



Faculty of Education and Natural Sciences

**Torleif Kveset**

**Master's thesis**

**Student Engagement with Curricular  
Literature in English**  
**An Indication from Students in Tertiary Education**

Master in Cultural and Language Didactics

**2017**

Consent to lending by University College Library YES  NO

Consent to accessibility in digital archive Brage YES  NO

## Preface

During my five years as a student in teacher education I have encountered a variety of different texts written in Norwegian, Swedish, Danish and English, and naturally written by various authors. Some have been good, others not so much. What I have considered a good text has not limited itself to language, but rather includes how the author attempts to convey his or her message. Though arguably the toughest subject, linguistics is the one which introduced the most enjoyable texts. Authors such as George Lakoff and James Paul Gee have the laudable ability of producing accessible literature, not littered with scientific jargon, and yet not losing the text's essential message. There were not many texts in English, in non-English subjects, at undergraduate-level. Thus, what seemed strange to me then was how my peers often appeared anxious regarding these relatively short texts, and mainly because they were written in English. Again and again these 'fears' have reappeared, be that in conversation with students attending other courses or in dialogue with lecturers. All of this has led to a hypothesis: Norwegian students attending higher education in Norway avoid reading English curricular literature (obliviously over-generalised and lacking in nuance). Out of this hypothesis came an interest for an inquiry into how students engage with academic literature in English, to explore this area, and to see if this assertion of mine was present or not.

The process has been a hectic one, and time is certainly a precious resource. Nevertheless, it has been extremely educational, and would not have been possible had it not been for several individuals. Firstly, Hege Larsson Aas deserves my appreciation for her guidance in the early stages of this project, as well as for providing valuable input along the way. She is also the one who tipped me off about a scholarship from Språkrådet, which has lifted some of the economic strains which comes with being a student, as well as provided me with the funds to compensate informants. Although this project was, to some extent, funded by Språkrådet, it has by no conscious means influenced the product. That is, the bias of the researcher and the aspirations of the project could rather be seen as in conflict with, as I understand it, parts of their general mandate. And as such, this thesis might provide a different point of view than their previous supported studies. Furthermore, Karianne Hagen must be mentioned, for reviewing the reference list and teaching me that I was not as well versed in APA style as I initially thought. Additionally, thank you to Marte Monsen, for lending a pair of eyes, and providing a much-needed gaze from someone unacquainted with the finer details of the project. I need also give thanks to my fellow students, Synnøve Markeng and Petter Hagen Karlsen, for hearing me out

and for their astute input. It must be mentioned that this thesis would have been but a shadow on the proverbial cave-wall had it not been for my two brilliant supervisors, Sylvi Rørvik and Christina Sandhaug. They have gone beyond the call of duty in their feedback and guidance and deserve my utmost gratitude. Lastly, a special thanks to Henriette for being patient and caring throughout this process, and for letting me be selfish for these past months.

Hamar, May 2017

Torleif Kveset

## Abstract

**Title:** Student Engagement with Curricular Literature in English: An Indication from Students in Tertiary Education

**Author:** Torleif Kveset

**Year:** 2017

**Pages:** 81 (excluding appendices)

Previous research suggests that Norwegian students in higher education struggle with English academic literature (Hellekjær, 2009) and instruction (Hellekjær, 2010; Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012). The present study seeks to explore student perceptions concerning curricular literature written in English, and asks: How do Norwegian learners in higher education engage with mandatory English academic literature, and how do their perceptions about English compare to their views on curricular literature in Norwegian? In order to investigate this, a mixed-method approach is implemented, namely a questionnaire (N=142) and single-person interviews (N=5). The study was carried out with the help of mainly graduate-level students from teacher-training programs attending higher education in Norwegian. Participants from the current study report that they prefer Norwegian over English texts, indicating a preference for reading in the mother tongue. Regarding reading in English, they report that they find English more difficult than Norwegian. A possible explanation of this experience of difficulty is that they spend more time on looking up novel words when reading English, something which is confirmed in the interviews. Thus, reading English is more time-consuming. There are concerns that Norwegian will be pushed out as a result of English's increased presence in academia (Bukve, 2012; Gjengedal, 2013). However, indications are given that the students from the study do not consider English as an invading force, and if they do recognise its increased role, they do not care. This thesis sheds light on a little researched student group in the context of academic reading in English, namely students from teacher training programs. Recommendations are made to including more English at undergraduate-level to bridge the gap between secondary and tertiary education, namely by introducing academic English earlier and through texts which are not as complex as the ones found at graduate-level.

*Reading in a foreign language, English as a foreign language, students in higher education, curricular literature, mixed-methods, teacher-training,*

---

## Norsk sammendrag

**Tittel:** Studenters forhold til pensumlitteratur på engelsk: Indikasjoner fra studenter i høyere utdanning

**Forfatter:** Torleif Kveset

**År:** 2017

**Sider:** 81 (minus vedlegg)

Tidligere forskning påpeker at norske studenter i høyere utdanning strever med akademisk litteratur (Hellekjær, 2009) og forelesninger på engelsk (Hellekjær, 2010; Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012). Denne undersøkelsen ønsker å undersøke hva studenter mener om pensum på engelsk og spør: Hvordan forholder norske studenter i høyere utdanning seg til pensumlitteratur på engelsk, og likeså, hvordan skiller synet deres på engelsk seg fra hvordan de forholder seg til pensum på norsk? For å undersøke dette, benyttes *mixed methods*, herunder spørreskjema (N=142) og intervjuer (N=5). Undersøkelsen omhandler i størst grad masterstudenter fra lærerutdanningsfag som tar høyere utdanning i Norge. Respondentene fra undersøkelsen svarer at de foretrekker norske over engelske tekster, noe som indikerer at de ønsker å lese på morsmålet sitt. Når det kommer til engelsk, svarer de at de syns engelsk er vanskeligere å lese enn norsk. En mulig forklaring på at de finner det vanskelig er at de rapporterer å bruke mer tid på å slå opp ukjente ord når de leser engelsk, noe som også bekreftes av deltakerne i intervjuene. Med andre ord: å lese engelsk er tidkrevende. Det foreligger bekymringer tilknyttet norsk sin posisjon i akademia ved at engelsk blir stadig mer dominant (Bukve, 2012; Gjengedal, 2013). Studentene fra denne oppgaven ser ikke ut til å være enige i at engelsk invaderer akademia, og i den grad de er enige i det, ser de ikke ut til å bry seg noe om det. Undersøkelsen kaster lys over en gruppe som er lite studert tidligere, nemlig studenter fra lærerutdanningsprogrammer. Det foreslås å inkludere engelsk tidligere i utdanningsløpet for å redusere gapet mellom ordinær og høyere utdanning. Ved å introdusere engelske tekster på bachelornivå vil studentene møte akademisk engelsk tidligere og tekstene vil kanskje ikke være like komplekse som de en ofte finner på masternivå.

*Lesing på fremmedspråk, Engelsk som fremmedspråk, studenter i høyere utdanning, pensumlitteratur, mixed-methods, lærerutdanning*

---

# Table of Contents

<b>PREFACE</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>9</b>
<b>2. THEORY AND PREVIOUS RESEARCH</b> .....	<b>11</b>
2.1    READING IN A FOREIGN LANGUAGE.....	12
2.2    CHALLENGES WITH ENGLISH .....	17
2.3    ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE .....	20
2.4    PARALLEL LANGUAGE USE .....	22
2.5    INTERNATIONALIZATION.....	24
2.6    SUMMARY .....	26
<b>3. METHODOLOGY</b> .....	<b>28</b>
3.1    MIXED METHODOLOGY .....	28
3.2    SELECTING PARTICIPANTS.....	29
3.3    QUESTIONNAIRE .....	30
3.4    INTERVIEWS.....	33
3.5    TRANSCRIPTION.....	35
3.6    VALIDITY AND BIAS .....	36
<b>4. FINDINGS</b> .....	<b>38</b>
4.1    QUESTIONNAIRE .....	38
4.1.1 <i>Exposure to English</i> .....	40
4.1.2 <i>Student Aversion</i> .....	43
4.1.3 <i>Comparing Norwegian and English</i> .....	44
4.1.4 <i>Loss of Domain</i> .....	50
4.1.5 <i>Fictional and Academic Literature</i> .....	51
4.1.6 <i>Summary – Questionnaire</i> .....	52
4.2    INTERVIEWS.....	53
4.2.1 <i>Adelaide</i> .....	54
4.2.2 <i>Eleanor</i> .....	58
4.2.3 <i>Gal</i> .....	61
4.2.4 <i>John</i> .....	64
4.2.5 <i>Paul</i> .....	67
4.2.6 <i>Summary - Interviews</i> .....	70

<b>5. DISCUSSION .....</b>	<b>72</b>
5.1 READING SKILLS AND STRATEGIES.....	72
5.2 ENGLISH IS DIFFICULT AND TIME-CONSUMING .....	74
5.3 A GLOBAL AND RELEVANT LANGUAGE.....	76
5.4 PARALLEL LANGUAGE USE AND INTERNATIONALIZATION .....	77
<b>6. CONCLUSION.....</b>	<b>80</b>
<b>BIBLIOGRAPHY.....</b>	<b>82</b>
<b>APPENDICES.....</b>	<b>88</b>
APPENDIX 1 – APPROVAL FROM NSD .....	88
APPENDIX 2 – INFORMATION ABOUT THE PROJECT .....	89
APPENDIX 3 – QUESTIONNAIRE .....	90
APPENDIX 4 – CONSENT FORM: INTERVIEWS .....	93
APPENDIX 5 – INTERVIEW GUIDE.....	94
APPENDIX 6 – TRANSCRIPTIONS.....	97
<i>Adelaide</i> .....	97
<i>Eleanor</i> .....	103
<i>Gal</i> .....	111
<i>John</i> .....	117
<i>Paul</i> .....	123

## Table of Figures

<b>FIGURE 1. EXAMPLE Q26. CONCERNING THE PARTICIPANTS’ STUDY PROGRAM.....</b>	<b>31</b>
<b>FIGURE 2. EXAMPLE Q1. ENQUIRING ABOUT THE PARTICIPANTS’ EXPOSURE TO SHORT TEXTS IN ENGLISH. ....</b>	<b>32</b>
<b>FIGURE 3. EXAMPLE Q22. PREFERENCE WHEN READING ACADEMIC TEXTS. ....</b>	<b>32</b>
<b>FIGURE 4. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q3 IN PERCENT. ....</b>	<b>42</b>
<b>FIGURE 5. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q4 IN PERCENT. ....</b>	<b>43</b>
<b>FIGURE 6. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q24 IN PERCENT. ....</b>	<b>45</b>
<b>FIGURE 7. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q7 IN PERCENT. ....</b>	<b>46</b>
<b>FIGURE 8. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q10 IN PERCENT. ....</b>	<b>47</b>
<b>FIGURE 9. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q11 IN PERCENT. ....</b>	<b>47</b>
<b>FIGURE 10. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q13 IN PERCENT. ....</b>	<b>48</b>
<b>FIGURE 11. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q14 IN PERCENT. ....</b>	<b>48</b>
<b>FIGURE 12. Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q15 IN PERCENT. ....</b>	<b>49</b>

---

<b>FIGURE 13.</b> Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q17 IN PERCENT. ....	49
<b>FIGURE 14.</b> Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q8 IN PERCENT. ....	40
<b>FIGURE 15.</b> Y-AXIS REPRESENT DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q16 IN PERCENT. ....	50
<b>FIGURE 16.</b> Y-AXIS PRESENTS DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q20 IN PERCENT. ....	51
<b>FIGURE 17.</b> Y-AXIS PRESENTS DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q21 IN PERCENT. ....	51
<b>FIGURE 18.</b> Y-AXIS PRESENTS DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q38 IN PERCENT. ....	52
<b>FIGURE 19.</b> Y-AXIS PRESENTS DISTRIBUTION OF ANSWERS TO Q39 IN PERCENT. ....	52
<b>TABLE 1.</b> THE COMBINED NUMBERS OF PARTICIPANTS CATEGORIZED BY STUDY PROGRAM AND DIVIDED BY NORWEGIAN AND ENGLISH SAMPLES RESPECTIVELY. N=142. ....	38
<b>TABLE 2.</b> Q29. MOTHER TONGUE:.....	39
<b>TABLE 3.</b> Q35. EXPERIENCE FROM VISITING AN ENGLISH-SPEAKING COUNTRY. COMBINED NORWEGIAN AND ENGLISH SAMPLES. N=142. ....	40
<b>TABLE 4.</b> READING SHORT AND LONGER TEXTS OUTSIDE THE CONFINES OF SCHOOL. NUMBERS FOR THE NORWEGIAN SAMPLE ONLY. N=109. ....	41
<b>TABLE 5.</b> Q25. ENGLISH TEXTS ON THE OBLIGATORY READING LIST AND ATTITUDES TOWARDS READING THEM. NORWEGIAN AND ENGLISH SAMPLES COMBINED N=142. ....	44
<b>TABLE 6.</b> Q22, Q23, Q24. QUESTIONS ABOUT ACADEMIC LITERATURE, CONCERNING RELEVANCE AND DIFFICULTY. NUMBERS FOR THE NORWEGIAN SAMPLE ONLY. N=109. ....	45
<b>TABLE 7.</b> Q9. IF YOU COULD CHOOSE THE LANGUAGE FOR WHICH TO READ AN ACADEMIC BOOK, WOULD YOU CHOOSE NORWEGIAN OR ENGLISH? I.E. A NORWEGIAN TRANSLATION OF AN ENGLISH ORIGINAL TEXT.....	46
<b>TABLE 8.</b> Q37. WHAT KIND OF TEXT DO YOU PREFER TO READ? .....	51



# 1. Introduction

The interest and spark for this inquiry came from informal observations of fellow students' apprehension in the face of English texts on the reading list while enrolled in a teacher-training program in tertiary education in Norway. Arguing that the articles or books were either too hard or incomprehensible served as justification for not reading these texts. In one instance, during a course in social studies, a book was changed from English to Swedish, due to numerous complaints from students that the English one was too arduous. The current study investigates whether this is something which will be present in a body of learners attending teacher training programs in higher education in Norway.

English is a world language (Norwegian Directorate for Education and Training, 2013), and a worldwide lingua franca (Jenkins, 2014; Rindal, 2014). In Norway, English holds a special position (Drew & Sørheim, 2016; Galloway & Rose, 2015; Simensen, 2007). It is a mandatory subject in the Norwegian educational system, and considered necessary in order to successfully manoeuvre in international society (Norwegian Directorate of Education and Training, 2013, p. 2). Although Norwegians are considered proficient in English (Education First, 2016), questions have been raised as to whether this proficiency applies in the context of higher education. More precisely, Hellekjær (2005) argues that it does not. In fact, many Norwegian learners lack the necessary skills to qualify for attendance at foreign universities and struggle with English reading and instruction (Hellekjær, 2009; 2010). While the importance of English is evident by its international applicability and everyday relevance, apprehensions are expressed that its increased presence in academia is weakening the position of Norwegian (Bukve, 2012; Gjengedal, 2013).

Through a mixed-methods approach, the present study seeks to investigate how students in tertiary education in Norway engage with mandatory reading in English. To shed light on this topic, a closed-ended questionnaire is utilized and subsequently five single-person interviews. The respondents were invited to partake in the study after a review of different reading lists, where courses with English obligatory reading were chosen, resulting in primarily graduate-level students. This thesis does not apply statistical analysis, nor do the participants satisfy the standards of a representative sample. As such, findings presented here are by no means statistically generalizable. Nevertheless, the present study might provide insight regarding academic reading in higher education and into a little-researched group, namely students

attending teacher training programs. The main concern will naturally be with students not specialising in English, as one would expect that students who choose to study English will exhibit positive bias towards reading in English. Still, the entire group will be included to explore whether the subject choices reflect their perceptions about curricular literature.

In order to explore how students engage with mandatory reading in English, the present study poses three research questions. Firstly: *How do Norwegian learners in higher education engage with mandatory English academic literature, and how do their perceptions of English curricular literature compare to their views of curricular literature in Norwegian?* Secondly, to find out whether language loyalty has something to do with their attitudes, the ensuing question is asked: *Do they express loyalty toward Norwegian and subsequent aversion to English because of domain allegiance and essentialist ideals of what Norwegian is, and if so, are their attitudes influenced by language policy?* Lastly, since novels are part of popular culture, at least more so than academic articles, the following question is posed: *Is their preference of literature linked to genres, and does it include novels (fiction), or is it limited to academic texts?*

The structure of the thesis is as follows: chapter 2 contains a presentation of previous research and relevant theoretical perspectives, including reading in a foreign language (section 2.1), challenges with reading in English (section 2.2), English as a global language (section 2.3), parallel language use (section 2.4) and internationalization (section 2.5). Chapter 3 details the methodological considerations and choices implemented in the present study, namely mixed methodology (section 3.1), participant selection (section 3.2), literature on questionnaires (section 3.3) and interviews (section 3.4), details on the process of transcription employed (section 3.5) and lastly the study's validity and bias (section 3.6). In Chapter 4 relevant findings will be presented, with the questionnaire being discussed in section 4.1 and interviews in section 4.2. Chapter 5 attempts to bring previous research and findings from the current study together. Chapter 6 includes a conclusion.

---

## 2. Theory and Previous Research

This thesis seeks to explore students in higher education's perceptions about mandatory reading in English. The following chapter will include perspectives on reading in English as a foreign language (henceforth EFL) and challenges faced by some learners when reading in a foreign language and with English in general. When looking at how students engage with literature, it is natural to include perspectives on reading, and especially on reading in EFL. Additionally, English's position in the world and Norway today will be presented to highlight the relevance of English outside the educational context. In chapter 1 the question was posed as to whether the students' attitudes differ when English is compared to Norwegian, thus, parallel language use and internationalization will receive attention. These perspectives are included to possibly explain why Norwegian students might show loyalty towards Norwegian, and subsequently aversion to English.

As this thesis looks at Norwegian students, predominantly Norwegian perspectives will be discussed, while also including some from other Nordic countries. Given that the Nordic countries partake in a collaboration through the Nordic Council (Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden, the Faroe Islands, Greenland and Åland), whereby they promote, among other things, language policies (as presented below), attention towards these countries seems prudent. The argument goes that the languages of Danish, Norwegian and Swedish are so closely related that one, with minimal effort, can understand one another across the different languages (Nordic Co-operation, n.d.). Additionally, the Nordic countries reported English proficiency is proportionately high and among the highest in the world, only bested by the Netherlands (Education First, 2016). A furthering of this logic invites the perspective that learner-issues with English for Swedish or Danish learners might prove relevant for learners of English in Norway.

The remainder of the chapter is structured as follows: section 2.1 provides an overview of previous research related to reading in a foreign language, while in section 2.2 the focus is on challenges with English. Section 2.3 deals with the English language's present position in the world, while the subsequent sections, 2.4 and 2.5, will consider political concerns and the language debate, namely parallel language use and internationalization respectively. The chapter is concluded with a summary.

---

## 2.1 Reading in a Foreign Language

What is reading? Reading involves converting meaning from a printed text into something comprehensible in the reader's mind, as it was intended by the author (Koda, 2007, p. 1). Of course, there are views that promote ideas that meaning is created in dialogue with the text; that the reader and author, together, construct meaning. A perhaps more nuanced understanding of reading is that it concerns understanding the ideas behind the text, while also constructing meaning in cooperation with the written text (Brevik & Gunnulfsen, 2012, p. 16), which is also the view of reading adopted in this thesis. Reading in a foreign or a second language (L2) differs from reading in one's mother tongue, or first language (L1), in that it always involves, at least, two languages and the relationship between them is complex (Brevik, Olsen, & Hellekjær, 2016, p. 179; Koda, 2007, p. 16). That is, besides the link in that it is often referred to as a second language, reading in the L2 utilizes already established strategies from the L1 when reading is done in the L2. Koda (2007, p. 18) refers to this process as 'nonvolitional L1 activation'. In other words, when one reads in the L2, one is inadvertently using learned abilities from the L1. While previously viewed as negative, or interference, L1 transfer has grown to where one now seeks to explore which benefits and resources learners are able to elicit from the L1 while engaging with the L2 (Koda, 2007, p. 17).

In order to benefit from L1 transfer, that is, drawing on resources from one's L1 in L2 learning (Koda, 2007, p. 17), one needs sufficient knowledge in the L2 (Brevik, Olsen, & Hellekjær, 2016). In other words, if one has the necessary proficiency in the L2, one might be able to benefit from L1 transfer. Bernhardt (2011) argues that as much as 20% of a reader's L2 reading comprehension comes from L1 literacy, which is understood to include "[a]lphabets, [v]ocabulary, [t]ext structure, beliefs about word and sentence configuration, etc." (Bernhardt, 2011, p. 38). 30% is attributed to 'L2 language knowledge' ([g]rammatical form, [v]ocabulary knowledge, [c]ognates, L1/L2 linguistic distance, etc.), while the remaining 50% is accounted for by 'unexplained variance' ([c]omprehension strategies, [e]ngagement, [c]ontent and domain knowledge, [i]nterest, [m]otivation, etc.) (Bernhardt, 2011, p. 38). The percentages were arrived at through several studies (Bossers, 1991; Lee & Shallert, 1997; Carrel, 1991; Brisbois, 1995; Bernhardt & Kamil, 1995, referred to in Bernhardt, 2011, p. 33) where through statistical methodology, namely regression, they concluded that "first language literacy ability was a significant contributor to explaining second language proficiency" (Bernhardt, 2011, p. 33). However, as Brevik, Olsen and Hellekjær (2016) remark the degree of L1 literacy which

---

transfers depends on the closeness of the L1 and L2. For example, there would be more for a Norwegian learner to benefit from, than there would be for a Korean learner if they both were to learn English, as Norwegian and English are more similar than Korean and English are. Brevik, Olsen and Hellekjær (2016, p. 177) found L1 literacy accounted for 27% to 41% of the students' L2 reading proficiency. Clearly, Bernhardt's (2011) numbers are to be taken as mere indications and are not conclusive. As mentioned above, the distribution of the percentages will depend on the closeness of the languages.

According to Krashen (2013, p. 15), to increase reading ability, become a better writer, expand one's vocabularies, enhance one's spelling and improve control of complex grammatical constructions, the focus should be on extensive reading. While extensive reading is often more extensive and regularly involves longer texts and the idea that one should read for pleasure, intensive reading is reading that centres on looking for specific information (Charboneau, 2012; Drew & Sørheim, 2016; Hellekjær, 2007; Nation, 2009). Although some of Krashen's ideas are considered controversial, there is mostly consensus among this critics on the importance input plays in learning a language (Drew & Sørheim, 2016). There is a growing body of supportive evidence in favour of extensive reading and general exposure compared to more traditional teaching (Krashen, 2013, p. 22). Reportedly, extensive reading has a positive effect on junior college level students as well as on adult learners (Mason, 2013, p. 26). Comprehensible input – that is, input (i) which is a few steps away (+1) from their current level of proficiency,  $i+1$  – in the form of extensive reading and listening, led to efficient foreign language acquisition (Mason, 2013, p. 31). Mason's (2013) conclusion stems from several studies which show that groups exposed to comprehensible input, by way of free reading and listening to stories, outperformed the control groups, which received traditional teaching. Perhaps the lack of exposure to extensive reading could explain why students in tertiary education struggle with English academic texts.

Even though extensive reading might provide a number of positive benefits, and is most likely a massive inspirational factor in encouraging learners to read outside of school, thus creating a habit of reading, academic reading often involves intensive reading strategies (for example skimming and looking for specific information). Thus, it seems reasonable that when learning a foreign language, emphasis should be on learners doing both intensive and extensive reading (Drew & Sørheim, 2016; Harmer, 2015), as well as promoting metacognitively aware active readers (Brevik, 2017; Philstrøm, 2013).

---

Philstrøm (2013, p. 89) writes about active and passive reading, and advocates the former. As with intensive reading, active reading involves conscious use of strategies. That is, an active reader can implement metacognitive strategies when engaging with a text, effectively retaining more of the content of the text. Although one often refers to reading as a receptive skill, consequently contrasting it to productive skills, it is by no means a passive one. Reading is considered an active and constructive conceptual process. Moreover, “[r]eading is an interactive process which involves numerous procedures related to extracting and understanding information” (Philstrøm, 2013, p. 87). Similarly, according to Brevik (2017, p. 79) all reading is active; one is not a passive recipient of information. And furthermore, an efficient active reader utilizes metacognitive strategies in order to cope with new information.

While the preceding paragraphs have dealt with theoretical perspectives on reading, the following will present recent research relevant to the current study. In a comprehensive survey, involving 10,331 16-year-old learners from Norwegian upper-secondary school, Brevik, Olsen and Hellekjær (2016) investigated the relationship between reading in Norwegian (L1) and English (L2) by looking at data from national tests conducted in both languages. The study suggests that the relationship between L1 and L2 reading is a complex one, which supports Koda’s (2007) assertion. Nevertheless, the study shows that there is a meaningful and significant relationship between the two (Brevik, Olsen, & Hellekjær, 2016, p. 161). The results from the study show that girls tend to outperform boys in reading comprehension. Interestingly, this ‘gender effect’ is less prominent in the L2 than in the L1. Moreover, “only about half of [the students] were poor readers in both L1 and L2” (Brevik, Olsen, & Hellekjær, 2016, p. 178). The difference between sexes is credited exposure through computer games, namely that boys tend to spend more time ‘gaming’.

In a follow-up study, to the one mentioned above, Brevik (2016) interviewed some of the learners from the survey, specifically those who scored under 20% when reading in the L1 and above 60% when reading in the L2, thus showing notably higher proficiency in English. The study was instigated to examine why this unexpected variance occurred. The boys reported that they spend more than three hours a day playing online computer games, activities which involve interaction in English (Brevik, 2016, p. 87). One can certainly expect that the reason for playing these games is likely to be for pleasure more than it is to search for specific information, and that these games provide a high degree of exposure to English. Nevertheless,

---

to pinpoint specific information quickly, they might also profit from intensive reading strategies, such as scanning.

Vocational study programs dominated the poor reader category. That is, the students attending the general programs appear to have better reading comprehension in both the L1 and the L2 than the students attending vocational programs (Brevik, Olsen, & Hellekjær, 2016, p. 171). Interestingly, qualitative observations and interviews showed that the learners from the vocational programs utilized reading strategies because they found them personally useful, rather than merely doing as they were told by the teacher, as was the case with the sample from the general programs; that is, they primarily used strategies in classroom situations (Brevik, 2017, pp. 84-88; 2016, p. 86). In other words, the vocational-program students explicitly reflected on their own reading more so than learners from the general programs, and understood the possible ‘out-of-school-benefits’ of reading strategies. If increased strategy teaching is the way to go, it seems strange that the pupils who utilize strategies because they find them useful, thus having a meta-perspective on their own reading, are the ones who perform the poorest. These results might indicate that the strategies employed by the general-program students benefit them regardless, whether they reflect on them or not.

Hellekjær (2012a) investigated how the Knowledge Promotion Reform (henceforth LK06) affected learner proficiency in upper-secondary school in Norway. He compared the data from his 2002 survey with a novel group from 2011. The study includes students from the general program (Vg1), who finish English education after their first year, and students who also choose English as programme subject in Vg2/3. The development seems to have been positive, in that the proportion of students that would have qualified for attending universities outside Norway has risen from 33% in 2002 to 57% in 2011, illustrating an increase in English proficiency. Surprisingly, the study shows that the Vg1 sample displays better results than the sample from Vg3, a sample with two additional years of English teaching (Hellekjær, 2012a, p. 159; 2012b, p. 27), a rather grim result. One would certainly expect that two additional years with English teaching would increase the learners reading proficiency.

There might be a certain degree of negative selection, meaning that the ones who struggle with English will choose to continue with it, as Hellekjær (2012a) speculates. In other words, it could be that many pupils think that English is an easy subject, and that one can get by with minimal effort. Moreover, Norwegian learners’ overconfidence with their own English ability (Hellekjær, 2005) could lead them to choose to continue with it because they believe it to be

---

‘easy’ (Hellekjær, 2012b), thus culminating into a group of learners with lesser English proficiency. The question arises of whether the students in these courses are sufficiently challenged by the teaching. Hellekjær (2012a) writes that the fading reading skills of the upper-secondary students is an indication that reading is not a priority in ‘programme subjects’ in English. Consequently, there is a need for an extensive review of these programs to remedy this. Nevertheless, there has been a positive development in academic reading proficiency from 2002 to 2011 in Norwegian upper-secondary school (Hellekjær, 2012a, pp. 162-163). A possible explanation of the increased competence is that, following the recommendations from LK06 (reading as a Basic Skill), focus has increased on reading from an early age in Norwegian primary education, positively contributing towards bettering the pupils reading proficiency. Additionally, with the introduction of Basic Skills, reading has been taught more frequently in other subjects as well, that is, in addition to Norwegian, specifically in English. Moreover, increased Internet use, as well as exposure through other media – for example online reading through ‘video games’ such as World of Warcraft and applications such as Twitter, Instagram and Tumblr to name a few – has most likely made a positive contribution and served as stimulated input, as indicated by Brevik’s (2016) observations and interviews.

Hellekjær (2005; 2007; 2009; 2010) argues that Norwegian students in higher education fail to demonstrate sufficient comprehension when encountering curricula and lectures in English. This might be the result of scarce focus on extensive reading in primary education. In *Reading: From a Forgotten to a Basic Skill*, Hellekjær (2007) advocates for more attention on reading for pleasure, while also promoting the development of effective reading strategies. He welcomes the then new LK06, which focused on reading of longer texts than did previous curricula. Textbooks are partly to blame, he says, as they mostly provide excerpts, namely short text and tasks in line with the notion of intensive reading and do little to accommodate for longer texts. Hence, teachers’ overreliance on textbooks might be one cause of pupils’ poor comprehension skills further on in schooling. If the textbook is the sole provider of inspiration for teaching, and it mainly consist of short texts and ‘intensive-reading-focused’ tasks, then that surely fails to provide opportunity for the promotion of extensive reading. Nonetheless, it is possible that the textbook is not completely at fault here. One could ask whether having few to no credits in a subject thrust teachers towards a coursebook-centred approach.

The respondents from Hellekjær’s (2012a, p. 163) study report a slight increase in reading English books. Increased proficiency could also be attributed the implementation of national



---

tests, he says. Specifically, students are more used to tests of this kind and teachers adapt their teaching to fit these kinds of tests (Hellekjær, 2012a, p. 167; 2012b, p. 27). It is reasonable to assume that the students from the 2011 sample are exposed to English to a much larger extent by way of the Internet than the sample from 2002 mentioned above.

This section has briefly looked at perspectives on reading in general and in a foreign language, and argues that the relationship between reading in the L1 and the L2 is a complex one (Bernhardt, 2011; Brevik, Olsen, & Hellekjær, 2016; Koda, 2007). Additionally, the concepts of intensive and extensive reading were introduced while advocating the perceived benefits of the latter (Krashen, 2013; Mason, 2013). Nevertheless, to promote efficient readers, capable of reading a variety of different texts, strategies for intensive and extensive reading should be taught, and awareness of reading strategies encouraged to promote metacognition (Brevik, 2017; Philstrøm, 2013). Norwegian learners' English proficiency has increased (Hellekjær, 2012a; 2012b), yet, students in higher education still struggle with English academic language (Hellekjær, 2009; 2010). When investigating how students in higher education engage with written text, and in this case English academic literature, it seems sensible to look at reading and aspects concerning the process, even though that was only done briefly here. The following section will present some reported challenges from students when they encounter literature and instruction in English.

## 2.2 Challenges with English

In a report from the Nordic Institute for Innovation, Research and Education [NIFU] (Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012) lecturers express that their students, from first-year undergraduate courses, do not have the necessary apparatus when encountering English texts. The perceived comprehension issues have led staff to choose Norwegian texts for their courses, rather than English. However, some of the students report that in one of their courses, where they were assigned a text in Danish, they would have preferred to read it in English, perhaps indicating that they find Danish more troublesome than English in some cases; consequently, challenging the assertion that with minimal effort, one can understand one another across the Nordic languages (Nordic Co-operation, n.d.), as mentioned in the introduction to this chapter. The students also express eagerness towards learning to read English academic literature. The eagerness relates to an understanding that further on, during graduate courses, it is expected of

---

them that they are proficient readers of academic English is expected of them (Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012).

Hellekjær (2010) reports that students exposed to English-medium instruction (henceforth EMI) in higher education show reluctance regarding obligatory English instruction in non-language subjects. Seemingly there is a similar issue with comprehension in lectures, in that students struggle with instruction in English from their lecturers. A study from Sweden, by Airey and Linder (2006), reported similar findings. When the students were asked whether they had difficulties with EMI, no negative indication was provided by the participants. However, through video recordings and recall exercises the researchers uncovered that the students' responses about their perceived ability did not correspond with their findings. That is, the students did not understand as much as they believed they did. The findings from Airey and Linder (2006) resonate with Hellekjær's (2005, p. 248) assertion about the mismatch between students' perceived and actual ability – that is, there was a discrepancy between what the students' self-reported English proficiency and what they scored on tests. Additionally, learners tend to overestimate their ability to guess from context when they read (Boers & Lindstromberg, 2008).

One additional challenge, and possible source of the issues regarding comprehension of English texts, is the lack of relevant vocabulary. Regarding principles for teaching reading, Nation (2009, p. 51) explains that learners should be able to know 95 to 98 percent of the words in a text to successfully comprehend the meaning from context. Moreover, as Krashen's (2013) comprehension hypothesis (i+1) suggests, if readers have the willingness to cope with unfamiliar content they can get by and infer meaning from context. However, there is certainly a need for sufficient vocabulary knowledge in addition to mere willingness. Hellekjær (2010) furthermore explains that, while listening, breakdown can occur if listeners are interrupted in their listening process for thirty seconds or more, for example contemplating the meaning of something the lecturer said. If students do not have the necessary vocabulary to follow the lecture or read assigned texts, or constantly have to stop to look up words or spend time on deconstructing or translating meaning, it is very likely that these kinds of breakdowns will occur.

Learners attending higher education in Norway seem to experience comprehension difficulties with EMI (Hellekjær, 2010; Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012). There may be a correlation between Norwegian and English, in that it appears that the lecture model is the problem, that

---

is, issues of distinguishing word meaning, inferring novel vocabulary and struggling with note-taking, are problems which occur in both Norwegian and English lectures. Hellekjær (2010) recommends that lectures need to be improved, through effective lecturing behavior designed to help students tackle new vocabulary. There is a need for improvement of students' as well as lecturers' English proficiency, he says. Airey and Linder's (2006) study indicate that the same issues exist for Swedish learners as well. Clearly, good pedagogical principles are even more important when instruction is carried out in the L2, namely when language might provide an additional barrier.

Undoubtedly, the foundation which is laid down during early schooling will have an impact on learning later in life, and influence attitudes as well as competence. Thus, it is fairly uncontroversial to claim that, ideally, teachers should be competent in the subjects they teach. A recent report (Lagerstrøm, Moafi, & Killengren, 2014) found that 43% of English teachers in Norway hold nil ECTS<sup>1</sup> in English. When broken down, the numbers show that in elementary school (years 1-4) almost 60% of teachers hold no official competence for teaching English. The qualifications improve with the echelons of the education system, so that in middle school (years 5-7), 45% of English teachers report no ECTS, and the proportion of English teachers without ECTS in English in lower-secondary school (year 8-10) is about 15%. In a study looking at teaching practices concerning EFL reading, Charboneau (2012, p. 56) found that 48.3% of the English teachers (N=370) in her survey, from primary education (years 1-7), reported less than 30 ECTS in English. If few to no credits in a subject result in overreliance on textbooks, because unqualified or underqualified teachers are unable to vary and adapt their teaching to meet pupils' needs and teach effective strategies for engaging with a variety of text, these numbers are certainly no cause for celebration. Furthermore, it could be a factor for students' lack of reading comprehension in upper-secondary school and higher education (Hellekjær, 2005; 2007; 2009; 2010) as well, since textbooks mainly provide short texts and tasks in line with intensive reading (Hellekjær, 2007).

To remedy this rather bleak outlook, educational authorities have instigated an in-service training program to increase the competence of teachers – Competence for Quality [Kompetanse for kvalitet]. The requirement is that, to teach English in primary education, one should have at least 30 ECTS in English, and lower-secondary school calls for 60 ECTS

---

<sup>1</sup> ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System (see for example European Commission, 2017).

(Norwegian Ministry of Education and Research, 2015). The benefits of increased competence are already bearing fruit. Coburn (2016) writes that the teachers from his study, which focuses on teachers from the Competence for Quality courses, report increased use of English in class, and that they encourage their pupils to use English more frequently. Additionally, the teachers say they are less dependent on the textbook and report generally increased confidence with teaching the subject. This is certainly a positive development and one expects that it will have a positive impact on English teaching, and hopefully on the overall proficiency of learners. In other words, with increased competence, teachers should be able to teach more efficiently and perhaps create a solid foundation which includes beneficial reading strategies from an early age.

To sum up, the Norwegian educational system does not sufficiently prepare pupils in Norwegian school for higher education or similarly for studying at foreign universities in terms of reading English curriculum (Hellekjær, 2005) and students in higher education struggle with instruction in English (Hellekjær, 2010; Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012). 30% of students had serious difficulty understanding English texts, and 44% found it more difficult to read in the L2 than in the L1 (Hellekjær, 2009). However, the situation has improved (Hellekjær, 2012a; 2012b). Perhaps not surprisingly, students found reading in the L2 harder than reading in the L1. This begs the question whether students will drop reading the English texts altogether, if the level of difficulty is too high. That is, if there is an option to discard the English texts, will they choose to? Neither of the reports from NIFU (Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012; Schwach & Mæsel, 2013) included teacher-training programs, and as such this thesis might shed some light on this group of students.

### 2.3 English as a Global Language

The global position of English in the world will receive attention in the following. If exposure to English through extensive reading is one of the main factors of vocabulary acquisition, and according to Krashen (2013) and Mason (2013) this is a concept which is receiving increasingly supportive evidence, then the position of English in the world deserves attention here, since the global reach of English, and in Norway in particular, might explain attitudes expressed by Norwegian students towards English literature.

---

The position of English in the world, and Europe specifically, has not always been as it is today. While Latin was considered the *lingua franca*<sup>2</sup> in the days of, and long after, the Roman Empire, and before that Greek and Sanskrit, most likely no other language can rival the global position and reach that English holds today. In the pre-Second-World-War era, German and French were widely used throughout Europe. Following the end of the War, English became gradually more influential and today “English has become the *de facto* working language in the EU and multilingual policy is often discarded ...” (Galloway & Rose, 2015, p. 127). The fact that English has become the working language in the European Union indicates just how universal English has become. Furthermore, most interactions in English today, is between speakers without English as their first language (Sollid & Rindal, 2015).

English as an international language, or English as a global language, is understood to mean English used worldwide between people of different nations for means of communication with one another (Galloway & Rose, 2015, p. 76). Perhaps the most influential model for describing the Englishes of the world, is Braj Kachru’s three circles<sup>3</sup>. There is a paradox in this circle depiction however, namely that in some cases countries further out might out-perform countries closer to the core, in terms of proficiency (Simensen, 2007, p. 74). Moreover, whether one’s English is a second or third language does not intrinsically suggest that one’s proficiency is poorer than a speaker from the circle’s core (Galloway & Rose, 2015, p. 22).

Arguably, communicative situations involving speakers using the *lingua franca* model are more frequent than communication between native speakers of English (Sollid & Rindal, 2015). Similarly, Simensen (2007) states that “[n]on-native speakers of English communicate more with other non-native speakers than they do with native speakers” (p. 75). The preceding is a position Kirkpatrick (2006) supports, while also promoting the *lingua franca* model for English teaching, as it is more relevant for EFL-learners than a native one, he says. That is, a model where the norm is not that of a native essentialist speaker which learners should aspire to copy, but a variety which is closer to home and more relevant for them. One could argue that the

---

<sup>2</sup> Galloway and Rose (2015) define *lingua franca* as “[a] language used for communication between speakers of two mutually unintelligible languages” (p. 255).

<sup>3</sup> (1) The ‘Inner Circle’, represents English where it is considered the principal first language of its inhabitants e.g. Great Britain, The United States, New Zealand and so on and so forth. (2) The next circle, the ‘Outer Circle’, is where English has a standing as an official second language. For example, in countries like India or Nigeria, often former British colonies. (3) Lastly, the ‘Expanding Circle’, arguably the hardest one to measure in terms of size, is where English is still considered important, and taught as a foreign language. Norway, China and Russia belong in the third category (e.g. Galloway & Rose, 2015; Simensen, 2007).

---

lingua franca model is most representative for the largest number of English speakers, and a model which learners can more easily identify with. On the other hand, no codified version of ELF (English as a lingua franca) exists, which makes it near impossible to use as a basis for language teaching.

In relation with motivation and language learning, Dörnyei (2009) asks the question of how an individual can identify with a specific group or culture, when no such group or culture exist. The spread of global English has contributed in such a way that the English language today does not necessarily represent either British or American culture. That is, the ownership of the English language has become an international matter (Jenkins, 2014, p. 19; Rindal, 2014, p. 8). This has led to concerns about the loss of authenticity of English itself: that with the increased spread of English, its essential characteristics will diminish, that is, as novel forms are born they will shift the language away from what is considered pure and amalgamate into a new internationalized variation (Galloway & Rose, 2015; Rindal, 2014). A potential parallel to this may be found in debates about language in Norway, especially as concerns the position of Norwegian as an academic language (cf. e.g. Hammerstad, 2008; Kristoffersen, 2005 and section 2.4 below).

The next section will introduce parallel language use, as understood in the Norwegian and Nordic context. When looking at self-reported student perceptions about English and Norwegian, particularly about reading, the political aspects and loyalty towards one's mother tongue might motivate positive or negative attitudes towards said languages.

## 2.4 Parallel Language Use

This thesis asks whether political aspects, such as domain loyalty, influence the students' perceptions towards mandatory reading in English. To understand why student perceptions might differ between Norwegian and English literature, parallel language use will be presented as a potential influencing factor. The Nordic Council of Ministers (2007) explains that “[w]ith parallel language use is meant simultaneous use of multiple languages within one or several areas. Neither of the languages exclude the other, but they function in unison” (p. 63, own translation). The Norwegian Ministry of Culture (2008) states that with parallel language use Norwegian is understood as a national academic language, while English is considered an international academic language. In *Mål og mening* (Norwegian Ministry of Culture, 2008)

---

they promoted a language policy advocating the safeguard of the Norwegian language's position in Norwegian society.

Commissioned by the Nordic Council of Ministers, *Hvor parallelt: Om parallellspråkighet på Nordens universitet* (2014) outlines how parallel language use is implemented in Nordic universities. In the chapter detailing the Norwegian context indications are given that the nature of parallel language use fluctuates between various disciplines (Kristoffersen, Kristiansen, & Røyneland, 2014): Norwegian is more used in the humanities than in for example the natural sciences, seemingly indicating that the Norwegian language is under more pressure in the hard sciences. The usual distribution of parallel language use appears to be that Norwegian is primarily used in introductory courses, and that English dominates to a certain extent at graduate-level (Kristoffersen, Kristiansen, & Røyneland, 2014; Kyvik & Wiers-Jenssen, 2014; Schwach & Mæsel, 2013). Kristoffersen, Kristiansen and Røyneland (2014, pp. 209-210) recommend that there should be clearer guidelines for how parallel language use should be implemented in universities and university college. Arguably, the division presented here might prove problematic: if students are not exposed to academic English until they begin graduate courses, it will have been approximately four years since they previously had any explicit English input in a best-case scenario.

The distribution between graduate and undergraduate courses varies, in that English features more frequently in graduate-level courses, while Norwegian dominates the overall percentages (Schwach & Mæsel, 2013). The combined numbers from undergraduate and graduate-level courses are: Norwegian 71% and English 28%, while the remaining 1% consists of other Scandinavian languages, a category which has decreased since the 1980s (Schwach & Mæsel, 2013, p. 37). The hard sciences, physics and biology, have the largest amount of English assigned reading, while jurisprudence (Norwegian Law School), seemingly have their entire reading list in Norwegian, be that undergraduate or graduate courses<sup>4</sup>. The figures from graduate level (English 50%, Norwegian 48%, other Scandinavian languages 2%) can certainly illustrate a parallel use, that is, equal weight between Norwegian and English (Schwach & Mæsel, 2013). However, concerns have been raised as to whether this is merely a sign of English driving Norwegian out of graduate courses (Gjengedal, 2013). Generally, Norwegian

---

<sup>4</sup> Interestingly, in an instance of anecdotal evidence, the case for Jurisprudence is disputed. When I asked a fifth-year law student about why it was that their entire reading list was in Norwegian, he replied that they did in fact have several texts in English – specifically regarding human rights and European law.

---

is the most frequently used language in academia in Norway, with about 70% of assigned reading material consisting of Norwegian texts (Schwach & Mæsel, 2013, p. 8). Regardless of the apprehension that English is taking over, students do need to be able to read English academic literature if they are to excel in higher education (Hellekjær, 2012b).

Representatives of the publishing industry explain how generating material for graduate courses is considered less profitable, compared to undergraduate-level courses, and how this is directly connected with the number of students in these courses. Furthermore, graduate courses tend to be more specialized than undergraduate ones (Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012). Writing textbooks does not have the same kind of financial support that comes with scientific publications in form of revenue from the authorities (Kristoffersen, Kristiansen, & Røyneland, 2014, p. 258). This clearly indicates an economic incentive in favour of English when it comes to scientific publications, and internationalization looks to be prioritized over domain protection, by way of pressure on researchers to publish in distinguished academic journals (Gjengedal, 2013), with some arguing for the positive sides of reaching a broader audience (Gro, 2015; Tønnessen, 2015).

In sum, this section has introduced the perspective of parallel language use and how English is, in some cases, considered an invading force, pushing Norwegian out of academia. Nevertheless, Norwegian is still the principal language used in higher education, that be in curricular literature (Schwach & Mæsel, 2013) or as the medium of instruction (Kyvik & Wiers-Jenssen, 2014), although English is used to a larger extent in the natural sciences, than it is in the humanities (Kristoffersen, Kristiansen, & Røyneland, 2014). English also seems to be favoured in that there are more economical incentives combined with publishing in English than in Norwegian (Kristoffersen, Kristiansen, & Røyneland, 2014; Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012). One might propose that fears that English will replace Norwegian as the principal written language in Norway, could lead students to reject English academic texts. In the following section, internationalization will be presented, which entails a more welcoming attitude in relation to the global relevance of English.

## 2.5 Internationalization

One of the reasons for the increased presence of English in academia and society in general is globalization (Galloway & Rose, 2015). Whereas, in the context of parallel language use the



---

importance of safeguarding the Norwegian language's position in combination with English is stressed, internationalization considers the global perspective as well. According to Jenkins (2014), internationalization, in the context of higher education, can be understood as a strategy implemented by universities in response to an increasingly globalized world, whereby the reciprocity of international and intercultural relationships contributes to the teaching and the research of the universities (pp. 2-3). Internationalization is also one of the aspects which illustrates the importance of being comfortable and able to tackle material in English. That is, in order to study at a university in Scotland, for instance, one would most likely have to be proficient in English. The reasons for internationalization in Norway can be understood as fourfold, with fuzzy boundaries between them: academic, cultural, economic and political (Wiers-Jenssen, 2015, p. 65). In this context, the academic purpose will receive the most attention, as it is the most relevant for the current study.

Føljegruppa (2015) remarks that higher education institutions find it challenging to facilitate student exchange programs, and that universities and university colleges to varying degree further the aspirations of internationalization from the Bologna Process. A main concern is the structure of teacher-training programs. The problem is that courses spanning more than one semester make it difficult for students to partake in longer stays abroad (Føljegruppa for lærarutdanningsreforma, 2015, p. 92), consequently resulting in a focus on internationalization at home.

Given that the Nordic Council of Ministers (2007) cooperate concerning language policy for the Nordic countries and the languages are closely related (Nordic Co-operation, n.d.), it is prudent to include relevant perspectives from other countries than Norway. Following the idea of internationalization of education, where universities should be able to provide an offer for students beyond the mere limitations of their own national boundaries, Denmark has gone through a political debate concerning whether English should play a profound role in academia or not. Politicians on the pro-Danish side claim that with intensified use of English-medium instruction (EMI), Danish will suffer as a social language, leading to degeneration of the national culture (Kling, 2013). This apprehension resonates with the concerns expressed in the Norwegian context (Bukve, 2012; Gjengedal, 2013; Grov, 2015). In the wake of this debate, Kling (2013) investigates teacher cognition in tertiary education by studying lecturers from the University of Copenhagen and their position on EMI. All the participants, ten in total from the natural sciences department, say that EMI does not impact their self-perceived teacher identity.

However, they do recognise the challenges associated with teaching in a foreign language, be they social or cultural differences that one needs to be aware of, or the need for increased vocabulary knowledge in the specific subjects.

There is a division concerning the increasing presence of EMI in Scandinavian universities and whether it is positive or not (Jensen & Thøgersen, 2011). Moreover, a false dichotomy exists, between fully negative positions on the matter and fully positive ones. Among the apprehensions raised by university lecturers are decreased quality of lectures and thus a poorer learning environment for students, and "... domain loss for the national language" (Jensen & Thøgersen, 2011, p. 29). There is an indication that younger staff, and teachers already teaching a greater portion of their subjects in English, position themselves more positively towards internationalization. Likewise, they are less concerned with the social ramifications of it. These attitudes lead to the prediction that the fear of English domain invasion will decrease with time; as the younger generation replace old, this issue will arguably become less of a problem (Jensen & Thøgersen, 2011). One could venture that having grown up with a greater exposure to English, younger people will have stronger ownership of English than their elders, and as such not equally worried about the 'loss of domain'.

## 2.6 Summary

The preceding chapter has looked at reading in a foreign language, and presented an understanding of reading as an active process (Brevik, 2017; Philstrøm, 2013). Extensive (Krashen, 2013; Mason, 2013) and intensive reading (Drew & Sørheim, 2016; Harmer, 2015) should both be taught to learners. Ultimately, readers capable of metacognitive evaluation of their own reading experience and capable of adapting to different situations is the goal, and should be stressed in education (Brevik, 2017; Hellekjær, 2012b; Philstrøm, 2013). Even though Norwegian adolescent learners have improved (Hellekjær, 2012a; 2012b), that is, their ability to read English has, students still struggle with English academic texts in higher education (Hellekjær, 2005; 2009), and additionally with EMI (Hellekjær, 2010; Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012). Hopefully, English proficiency will continue to improve as a result of increased focus on the improvement of English teacher's formal competence through courses such as Competence for Quality (Coburn, 2016).

Further, the position of English in the world has grown to that of an international lingua franca (Galloway & Rose 2015; Jenkins, 2014; Rindal, 2014), and has a strong influence in Norwegian society (Simensen, 2007). Most interactions in English today are conducted between non-native speakers of English (Sollid & Rindal, 2015; Simensen, 2007). English occupies a special position in Norway (Drew & Sørheim, 2016; Simensen, 2007; Rindal, 2014) and Norwegians are generally accomplished English speakers (Education First, 2016; Hellekjær, 2012b).

Lastly, parallel language use and internationalization was presented. Here, parallel language use in higher education entails that while Norwegian is still the dominant language of both instruction and reading, there is increased use of English at graduate level and beyond (Kristoffersen, Kristiansen, & Røyneland, 2014; Kyvik & Wiers-Jenssen, 2014; Schwach & Mæsel, 2013). Norwegian does not appear to be threatened, although some argue that it is under pressure (Bukve, 2012; Gjengedal, 2013). Nevertheless, writing academic articles in English results in financial rewards more than writing in Norwegian does. Global English, parallel language use and internationalization are all part of the reason for why it is important for students to be able to read and communicate in English. Furthermore, these phenomena might be possible explanations for why students avert from reading English texts, if that indeed is the case. The last three sections discuss perspectives that might affect students' attitudes towards English and Norwegian.

---

## 3. Methodology

The following will outline the methodological considerations of the thesis and describe the data collection process. The focus of the study is on how Norwegian learners in higher education engage with English literature on the curriculum, and whether their views on English literature differ from their views on Norwegian texts. Furthermore, the question of whether there are different views on fiction versus academic texts is explored. To answer these questions a two-part method was implemented, viz. a questionnaire and semi-structured single-person interviews. Questionnaires were chosen to ensure a broad sample of student perceptions concerning the subject. Section 3.1 elaborates on the choice of methodology. In section 3.2 the focus is on the procedures for selecting participants, while sections 3.3 and 3.4 discuss the design and procedures carried out in relation to the questionnaire and interviews, respectively. Section 3.5 outlines the transcription conventions employed, and section 3.6 discusses considerations related to validity and bias in the current investigation.

### 3.1 Mixed Methodology

Following the ‘paradigm wars’ in the 1970s and 1980s, the distinction between qualitative and quantitative evolved to represent two very different ways of highlighting and investigating the world, to an extent where to mix the two would involve either “... to lose their very essence” (Dörnyei, 2007, p. 29). Kvale and Brinkmann (2015) explain that the question the researcher asks defines the approach which is used, be it qualitative or quantitative. Qualitative research often asks ‘how’ something is experienced, whereas quantitative studies usually concern itself with ‘how much’ or ‘how often’ something occurs (p. 144). Moreover, according to Alvesson and Skoldberg (2009), “[h]ow ‘qualitative method’ should be defined is by no means self-evident” (p. 7). To limit one’s understanding to the frequently used dichotomy of either qualitative or quantitative might be too simplistic, and not necessarily beneficial. Although this inquiry by no means qualifies as a quantitative study, it does implement quantitative methodology, specifically a questionnaire. Additionally, interviews are used to further illuminate the area of interest.

Dörnyei (2007) goes on to problematize the antagonistic divide between the two paradigms and proposes a mixed methods approach, where the different approaches complement one another, instead of serving as the other’s binary opposite. The methodology implemented in

---

this thesis can be understood as a ‘QUAN → QUAL’ approach (Dörnyei, 2007, pp. 170-171): it is a mixed approach, employing a quantitative questionnaire before performing qualitative interviews with informants selected based on the answers from the questionnaire. Capital letters indicate priority, meaning, had the focus been chiefly on the questionnaire data it would have looked like this: ‘QUAN → qual’. The current study also includes components from the ‘retrospective interview’, i.e. asking the interviewees directly about certain choices from their questionnaire answers (Dörnyei, 2007, p. 171).

When asking how students in higher education in Norway engage with curricular literature written in English, individual perception and attitudes are implied, and considered crucial in order to understand their personal experience with the topic. Although this study implements a mixed-methods approach and descriptive statistical representation of findings (conversion to percentage through Microsoft Excel), it is important to stress that it does not seek to generalize. The focus of the project is to explore student perceptions of curricular literature in English, while recognising the limitations of a project of this size and the experience that comes with, or lack thereof, being a novice researcher.

The data from the questionnaire were used to arrive at a general category, that is, a basic understanding of the participants’ perceptions of required reading and of reading texts in English. Based on the questionnaire answers, participants were invited to partake in interviews. Thus, the questionnaire answers functions as a tool for selecting interview subjects. The interviews were intended to yield more specialized knowledge, or a detailed understanding of the phenomena under investigation.

## 3.2 Selecting Participants

Hellekjær (2010) remarks how the requirements for representativeness in sample selection “... are generally very difficult to attain in education-based research” (p. 14). Due to the time frame and scope of the current study, participants were chosen based on the first ones willing to participate, a procedure referred to as “convenience sampling” (Dörnyei, 2007, p. 98). Convenience or opportunity sampling illustrates a situation where the researcher selects participants based on availability and easy access. That is not to say that the sample is irrelevant and solely selected from these criteria. The participants were purposely invited based on a

---

review of their reading lists and their chosen study program. Additionally, they are all representatives of the target category ‘students attending higher education in Norway’.

Fortunately, the heads of different study programs responded positively towards the inquiry and provided invaluable help with contacting potential and relevant participants. The data collection took place at a university in Norway, from late autumn 2016 to early 2017. The participants were chosen based on a brief review of different study programs and course curriculum/reading lists. Given that this thesis is interested in how students engage with texts written in English, courses without, or with very little mandatory reading in English were not considered relevant. This decision ultimately resulted in a sample consisting predominantly of master’s-level students (N=122); graduate-level courses are where English academic literature is featured most prominently (cf. section 2.4). The bachelor’s-level, or undergraduate-level, courses from the university in question provided few to no examples of required reading written in English. The exception is the Teacher Education Grades 5-10 (GLU5-10) sample (N=20), more specifically a course in religious education (RE), where quite a few texts on the curriculum are written in English. However, even though RE displays the largest amount of obligatory literature in English (not including specialized courses with English instruction, e.g. GLU5-10 with specialization in English) it only amounts to 13 percent of a total of 4,490 pages.

The participants number in total 142 students attending higher education in Norway, distributed over five different study programs: Master in Language and Cultural Didactics (MIKS), Master in Adapted Education (MIT), Master in Digital Communication and Culture (DIGKOM), Teacher Education Grades 5-10 (GLU5-10) and Master in Teaching Natural Science and Mathematics (MIR). They are divided into two primary samples, the ones without previous experience with EMI in higher education (NOR sample: N=109), and those with EMI experience in higher education (ENG sample: N=33).

### 3.3 Questionnaire

The questionnaire (see Appendix 3) was administered manually by the researcher, in agreement with lecturers, during lectures or during breaks. The questionnaire was advertised beforehand on their online learning platform, detailing the project and their role should they choose to participate (see Appendix 2). To prevent some of the unavoidable coercion that this somewhat confrontational approach entails, the voluntary nature of participation was emphasised when

presenting the questionnaire and the aims of the project. Furthermore, the researcher was present during the process so the participants could ask questions if something about the questionnaire was unclear.

After receiving advice that online and web-based surveys often produce few responses, a hands-on approach was chosen. Thus, the questionnaire was distributed in paper form, and all questions were written in Norwegian, the L1 of the majority of the participants. Opting for a physical approach, rather than an electronic one, provided a few challenges as well as perceived benefits. Even though there is no way to measure the exact percentage of returns, given that students drop out of courses and/or choose not to show up for lectures, the general impression is that the return rate was good. The challenges concerning the questionnaire and administering it physically were largely due to the amount of data that had to be processed. The systematization of the material proved wearisome and at times frustrating. Nevertheless, the experience was humbling in that it highlighted the importance of questionnaire design and a detailed plan, as well as the significance of knowing what to do with one's data.

The questionnaire consists of 39 closed-ended multiple choice questions and had an intended timeframe of 5-10 minutes. Open-ended questions were left out as interviews were already included in the design of the study, with the intention of providing in-depth knowledge in the subject area. The questionnaire was divided into three main sections, (1) reading habits and curriculum, (2) past experiences and (3) genre and language. Within these sections the questions can be divided into 'factual' and 'attitudinal' questions (Dörnyei, 2007, p. 102). Factual questions concern age, gender, mother tongue, nationality, study program and so on, as illustrated by the question concerning study program shown in Figure 1:

**Study program:**

- |                                  |                                 |
|----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> GLU5-10 | <input type="checkbox"/> KfK    |
| <input type="checkbox"/> MIKS    | <input type="checkbox"/> MIT    |
| <input type="checkbox"/> MIR     | <input type="checkbox"/> DIGKOM |

**Figure 1.** Q26. Concerning the participants' study program. The abbreviations are: GLU5-10 (Grunnskolelærerutdanning 5-10 trinn) KfK (Kunnskap for kvalitet), MIKS (Master i kultur- og språkfagenes didaktikk), MIT (Master i tilpasset opplæring), MIR (Master i realfagsdidaktikk), DIGKOM (Master i digitalkommunikasjon og kultur).

One of the original categories presented in Figure 1 was later left out, namely the KfK sample (in-service teachers attending Competence for Quality courses), as the students thought to belong to the KfK sample turned out to be MIKS students.

Attitudinal questions are more specialized and closer to the inquiry's core, and ask what the informants' beliefs are about the subject or what they think about certain practices or situations. The respondents were asked about what types of texts they preferred to read (fiction or academic) and in what language. Additionally, they were asked about their habits concerning obligatory literature and general exposure to written English. Figure 2 provides an example of an attitudinal question:

**How often do you read short texts in English? (Memes, Twitter, Snapchat, short quotes etc.)**

daily       weekly       monthly       yearly       never

*Figure 2. Q1. Enquiring about the participants' exposure to short texts in English.*

Further attitudinal questions include questions about the informants' perceptions concerning academic text in both Norwegian and English, as well as habits when reading academic literature. Questions about their preferred reading language were also included, both as regards fictional texts and as regards academic texts (Figure 3 shows the latter question).

**In which language would you rather read academic literature?**

Norwegian     Swedish     Danish     English     Other: \_\_\_\_\_

*Figure 3. Q22. Preference when reading academic texts.*

One possible limitation of using questionnaires is the possibility that participants might misunderstand questions, and with a web-based questionnaire they do not have the possibility of asking the researcher to clarify. This is of course one of the advantages of administering the questionnaire in person. On one occasion respondents found one of the questions (Q34) unclear, wondering whether s/he was attending a master's program. When organising the data, it became apparent that more of the participants had a problem with this question, ultimately leading to an exclusion of the question all together. Nevertheless, the question from Figure 1 gave an answer as to what kind of program the participants attended.



---

Questionnaires are also “... unsuitable for probing deeply into an issue” (Dörnyei, 2007, p. 115). To probe deeper into the topic, this thesis employs interviews by means of a procedure discussed in section 3.4 below.

### 3.4 Interviews

When asking students about their perceptions and opinions, it is *their* opinions and perceptions that are interesting. Semi-structured interviews are flexible in nature; they provide the interviewer with the opportunity to ask the respondent to clarify or to elaborate on issues the interviewer is interested in. It is also a process which most people are comfortable with (Dörnyei, 2007, p. 143).

The interview subjects were chosen based on their willingness to participate (checking yes on the questionnaire; cf. Appendix 3) and on their answers from the questionnaire that the researcher deemed interesting in relation to the research objectives. Furthermore, to secure a somewhat representative sample from the questionnaire participants, interviewees were chosen from each of the different programs, with the exception of MIR, as no respondents from the questionnaire sample wished to participate in the interviews.

Consisting of twenty-two open-ended main questions and twenty-one follow-up questions, the interview guide (see Appendix 5) follows a semi-structured design. That is, the interview is not a closed, one-way process, where the interviewee is the sole provider of information. “[A]n inter-view [is] where knowledge is constructed in the inter-action between the interviewer and the interviewee” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 4). Hence, the combined efforts of both parties are involved in the meaning and production making within this understanding of the interview situation.

Interviews could be considered an interactive process, where the interviewer and the interviewee produce meaning together, in a reciprocal relationship. Moreover, while interpreting the interview material both dimension should be considered (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 21-22). Thus, the interviewer must be aware of his or her own bias and contribution when entering an interview situation, and subsequently, the interviewee’s perspectives should not be removed from the context in which they occurred, namely the interview.

---

Inspired by Johannessen, Tufte and Christofferen (2016, pp. 149-150), a seven-step design<sup>5</sup> was used in construction of the interview guide. (1) Firstly, it involves an introduction, where the interviewer introduces the project, what the data will be used for, guarantees anonymity, notifies and receives informed consent and states the expected duration of the interview. This part has been *italicised* in the interview guide, and is not included in the transcription. (2) Secondly, short fact-based questions are asked. The second phase is intended to establish a bond between the interviewer and the interviewee. Questions about the interviewee's current study situation were asked, as well as what they intended to use their current education for. The responses ranged from teaching to the pursuit of a career as a researcher. (3) The introduction phase is where the interview should move towards the study's main aims. The interviewees were asked general questions about obligatory reading and curricular literature, such as, 'What comes to mind when [the interviewer says] curriculum?' and what their general relationship has been with mandatory reading. This phase is intended to activate the interviewee's schemata concerning the subject, inviting previous experience. (4) Transitional questions should connect phase three and five. That is, one should move from general questions to specialized questions. In this phase, the interview transitioned from curriculum in general to more specialized information about curriculum written in English. (5) Phase five should make up the largest part of the interview and is referred to as 'the key question phase'. The interviewer provides questions intended to prompt responses that answer the research questions and fulfil the purpose of the interview. In this phase, the interviewees were asked directly about their relationship with curricular literature in English, and their perceptions of the differences between academic and fictional literature. (6) The final phase, 'the conclusion phase', is where the interviewer should round off the interview. During the last phase, the interviewer can address misunderstandings or invite the interviewee to comment on issues that did not come up during the interview.

The interviews were recorded digitally and scheduled to last approximately 35 minutes each. Group-rooms were utilized for the sessions and beverage was provided to create an inviting atmosphere for the participants. Although it might be atypical practice to compensate

---

<sup>5</sup> In Johannessen, Tufte, & Christoffersen's (2016) layout there is a phase between the last two phases included here. This phase considers complicated and or sensitive questions. It was not deemed relevant for the study to include questions of this kind and as such this phase was left out.

---

informants in research projects within the humanities, a gift certificate was given to each interviewee upon completion of the interview as a sign of appreciation for their time.

The researcher should inform participants about the purpose and procedures of the project. Further, confidentiality concerning the informants' personal information and what the material will be used for should be made clear to the interviewee (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 93). In certain cases, it might be prudent not to reveal too much about the research project to the informants beforehand. The information might influence the participants and thus corrupt the data. On the other hand, ethical considerations concerning participatory consent, and the participants knowing what it is that they agreed to must be considered. Given the nature of the project, as well as the research questions, it seemed sensible to disclose the scope and focus of the project to the participants. The immediate response was overall positive, and more than enough of respondents from the questionnaire checked yes for participation in the interviews. One should remark however, that the extensive information given about the project might have yielded responses from positively positioned students. The participants are given pseudonyms to secure their anonymity. Informed consent was administered on two different occasions, and continually brought up by the researcher. Firstly, as mentioned in section 3.3, during the administration of the questionnaire. Secondly, after completing the questionnaire, the informants could check a box and write their email address if they wanted to participate in interviews. When contacting the participants to schedule interviews, the voluntary nature of participation was stressed yet again. Before each interview, written consent was given by each participant. Although consent was given by the participants, it was emphasized by the researcher that they still could withdraw from the project at any time.

The interviews were transcribed according to the conventions presented in section 3.5.

### 3.5 Transcription

Shortly after conclusion of the interviews the audio-material was transcribed by the researcher. The transcriptions applied markers of symbols for various 'non-verbal' occurrences and interrupted speech, and so on. The conventions and symbols were inspired by Monsen (2013, pp. 119-120). Included below are the ones that are relevant for the current study:

- .                    indicating the break between speech, directly following a previous incomplete stretch of speech, i.e. when an interviewee stop mid-sentence and continue with something else.

---

<b>bold</b>	indicating emphasis on a word or phrase
(.)	short (relatively) break
(..)	medium (relatively) break
(...)	long (relatively) break
((laughing))	laughter
[XXX]	anonymous name/school/place
[[...]]	information cut from the transcription, the conversation turns private and/or information that can possibly identify interviewees.

(own translation).

The interviews resulted in 2 hours and 12 minutes of audio recordings, which when transcribed comprised of 19,260 words. The recordings will be deleted upon the completion of the project. After the transcription of the material the interviews were reviewed and coded. The coding consisted of evaluating the text and eliciting the relevant material, and dividing the answers into categories (e.g. *exposure to English, experience with reading in English, Curriculum general, Curriculum English, Reading in English, Challenges, Applicability, Domain Loss and preparation from upper secondary*).

Small subtle vocal responses, such as, ‘mhm’, ‘eh’, ‘yes’ and so on are left out of the transcription, be they from the interviewer or from the interviewee. In this context, it would interrupt the flow of the interviewees’ segments. Such responses occur naturally in any conversation between people and are important to ensure the speaker that the listener is paying attention. The full transcriptions are provided in Appendix 6.

### 3.6 Validity and Bias

According to Denzin and Lincoln (2011, pp. 120-121) there is great controversy concerning validity and paradigm difference. One way of understanding validity is as the ‘quality of craftsmanship .... and credibility of [the data and] the researcher’ (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 283). Ideally, the body of respondents should be representative of the general population or have external validity. This is most likely not the case in the present study. With the small exception of the MIR sample, the remaining participants are made up of students within the

---

humanities. Thus, they are not a representative selection of ‘students in higher education’. However, this thesis might give an indication of some of the attitudes expressed by some students in higher education in Norway. Furthermore, pre-service teachers seem to be a little researched group with regards to perceptions about mandatory reading in English.

One factor that could increase the validity of the inquiry is that it applies mixed methods. By employing both a questionnaire and interviews one can investigate the subject from different positions, something which is considered one of the strengths of the mixed methods approach (Dörnyei, 2007, p. 45). Still, there is always the concern that students answering questionnaires and participating in interviews are dutiful students who are responsible and positive towards higher education in general. There is also the danger of the influence of the *Hawthorne effect* (Dörnyei, 2007, p. 53), where research subjects perform, or in this case respond, more positively because they are being monitored or asked directly, perhaps responding with what they think is the ‘right’ answer.

Furthermore, when asking human beings, there is always a pitfall of the participants lying, or not being completely honest when uttering an opinion or checking a box. There are ways of securing more reliable data. ‘Satiation control’, for example, might provide a more reliable result. It includes various questions about the same topic, only with slightly different wording (Dörnyei, 2007, p. 104). However, this questionnaire structure might appear tedious for participants and will quickly result in a long survey. One of the criteria when constructing the questionnaire in this thesis was that it would look and be manageable for the respondents.

The bias of the researcher is reflected in the hypotheses of the thesis. Based on subjective experience with peers’ reluctance to read required literature written in English, an expectation was put forth of this being a trend representative of students attending higher education in Norway. Yet, the hope is that when one is aware one’s bias, one will not be blindly influenced by it. The restrictions of conducting a study within the stipulated time-frame has also provided natural limitations. Both questionnaire and interview guide would have benefitted from further review and another round of pilots to improve their efficiency.

The Norwegian Centre for Research Data (NSD) has been notified of the methods employed in the project, and has approved them (cf. Appendix 1).

## 4. Findings

Chapter 4 presents the results of the investigation. Firstly, the data from the questionnaire will be outlined, and a comparison between the Norwegian and English samples will be made (see section 4.1). It should be noted that the samples differ a great deal in size, and have been converted to percentages for the sake of this presentation to ensure comparability. The raw numbers were converted using Microsoft Excel. Secondly, in section 4.2 relevant information from the interviews is presented. The interviews can be found in their entirety in Appendix 6.

### 4.1 Questionnaire

As discussed in section 3.2, participants were invited based on the amount of English written material found on their course reading lists. Table 1 provides an overview of the total number of participants from the questionnaire sample, divided by study programs, undergraduate and graduate-level.

**Table 1.** The combined numbers of participants categorized by study program and divided by Norwegian and English samples respectively. N=142.

Study program	Norwegian sample N=109		English sample N=33		Total
	Undergraduate level	Graduate level	Undergraduate level	Graduate level	
Teacher Education Grades 5-10 (GLU5-10)	15		5		
Master in Language and Cultural Didactics (MIKS)		30		22	
Master in Adapted Education (MIT)		38		4	
Master in Teaching Natural Science and Mathematics (MIR)		7			
Master in Digital Communication and Culture (DIGKOM)		19		2	
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>94</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>142</b>

As the representation of undergraduate versus graduate-level students is skewed, there will be no extensive comparison of the two. The total undergraduate sample numbers 20, while the graduate sample numbers 122. The size of the sample had to be limited due to the time-frame of the project and the labour-intensive manual analysis process that resulted from the decision to avoid online survey formats (cf. section 3.3).

The largest sample is the MIKS (N=52) sample, which contains students from a master's program in the teaching and learning of Norwegian, Music or English. Contained in this sample are also in-service teachers acquiring more credits due to higher competence demands from educational authorities. The second largest sample is MIT (N=42), a master's program in adapted education with the option of focusing on religious education. Although, DIGKOM (N=21) is not exclusively a master's directed towards teacher training, pre-service teachers can use it to complete their 5-year master's program. With GLU (N=20) representing the former standardized teacher-training program, and MIR (N=7) also being a program that focuses on the teaching of mathematics and science, the body of participants in this study can be viewed as pre-service/in-service teachers attending higher education in Norway.

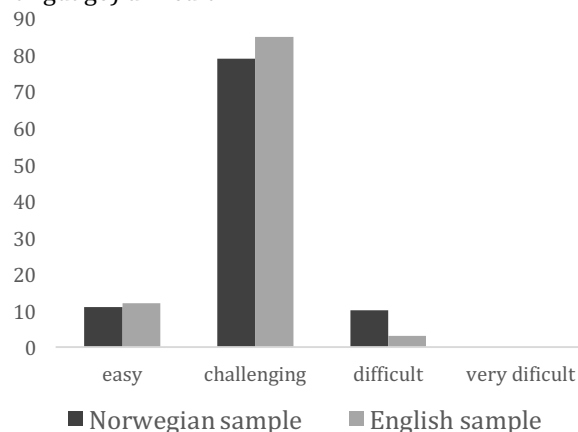
**Table 2.** Q29. Mother tongue:

	Norwegian sample N=109	English sample N=33
Norwegian	104	27
English		2
Other	5	4

Table 2 shows that the majority of the respondents report having Norwegian as their first language with a few exceptions which include Swedish, Spanish, Polish, Dutch, Arabic and Russian. This explains why further down (cf. Figure 19) a few participants checked 'other' when asked in which language they preferred reading fictional literature, that is, they wrote their mother tongue in most cases. However, as the focus of this study is the relationship with English and its connection with Norwegian, this is not something which will be elaborated upon here.

If one considers the 'zone of proximal development' (ZPD) – where one can succeed with the help of a significant other today while tomorrow one is able to manage it solo (Drew & Sørheim, 2016, p. 17) – a positive measurement for success, the high (Nor 78%, Eng 84%) the high percentage responding 'challenging', as depicted in Figure 4, is positive. That is, the students from the questionnaire experience the curriculum as challenging, but neither too easy nor too difficult.

**Q8.** Concerning content, to what extent do you find the texts on the curriculum (in general, not limited to language) difficult?



**Figure 4.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q8 in percent.

From an institutional standpoint, the answers to Q8 would seem to indicate that the curriculum texts have been chosen wisely and in tune with socio-cultural theories on learning. No-one from the questionnaire checked the ‘very difficult’ category. Furthermore, the participants report a willingness to read texts on the curriculum, and from an institutional point of view this is positive: the students are responsible and read the prescribed reading material, if their responses are to be believed.

#### 4.1.1 Exposure to English

As shown in Table 3, most of the students have ‘less than 3 months’ experience of visiting an English-speaking country. One can gather that as such they have received a low amount of input from native speakers of English (at least directly), given their brief stays abroad.

**Table 3.** Q35. Experience from visiting an English-speaking country. Combined Norwegian and English samples. N=142.

	less than 3 months	3 months	6 months	1 year	more than 1 year
Visiting another country (continuous stay in an English-speaking country).	100	6	5	5	8

\*blank(18)

The questionnaire did not ask about their exposure to English through media such as television series, films and podcasts etc., from which participants might have been exposed to native-speaker English. As this thesis focuses on reading, such questions were left out. Moreover, only 11 of the 33 respondents who have taken English courses in higher education (most likely



studying to become English teachers) report that they have stayed 3 months or more in an English-speaking country.

A few questions were concerned with the respondents' exposure to English outside of an academic context. The Norwegian informants' responses to reading short and longer texts in English during their spare time are presented in Table 4.

**Table 4.** Reading short and longer texts outside the confines of school. Numbers for the Norwegian sample only. N=109.

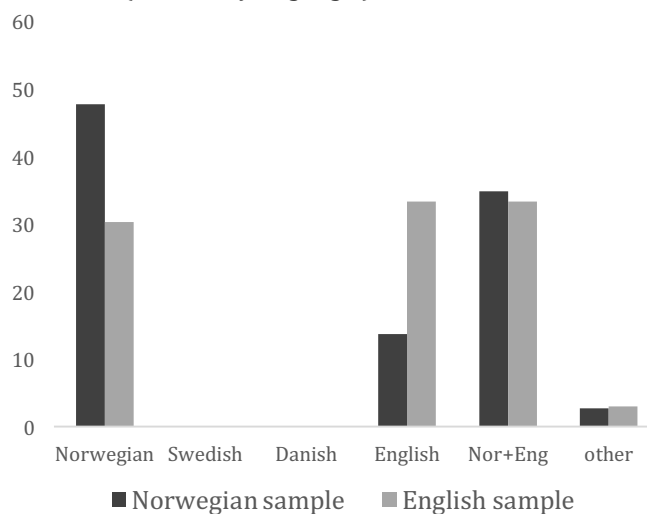
	daily	weekly	monthly	yearly	never
How often do you read short texts in English? (Memes, Twitter, Snapchat, short quotes etc.)	76	18	9	3	3
How often do you read longer texts in English? (Newspapers, magazines, academic literature, blogs etc.)	21	37	34	14	2

\*2.blank(1)

Their reported exposure to English outside the context of academia is quite high, as 94 participants report that they read short texts in English either weekly or daily. Longer texts are reportedly read less frequently. Based on these responses one might remark that they do read quite a bit in English outside of the academic context. Their general exposure to longer stretches of English written language provides a low amount of input, compared to the shorter texts. Arguably, reading 'tweets' is quite different from reading novels. Moreover, different strategies would be involved depending on the types of texts they read, and it could be that high exposure to longer texts might provide a more solid foundation for tackling academic language. However, it could be that the transition from 'regular' English to academic is a transition too big for merely outside-academic exposure to ensure.

Given that around 45% of the Internet is made up of English content (Galloway & Rose, 2015, p. 55), it seems strange that the primary search parameter checked by the participants is Norwegian. Still, the questionnaire did not explore what the participants search for when they for example do a google search. Thus, if they were looking for 'bunad patterns', Norwegian websites would probably provide more results than English ones. Question 3 (Q3) provided a large body of responses that checked 'other' and wrote 'Nor&Eng', prompting an additional category for this response, which is presented in the diagram in Figure 5 below.

**Q3.** When you search online, which language do you use the most? (i.e. when you google)

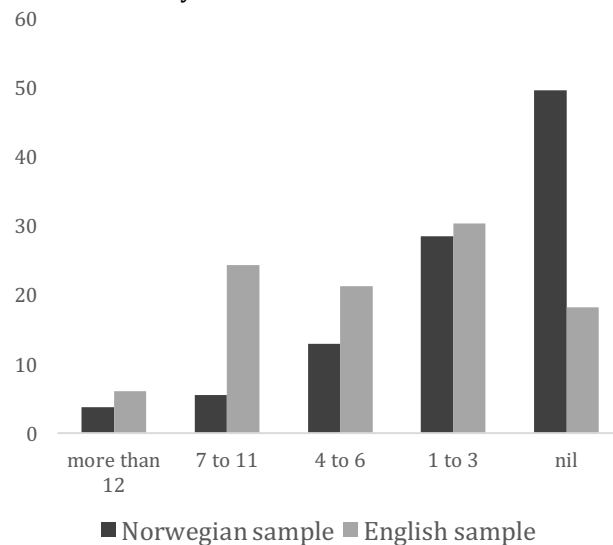


**Figure 5.** *Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q3 in percent.*

Even though the results might appear to favour Norwegian at first glance, the picture is in fact more nuanced. Several participants checked the ‘other’ category and wrote ‘Nor+Eng’, or checked both ‘Norwegian’ and ‘English’, possibly indicating no preference, or considering both equally valuable while browsing online. This is also something which several respondents continued to answer throughout the questionnaire. The informant ‘Eleanor’ was invited to partake in the interview to explore a possible explanation for this way of answering (cf. section 4.2.2).

If exposure to English through extensive reading of longer texts is a positive source for comprehension of academic English (Hellekjær, 2007; Krashen, 2013; Mason, 2013) then the results presented in Figure 6 appear bleak. The lack of reading of English fictional literature in English might explain why some of the participants find reading academic English hard, as most of them read few to no books in English over the course of a year. The findings from Figure 6 reaffirms the findings from Table 4; that they do little extensive reading and are primarily exposed to short texts.

**Q4.** How many books (fiction), in English, do you read over the course of a year?



**Figure 6.** Nor  $N=109$  Eng  $N=33$ . Y-axis represents distribution of answers to Q4 in percent.

Still, one might hypothesize that they do more extensive reading in Norwegian than they do in English, but as the questionnaire did not include a question about the extensive reading of fiction in Norwegian, the data cannot support any conclusions on this point.

#### 4.1.2 Student Aversion

In section 1.1 the question was raised, and an expectation was posed that students in higher education in Norway refrain from reading English texts when confronted with them on the curriculum. Based on the findings from the survey, this is not the case. The participants were asked overtly what they did when they encountered English texts on their curriculum in order to reach an answer to this expectation. As Table 5 illustrates, most of the participants position themselves as responsible students who read curricular literature, regardless of whether those texts are written in English. All but one of the English sample (32) reported that they read the mandatory reading, and the one that did not, checked 'search for alternative literature in Norwegian'.

**Table 5.** Q25. English texts on the obligatory reading list and attitudes towards reading them. Norwegian and English samples combined N=142.

	do not read	read it	search for alternative literature in Norwegian	other
When you encounter English texts on the reading list, what do you do?	3	106	16	17*

\*pretend that it is not there(1) browse through – attempt to understand(1) search for alternative English sources(1) other(14)

However, it is important to note that the sample is largely made up of graduate-level students, and the proportion of English texts in these courses is typically higher than what is found at undergraduate-level (Schwach & Mæsel, 2013), something which is also evident by the lack of such texts in these courses and programs at the university in question. The lack of mandatory reading in English led to few relevant courses for participation in this study. It might also explain why previous research into the topic mainly concerns itself with study program typically featuring more English texts, such as economics, natural science, etc.

If there is only one or a few texts on the reading list written in English, one might get by without reading these texts, that is, managing a passable mark and receiving the credits in the course. Yet, if the reading list principally consists of English literature, one would miss out on too much if one chooses not to read the English texts, and perhaps fail the course altogether.

Even though the majority (106) position themselves as responsible students who read the obligatory literature, one participant provided an answer in tune with the assumption discussed above. After checking ‘other’, he wrote: “[I] pretend that it is not there” (own translation). This participant was invited to participate in an interview and asked to elaborate (the answer can be found in section 4.2.4).

### 4.1.3 Comparing Norwegian and English

Based on their answers presented in Table 6 below, a clear majority of the Norwegian sample (92 respondents) prefer to read academic texts and fiction in their mother tongue (Norwegian), perhaps not surprisingly. The ‘other’ category consist of a variety of answers, and is not elaborated upon here. 52 of the respondents report that they recognize that they will find more relevant academic literature in English.

**Table 6.** Q22, Q23, Q24. Questions about academic literature, concerning relevance and difficulty. Numbers for the Norwegian sample only. N=109.

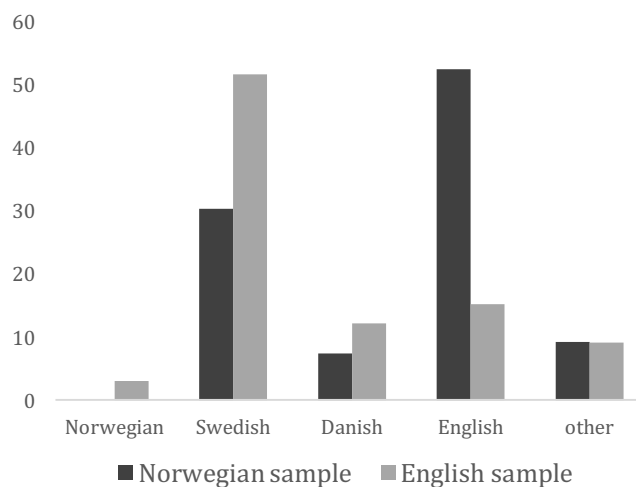
	Norwegian	Swedish	Danish	English	other
In which language, would you rather read academic literature?	92			5	12*
In what language, do you reckon you will find the largest amount of relevant academic literature?	41			52	13*
In which language, do you find it is hardest to read academic literature?		33	8	57	10*

\*22.other(5) Original Language(2) Nor&Eng(5) 23.other(10) Nor&Eng(3) blank(3) 24.other(10) blank(1)

The Norwegian sample's preference for reading academic literature looks to be 'Norwegian' based on the results shown in Table 6. They are somewhat divided in their understanding of which language would yield the biggest amount of relevant literature. Remarkably, a large body of respondents find Swedish (33) harder to read than English (57), which is strange considering the proximity of the two Scandinavian languages (Nordic Co-operation, n.d.). A small majority (52) also recognise English as the language in which they expect to find most relevant literature in their subject area.

When comparing the answers to Q24 from Norwegian and English sample (Table 6), interesting differences emerge, as can be seen in Figure 7. While the Norwegian sample find English (52%) the hardest language to read academic literature in, the English sample report that they find Swedish (51%) the hardest to read. There is also a group from the Norwegian sample who find Swedish (30%) toughest.

**Q24.** In which language do you find it hardest to read academic literature?



**Figure 7.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q24 in percent.

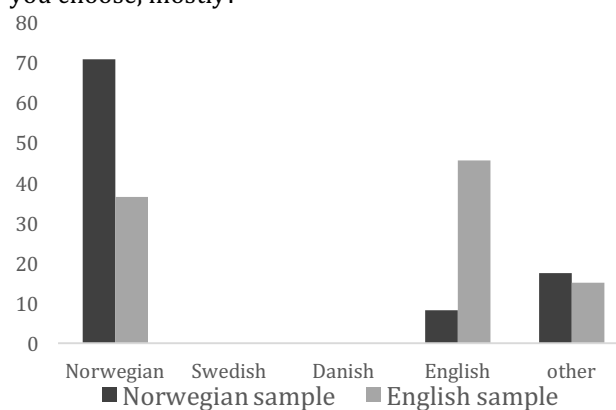
It should be mentioned that the primary book for most of the second-year master's students during their introduction to scientific theory was the Swedish original to *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2009) by Alvesson and Sköldbberg, and this might have served as a catalyst for the participants finding Swedish difficult. Nevertheless, the findings challenge the assumption that one can get by in the other Nordic languages with minimal effort (Nordic Co-operation, n.d.).

**Table 7.** Q9. If you could choose the language for which to read an academic book, would you choose Norwegian or English? i.e. a Norwegian translation of an English original text.

	Norwegian sample N=109	English sample N=33
Norwegian	91	12
English	4	6
Original language whether it is Norwegian or English	14	15

Table 7 shows that a clear majority (combined Norwegian and English samples 103) would choose to read Norwegian if they could choose between the two languages. This question does not necessarily show reluctance towards reading academic literature in English. It could be that the respondents merely prefer to read in their mother tongue. The diagram in Figure 8 strengthens this hypothesis. Additionally, most (15) of the English sample show loyalty towards the original language regardless of it being Norwegian or English.

**Q7.** When you choose your own literature, relevant to a subject, but not on the reading list, what language do you choose, mostly?

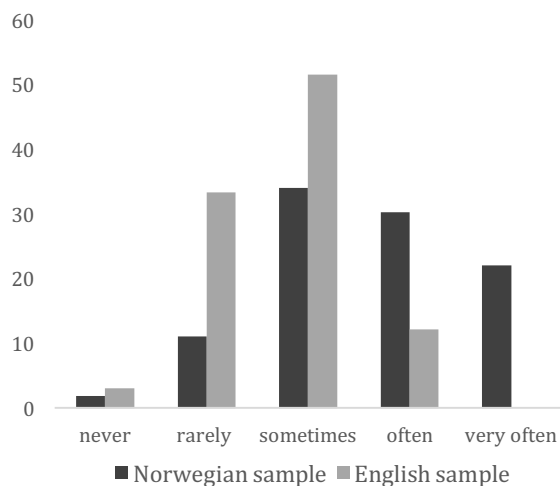


**Figure 8.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q7 in percent.

When asked about which language they would choose when locating literature outside the mandatory reading list, but relevant for the course, most answered Norwegian (Nor 70% Eng 36%). However approximately 45% of the English sample express loyalty towards English.

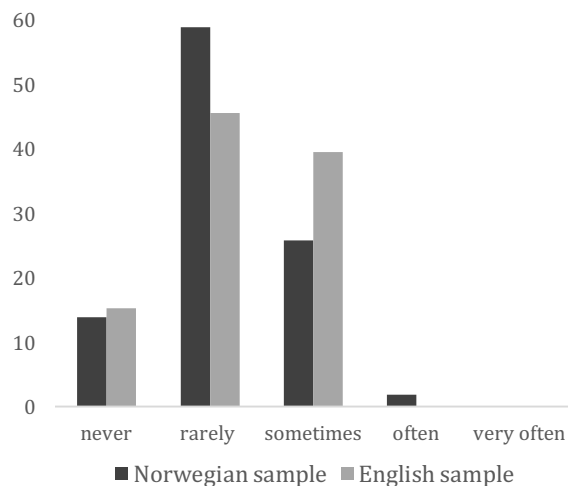
One could remark that since most of the course literature in the MA courses of concern is in English, the Norwegian sample respondents might want relief from reading English, and subsequently the English sample might regard English the most relevant language for finding appropriate literature, thus choosing English.

**Q10.** When I am reading English academic literature, I must stop to look up unfamiliar words.



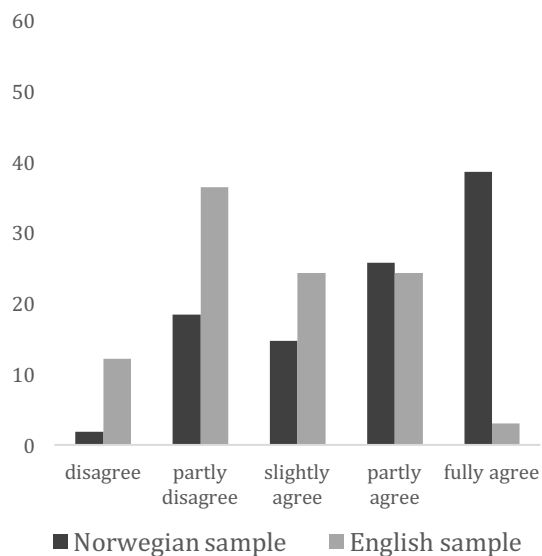
**Figure 9.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q10 in percent.

**Q11.** When I am reading Norwegian academic literature, I must stop to look up unfamiliar words.

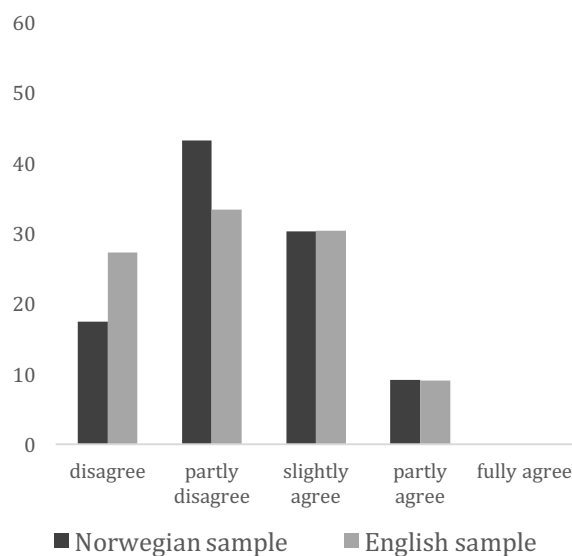


**Figure 10.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q11 in percent.

Figure 9 and 10 show that the participants report an almost polarized relationship between having to stop to look up unfamiliar words in English versus in Norwegian, with more respondents having to stop and look up words in English than in Norwegian; and more frequently. No-one answered, 'very often' for academic literature in Norwegian, while 22% of the Norwegian sample report that they must stop 'very often' when reading English academic literature. This can be taken as an indication that vocabulary might be a key factor for the Norwegian sample's lack of comprehension when reading academic English. That is, they have a larger body of vocabulary knowledge in Norwegian, than in English. Another possibility is that they are more able to cope with uncertainty when reading in Norwegian, and are correspondingly less capable of employing extensive reading strategies in English.

**Q13.** I find academic texts in English difficult.

**Figure 11.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q13 in percent.

**Q14.** I find academic texts in Norwegian difficult.

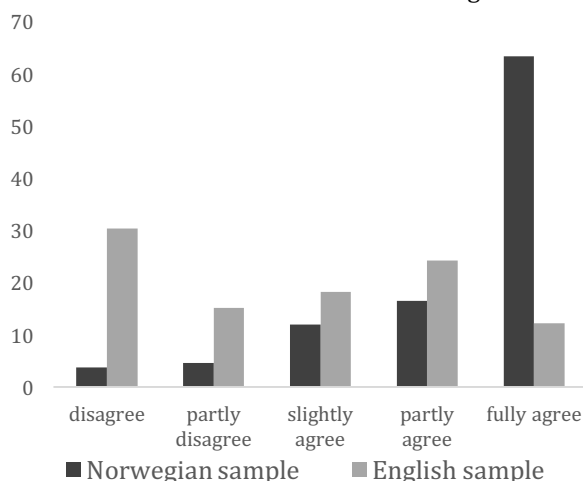
**Figure 12.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q14 in percent.

As seen in Figure 11 and 12 above, most participants, 63% when combining ‘partly agree’ and ‘fully agree’, from the Norwegian sample report that they find reading academic texts difficult, when those texts are in English. The respondents are much more positive however, when asked whether they find Norwegian texts difficult. Given that most of the participants from the questionnaire recognise that the required reading is ‘challenging’ it is not surprising that they do not disagree completely with the statement. However, based on the diagrams above, there is a clear indication that the participants find English academic texts more difficult than academic texts in Norwegian.

Building on the previous two questions the participants were asked explicitly whether they found English academic text more difficult to understand than texts in Norwegian. Their answers are presented in Figure 13 below, and further strengthen the preceding interpretation that the informants find English more difficult.



**Q15.** I find academic texts in English more difficult to understand than academic texts in Norwegian.

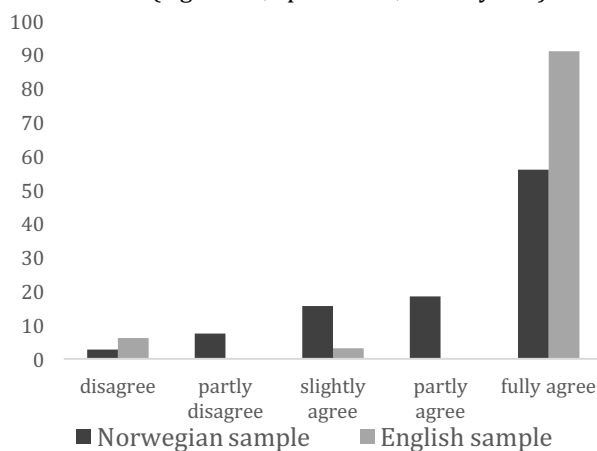


**Figure 13.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q15 in percent.

It appears that the participants find English literature more difficult than Norwegian. 79% ('partly agree' and 'fully agree' combined) of the respondents from the Norwegian sample report that they do. The respondents in the English sample do not find these texts as challenging, but to a certain degree they agree with the statement. These results are in line with Hellekjær's (2009; 2010) findings that Norwegian students in higher education find reading academic English harder than reading academic Norwegian.

When asked about whether they think being able to read English will be useful for them in the future, most of the participants agree. However, the English sample (90%) is more positive than the Norwegian sample (55%), as can be seen in Figure 14.

**Q17.** I think being able to read English will be useful in the future (e.g. work, spare time, holiday etc.).



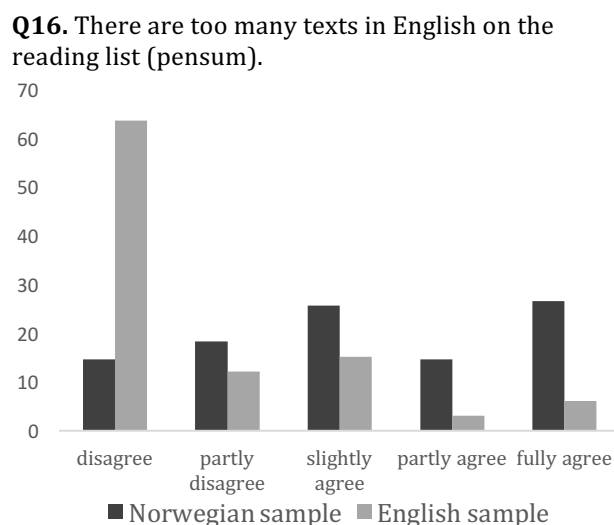
**Figure 14.** Nor N=109 Eng N=33. Y-axis represents distribution of answers to Q17 in percent.

Based on the answers above, it does not appear that understanding the necessity of English prevents them from finding English difficult. That is, one would expect that motivation for learning English would be present as they report seeing the future relevance of being proficient in English. Perhaps the participants experience a mismatch between academic English and ‘everyday’ English, or the English they are massively exposed to (cf. Table 4).

To investigate further, the interviewees were asked specifically about their understanding of the beneficial nature of the language from the curriculum.

#### 4.1.4 Loss of Domain

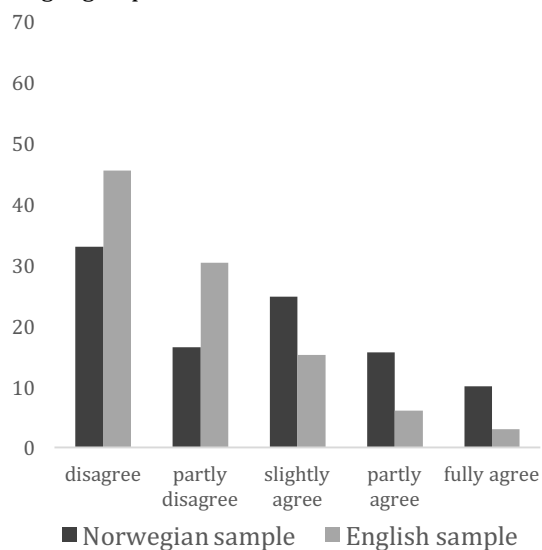
In response to the question about the proportion of English texts on the curriculum, and whether they thought that is was too large, there was a lot of internal variation in the Norwegian sample, as is evident from Figure 15. The English sample was more consistent in that most of them disagreed with the statement.



**Figure 15.** Nor  $N=109$  Eng  $N=33$ . Y-axis represents distribution of answers to Q16 in percent.

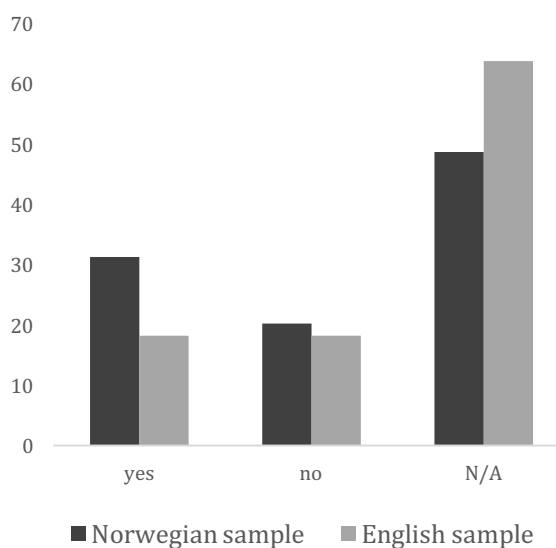
Some researchers have argued that the Norwegian language is threatened by the increased position of English in academic circles (Bukve, 2012; Gjengedal, 2013). However, the findings presented here can serve to indicate that, although divided, this is not something which this body of participating students largely agree with. The results presented in Figure 16 and 17 further strengthen the conclusion that the students do not consider Norwegian to be under threat. Q20 asked overtly whether they believed that ‘too much English on the curriculum [and thus in academia] contributes to demoting the Norwegian language’s position’.

**Q20.** Too much English on the curriculum contributes to demoting the Norwegian language's position.



**Figure 16.** Y-axis presents distribution of answers to Q20 in percent. Nor N=109 Eng N=33.

**Q21.** If you agree with the statement from question 20, do you think that it matters?



**Figure 17.** Y-axis presents distribution of answers to Q21 in percent. Nor N=56 Eng N=12 Eng N/A N=21.

Arguably the ones that did not answer on Q21 do not have a problem with the statement; that Norwegian is threatened by English. Although, there are more respondents from the Norwegian sample that agrees with the statement that Norwegian will suffer if English's position increases in academia, the majority leans toward 'disagree' (cf. Figure 16). Furthermore, even some of the respondents that do agree that Norwegian is under some pressure, do not think that it matters.

#### 4.1.5 Fictional and Academic Literature

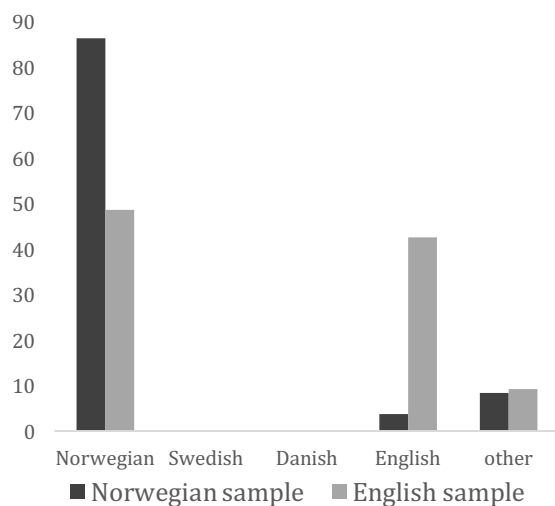
This thesis asked whether the students distinguish between fictional literature and academic literature, since some informants might have genre-specific preferences regardless of which language the texts are written in. The results are presented in Table 8.

**Table 8.** Q37. What kind of text do you prefer to read?

	Norwegian Sample N=109	English sample N=33
Fictional literature	80	24
Academic literature	18	4
Other	6	5

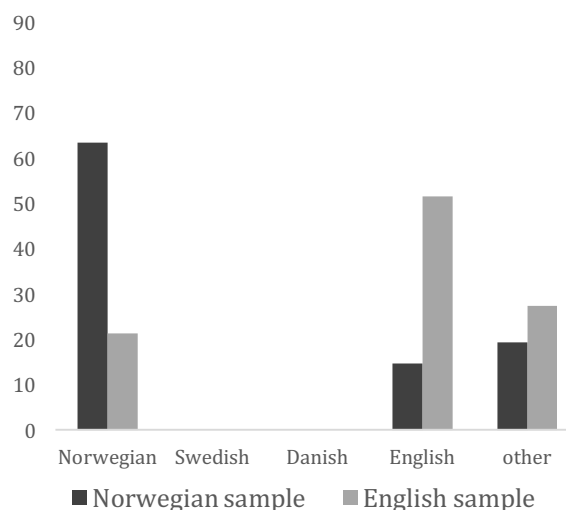
Both Norwegian (80) and English (24) samples report preference towards reading fictional literature. There is also a relatively small sample who checked ‘Other’. The other category includes ‘both’ and ‘comic books’.

**Q38.** I prefer reading academic literature in



**Figure 18.** Y-axis presents distribution of answers to Q38 in percent. Nor N=109 Eng N=33.

**Q39.** I prefer reading fictional literature in



**Figure 19.** Y-axis presents distribution of answers to Q39 in percent. Nor N=109 Eng N=33.

When it comes to language regarding academic texts the majority of the Norwegian sample clearly prefer to read such texts in Norwegian, as shown in Figure 18. They are not equally unison when asked the same about fictional literature, that is, as is evident from Figure 19, several respondents answer that they prefer English or ‘Other’. The English sample is divided, almost down the middle when asked about preferred language concerning academic texts, while the majority prefer English when it comes to fictional literature. Based on the answers above, it does not look like the participants are as sceptical towards English texts when they are fictional and not academic. That is, the preference towards reading in Norwegian is stronger regarding academic texts than they are regarding fictional literature.

#### 4.1.6 Summary – Questionnaire

Most of the students who participated in the survey belong to graduate programs, more specifically teacher-training programs, a little-researched group in this context. The majority of the participants report having Norwegian as their mother tongue and has not stayed in an English-speaking country for longer periods of time (6 months or longer). Their exposure to English outside school is relatively high, although greater when it comes to reading shorter texts than longer texts. Furthermore, most students read few to no fictional books in English

over a one-year period, although the respondents prefer fictional over academic texts. Generally, the curriculum is considered challenging, regardless of language.

The participants demonstrate preference toward Norwegian on several occasions, in the sense that it is the language in which they prefer to read both academic and fictional literature, and in that it is the language in which they find it easiest to read (when compared to English). Surprisingly, Swedish is also reported as difficult. The English sample is not equally sceptical of English, and differ from the Norwegian sample because they, to a larger extent, prefer English over Norwegian throughout.

When it comes to the concern about English taking over academia and subsequently pushing out Norwegian, the concern is not mirrored in the data. Although some of the participants agree that increased English might drive Norwegian out, most do not think that it matters.

There does not seem to be any explicit student aversion to English: the informants position themselves as responsible students willing to read the obligatory literature. Still, the majority of the respondents report that they find English more difficult than Norwegian, and have to stop more frequently to look up unfamiliar words when reading English, compared to similar texts in Norwegian. Most participants agree that being able to read English will be useful for them in the future.

As indicated throughout section 4.1, certain aspects of the respondents' responses were considered interesting and/or unexpected enough to warrant a more detailed follow-up in the form of interviews. Section 4.2 outlines the findings from these interviews.

## 4.2 Interviews

The interview material (transcriptions) were divided into units of answers. A unit in this thesis refers to a stretch of text from an interviewee. The units open and culminate similarly, by way of the researcher asking a question, that be a follow-up question or one of the main-questions detailed in the interview guide. When more than one unit is included the question asked by the researcher is included in the extract. Excerpts and summaries will be presented here. To include the essential, some things are omitted, when omission is done in direct citation, ellipsis is used; (...). Ellipsis indicates omission of something within a unit. For more detail on the symbols applied in the transcription of the material, see section 3.5.

Of course, when extracting information in this way, the utterances are drawn out of, and in some cases cut short from, the context in which they were made. The ‘meaning’ that is presented here is clearly a case of interpretation; drawing out what one might consider essential or important for the questions one seeks to answer. However, to secure some sense of reliability the transcriptions are included in full in Appendix 6 (the only exclusions in the material are stretches of text that might identify the informants, in addition to the small verbal remarks, as mentioned in section 3.5).

In order to prevent repetition, the interviewee’s utterances will not be discussed in detail here. The current study inquires into how students in higher education engage with curricular literature written in English. To highlight and investigate aspects from the questionnaire data, interviews are implemented. All the interviewees have Norwegian as their mother tongue. The informants are presented alphabetically (pseudonyms) in separate sections together with relevant information drawn from the questionnaire. A summary can be found in section 4.2.6.

#### **4.2.1 Adelaide**

Adelaide is a ‘21-25-year-old’ first-year student enrolled in a master’s program. She is in her fifth year in higher education, and has not studied English during this period. Based on her questionnaire answers, she is exposed to ‘short texts in English’ daily, while she reports weekly exposure to ‘longer texts in English’. Additionally, she reads nil ‘fictional books’ in English over a one-year period, which is also the reason she was invited to partake in the interviews, in addition to represent the second largest study program from the questionnaire.

Adelaide was asked about her thoughts on reading in English, first general literature, and then how she experienced reading academic English. Adelaide explains that she finds reading in English slightly more demanding than reading in Norwegian, because it takes longer to read texts in English than in Norwegian. Adelaide explains it thus in Extract 1 below:

Jeg synes det er-- (. ) Noe mer krevende enn å lese på norsk ((ler)) ... Ikke så negativt som jeg kanskje synes det var før da. Men fortsatt tidskrevende.

*Hvorfor det?*

... Og bruker mye tid på å søke opp ord som er ukjente. Så hvis det hadde vært på norsk så hadde jeg kanskje brukt mindre tid på å forstå-- . Jeg vet ikke om det er forskjell på å forstå faktisk hva som står, og det å forstå det--. Altså internalisere kunnskapen--. Det er på en måte et nytt nivå. Når det er engelsk så er det på en måte først et nivå av å forstå språket som man må gjennom før man kan jobbe med fagstoffet da, føles det som.

*Extract 1. Reading in English versus Norwegian.*

Adelaide remarks that what takes time is having to stop reading in order to look up unfamiliar words. Her remark resonates with the majority of answers concerning the same issue from the questionnaire, namely that the respondents say they have to stop to look up unfamiliar words more when reading academic English. When asked to elaborate upon why reading in English is more time-consuming, she discusses the language barrier she encounters when reading in the L2. There are two levels of understanding, she says, where the first one is about understanding the words in the texts, and the other is understanding the meaning behind the words, the meaning the text is trying to convey.

When it comes to perceptions concerning curricular literature in English, Adelaide explains that her relationship with it is somewhat ambivalent. Although the relationship is less strained now than it was previously, she still finds reading English curricular texts an extra challenge. Adelaide explains that “[she] think[s] that it gives a kind of professional weight when not translated into Norwegian. It’s closer to the original material<sup>6</sup>.” Closeness to the original material seems to indicate authority for Adelaide. When she was asked in which language she would read if she could choose, Adelaide responded that she would rather read in Norwegian. Upon asking to elaborate, she again brings up the issue of time, while also stating that she has “... a much better vocabulary in Norwegian<sup>7</sup>.” Furthermore, she explains that unfamiliar words are easier to understand from context in Norwegian, compared to English, and generally to

I think it is-- (. ) Somewhat more demanding than it is to read Norwegian ((laughing)) ... Not as negative as I perhaps thought before. But, still time-consuming.

*Why is that?*

... And using a lot of time looking up words that are unfamiliar. If it were in Norwegian perhaps I would’ve spent less time trying to comprehend--. I don’t know if there is a difference between understanding what it says, and understanding it--. That is, internalising knowledge--. It’s, in a way, a new level. When it’s in English, there’s first one level of understanding the language that one must get through, before one can begin to work with the subject material, it feels like.

<sup>6</sup> Translated from “Jeg synes det gir kanskje faglig tyngde at det ikke er oversatt til norsk. Det skal gjennom færre ledd på en måte.”

<sup>7</sup> Translated from “Jeg har et mye bedre vokabular på norsk.”

understand something in English takes more time than a similar process does in Norwegian. When elaborating upon her relationship with curricular literature in English, Adelaide explains that it has improved with time, and now that she mostly has English on the reading list, it has become the norm. However, as she explains in Extract 2, she still finds it challenging.

Jeg føler at jeg har blitt mer komfortabel med å ha pensum på engelsk. Nå som jeg har det mye mer ... Tidligere da, på GLU-utdanninga. Så var det mer ... Utfordrende med det som var ... At man kanskje utsatte det som var på engelsk. Eller kvia seg for det ... Nå har jeg stort sett ikke norsk. Og da blir det jo det som er normalen ... Men jeg synes fortsatt det er utfordrende, men ikke like mentalt negativt ladet da som tidligere.

I feel that I have become more comfortable with curriculum in English. Now that I've got more of it ... Earlier, during GLU. Then it was more ... Challenging with what was ... That one maybe postponed reading what was written in English. Or dreaded it ... Now, I almost don't have Norwegian. And then that becomes what is normal ... But I still think it is challenging, but not as mentally negatively loaded as before.

*Extract 2. Challenges with reading English.*

Further on, in dialogue about her relationship with the curriculum, Adelaide explains that it depends on what kinds of texts she is reading. That is, the texts vary, depending on their target audience (cf. Extract 3).

Ja. Nei, det kommer jo an på hvilke--. Om det er primær eller sekundærkilder og om det er--. På en måte skrevet som en innføring på en måte. Noen ganger så har jeg jo hatt pensum som er skrevet for nybegynnere. Da er det ofte forenklet. Det er kanskje halvsannheter, det er gjort enklere. Enn hvis du da går til det originale. Som kanskje da er skrevet--. Som kan oppleves som over mitt nivå.

Yes. No, it depends on which--. Whether it's primary or secondary sources and whether they are--. Written as an introduction in a way. Sometimes I've had curriculum written for beginners. Then, it's often simplified. Perhaps half-truths, it has been made simpler. Than it would have been if you went to the original. Which perhaps is written--. That could be experienced as above my level.

*Hva legger du i "over ditt nivå" når du sier det?*

*What do you mean when you say, "above your level"?*

... Hvilke forkunnskaper man har. Både på, på fagfeltet og på språket ... Begrepsapparatet man har.

... Which previous knowledge one has. In, in one's subject area and in the language ... The concepts that one already knows.

*Extract 3. Challenges with reading English.*

As she explains in Extract 3, some texts are experienced as above her level, and that the previous knowledge she brings to the text, both in the subject and the language affect the accessibility of the text.

Based on the assumption that Norwegian schools fail to prepare learners for what they will encounter in higher education, the interviewees were asked about how they think their



schooling has prepared them for what they now have met in higher education. In Extract 4, Adelaide remarks that they did little reading during the English lessons and that she associated fear with the English subject in school.

Ikke så bra. ((ler)) ...

Not that great. ((laughing)) ...

*Hva slags utfordringer ... har du møtt?*

*What kind of challenges ... have you met?*

Kanskje da mye med holdning ... Vi leste lite på engelsk, vi snakka lite på engelsk. I hvert fall opplevdes det sånn da ... Det er frykt. Frykt. Var i hvert fall veldig sånn fryktbelagt ... Det hadde jo noe å si for motivasjonen for å lese engelsk. Når man også anså mestringsnivået som lavt da.

Maybe with attitudes ... We read little in English, we talked little in English. At least, that's what it felt like ... It's fear. Fear. It was at least very laden with fear ... That influenced motivation towards reading English. When one also considered the level of mastery low, that is.

*Hadde du erfart det, eller var det mer en forestilling?*

*Is this something you experienced, or is it more of a perception?*

... At man ikke opplevde så mye mestring i engelsk ... Det er jo det forestillingen grunner i da ... Og kanskje og, når man kom hit, og da hadde en artikkel da, på pensum som var engelsk. Så opplevdes den som tung. Den opplevdes som vanskelig. Og det var med på å bygge opp under forestillingen om at engelsk litteratur--. Eller engelsk faglitteratur var vanskeligere da.

... To not feel proficient in English ... That's what the perception is rooted in ... And, maybe, when one got here, and then had an article, on the reading list, in English. Then that felt heavy. It felt difficult. And that contributed to increasing the perception that English literature--. Or English academic literature was more difficult.

*Vanskeligere enn norsk?*

*More difficult than Norwegian?*

Ja.

Yes.

*Extract 4. Preparation from upper secondary.*

Adelaide states that a low level of mastery in addition to little exposure contributed to her fear of English. Furthermore, she explains that when she made the transition to higher education and encountered an English text on the curriculum, that felt especially difficult, which in turn reinforced the perception that English was more difficult than Norwegian.

When it comes to the usefulness, or applicability, of English outside the academic context, Adelaide is positive. She says she absolutely thinks that she will need English later in life, and in work-related situations. Nevertheless, she is sceptical of whether the language from academic texts will help her in either situation.

Lastly, when asked about how increased English language use in academia might drive Norwegian out, as shown in Extract 5, Adelaide responded:

Nei, vet du hva. Det tror jeg ikke jeg kan si meg enig i ... Når alt annet foregår på norsk og-. ... Men jeg kan forstå, kanskje, tanken. Men sånn vil det vel alltid være. At det nye vil overta for det gamle. Eller kanskje det er en-. En naturlig tanke man får. En naturlig frykt.

*Er det fremmedfrykt?*

Ja, nesten. Det vil jeg nesten si altså ((ler)).

*Extract 5. Domain loss.*

No, you know what. I don't think I can agree with that ... When everything else is conducted in Norwegian and-. ... But I can understand, maybe, the idea. But that's the way it'll always be. The new replacing the old. Or that it is-. A natural thought one gets. A natural fear.

*Is it xenophobia?*

Yes, almost. I'd almost say that ((laughing)).

## 4.2.2 Eleanor

A '21-25-year-old' master's attendee in a teacher training-program with specialization in Norwegian, Eleanor, is the most frequent reader of English 'fictional books' of all the interviewees, with reportedly 12+ books over the course of a year. Her frequent reading is also something she emphasized in the interview, where she stated that she had read a lot from an early age, and as she got older, the text got more complex. Moreover, she reported a general interest in language. She has studied English in higher education, albeit not for the full extent of her five years, as she changed her focus to Norwegian. Eleanor differs from the other respondents in that she attended upper-secondary school in another country (non-English speaking country). Eleanor was invited for the interviews based on her frequent answers checking 'Nor&Eng', to reach an understanding of why respondents might have answered this way. As Eleanor explains in Extract 6, she answered in this way because she prefers reading in the original language.

Ja, grunnen til at jeg har gjort det er at jeg foretrekker å lese litteratur på originalspråket, så langt det lar seg gjøre. Så--. (.) Hvis boka er skrevet på engelsk, så leser jeg den på engelsk.

Yes, the reason that I did it is that I prefer to read in the original language, as far as possible. So--. (.) If the book is written in English, I'll read it in English.

*Extract 6. Questionnaire prompts.*

This could of course be a valid explanation for why so many of the participants answered in this way. However, Eleanor positioned herself in a somewhat uncharacteristic way, in that she later elaborated that she does not differentiate between the L1 and the L2, and never really had any problem with reading or understanding English in school while growing up. A different possibility is that the respondents do not really have a preference. Yet, this self-perception does not account for their general proficiency or comprehension abilities.

Eleanor further explains that it does not really matter to her if the texts are written in English or Norwegian, “It’s--. All the same to me<sup>8</sup>.” When asked about which language she would choose if she could decide, she again stresses that the original language is most attractive to her, or the best translation available.

In order to clarify her, somewhat unexpected, relationship with English written literature, Eleanor was asked directly about whether she differentiate between the two domains. Eleanor explains that she does not really differentiate, and she continued to illustrate this in Extract 7 below, while discussing which language she would choose, were she given the choice.

[reflekterer frem og tilbake, trekker frem fordeler ved begge språk] ... Så. Ja. Ja, jeg synes det er vanskelig--. På generelt grunnlag--. Altså på generell basis å si at jeg ville valgt enten norsk eller engelsk, fordi det kommer veldig an på. Men--. (..) Ofte kan det være utfyllende med engelsk da. Fordi at det ikke finns norsk forskning på det, eller altså at det ikke finnes nok da. Så, det er et vanskelig spørsmål ((ler)).

[reflecting on it back and forth, talks about benefits and disadvantages of both languages] ... So. Yes. Yes, I think it’s hard--. Generally--. That is, on a general basis, to say that I would either choose Norwegian or English, because that very much depends. But--. (..) Often it can be supplementary by English. Because there might not be any Norwegian research on it, or that there isn’t enough. So, it’s a hard question ((laughing)).

*Extract 7. Questionnaire prompt.*

Like Adelaide, Eleanor talks about the weight associated with English texts as a result of their magnitude and reach. However, as Eleanor remarks, her choice of language very much depends on the purpose.

Interestingly, even though she does not differentiate between Norwegian and English texts, she does not always read everything on the reading list. When she was asked whether she refrained from reading English texts on the curriculum, Eleanor responded: “Doesn’t every student? ((laughing))<sup>9</sup>.” She continued to explain that she did not consciously discard certain texts. It has more to do with time restrictions and “... that [she’s] lazy ...<sup>10</sup>.” That is, when the end of the semester approaches there was not enough time to get through the entire reading list.

Though her remarks are not aimed directly at English in this context, as the questions were related to the general content of the graduate courses, Eleanor says she experienced a shift in

<sup>8</sup> Translated from “Det--. Blir liksom hipp som happ.”

<sup>9</sup> Translated from “Gjør ikke alle studenter det? ((ler))”.

<sup>10</sup> Translated from “Så det er mer egentlig jeg som er lat og--.”

difficulty, from how it had previously been, at undergraduate-level. The texts were now, at graduate-level, less accessible, as she explains in Extract 8.

Jeg har tenkt litt mer sånn i det siste--. [at det er blitt utfordrende med pensumlitteratur] For nå har jeg begynt på masterprogrammet--. At det begynner å ta seg opp litt i kompleksitet.

I have though a little bit more like that lately--. [that curricular literature has become challenging] Because I have begun the Master's program--. That it has started to increase in complexity.

*Extract 8. Undergraduate- versus graduate-level.*

The texts in graduate-level courses are more complex, she says, and furthermore harder to comprehend. However, Eleanor does not emphasize language as the main obstacle in relation to the curriculum, rather, it is the content of the texts, associated with philosophical discussion "... that has lost touch with reality<sup>11</sup>" and the issue of relevance for her later career, as evident from Extract 9.

Ja. Asså--. For min del så kan det jo være veldig interessant, men--. Det er ikke alltid jeg tenker at det er like hensiktsmessig for min utdanning da. Jeg trenger gjerne noe som retter seg mot ungdomsskoleelever og hva som fungerer på deres nivå. Ikke nødvendigvis den høytflyvende filosofiske diskusjonen på forskernivå da. Så--. For alt jeg vet er det en del av dannelsen min ((ler)) ...

Yes. That is--. For my sake, it can be very interesting, but--. But I don't always I think that way regarding my education. I need something targeted towards lower-secondary pupils and what works on their level. Not necessarily the high-flying philosophical discussion at researcher level. So--. For all I know that's a part of my education [paideia/bildung] ((laughing)) ...

*Extract 9. Curriculum general.*

Eleanor did not attend regular Norwegian upper-secondary school, as such she had no position on how Norwegian schooling had prepared her for higher education. Additionally, she says she does not remember much from lower-secondary school.

Regarding the usefulness of English outside the educational context, Eleanor is positive. She explains that she considers everything she learns useful in some way or another. Further, she reflects that although she perhaps would not benefit from academic English when she is on holiday, there might be situations where she would engage in an academic conversation with someone that is not Norwegian.

Lastly, when she was asked about how increased English language use might push out Norwegian in academia, Eleanor first shrugged it off with the remark that more research needs

<sup>11</sup> Translated from "Her sitter jeg og leser noe forskningsgreier fra noen mennesker som har mista helt bakkekontakten."

to be published in Norwegian if one were to have more Norwegian on the curriculum (cf. Extract 10).

*Hva tenker du om at, det er noen som mener at å gi engelsk for stor plass i akademia vil gå på bekostning av det norske språket da?*

Nei, det tror jeg ikke. Ikke nødvendigvis. Det kan helt fint gjøre det. Hvis målet for akademia er å, holdt på å si, drive fram flere forskere. Og hvis de da føyer seg inn i det at forskningslitteratur skal være på engelsk så vil jo da det norskspråket i akademia fortrenses. Men--. (.) Igjen da, med å ta den engelske forskningen--. Eller amerikansk forskning inn i norsk forskning og, så kan man jo utvide. Og dermed få flere forskere og som vil interessere seg for feltet og sånn. Så det er kanskje litt sånn balansegang da.

*Extract 10. Domain loss.*

Eleanor discusses how the Norwegian academic community can build upon English or American research, and with an international language, the field would reach a wider audience.

### 4.2.3 Gal

Gal is a master's program student specializing in Norwegian, and she checked the '41-year-old-plus' category. She has '5 years or more' experience from higher education, albeit not with subjects taught in English. She reported monthly exposure to English texts, both 'shorter' and 'longer'. Additionally, Gal reads around '4-6' fictional books in English throughout a year.

Gal was invited based on her answers from the questionnaire, specifically because she stated that she frequently had to stop and look up unfamiliar words when reading English texts. When asking her directly about this answer from the questionnaire, Gal explains that when she first started the program, the required reading was a challenge. She mentions how she felt she lacked the necessary vocabulary, and subject-specific knowledge. In order to understand the author's intention, she needs to understand the specific words, she says. Further, as seen in Extract 11, she explains that although it was challenging at first, it became easier after a while.

... På en måte litt tregt å få i gang hjernen å komme inn i det--. ... Føltes som at det var mange ord som jeg ikke forstod og sånn--. Så

*What do you think, that some might say that if English is given to much room in academia it will do so at the expense of the Norwegian language?*

No, I don't think so. Not necessarily. It might very well do it. If the goal in academia is to, I almost said, foster more researchers. And if they in turn accept that research literature should be in English, then Norwegian will be suppressed. But--. (.) Again, by including the English research--. Or American research, in Norwegian research and, then one can expand it. And by extension have more researchers interested in the field and such. So, there should perhaps be a balance then.

... In a way kind of slow, to get my head in gear--. ... It felt like there was a lot of words that I didn't understand and--. And then it became

ble det lettere etterhvert. Så jeg brukte kanskje mest tid første halvåret på å slå opp og-- ...

easier after a while. I did, perhaps, spend most time the first year, looking up words and-- ...

*Extract 11. Reading in English.*

Although Gal stated that reading English in higher education was a challenge, she does not profess any negative feelings towards it. She reflects that while others might use less time than her, reading English texts does take up a lot of time: “Yes, I spend more time [on reading English curricular texts]<sup>12</sup>.”

Gal was asked to elaborate on what she has found difficult with reading in English. She emphasises the language, prose and the content (cf. Extract 12):

... Både engelsken, fagspråket, men også på en måte tematikken--. Ikke sant, for eksempel kulturteori og estetikk eller vitenskapsteori og metode--. ... Tema er om--. Krever tankearbeid og konsentrasjon da. At det blir mange ting som gjør at det blir litt komplekst--. Eller litt utfordrende da.

... Both English itself, academic language, but also, in a way, the topic--. Right, for instance, Cultural Studies and Aesthetics or Scientific Theory and Method--. ... The topic is--. Takes more thought processing and concentration. There is a lot of things which makes it complex--. Or a little challenging.

*Extract 12. Reading in English.*

Gal brings up two theoretical courses that are a part of her study program. One can certainly expect that scientific theory would have been challenging even if the texts were in Norwegian. Furthermore, both courses largely include French philosophers, such as Bourdieu, Foucault and Ricoeur, who arguably are not the most accessible writers to begin with. One could venture that Gal, and most likely her fellow students, would find these texts difficult either way.

On the question about which language she would choose to read were she given the choice, Gal responds that she is comfortable with the distribution as it is, with most of the literature in English. At the same time, she says that it is nice to read Norwegian also. Although some courses have more English than others, she explains that it is good to read texts by those who wrote them (cf. Extract 13).

... Jeg synes egentlig at det har vært (...) greit sånn som det har vært. Noen fag så har det jo vært mest engelsk og litt norsk. Som sagt--. Av og til deilig å lese litt på norsk--. ((ler)) Men jeg synes det er greit at det har vært litt på engelsk, såpass mye. Mhm.

... Really, I think it has been (...) fine like it has been. Some courses have more English, and some Norwegian. Like I said--. Sometimes it's nice to read a bit of Norwegian--. ((laughing)) But I think it's fine that it has been in English also, this much. Mhm.

<sup>12</sup> Translated from “Ja, jeg bruker mye tid da.”

*Hvorfor det?*

Nei, fordi--. ((ler)) Fordi det er fint å lese tekster av de som har skrevet det og--. Og fordi jeg har sett på det som et sånn sidemål--. Eller sidemål, det er jo ikke nynorsk, men--. Ekstra, ekstra, vinning da--. Og kunne også komme mer inn i engelsken. Ja.

*Extract 13. Preference.*

Furthermore, Gal explains that she considers reading in English a valuable challenge, and that she develops her own English capacity in this way, as she mentions in Extract 14. However, she does stress that it takes more time than reading in Norwegian does.

J--a ... Første månedene så var det tyngst. Så har det gått lettere etterhvert ... Som sagt har jeg likt den faglige utfordringen så da--. At en utvikler engelsken din litt i forhold til det--. For det er jo lenge siden jeg har lært engelsk liksom.

*Extract 14. Reading in English.*

On the question about adequate preparation from upper-secondary school, Gal does not think that she can blame the challenge of reading English on poor schooling, as “It’s a long time ago ... ((laughing))<sup>13</sup>.”

Gal positions herself as a responsible student. When asked about whether she refrains from reading English texts on the curriculum, she answers: “No. I’ve read everything. Pretty much<sup>14</sup>.” This attitude mirrors the findings from the questionnaire, namely that most of the participants report that they largely read the assigned reading.

As part of the final phase of the interview, the interviewees were asked if there was anything they wanted to address or elaborate upon, or whether they had any questions for the interviewer. In Extract 15, Gal explains that while she did find the program challenging, she thinks that knowing beforehand what the program involved made the transition easier.

... Har vært utfordrende, men at jeg visste hva jeg gikk til føler jeg og at jeg har sett på det som en positiv utfordring og at jeg har likt det da. Og at jeg har kommet mer inn i det etterhvert ... Det blir jo lettere etterhvert. Det

*Why is that?*

No, because--. ((laughing)) Because it’s good to read texts by those who have written them and--. And because I have looked at it as a dual language--. Or dual language, it isn’t nynorsk, but--. Extra, extra, gain--. And to delve more into English, acquire more English. Yes.

Y---es ... The first months were the most difficult. After a while it became easier ... As I’ve mentioned, I do like the academic challenge of it--. That one develops the English in relation to that--. It has been a while since I learnt English.

<sup>13</sup> Translated from “Det er så lenge siden, så jeg kan ikke skylde på det. ((ler))”

<sup>14</sup> Translated from “Nei. Jeg har lest alt. Stort sett. Mhm.”

har sikkert spilt inn at jeg var positivt forberedt tenker jeg.

*Ja, det vil jeg tro.*

Asså at jeg--. Hvis jeg ikke ante hva jeg gikk til og trodde jeg bare skulle lese på norsk og sånn så hadde det sikkert blitt sånn **hjelp**.

*Extract 15. Undergraduate- versus graduate-level.*

Again, Gal positions herself as a responsible student, in that she sought out the course reading lists beforehand and knew what to expect when the semester started. As she explains, had she not known what to expect, she might have reacted differently to the amount of English on the curriculum.

On the question about whether she thinks that English will be useful in the future, Gal says that she absolutely thinks that it will be. She mentions both academic and fiction as relevant influences and further stresses that both serves as exposure to English.

Finally, when she was asked about how increased English use in higher education might push out Norwegian in academia, Gal responded:

Nei, asså jeg--. Det er jo veldig praktisk for utdanningsinstitusjoner som skal både være fler--. Eller ha studenter fra flere land, du skal kommunisere med forskere her og der--. Tekstene skal helst leses utover Norges grenser holdt jeg på å si--. Så det er jo--. Norskfaget har jo en plass det og--. ((ler)) (..) Jeg tenker ikke at det (..) ødelegger for norsken.

*Extract 16. Domain loss.*

Gal comments (cf. Extract 16) directly on the internationalization perspective, in that she mentions students from other countries than Norway.

#### 4.2.4 John

A first-year student from a two-year master's, John checked the '21-25-year-old' category. He reads nil English fictional texts over a one-year period. John reports daily exposure to 'shorter texts in English', and weekly exposure to 'longer' texts. Previously, he has three years of higher education, although not with courses taught in English. John was invited to partake in the

become easier. It has probably been important that I had a positive attitude, I think.

*Yes, I imagine so.*

That is, I--. If I hadn't known what I was getting into and thought that I would only read Norwegian and such, then it would probably have been like **help**.

No, that is, I--. It's very practical for the institutions that are supposed to be multi--. Or receive students from different countries, and communicate with researchers here and there--. I almost said, the texts should be accessible beyond Norway's borders--. So that's--. The Norwegian subject does have a place as well--. ((laughing)) (..) I don't think that it (..) thwarts Norwegian.



interviews based on an answer he gave on the questionnaire, namely that, as mentioned in section 4.1, one respondent answered, ‘pretend that it isn’t there’ when asked about what they did when they encountered English texts on the reading list. When asked to elaborate upon this answer, John retorted that if the English text was not the most important one for the exam, and he was not able to get a hold of a similar text in Norwegian, he probably would not read the English one, as he mentions in Extract 17.

... Hvis jeg kan få tak i det på--. Holdt på å si--  
Morsmål--. Måten--. ... Hvis det ikke er sånn--.  
Kanskje den viktigste for en eksamen og sånn.  
Så. Er det nok litt typisk at jeg ikke leser den  
engelske også heller prøver å finne ut av det  
på--. Diverse leksikon og eller i en annen bok  
eller ikke sant. Ett eller annet sånn.

... If I can get a hold of it in--. Almost said--.  
Mother tongue--. Way--. ... If it isn’t like--.  
Maybe the most important one for the exam and  
such. Then. It might be a little bit typical that I  
don’t read the English one, and rather attempt to  
figure it out in--. Different encyclopaedias or a  
different book or, you know. Something like that.

*Extract 17. Curriculum English.*

John stresses that reading English texts take more time, and that is why he might choose not to do it. He also remarks that if there is something he has “... kind of understood ...<sup>15</sup>” he will tend to prioritize the Norwegian texts. Furthermore, especially if there are two similar texts, then he will choose the Norwegian one, and possibly wait with the English, or not use it at all.

Concerning his relationship with English academic literature, John explains that he has a feeling that the curricular texts that are written in English are less accessible than their Norwegian counterparts. “... It seems like they expect the readers to be academics in a way, more--.<sup>16</sup>” Further, John explains that he does notice that “[t]here is a higher threshold concerning [reading in English]<sup>17</sup>.” To get through an English text, John must devote more time to reading, than he would a Norwegian equivalent.

Similarly to the others attending the graduate courses, John explains that he like the distribution the way it is. However, in John’s understanding the distribution is in Norwegian’s favour. When asked what he would choose if he were able to pick the language in which to read curricular texts, John answered (cf. Extract 18):

Jeg liker egentlig at det er som det er. Litt sånn  
at det er hovedvekt på norsk. At det meste er  
på norsk, men at det samtidig er åpent for å  
bruke det engelske der det er best på en måte.

I like it the way it is. With the emphasis on  
Norwegian. That mostly it’s in Norwegian, but at  
the same time it’s possible to use English where  
that is most suitable, in a way. But like--. In

<sup>15</sup> Translated from “Det jeg har på en måte skjønt litt fra før.”

<sup>16</sup> Translated from “... Det virker som de tar utgangspunkt i at det skal være for akademikere på en måte, mer--.”

<sup>17</sup> Translated from “Jeg merker at det er større terskel på det.”

Men sånn--. Rent effektivitetsmessig for min del, for å unngå frustrasjon. Så er det best å lese på norsk.

terms of efficiency, for my sake, to avoid frustration. It's best to read in Norwegian.

*Extract 18. Reading in English.*

He also emphasizes that reading in English, sometimes evokes frustration for him. Additionally, John says he is more capable now of handling mandatory reading, and that this has come gradually. Even though there is a larger amount of literature on the graduate courses, he explains that he is better suited to tackle the challenge now.

Commenting on the program he is attending, John remarks that he finds it difficult, and as he explains in Extract 19 one must be "... switched on all the time ...". Additionally, the program demands that one is prepared in a different way than earlier.

... Eller at man føler seg veldig dårlig forberedt ((ler)) hvis du ikke er--. Har en god sånn sammenhengende kunnskap i forhånd av oppgaver og forelesninger og sånne ting da. Så det er litt den der at man føler at man må være på hugget hele tiden kanskje.

... Or that one feels poorly prepared ((laughing)) if you're not--. Have a good understanding of the content before assignments and lectures and so on. So, it's a little bit like one must be switched on all the time, maybe.

*Er det annerledes nå enn det har vært tidligere eller?*

*Is it different now than previously?*

Ja, asså det er et hakk--. Både mer krevende stoff i seg selv og--. Større mengde pensum blant annet da, fra bacheloren som jeg tok her. Så det er jo litt forskjell.

Yes, that is, there is a step--. More demanding subject material in and of itself and--. A larger amount of curriculum among other things, from the BA that I studied here. So there is a difference.

*Extract 19. Undergraduate- versus graduate-level.*

When John was asked about mandatory reading material he stated how he associated it with quantity, and that he considered it something one did not choose to read, but appreciated more after one had done it.

As regards the way the Norwegian educational system has prepared him for what he has now encountered in higher education, John says that it is hard to describe. On the one hand, he considers Norwegian schools to be quite good, but at the same time he does not think that his experiences from school (Vg2 English) have prepared him directly for higher education. Furthermore, he explains that because they usually read stories during English lessons, he was not prepared for what reading academic literature was like.

When asked about whether he thinks that English will be useful for him in the future, John says that he thinks that it will. He mentions internationalization and globalisation and how one more successfully can manoeuvre the international landscape when one is proficient in English. Still, he does not consider academic English of particular importance.

Finally, when John was asked about how increased English use in higher education might push out Norwegian in academia, he responded that in his field (music education) some English terminology had replaced the Norwegian. If English equivalents, where there are Norwegian expressions available, are chosen over Norwegian ones every time, then the credibility of the Norwegian language might suffer within that discipline, he says. John is the only interviewee that specifies, and explicitly voices concern regarding this perspective.

#### 4.2.5 Paul

The only interviewee from an undergraduate course, Paul is a ‘21-25-year-old’ third-year student. He reports exposure to ‘shorter texts in English’ daily, and ‘longer’ texts weekly. He has three years of experience from higher education where he has studied English. His English background, as well as his current study program at undergraduate-level, were the reasons for Paul’s invitation to take part in an interview.

When asked about his relationship with mandatory reading of academic texts in English, Paul responded (cf. Extract 20):

Jeg har egentlig god erfaring med det. Jeg har jo engelsk som fag ... Og det er jo greit å lese, men jeg er jo--. Jeg trives jo best med å lese norsk ... Det er jo en del fremmedord og sånne ting, spesielt på faglitteraturen da ... Som jeg ikke får med meg.

I’ve got good experience with it. I do have English as a subject ... And it is ok to read, but I am--. I prefer reading in Norwegian ... There are quite a few foreign words and stuff like that, especially in the academic literature ... That I don’t catch.

#### *Extract 20. Curriculum English.*

Even though he does not have a problem with reading in English, Paul prefers reading in his mother tongue. He explains that there are words associated with academic literature that he sometimes has a hard time comprehending. Paul further explains that reading English academic texts does take more time. He again stresses that vocabulary (‘foreign words’) might be a

reason for it taking so much time, and says: "... So, I think that it's a bit heavier in a way. Basically<sup>18</sup>."

The undergraduate sample for the questionnaire was chosen based on their choice of religious education, which is one of the only undergraduate courses including any substantial reading material in English. One of the texts on their curriculum, *The Interpretive Approach* (Jackson, 2007), builds on hermeneutical perspectives and awareness of one's own bias in new encounters, be they with people, texts or situations. As Paul explains in Extract 21 below, while the English was not a problem when reading the text, the overarching theoretical concepts proved challenging.

Ja, det er jo det ... Og hermeneutikk og sånne ting har vi egentlig ikke lært noe særlig mere om. Vi hadde litt i vitenskapsteori nå i dag ... Men det er et hinder også på norsk da.

Yes, it was ... And hermeneutics and stuff, we haven't really learnt any more about that. We did have a little bit in Scientific Theory today ... But that is an obstacle in Norwegian also.

**Extract 21.** *Curriculum general.*

This response illustrates how specific vocabulary is, in some cases, extremely important. While the language used might be accessible to students, the prior knowledge needed to comprehend the concepts presented in the text are not in this case, since Paul lacked an understanding of what the research tradition of hermeneutics involves.

Paul does not refrain from reading curricular texts written in English. He further states that he does not have a problem with reading English, even though he prefers reading in his mother tongue. When asked about which language he would choose, were he given the chance, he says: "Norwegian! ((laughing)) Because it's my mother tongue and what I'm most familiar with<sup>19</sup>."

Paul was asked about self-perceived exposure to English, and what he thought had been the most beneficial contributor to his English learning. Paul responded (cf. Extract 22):

Jeg vil vel kanskje si spill faktisk. Asså dataspill, tv-spill.

I want to say games actually. That is, computer games, video games.

**Extract 22.** *Exposure.*

<sup>18</sup> Translated from "... Så jeg synes det er litt tyngre på en måte. Rett og slett."

<sup>19</sup> Translated from "Norsk! ((ler)) Fordi det er morsmålet mitt og jeg er mest kjent med det."

Although Paul was not asked about the amount of time he spends on video games each day, or has done, growing up, it is interesting to note that his answer resonates with Brevik's (2016) findings, which indicates that video games are a major contributor to learners' English input. Still one could ask what kind of exposure which is provided by these games. It might primarily be shorter segments and in line with intensive reading strategies. Or perhaps the input one receives through video games depends on the gamer and how he or she chooses to engage with the game world? Though this thesis does not measure proficiency in any way, one could speculate as to whether Paul's positive attitude towards English has something to do with his video-game exposure.

Concerning to what extent he thinks the Norwegian school system has prepared him for higher education, Paul remarks (cf. Extract 23) that he does not think that it has prepared him at all, and emphasises that the unfamiliar vocabulary has been the biggest challenge.

Jeg synes ikke de har forberedt meg på det i det heletatt ... Ja. Av akademisk engelsk så synes jeg ikke de har forberedt meg på det i det heletatt ... Det blir på en måte ordforrådet som jeg synes har vært mest utfordrende.

I don't think they've prepared me for it at all ... Yes. Regarding academic English, then I think that they haven't prepared me for it at all ... In a way, it is the vocabulary that I find has been the most challenging.

*Extract 23. Preparation from upper secondary.*

Furthermore, Paul says that the strategies he does employ to cope with unfamiliar vocabulary – looking up words, writing a short text using the novel words – he has gotten while attending higher education.

Paul positions himself positively regarding the question about whether he believes English will be useful in the future. He says that although he considers English very useful, he is unsure about whether he will have use for the academic language that he encounters in higher education.

When asked about how increased use of English might push out Norwegian in academia, Paul does not think that English will take over. There will always be Norwegian researchers, he says. Regarding the distribution of Norwegian and English, and specifically whether Norwegian has too low a profile, he says:

... Nei, jeg synes det er bra jeg ... Ja, sånn som du sa så fant du bare en artikkel på engelsk i

... No, I think it's good ... Yes, like you said, you only found one article in English in

---

pedagogikk og elevkunnskapsfaget. Og--. Det sier jo på en måte sitt ...      pedagogy [PEL]. And--. That kind of says it all, in a way ...

*Extract 24. Domain loss.*

One could understand Paul's utterance from Extract 24 in relation to the reading list in pedagogy to mean that Norwegian is far from taking over. That only a single text written in English could be found over the whole course, spanning three years, can certainly indicate that Norwegian still holds a strong position in undergraduate courses as NIFU's (Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012; Schwach & Mæsel, 2013) reports also show.

#### **4.2.6 Summary - Interviews**

To sum up, the most frequently recurring utterance from the interviewees is that reading English curriculum takes more time than reading similar texts in Norwegian. If having to stop and look up unfamiliar words takes time, as one certainly would expect that it does, the questionnaire answers might be considered to support these utterance, since most of the respondents answered that they frequently had to stop in order to look up unfamiliar words when they read English, more so than they had to in Norwegian. John explains that English academic language is less accessible than Norwegian academic language. Furthermore, the interviewees find reading English challenging, with Adelaide and Gal explaining that one often experiences that one lacks the necessary vocabulary to comprehend the texts. Additionally, the shift from undergraduate to graduate-level is noticed in that the reading material has become more difficult, and that it demands more of them as students. Yet, some (Adelaide, Gal, and John) say that reading academic English has become easier with time.

Closeness to the original material is explained as a strength of the English texts, consequently giving them more academic weight. Moreover, Eleanor recognizes that there is more research available in English.

In some cases, it might not necessarily be that English as a language stands in the way of comprehension, but the content of the texts might present more of a hindrance, as Eleanor, Gal and Paul explain: e.g. hermeneutics (cf. Extract 21) and "... high flying philosophical discussion" (cf. Extract 9).

Regarding preparation from upper-secondary school, the interviewees do not think that they have benefitted sufficiently from their previous education. They are not unanimous however,

as Gal says she does not remember, and Eleanor did not attend upper-secondary school in Norway.

The interviewees are all positive towards English, that is, they all respond that they think that they will find understanding English useful in the future. Even though they are positive regarding English in general, three (Adelaide, John, and Paul) of them are sceptical regarding whether the academic language they have encountered in higher education will be of any help, or whether it is relevant in an out-of-school setting. Eleanor and Gal say that they consider all exposure positive, academic or not, and that it will probably help strengthen their general proficiency.

That Norwegian's authenticity is threatened by the increased presence of English is compared to xenophobia by Adelaide, and refuted by the others (Eleanor, Gal, and Paul). John is the only one who stands out in this regard. He recognizes that Norwegian might be pushed out in some respect, that is, in relation to his own subject area (cf. section 4.2.4). John is also the only interviewee that expresses explicit attitudes of aversion towards English academic literature. He says that he might drop reading English texts, if he can find them in Norwegian or understands the subject of the text to his own satisfaction.

---

## 5. Discussion

The following will attempt to bring all the preceding threads together. The background from chapter 2 and the results from chapter 4 will be brought together in an attempt to answer the questions this thesis asked in the beginning, about how students in higher education engage with curricular literature written in English. Furthermore, questions were posed of how their perceptions of English compared to their opinions of Norwegian, and whether domain loyalty would influence their language choices and perceptions. The succeeding sections will loosely follow the layout from chapter 2, and discuss findings along the way.

### 5.1 Reading Skills and Strategies

As initially presented, the relationship between L1 and L2 reading is multifaceted (Bernhardt, 2011; Brevik, Olsen, & Hellekjær, 2016; Koda, 2007). Although Bernhardt (2011) suggests that proficiency should transfer from the L1, meaning that a skilled reader in Norwegian would be an accomplished reader in English as well, Brevik, Olsen and Hellekjær (2016) dispute this factor. They explain that some learners from their study are proficient readers in the L2 while not so in the L1. Indeed, the previous remark serves to illustrate how complex the relationship between L1 and L2 reading is. Within what Bernhardt (2011) details as ‘unexplained variance’ is ‘content knowledge’. If one combines the unexplained variance with the statements from two of the interviewees (Paul and Gal) – that they think they would have a hard time with the same content in Norwegian as well – perhaps the L2 proficiency hindrance has something to do with this lack of content knowledge and not chiefly a language barrier. In other words, novel content in addition to little or no prior knowledge is the primary reason for them finding English difficult. That is, it is not specifically the language itself that is hard, but the content which English in this case is trying to convey. As Bernhardt (2011) points out, ‘unexplained variance’ makes up around 50%, indicating that it accounts for a considerable part of what constitutes L2 proficiency. Nonetheless, the percentage might fluctuate as indicated by Brevik, Olsen and Hellekjær’s study. Interestingly, there is one of the interviewees who supports Bernhardt’s (2011) suggested proficiency transfer: Eleanor says that she does not differentiate between Norwegian and English (“It’s--. All the same to me”), and further indicates that she is equally proficient in both languages.



---

If it is indeed the case, as Krashen (2013) and Mason (2013) suggest, that extensive reading is the number one tool for enhancing one's English proficiency, then a factor explaining why students in higher education struggle with English obligatory reading could be that they do not do enough reading, extensively, inside or outside of school. The answers from the questionnaire (cf. section 4.1.1) show that the majority of the Norwegian sample report that they 'read longer texts' (cf. Table 4) weekly or even less so. Additionally, roughly 78% of the Norwegian sample state that they read zero, or at most '1 to 3' books written in English per year (cf. Figure 6). Both examples suggest that the students in the present study do little extensive reading in English, which may result in them finding English academic texts arduous. At the very least, they will not acquire the habit of reading with uncertainty through their limited exposure, i.e. the ability to keep reading even when encountering unfamiliar vocabulary, and attempting to deduce the meaning from context. The utterances from the interviewees can support this last remark, as can the questionnaire answers concerning 'having to stop and look up unfamiliar words' in English (cf. Figure 9). The respondents report that they must stop more frequently when they read English, and the interviewees explain that they are often hampered by unfamiliar vocabulary in academic English texts, causing them to stop in order to investigate specific word meanings. One might speculate as to whether the reason English is experienced as easier now for some of the respondents (Adelaide, Gal, and John) is that they have reaped the benefits of extensive reading. As Gal explains, she reads everything on the reading list, and one might suspect that she would not have been able to look up every unfamiliar word she came across, thus, to a certain extent, forcing her read with uncertainty and construe meaning from context.

The majority of the respondents from the questionnaire agree that 'being able to read English will be useful [for them] in the future' (cf. Figure 14). This perception is further strengthened by the responses from the interviewees. All of them agree that English will be useful later on, be that for holiday or in work-related situations. Yet, three of them (Adelaide, John, and Paul) say that they are sceptical as to whether the academic English they have encountered in higher education will be relevant. That is to say, they seem to express that there is a mismatch between English which is useful and academic English. The remaining two interviewees (Eleanor and Gal) take the opposite view, in that they consider all input valuable. Eleanor and Gal's comments could be taken as support for the benefits of extensive reading (Krashen, 2013; Mason, 2013): if they are able to read the English academic texts, then through exposure to such literature, their proficiency would likely have increased. This hypothesis is further

---

strengthened by Adelaide, Gal and John's statements about English having become easier to tackle, and Eleanor's comments about having read a large number of books in English for as long as she can remember. Further support for this hypothesis can be found in the fact that the English sample (students who have studied English in higher education) report far less difficulty concerning reading in English (cf. Figure 9 and Figure 13), suggesting that their exposure to English texts through their English-teacher training has affected their overall proficiency.

Regarding Brevik (2017) and Philstrøm's (2013) promotion of metacognitive readers, that is, readers who are aware of their own practice, one could argue that the students in this study are just that. Even though they all are 'forced' to reflect upon their reading practices through the interview situation, it did not take them long to answer that what made reading academic English difficult for them was that it took more time. Although they express characteristics of aware readers, none other than Paul specifically mentions strategies he uses to cope with novel vocabulary. Still, this was not a point that was explicitly included in the interview guide.

## 5.2 English is Difficult and Time-Consuming

Upper-secondary schools in Norway fail to provide adolescent learners with the skills needed in higher education regarding English proficiency (Hellekjær, 2005; 2007), even though the situation has improved (Hellekjær, 2012a; 2012b). The interviewees who remember and attended upper-secondary school in Norway mirror the aforementioned findings. That is, their perspectives are that upper-secondary school did not do a good enough job of preparing them for what they have encountered of English academic literature in tertiary education. Specifically, they mention types of text, English classes associated with fear and heavy reliance of textbooks as negative aspects from their English classes in upper-secondary school. Interestingly, the oldest interviewee (Gal) is the only one who mentions having read anything resembling academic texts during her upper-secondary education.

Hellekjær (2009) writes that 30% of the students from his survey had difficulty understanding English, while 44% found reading in English more difficult than reading in Norwegian. Numbers from the current study further strengthen the claim that Norwegian students in higher education find reading in the L2 more troublesome than reading in their L1. Specifically, 79% of the Norwegian sample report that they think reading in English is 'more difficult' than

---

reading in Norwegian (cf. Figure 13). Although, the findings from this thesis cannot be generalized, the results might be taken as an indication that Norwegian students in higher education do indeed find reading English more difficult than reading Norwegian.

Although the present study's design did not allow for proficiency measurements, the findings indicate that Norwegian students in higher education struggle with academic literature in English. That is, the respondents from the questionnaire report that they find reading in English more difficult than reading in Norwegian (cf. Figure 11, Figure 12 and Figure 13), and prefer their L1 over their L2 (cf. Figure 8). Also, the perspective that reading in English takes more time than reading in Norwegian, in that it involves more interruption to look up novel words, adds to the position that students struggle with it. Moreover, they report that they find English difficult, both in the questionnaire data and in the interviews. The findings that students in higher education struggle with academic literature in English supports previous research (Hellekjær, 2005; 2009; 2010). The current study can expand upon the already existing body of research in that it sheds light on a little-researched group, namely students from teacher-training programs.

Another issue facing the topic of students in higher education and mandatory reading in English, is the gap between formal schooling and the skills which they bring to higher education. As discussed above (cf. section 2.4) if English is not introduced until graduate-level courses, students who transfer straight from upper-secondary school will not have had explicit English input for four to five years when they eventually encounter it in the context of higher education, and that is in a best-case scenario (unless they have attended a program for supplementary studies qualifying for higher education). In a worst-case scenario students entering higher education will not have received any formal input since they graduated upper-secondary school. Thus, one can imagine that the encounter with English texts in higher education might be experienced as sudden, and challenging. It would perhaps be wiser to introduce English texts earlier, and consequently spread the domain distribution between graduate and undergraduate-level more than what has been previously illustrated (Kristoffersen, Kristiansen, & Røyneland, 2014; Kyvik & Wiers-Jenssen, 2014; Schwach, Brandt, & Dalseng, 2012; Schwach & Mæsel, 2013).

Perhaps a rethinking of the way academic prose is written might be in order? This might, of course, be an idealized suggestion, and can only go so far. The content specific terminology will still be novel, no matter how 'easy' the remainder of the text is. However, one could take

---

note of popular science writers, who, seemingly, are experts at conveying scientific knowledge in a manner which is accessible for most people. Some suggestions for inspiration are Richard Dawkins, James Paul Gee, George Lakoff, Steven Pinker and Neil deGrasse Tyson to name a few. If the content specific vocabulary is what primarily prevents comprehension, one should perhaps ensure that it makes up such a small degree that text meets Nation's (2009) 95-98 percent threshold, so that the reading material will constitute comprehensible input (Krashen, 2013). Thus, a 'simplification' of the language might provide students with the necessary keys to unlock the remaining padlocks.

### 5.3 A Global and Relevant Language

One might suggest that an increased understanding of the perspectives of English as a lingua franca can help bridge the gap between 'ordinary English' and the academic variant, as the Englishes of the world no longer belong to native speakers (Jenkins, 2014; Rindal, 2014). The global position of English (cf. section 2.3), parallel language use (cf. section 2.4) and internationalization (cf. section 2.5) were discussed to give an overview of the role of English in the world, Norway and academia. Although the global position of English would not explain why students might reject English, it is most certainly the cause of the position English now holds in academia. Other factors could possibly contribute to aversion however, such as domain loyalty and protection of Norwegian. Nevertheless, the current study cannot present any explicit student aversion to academic literature written in English. Yet, it can provide indications of where the participants position themselves in regard to these perspectives.

Through the process of globalization and internationalization English has grown to a lingua franca (Galloway & Rose, 2015; Jenkins, 2014; Rindal, 2014), and has opened for comprehensible communication across boundaries and continents. That English is relevant as a world language, and as such greatly applicable is reflected in the material. Most of the participants report that they consider English of future relevance (cf. Figure 14), thus recognizing its pertinence outside of the academic context. Nevertheless, even though they consider English relevant, some of the interviewees say that they are unsure whether academic English will be useful in the future (Adelaide, John, and Paul).

A limitation of the current study, and a possible contributor to the lack of aversion present in the material is that graduate-level students were the ones of main concern. As few English texts

---

were found on reading lists from undergraduate-level courses, these courses were left out of the study. Together with Schwach, Brandt and Dalseng (2012)'s findings that students expect that graduate-level courses entail that they should be able to read academic English, the suggestion that one would find stronger apprehension at undergraduate-level might not be so far-fetched. That is, there is likely more aversion towards such literature on levels where students do not expect it to appear. However, based on the findings presented here, the present study cannot conclude that students in higher education in Norway express any substantial aversion towards curricular literature in English. Nevertheless, one should not dismiss this issue based on these findings alone. The fact remains that the interest for this topic began with the observation of fellow students expressing just these attitudes, and lecturers confirmed that students indeed voice concerns about mandatory reading in English. As such, a recommendation for future research involves investigating undergraduate courses, which additionally might provide clearer indications of what effect upper-secondary school is having on the students' English proficiency.

The English sample clearly disagree with the statement concerning 'too many texts in English on the curriculum'. One could understand this to mean that they do not think English dominates the reading lists. Moreover, the notion that English is taking over is almost ridiculed by some of the interviewees. Nevertheless, there is more internal variation in the Norwegian sample regarding the topic, and a slight majority leans toward agreeing with the statement above (cf. Figure 15 and Figure 16). When one compares the attitudes found in the Norwegian sample, i.e. that there is too much English on the reading list, with their answers to the question about 'in what language do you think it hardest to read academic literature' (cf. Figure 7), it looks as if their perceptions match. It should be emphasized, however, that the current study does not implement any statistical analysis instruments, and as such this is mere speculation. Nevertheless, one can certainly venture to suggest that they object to the amount of English texts on the curriculum because they find reading in English more difficult than reading in their L1. That is, they are trying to avoid what is difficult, or uncomfortable.

## 5.4 Parallel Language Use and Internationalization

Concerning the language debate, the questionnaire asked whether 'too much English on the curriculum contributes to demoting the Norwegian language's position'. Perhaps unsurprising, the English sample mostly disagreed with this statement. On the other hand, the Norwegian

---

informants were divided down the middle. That is, roughly 49% disagreed ('disagree' or 'partly disagree') and roughly 49% agreed ('slightly agree', 'partly agree' or 'fully agree') as shown in Figure 16. Following the former question was one about whether they think that it matters, if Norwegian's position is demoted by the increased dominance of English (cf. Figure 17). The answers split the Norwegian sample, in that around 20% did not think that it mattered, while 30% state that they think that it does. One possible interpretation of these findings is that it leaves a rough total of 70% from the Norwegian sample reporting that they do not really care if English dominates academia, if one were to combine the 'no' category with the 'no answer' category (cf. Figure 17). In other words, they do not agree that increased English drives out Norwegian, and if they agree with the statement, they do not really care. As such, the apprehensions concerning the threatened position of the Norwegian language (Bukve, 2012; Gjengedal, 2013; Gorv, 2015), as presented in section 2.4, is not reflected in the material. Perhaps a possible explanation for the lack of these perspectives is that most of the respondents, both from the questionnaire and in the interviews, report that they are between 21-30 years-old (N=85)<sup>20</sup>. Thus, most of the participants are relatively young, and perhaps do not care as much as their elders do, as was indicated by Jensen and Thørgersen's (2011) study. It does not appear that the participants from the current study are worried that English will replace Norwegian, and as such does not view English as an opposing force. Perhaps, as Jensen and Thørgersen (2011) suggest, the students have ownership of the language as a result of them having grown up with extensive exposure to it.

Initially a question was posed of whether types of text influence the participants' perspectives on language, namely whether their perspectives would differ across genres. The participants clearly prefer fictional literature over academic (cf. Table 11). When it comes to language, the numbers presented in Figure 18 and 19 show that the participants' preference for reading in Norwegian is not as evident in relation to fictional literature. That is, the preference for reading in Norwegian was stronger when they were asked in which language they preferred to read academic texts. Suggestively, the reason for them finding fiction preferable is that they find the language easier, more in line with comprehensible input, and thus less unfamiliar vocabulary. Another factor could be motivation, which is not elaborated upon in this thesis, namely that when they read fiction, they do so by their own volition. While on the other hand, when they read assigned literature, it is by definition obligatory, and not voluntary. The

---

<sup>20</sup> The remaining respondents can be grouped in 'older than 31' (N=55). Two respondents did not answer.

previous point resonates with an utterance from John, that curriculum for him is something which one does not choose to read, and perhaps is more grateful for after the fact than in the process of (cf. section 4.2.4).

The majority of the participants report that they have not stayed for longer periods of time in English-speaking countries (cf. Table 3). One could understand this to mean that the aspirations from the Bologna Process (Norwegian Ministry of Education and Research, 2007) are not met. Yet, the questionnaire did not ask about countries other than English-speaking ones, nor as to which countries the participants consider within the category of ‘English-speaking countries’.

In the introduction an anecdote was presented, namely that in a course in social studies an English textbook was replaced by a Swedish one because students raised concerns that the English one was too difficult. Based on the findings from the current study, this switch might not have been all that beneficial. The respondents from the questionnaire indicated that after English, the Norwegian sample find Swedish the hardest language to read in (cf. Figure 7). Furthermore, the English sample report that they find Swedish the hardest language in which to read academic literature overall. Although not conclusive, this provides an indication that Norwegian students in higher education find reading Swedish difficult, consequently challenging the point concerning seamless transferability between some of the Nordic languages (Education First, 2016).

---

## 6. Conclusion

In the introduction of this thesis three research questions were posed, and the following chapter will attempt a conclusion, or at the very least a possible answer to these questions. The overarching theme of the current study, which is reflected in the thesis title, is how students in higher education engage with mandatory reading in English, and the following question was asked: *How do Norwegian learners in higher education engage with mandatory English academic literature, and how do their perceptions of English curricular literature compare to their views of curricular literature in Norwegian?* In sum, the findings presented here may be taken to indicate that the students from the study seem to prefer Norwegian over English academic texts, that is, they prefer to read in their mother tongue. They also report that they find the curriculum challenging, regardless of language. It was suggested that finding the texts challenging was positive, since it is in line with socio-cultural perspectives on learning (cf. section 4.1). The Norwegian sample (students without English instruction in higher education) expresses the strongest preference for Norwegian, and the English sample (students with EMI experience from higher education) seems more comfortable with English texts overall. Furthermore, the participants report that they do find reading academic English harder than reading similar texts in Norwegian. The difficulty seems to be linked with the amount of time they spend on reading. The interviewees explained that they spent more time when they read English and stressed that novel and target specific vocabulary was challenging.

To find out if language loyalty effected how students viewed English and Norwegian texts, the question was asked of whether [...] *they express loyalty toward Norwegian and subsequent aversion to English because of domain allegiance and essentialist ideals of what Norwegian is, and if so, are their attitudes influenced by language policy?* There is no substantial explicit attitude of aversion present in the material. Although the participants clearly preferred Norwegian over English, they did not express support for the position that English is threatening Norwegian's position in academia. The majority of respondents report that they do not think increased English presence on the reading list pushes Norwegian out, and to the extent that they agree that it does, they do not really care.

Since Norwegians are generally perceived to be competent English speakers, and are exposed to the language through various media, one might assume there to be a difference between fictional and academic texts. Are [...] *their preference of literature linked to genres, and does*



---

*it include novels (fiction), or is it limited to academic texts?* Although slight, there seems to be a small degree of increased favour of English in regards to fictional literature. That is, most of the respondents still prefer to read Norwegian, but not as strongly when the texts are fictional. Furthermore, the respondents prefer fictional over academic texts in general.

Although this inquiry started out with a pseudo-desire to expose fellow students' aversion to English texts, something else materialized. As mentioned, there is no overt aversion present in the material towards English. With the sample consisting mainly of graduate-level students, one might speculate as to whether one would find stronger indication of apprehension at undergraduate-level, and in particular in first-year undergraduate courses. The interviewees say that they have become used to reading texts in English, indicating that at some point they found it harder than they do now. Additionally, they do not think that upper-secondary school did a good job of preparing them for the texts they have encountered in higher education. This might support previous research (Hellekjær, 2005; 2009; 2010), namely that upper-secondary school does too poor a job of preparing Norwegian learners for the language they will encounter in higher education. However, based on the findings presented in this study they seem to cope with it, and develop the necessary vocabulary to get by. They also position themselves as responsible students in that they read most of the obligatory literature. Still, one is left wondering if something is lost during this acquisition process, and whether they largely depend on the information they are provided through lectures in Norwegian towards exams.

This study did not measure proficiency, and thus, it cannot say anything about the participants' English abilities. However, it can provide indications that students in higher education find English academic literature more difficult than Norwegian. Moreover, the participants report that they spend more time reading in English, than they do with similar texts in Norwegian. In order to say anything about the English proficiency of Norwegian students from teacher-training programs, further research is needed. Additionally, it would be interesting to see if student attitudes differ from courses in the humanities to courses in the natural sciences, and whether they are in line with the curriculum distribution of English across disciplines.

---

## Bibliography

- Airey, J., & Linder, C. (2006). Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics*, 27(3), 553-560.
- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2nd ed.). London: Sage.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. New York: Routledge.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective language teaching. In F. Boers, & S. Lindstromberg, *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1-61). New York: Mouton de Gruyter.
- Brevik, L. M. (2016). Tre myter om engelsk på yrkesfag: Betydningen av å se elevenes helhetlige kompetanse. *Bedre skole*, (2), 82-88.
- Brevik, L. M. (2017). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 76-94.
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2012). *Les mindre! - Forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 8.-13. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brevik, L. M., Olsen, R. V., & Hellekjær, G. O. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 161-182.
- Bukve, T. (2012). *Ei undersøking av finansterminologi i undervisning og formidling* (Master's thesis, University of Bergen). Retrieved from <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5895/94845462.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Charboneau, R. (2012). Approaches and practices relating to the teaching of EFL reading at the Norwegian primary level. In A. Hasselgren, I. Drew, & B. Sørheim (Eds.), *The*

- 
- young language learner: research-based insights into teaching and learning* (pp. 51-71). Bergen: Fagbokforlaget.
- Coburn, J. (2016). *The professional development of English language teachers: Investigating the design and impact of a national in-service EFL teacher education course* (Doctoral dissertation, Hedmark University of Applied Sciences). Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2420139/FINAL%20James%20Coburn%20dissertation.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Drew, I., & Sørheim, B. (2016). *English teaching strategies: Methods for English teachers of 10 to 16-year-olds* (3rd ed.). Oslo: Samlaget.
- Education First. (2016). *English proficiency index*. Retrieved April 17, 2017, from <http://www.ef.no/epi/>
- European Commission. (2017). *Education: European credit transfer and accumulation system*. Retrieved May 3, 2017, from [http://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system\\_en](http://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_en)
- Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. (2015). *Grunnskolelærerutdanningene etter fem år: Status, utfordringar og vegar vidare*. (Report 5, 2015). Stavanger: Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma.
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes*. New York: Routledge.
- Gjengedal, K. (2013, November 4). *I teorien finst ein politikk*. Retrieved March 9, 2017, from <http://www.forskerforum.no/i-teorien-finst-ein-politikk/>
- Grov, A. M. (2015). Mer engelsk, takk! *Språknytt*, (4), 6-9. Retrieved from <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-2015/spraknytt-42015/intervjuet-curt-rice/>

- 
- Hammerstad, K. (2008). *Ungdom vil ha engelsk, ikke norsk*. Retrieved March 23, 2017, from <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/ungdom-vil-ha-engelsk-ikke-norsk/a/530935/>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Essex: Pearson Education.
- Hellekjær, G. O. (2005). *The acid test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities?* (Doctoral dissertation, University of Oslo). Retrieved from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32286/Hellekjaer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hellekjær, G. O. (2007). Reading: From a forgotten to a basic skill. *Språk & Språkundervisning*, (2), 23-29.
- Hellekjær, G. O. (2009). Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 198-222.
- Hellekjær, G. O. (2010). Lecture comprehension in English-medium higher education. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, (45), 11-34.
- Hellekjær, G. O. (2012a). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: En sammenligning av leseferdigheter på engelsk blant avgangselever i den videregående skolen i 2002 og 2011. In T. N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli, & R. V. Olsen (Eds.), *Kvalitet i norsk skole: Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (pp. 153-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellekjær, G. O. (2012b). Engelsk programfag - to års engelskundervisning uten å bli bedre lesere. *Bedre skole*, (3), 23-29.
- Jackson, R. (2007). The interpretive approach. In I. J. Keast (Ed.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (pp. 79-90). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic english language policy*. New York: Routledge.

- 
- Jensen, C., & Thøgersen, J. (2011). Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Ibérica*, (22), 13-34.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5th ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirkpatrick, A. (2006). Which model of English? Native speaker, nativized or lingua franca? In R. Rubdy, & M. Saraceni (Eds.), *English in the world: global rules, global roles* (pp. 71-83). London: Continuum.
- Kling, J. (2013). *Teacher identity in English-medium instruction: Teacher cognitions from a Danish tertiary education context*. (Doctoral dissertation, University of Copenhagen)  
Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00863816/document>
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, (57), 1-44.
- Krashen, S. (2013). Free reading: Still a great idea. In J. Bland, & C. Lütge (Eds.), *Children's literature in second language education* (pp. 13-22). London: Bloomsbury.
- Kristoffersen, G. (2005). *Vil det norske språk overleve?* Retrieved March 23, 2016, from <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Vil-det-norske-sprak-overleve-469060b.html>
- Kristoffersen, G., Kristiansen, M., & Røyneland, U. (2014). Landrapport Norge: Internasjonalisering og parallellspråklighet ved norske universitet og høyskoler. In F. Gregersen (Ed.), *Hvor parallelt: Om parallellspråklighet på Nordens universitet* (pp. 197-257, TemaNord 2014:535). Copenhagen: Nordisk ministerråd.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). London: Sage Publishing.
- Kyvik, S., & Wiers-Jenssen, J. (2014). *Internasjonalisering av norsk høyere utdanning: Noen utviklingstrekk*. (Arbeidsnotat 2, 2014). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning [NIFU].

- 
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Killengren, M. R. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014*. (Report 30, 2014). Oslo: Statistics Norway.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 97-129). London: Sage.
- Mason, B. (2013). Efficient use of literature in second language education: Free reading and listening to stories. In J. Bland, & C. Lütge (Eds.), *Children's literature in second language education* (pp. 25-32). New York: Bloomsbury.
- Monsen, M. (2013). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* (Doctoral dissertation, University of Oslo). Retrieved from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41446/Monsen.avh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Nordic Co-operation. (n.d.). *Facts about the Nordic region: Language*. Retrieved April 4, 2017, from <http://www.norden.org/en/fakta-om-norden-1/language>
- Nordic Council of Ministers [Nordiska ministerrådet]. (2007). *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk*. Copenhagen: Nordiska ministerrådet.
- Norwegian Directorate for Education and Training [Utdanningsdirektoratet]. (2013). *Læreplan i engelsk - Formål*. Retrieved from <http://data.udir.no/kl06/ENG1-03.pdf>
- Norwegian Ministry of Culture [Kirke- og Utdanningsdepartementet]. (2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (St.meld. nr. 35 2007-2008). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/sec1>
- Norwegian Ministry of Education and Research [Kunnskapsdepartementet]. (2007). *Bologna-prosessen*. Retrieved from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/UH/Bologna/Faktaark\\_Bologna1.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/UH/Bologna/Faktaark_Bologna1.pdf)

- 
- Norwegian Ministry of Education and Research [Kunnskapsdepartementet]. (2015). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Retrieved from [https://www.regjeringen.no/contentassets/97c4e1d89671441dbf81a9ef52075a7d/kd\\_kompetanse-for-kvalitet\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/97c4e1d89671441dbf81a9ef52075a7d/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf)
- Philstrøm, R. (2013). *Teaching English in Norway: Ideas, schemes and resources*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rindal, U. (2014). What is English? *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1-17.
- Schwach, V., & Mæsel, E. S. (2013). *Pensum i høyere utdanning – hvilke læremidler brukes? Kartlegging av praksis i utvalgte fag*. (Report 29, 2013). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning [NIFU].
- Schwach, V., Brandt, S. S., & Dalseng, C. F. (2012). *"Det gikk på engelsk og norsk, engelsk og norsk": En undersøkelse av språk i pensum på grunnivå i høyere utdanning*. (Report 7, 2012). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning [NIFU].
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language: Principles and procedures* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sollid, H., & Rindal, U. (2015). Hva vi mener om språk - sosiolingvistikk i norsk og engelsk. In U. Rindal, A. Lund, & R. Jakhelln (Eds.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (pp. 57-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. (2015). *Vil ha mer engelsk inn i norsk akademia*. Retrieved April 14, 2017, from <https://khrono.no/karriere-samfunn/2015/12/rektor-rice-er-utpekt-til-vara-i-sprakradet>.
- Wiers-Jenssen, J. (2015). Økt tilstrømming av internasjonale studenter - vellykket internasjonalisering av norsk høyere utdanning? In N. Frølich (Ed.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter* (pp. 65-79). Oslo: Universitetsforlaget.

# Appendices

## Appendix 1 – Approval from NSD



Sylvi Rørvik  
 Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap Høgskolen i Hedmark - Hamar  
 Holsetgata 31  
 2318 HAMAR

Vår dato: 25.10.2016

Vår ref: 50247 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50247</i>	<i>Student Aversion Towards Curricular Literature in Tertiary Education</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sylvi Rørvik</i>
<i>Student</i>	<i>Torleif Kveset</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



---

## Appendix 2 – Information about the project

### **Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### **Student Aversion Towards Curricular Literature in Tertiary Education**

##### **Bakgrunn og formål**

Som en del av sin masteroppgave undersøker Torleif Kveset, student i Master i kultur- og språkfagenes didaktikk ved Høgskolen i Hedmark, studenters i høyere utdanning sitt forhold til pensumlitteratur på engelsk. Som student i høyere utdanning håper jeg at du vil hjelpe meg å belyse denne tematikken.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Prosjektet vil benytte seg av henholdsvis spørreundersøkelse og intervjuer. Spørsmålene vil dreie seg om tidligere utdanning og erfaringer knyttet til engelsk, samt hva studenter tenker når de møter pensumtekster på engelsk. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuene. Alle data vil bli anonymisert og det vil ikke bli stilt sensitive spørsmål eller spørsmål som vil kunne identifisere informantene.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Studenten og veileder vil være de eneste som har tilgang til datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent etter publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2017. Ved prosjektets slutt vil alt datamateriale bli slettet.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Torleif Kveset eller Sylvi Rørvik (veileder).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Torleif Kveset  
Epost: [torleifkveset@hotmail.com](mailto:torleifkveset@hotmail.com)  
Telefon: 45430489

Sylvi Rørvik  
Epost: [sylvi.rorvik@hihm.no](mailto:sylvi.rorvik@hihm.no)  
Telefon: 62517817

## Appendix 3 – Questionnaire

### Spørreskjema. Studenters forhold til pensumlitteratur på engelsk i andre fag enn engelsk

Torleif Kveset, student i Master i kultur- og språkfagenes didaktikk ved Høgskolen i Hedmark, vil gjerne at du svarer på følgende spørsmål. Som en del av masteroppgaven ønsker jeg å finne ut mer om studenters forhold til pensumlitteratur på engelsk i andre fag enn engelsk, noe jeg håper du, som student i høyere utdanning, kan hjelpe meg med. Prøv å svare så ærlig du kan. Om du ikke vet helt nøyaktig, svar så nære du klarer. Pensum og faglitteratur vil bli brukt litt om hverandre, da pensumlister stort sett består av faglitteratur. Der hvor det spørres etter andre typer tekster vil det være presisert, eksempelvis skjønnlitteratur. Svarene vil bli anonymisert. Tusen takk for din deltakelse.

#### Lesevaner og pensum. Sett kryss i boksen til det alternativet du mener stemmer best.

1. **Hvor ofte leser du korte tekster på engelsk? (Memes, Twitter, Snapchat, små sitater osv.)**  
 daglig     ukentlig     månedlig     årlig     aldri
2. **Hvor ofte leser du lengre tekster på engelsk? (Aviser, blader, fagstoff, blogg, osv.)**  
 daglig     ukentlig     månedlig     årlig     aldri
3. **Hvilket språk bruker du når du søker på internett? (Eksempelvis når du googler)**  
 norsk     svensk     dansk     engelsk     annet: \_\_\_\_\_
4. **Hvor mange skjønnlitterære bøker på engelsk leser du i løpet av ett år?**  
 12 +     7 – 11     4 – 6     1 – 3     0
5. **Hvor mye av oppført pensum (det som står på pensumlista) leser du i løpet av et emne (100% tilsvarer hele pensum)?**  
 0 – 10%     10 – 20%     20 – 30%     30 – 40%     40 – 50%  
 50 – 60 %     60 – 70%     70 – 80%     80 – 90%     90 – 100%
6. **Hvis du leser mindre enn 100%. Finner du da annen litteratur som dekker emne?**  
 ja     nei
7. **Selvvalgt litteratur. Når du selv velger litteratur som dekker emne, men ikke står på pensum, hva slags språk velger du, stort sett?**  
 norsk     svensk     dansk     engelsk     annet: \_\_\_\_\_
8. **Når det kommer til å forstå innhold, i hvor stor grad finner du pensum (generelt, uavhengig av språk) vanskelig?**  
 enkelt     utfordrende     vanskelig     svært vanskelig
9. **Hvis du kunne velge å lese en fagbok på norsk eller engelsk, for eksempel en norsk oversettelse av en engelsk originalutgave, hva ville du valgt?**  
 norsk     engelsk     originalspråket uavhengig om det er norsk eller engelsk
10. **Når jeg leser engelsk faglitteratur, må jeg stoppe for å slå opp ukjente ord.**  
 aldri     sjelden     av og til     ofte     svært ofte
11. **Når jeg leser norsk faglitteratur, må jeg stoppe for å slå opp ukjente ord.**  
 aldri     sjelden     av og til     ofte     svært ofte
12. **Jeg er vant til å lese faglitteratur på engelsk.**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig

13. **Jeg syntes fagtekster på engelsk er vanskelig.**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig
14. **Jeg syntes fagtekster på norsk er vanskelig.**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig
15. **Jeg finner fagtekster på engelsk vanskeligere å forstå enn fagtekster på norsk.**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig
16. **Det er for mange engelske tekster på pensum.**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig
17. **Jeg tror jeg vil få bruk for å kunne lese engelsk i fremtiden (arbeid, fritid, ferie osv)**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig
18. **Jeg tenker at vi som studenter hadde vært tjent med flere pensumtekster på engelsk.**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig
19. **Jeg tenker at vi som studenter hadde vært tjent med flere pensumtekster på norsk.**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig
20. **For mye engelsk på pensum er med på å degradere det norske språkets posisjon.**  
 uenig     delvis uenig     litt enig     delvis enig     helt enig
21. **Hvis du enig på spørsmål 20, syns du det gjør noe?**  
 ja     nei
22. **Hvilket språk leser du helst faglitteratur på?**  
 norsk     svensk     dansk     engelsk     annet: \_\_\_\_\_
23. **På hvilket språk mener du at du vil finne størst grad av relevant faglitteratur?**  
 norsk     svensk     dansk     engelsk     annet: \_\_\_\_\_
24. **Hvilket språk syns du er vanskeligst å lese faglitteratur på?**  
 norsk     svensk     dansk     engelsk     annet: \_\_\_\_\_
25. **Når du møter pensum på engelsk på pensumlista, hva gjør du?**  
 lar være å lese     leser den     søker alternativ litteratur på norsk  
 annet: \_\_\_\_\_

**Tidligere erfaringer. Sett et kryss i boksen til det alternativet du mener stemmer best.**

I denne undersøkelsen ønsker jeg å se på forholdet mellom bakgrunn og forutsetninger for hvordan du forholder deg til pensumtekster. Den følgende seksjonen vil dreie seg om utdanningsbakgrunn, språkbakgrunn og alder.

26. **Studieprogram:**  
 GLU5-10     KfK  
 Master i kultur- og språkfagenes didaktikk (MIKS)     Master i tilpasset opplæring (MIT)  
 Master i realfagenes didaktikk (MIR)     Master i digital kommunikasjon (DIGKOM)
27. **Hvor langt er du kommet i studieløpet i studieprogrammet du krysset av ovenfor?**  
 1. år     2. år     3. år     4. år  
 deltid 1. år     deltid 2. år     deltid 3. år     deltid 4. år

28. **Kjønn:**  mann  kvinne  
 annen kjønnsidentitet
29. **Morsmål:**  norsk  engelsk  
 annet: \_\_\_\_\_
30. **Alder:**  18 – 20  21 – 25  26 – 30  
 31 – 35  36 – 40  41 –
31. **Videregående utdanning (engelsk). Hvilken av utdanningene har du fullført i engelsk fra videregående. Sett ett kryss. Har du fullført VG3 engelsk, men også VG1 og VG2 setter du kryss i VG3.**  
 VG1 engelsk  VG2 engelsk  VG3 engelsk  
 påbygg (f.eks etter yrkesfag)  International Baccalaureate  annet: \_\_\_\_\_
32. **Hvor mange års erfaring har du fra høyere utdanning?**  
 1 år  2 år  3 år  4 år  5 år eller flere
33. **Har du studert engelsk i høyere utdanning?**  
 ja  nei
34. **Høyere utdanning. Hva slags erfaring har du fra høyere utdanning fra tidligere.**  
 utdanning på masternivå  utdanning på bachelornivå
35. **Utenlandsopphold (sammenhengende i engelskspråklig land):**  
 mindre enn 3 mnd  3 mnd  6 mnd  
 1 år  mer enn 1 år
36. **På hvilket klasstrinn begynte du med engelskundervisning?**  
 i barnehagen  1.  2.  3.  
 4.  5.  6.  7.  
 på ungdomsskolen  annet: \_\_\_\_\_
- Sjanger og språk. Sett ett kryss i den boksen du mener stemmer best.**
37. **Hva slags type tekster foretrekker du å lese?**  
 skjønnlitteratur  faglitteratur  annet: \_\_\_\_\_
38. **Jeg foretrekker faglitteratur på:**  
 norsk  svensk  dansk  engelsk  annet: \_\_\_\_\_
39. **Jeg foretrekker skjønnlitteratur på:**  
 norsk  svensk  dansk  engelsk  annet: \_\_\_\_\_

### Forespørsel om videre deltakelse. Intervju.

Basert på svarene dine i spørreundersøkelsen kan det være jeg ønsker å ta en nærmere prat med deg. Du vil da bli invitert til et intervju som vil dreie seg om samme tematikk. Dette er helt frivillig og alt datamateriale vil bli anonymisert. Det vil bli gjort opptak av intervjuet, veileder og jeg vil ha tilgang til intervjudataene. Opptakene vil bli slettet etter at oppgaven er ferdigstilt. Forventet varighet er 30 – 40 min. Hvis dette er noe du kunne tenke deg og hjelpe til med, huk av i boksen nedenfor og skriv epostadressen din under slik at jeg kan ta kontakt.

Takk for at du tok deg tid til å svare.

Jeg ønsker å delta i intervju.

Epost: \_\_\_\_\_

---

## Appendix 4 – Consent form: Interviews

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### **Student Aversion Towards Curricular Literature in Tertiary Education**

##### **Bakgrunn og formål**

Som en del av sin masteroppgave undersøker Torleif Kveset, student i Master i kultur- og språkfagenes didaktikk ved Høgskolen i Hedmark, studenters i høyere utdanning sitt forhold til pensumlitteratur på engelsk. Som student i høyere utdanning håper jeg at du vil hjelpe meg å belyse denne tematikken.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Prosjektet vil benytte intervjuer. Spørsmålene vil dreie seg om tidligere utdanning og erfaringer knyttet til engelsk, samt hva studenter tenker når de møter pensumtekster på engelsk. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuene. Alle data vil bli anonymisert og det vil ikke bli stilt sensitive eller spørsmål som vil kunne identifisere informantene.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Studenten og veileder vil være de eneste som har tilgang til datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent etter publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2017. Ved prosjektets slutt vil alt lydmateriale bli slettet.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Torleif Kveset eller Sylvi Rørvik (veileder).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Torleif Kveset  
Epost: torleifkveset@hotmail.com  
Telefon: 45430489

Sylvi Rørvik  
Epost: sylvi.rorvik@hihm.no  
Telefon: 62517817

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## Appendix 5 – Interview Guide

### Intervjuguide

#### *Fase 1 – Innledning*

*Torleif Kveset, student i Master i kultur- og språkfagenes didaktikk ved Høgskolen i Hedmark, undersøker som en del av sin masteroppgave studenter i høyere utdanning sitt forhold til pensumlitteratur på engelsk. I denne forbindelse håper jeg du vil hjelpe meg å belyse denne tematikken ved å svare på noen spørsmål. Spørsmålene vil dreie seg om dine meninger og ditt forhold til pensumlitteratur på engelsk.*

*Intervjuet vil bli tatt opp (lyd) og senere transkribert (skrevet ned), all informasjon vil være anonymt. Din deltakelse er helt frivillig, og du kan avbryte intervjuet når som helst om du ønsker det. Alle dataene blir anonymisert. Intervjuet antas å vare i 30 – 40 minutter.*

*Fase 2 - Fakta spørsmål. Relasjonskapning. Få i gang samtalen gjennom spørsmål som vil være lett for informantene å svare på.*

#### **1. Hva studerer du nå?**

Er det spennende syns du?

Hva er planene dine fremover? Hva tenker du å bruke utdanningen til?

#### **2. Hva slags utdanning har du fra tidligere?**

*Fase 3 – Introduksjonsspørsmål. Introduserer temaet for intervjuet.*

#### **3. Hva tenker du når jeg sier pensum?**

#### **4. Husker du tilfeller hvor du tenkte at du bare hadde lyst til å hive boka i veggen?**

I så fall, hva var grunnen til det?

---

**5. Hva slags forhold har du til pensum?**

Er det greit?

Utfordrende?

*Fase 4 – Overgangsspørsmål. Skal binde sammen fase 3 og fase 5, fra det generelle til det spesielle (personlige).*

**6. Hva slags erfaringer har du med pensum eller faglitteratur på engelsk?**

**7. Hvordan syns du det er å lese på engelsk?**

*Fase 5 – Nøkkelspørsmål. Hoveddelen. Personlig. Informantens livsverden og opplevelser.*

**8. Hva mener du kjennetegner en god pensumtekst?**

**9. Hvordan forholder du det til pensumlitteratur på engelsk?**

Er det vanskelig?

Liker/ikke liker du det?

Unnlater du å lese det hvis du kan? Hvorfor det?

**10. Hva slags nytteverdi, om noen, ser du av å kunne engelsk?**

**11. Tenker du at du vil få bruk for engelsk senere i en arbeidssituasjon?**

Er pensumspråket slik at det vil hjelpe?

Er det slik at det vil være et hinder?

**12. Er det forskjell på engelsk som en nyttig ressurs, og den engelsken som blir formidlet gjennom pensum eller annen faglitteratur?**

Hva er forskjellen?

---

**13. Hvis du kunne velge, hvilket språk ville du helst lest pensum på?**

Norsk/Engelsk?

Hvorfor det?

Er det språket som gjør det eller er det ordene i akkurat den typen tekster?

Er Engelsk vanskelig? Hva er vanskelig?

Syns du norsk har en for liten profil, og burde vært sterkere representert?

**14. Hva tenker du om at noen mener at å gi engelsk for stor plass i akademia vil gå på bekostning av det norske språket?**

**15. Syns du det er annerledes når det kommer til skjønnlitteratur?**

Hva med slik som Harry Potter, hvor en lager norske ekvivalenter til det engelske? Ex: Quidditch – Rumpeldunk. Er dette nyttig? Kan det være forvirrende?

**16. Nå nærmer vi oss slutten og det bare *ett par spørsmål igjen*.**

**17. Når du søker etter ekstern litteratur, for eksempel når du skriver oppgaver, søker du på norsk eller engelsk?**

Hvilket språk tror du at du vil få flest resultat?

**18. Hvilket språk foretrekker du å lese faglitteratur på?**

Skiller ulike emner på hvilke språk du foretrekker/velger å lese på?

I så fall, hva gjør at du velger engelsk i enkelte tilfeller?



---

**19. Syns du grunnutdanningen har forberedt deg godt nok på typen av Engelske tekster du nå har møtt i høyere utdanning?**

*Fase 6 – Avslutning*

**20. Er det noe som er uklart?**

**21. Av alle tingene vi snakket om, hva vil du si var det viktigste for deg?**

**22. Noe du lurer på?**

**23. Er det noe som vi ikke har snakket om, som du gjerne skulle ha sagt?**

## Appendix 6 – Transcriptions

### Adelaide

Adelaide: [[...]]

Interviewer: Hva tenker du å bruke utdanningen din til?

Adelaide: Jeg tenker at jeg skal--. Eller den utdanningen som jeg har fullført skal jeg bruke for å komme inn på videreutdanning. Også har jeg lyst til å jobbe på videregående skole.

Interviewer: Hva slags utdanning har du fra tidligere?

Adelaide: Fra tidligere har jeg [XXX] og nå studerer jeg på masternivå.

Interviewer: Hva tenker du når jeg sier pensum?

Adelaide: Hva jeg tenker da? Da tenker jeg. Artikler, bøker og--. Og det som er nødvendig å lese for å gå opp til en eksamen.

Interviewer: Husker du tilfeller hvor du bare hadde lyst til å hive boka i veggen? Eller artikkelen i veggen?

Adelaide: Helt konkret så--. Jeg vet ikke om jeg helt kan sette fingeren på når det var. Men jeg kan huske ting som--. Tilfeller hvor jeg har syntes at det har virket som uoverkommelig mye pensum og ja.

Interviewer: Var det mengden som var grunnen til det?

Adelaide: Kanskje mengden og at det--. Det virket som det kom til å ta lang tid for å komme seg igjennom det. Og kanskje språket opplevdes som tungt, eller ja.

Interviewer: Hvordan var språket tungt da?

Adelaide: Mye begreper som man ikke kjenner til fra hverdagslig tale og--. Kanskje setninger--. Oppbygning som ikke alltid gjorde det helt alltid enkelt å forstå. Ja, jeg tror det som kanskje er hovedgreia med det å forstå.

Interviewer: Var det formen mer enn språket?

Adelaide: Kanskje. Jeg vet ikke helt om jeg klarer å sette fingeren på hvordan jeg skiller de, fordi--. Det er--. Det henger ofte--. Begge deler eller--. Kan oppleves sånn da.

Interviewer: Hva slags forhold har du til pensum?

Adelaide: Jeg har ikke noe negativt forhold til det. Jeg synes det er spennende å få en ny litteraturliste med ting jeg skal lese og--. Syns jo egentlig det er fint at det er gitt noe som det blir sagt at dette her på en måte er kunnskapen du skal kunne. Også da har du en konkret liste. Også er det bare å lese seg gjennom den. Egentlig.

Interviewer: Er det utfordrende da?

Adelaide: (.) Tror det kommer litt ann på hvilket nivå man er på.

Interviewer: Hvordan da?

Adelaide: Noen ganger så har det vært--. Eller om pensum i seg selv er utfordrende eller om det å ha en pensumliste--.

Interviewer: Om pensum--.

Adelaide: Ja. Nei, det kommer jo ann på hvilke--. Om det er primær-, eller sekundærkilder og om det er--. På en måte skrevet som en innføring på en måte. Noen ganger så har jeg jo hatt pensum som er skrevet for nybegynnere. Da er det jo ofte forenklet. Det er kanskje halvsannheter, det er gjort enklere. Enn hvis du da går til det originale. Som kanskje da er skrevet--. Som kan oppleves som over mitt nivå. Så--. Det kommer ann på hva slags pensum det er da.

Interviewer: Hva legger du i ”over ditt nivå” når du sier det?

Adelaide: Mm, da kommer--. Går det litt tilbake på det andre. På det--. Hvilke forkunnskaper man har. Både på, på fagfeltet og på språket. Hvilke begreper--. Begrepsapparat man har. Ja. Kanskje først og fremst det.

Interviewer: Hva slags erfaring har du med pensum, eller faglitteratur på engelsk?

Adelaide: Ikke så mye fra grunnskolelærerutdanninga, men mer--. Mer på dette nivået jeg er nå. Men hva slags erfaring? Eller?

Interviewer: Ja.

Adelaide: Jeg føler at jeg har blitt mer komfortabel med å ha pensum på engelsk. Nå som jeg har det mye mer. Og at da--. Når vi hadde kanskje noe på engelsk inn--. Tidligere da, på GLU-utdanninga. Så var det mer--. Mere--. Hva skal jeg si. Utfordrende med det som var. Fordi da var man kanskje ikke så vant til å lese det. Så de kunne virke som en utfordring da i pensumlista ellers. At man kanskje utsatte det som var på engelsk. Eller kvia seg litt for det. Mens sånn nå--. Visst--. Nå har jeg jo stort sett ikke norsk. Og da blir det jo det som er normalen. Så--. Ja. Men jeg synes fortsatt det er utfordrende, men ikke like mentalt negativt ladet da som tidligere. At engelsk i seg selv blir ansett som det farlige, men at nå er det det normale. Hvis det gir mening?

Interviewer: Ja, er det det at du nå ikke har noe valg--.

Adelaide: Ja, kanskje det ikke--. Eller jeg har aldri sett på det som et valg og ikke ta det på engelsk. Står det på pensumlista så er det på pensumlista. Men det at--. Selskapet det er i--. At det som er på engelsk virka vanskeligere sammenligna med det som da var på norsk. Men da nå da alt som er på et fremmedspråk, så er det ikke nødvendigvis vanskelig fordi det er på engelsk. Men det kan jo hende det er det uansett. Men da går det mer på innholdet i bøkene generelt, og ikke nødvendigvis språket det står på da.

Interviewer: Hvordan syns du det er å lese på engelsk?

Adelaide: Jeg syns det er--. (..) Noe mer krevende enn å lese på norsk ((ler)). Men, som nevnt, ikke så mentalt--. Ikke så veldig sånn--. Jeg vet ikke hva jeg skal si jeg. Ikke så negativt som jeg kanskje syntes det var før da. Men fortsatt tidskrevende.

Interviewer: Hvorfor det?

Adelaide: Fordi jeg må bruke mye tid på å kanskje lese de samme setningene, både inni meg, høyt omtrent. Fordi noen ord ikke gir mening på papiret, men gir mening når du sier det høyt. Og bruker mye tid på å søke opp ord som er ukjente. Så hvis det hadde stått på norsk så hadde jeg kanskje brukt mindre tid på å forstå--. Jeg vet ikke om det er forskjell på å forstå faktisk hva som står, og det å forstå det--. Altså, internalisere kunnskapen--. Det er på en måte et nytt nivå. Når det er engelsk så er det på en måte først et nivå av å forstå språket som man må gjennom før man kan jobbe med fagstoffet da føles det som.

Interviewer: Må du mer ned på ordnivå når du leser engelsk, enn det du må på norsk?

Adelaide: Mhm. Sånn, hvis du tenker sånn at det--. At jeg på en måte kan stoppe opp i en setning hvis det er ord jeg ikke skjønner. Ja. Det kan være jeg leser hele setningen også kanskje gir det da mening, eller forstår forståelsen av--. Eller forstår ordets betydning. Men ofte så må jeg ned på--. Og ta noen ord og stoppe ved de og søke de opp og sånn.

Interviewer: Hva mener du kjennetegner en god pensumtekst?

Adelaide: Hmm. (..) Kanskje at den oppleves som relevant for det du skal--. Det som står i emnebeskrivelsen og det du skal lære. En god pensumtekst syns jeg som alle andre tekster bør ha en god oppbygning, en struktur som på en måte gjør at du vet hva du skal ha--. Hva du leser og hva som er poenget og--. Gjerne at det er--. Jeg vet ikke jeg. At det kommer klart fram i teksten hva som er--. Hva som--. Hva forfatteren vil fram til. Og--. Og et perspektiv på det og da, er at det må se, se oversiktlig ut på en måte. Er det en bok som--. Eller sånn, jeg har sett mange artikler for eksempel som er blitt kopiert av en kopi også er det lagt ut i fronter også er det kanskje lærerens notater også er det--. Jeg vet ikke--. Jo mere rotete det ser ut, jo mer uoverkommelig kan det virke da.

Interviewer: Hvordan forholder du deg til pensumlitteratur på engelsk?

Adelaide: Som nevnt forholder meg til det litt mer lettsinnet enn tidligere. Men fortsatt som--. Som en ekstra utfordring.

Interviewer: Liker du det, liker du det ikke?

Adelaide: Jeg liker det (.) fordi jeg føler meg intellektuell. Nei--. ((ler)) Stryk det. ((ler)) Kødda. Jeg syns det gir kanskje faglig tyngde at det ikke er oversatt til norsk. Det skal gjennom færre ledd på en måte. Men jeg vet at jeg bruker lenger tid på å lese det og at det er en språkbarriere som gjør at det--. Ja, at det kanskje hemmer tiden jeg bruker på å komme meg igjennom pensumlista da. Og sånn sett så liker jeg det ikke.

Interviewer: Litt ambivalent?

Adelaide: Ja. Flott ord. Riktig.

Interviewer: Hva slags nytteverdi, om noen ser du av å kunne engelsk?

Adelaide: Nytteverdi. Jeg er mye nytteverdi i det. Sånn på samfunnsnivå at det--. At vi bruker--. At det er et språk som en kommer til å bruke på så veldig mange arenaer. Og også akademisk. Hvis man vil nå ut i et fag, fagfelt som skal være større enn bare det nasjonale. Så må man kunne snakke godt engelsk, og skrive godt engelsk. Og--. (..) Ja. Og bare rett og slett forstå mer av det som foregår i verden da. Ikke bare være avhengig av at alt skal være oversatt og siteres av vg på en måte. Kunne lese det som skjer, andre steder.

Interviewer: Tenker du at du vil få bruk for engelsk, senere i en arbeidssituasjon?

Adelaide: I en arbeidssituasjon, ja. Jeg tror det. (..) Jeg kan for eksempel se for meg på videregående. Eller bare--. Hvis man har, gjesteforelesere eller bare folk man vil komme i kontakt med på akademisk-. I akademiske situasjoner da. Hvis man driver og jobber videre med det feltet man driver på så må man regne med at man skal kunne snakke på engelsk og bruke det språket. Og også på videregående kan man få bruk for det på egentlig ganske mange arenaer. Både hvis man--.

Interviewer: Som lærer?

Adelaide: Som lærer. Kanskje ikke--. Det er jo ikke innenfor mitt fagfelt egentlig. (..) Likevel bare det å kunne snakke--. Kommunisere hvis det er noen som ikke snakker norsk. Eller hvis klassen skal på tur eller--. Hvis man skal se en dokumentar, eller klipper--. Eller tekster som ikke er norske så må man jo selv også kunne engelsk. Hvis man har lyst til å bruke det i undervisning.

Interviewer: Er pensumspråket slik at det vil hjelpe, eller er det slik at det vil bli et hinder?

Adelaide: (..) Jeg tror ikke det er et hinder. Men jeg tror ikke--. Eller for å bruke det senere i livet?

Interviewer: Mhm.

Adelaide: Helt ærlig tror jeg ikke det er noen av delene. Fordi, det er litt fjernt fra--. Eller det er ikke fjernt, men. Det oppleves noen ganger som--. Dette har--. Det språket som man leser i pensumlitteratur er ikke det samme språket som man har lært gjennom populærkulturserier, gjennom filmer. Vanlig hverdagslig snakk. Så kanskje noen ganger så er språket bare--. Har en egen kategori da, en egen type engelsk med andre--. Ikke sant--. Det er jo andre begreper, andre fag--. Fag--. Ja--. Fagbegreper. Som man kanskje ikke får bruk for sånn i det hverdagslige i det. Men selvfølgelig så vil jo det man leser i pensum være med på å utvikle det fagbegrepet som du kanskje da får bruk for når du da skal bruke engelsk i det samme området, eller hvis du skal nå ut. Så kanskje jeg tenker at på det akademiske nivå så hjelper selvfølgelig engelsk seg selv på en måte, det hjelper det akademiske. Men til hjelp til det jeg skal gjøre utenfor det område, så ser jeg kanskje ikke så på det som så behjelpelig. Jeg vet ikke, jeg ser liksom ikke for meg at jeg får bruk for de samme begrepene andre steder.

Interviewer: Nei. Da er vi litt inne på neste spørsmål. Er det forskjell på engelsk som en nyttig ressurs og den engelsken som blir formidlet gjennom pensum og annen faglitteratur da?

Adelaide: Ja, kanskje jeg ser på det som forskjell.

Interviewer: Hva er forskjellen?

Adelaide: Asså, vi har jo--. Det har vært litt snakk om at det viktigste med engelsk er å kunne gjøre seg forstått og sånn. Og jeg opplever kanskje at den engelsken som, som vi leser i pensumlitteratur ikke er

den samme som jeg vil--. Ikke inneholder det samme vokabularet som jeg kommer til å få bruk for hvis jeg drar til. Drar til et engelskspråklig land da og skal gjøre meg forstått i mange situasjoner. Det kan helt sikkert være med på å utvide mitt vokabular, men. Men sånn--. Det oppleves ikke som direkte nyttig da. På det nivået som--. På det hverdagslige nivå.

Interviewer: Hvis du kunne velge. Hvilket språk ville du helst lest pensum på?

Adelaide: Det blir jo litt det samme som--. Fordeler og ulemper med det. At det--. Jeg forstår at det å lese (.) litteraturen på det språket som det opprinnelig ble skrevet på for eksempel og (.) at det har en verdi. Men fordi at jeg vet at for meg så tar det lenger tid med engelsk og jeg vet at det er et lite hinder ekstra som jeg må over, så tror jeg helst jeg ville lest på norsk.

Interviewer: Hvorfor det?

Adelaide: Fordi jeg bruker lenger tid på det som er engelsk. Og fordi--. Jeg har et mye bedre vokabular på norsk. Så jeg trenger ikke søke opp så mange ord. Og det er lettere å forstå--. Hvis det er et ord som er ukjent så er det lettere å forstå det i en norsk setning. Fordi da kjenner jeg kanskje til--. Ja, jeg kjenner til mye mer da. På norsk.

Interviewer: Så det er ikke nødvendigvis ordene som gjør det vanskelig? Det er språket?

Adelaide: Jeg tror, ja. Ja--. Det blir jo også ordene da. Fordi at jeg må bruke tid på å forstå ordene. Men--. Fordi jeg vet ikke om jeg klarer å si at alltid--. Det er ikke alltid språket på engelsk er så--. Asså hvordan det er bygget opp er så innmari vanskelig heller. Men, jeg bare vet at jeg bruker lenger tid på å forstå det generelt da. Hvis det gir mening. Du må bare spørre hvis det er uklart.

Interviewer: Jeg skal gjøre det. Hva tenker du om at noen tenker at det å gi--. Noen mener at det å gi engelsk for stor plass i akademia vil gå på bekostning av det norske språket?

Adelaide: Jeg kan ikke kjenne meg igjen--. Eller jeg vet ikke hva det vil si--. Om det betyr at det norske språket generelt skal bli svekka. Går på bekostning av det norske språket, var det det du sa?

Interviewer: Tanken er vel kanskje den at om engelsk overtar akademia så vil det gå utover språkposisjonen til norsk ellers i samfunnet også da.

Adelaide: Nei, vet du hva. Det tror jeg ikke jeg kan si meg enig i. Fordi. Når det er såpass--. Når alt annet foregår på norsk og--. Helt sikkert så kommer jo store deler av akademia til å fortsette til å være på norsk også. Det kommer jo alltid til å være--. Asså bare her på høgskolen for eksempel. Jeg tror ikke at undervisningen her hadde skjedd på engelsk nødvendigvis. Sånn at det hadde alltid vært et--. En arena for at det skulle være på norsk. Så jeg tror ikke at jeg kan si meg enig i det. Men jeg kan forstå, kanskje, tanken. Men sånn vil det vel alltid være. At det nye vil overta for det gamle. Eller kanskje det er en--. En naturlig tanke man får. En naturlig frykt.

Interviewer: Er det fremmedfrykt?

Adelaide: Ja, nesten. Det vil jeg nesten si altså ((ler)).

Interviewer: Syns du det er annerledes når det kommer til skjønnlitteratur. Sånn som at Harry Potter blir oversatt til norsk. Eller de engelske ordene får norske ekvivalenter--. At navn da. For eksempel at quidditch blir til rumpeldunk?

Adelaide: At jeg tenker om det--.

Interviewer: Syns du det er annerledes enn med akademisk språk?

Adelaide: Ja, jeg syns vel kanskje at det er litt annerledes. Jeg vet ikke helt om jeg skjønner--.

Interviewer: Hva tenker du om det?

Adelaide: At det blir oversatt til norsk?

Interviewer: Mhm. Er det nyttig eller er det forvirrende?

Adelaide: ((ler)) Jeg synes det er litt forvirrende, men det er jo nyttig for at forfatterne skal nå et større publikum.

Interviewer: Åssen da?

Adelaide: Jeg vet ikke jeg. Det må asså--.

Interviewer: Oversettinga i seg selv tenker du på?

Adelaide: Ja, det må--. Kanskje--. Jeg vet ikke. For at man kan kunne kjenne seg igjen i--. Ofte så--. Ofte så er jo oversettelsene--. Oversettelsene av navn og ting, forsøkt å gjøre sånn at man kan skape seg et bilde i hodet. Og hvis man da ikke har et forhold til det engelske ordet, men har et forhold til det det skal på en måte minne om på norsk. Så er det kanskje lettere for de som leser det å skape et bilde i hodet. Så, rumpeldunk gir meg i hvertfall et bilde i hodet. Det andre, jeg husker ikke hva det var en gang jeg--.

Interviewer: Quidditch.

Adelaide: Ja. Det betyr ingenting for meg. Det har jeg ikke noe forståelse for hva det er.

Interviewer: Nå nærmer vi oss slutten, det er bare ett par spørsmål igjen. Når du søker etter ekstern litteratur, for eksempel når du skriver oppgaver, søker du på norsk eller engelsk da?

Adelaide: Mest?

Interviewer: Ja.

Adelaide: Ja, da søker jeg mest på norsk. Hvertfall hvis det er et fagfelt eller et område jeg ikke kan--. Har lært meg så mange av fagbegrepene ennå på engelsk, men--. Det kan godt være at etterhvert som jeg kommer mer og mer inn i fagfeltet, eller inn i området--. Og tema. At jeg begynner å søke mer på engelsk. Eller at jeg gjør begge deler da. Men i hovedsak norsk.

Interviewer: Tror du at du ville fått flere resultater hvis du søkte på engelsk?

Adelaide: Ja, det tror jeg. Og det er jo der--. Det er jo da man kanskje begynner å gå over på det andre. Når en har bladd igjennom Google og Oria sine, sine bøker på norsk så begynner man kanskje å søke litt på engelsk da.

Interviewer: Hvilket språk foretrekker du å lese faglitteratur på?

Adelaide: Jeg foretrekker å lese det på norsk. Av, ja.

Interviewer: Skiller ulike emner på hvilke språk du foretrekker å lese på.

Adelaide: Ja. Det tror jeg. (..) Men det har kanskje med vane å gjøre. Hvor man har bygget opp et begrepsapparat da. For eksempel så har jeg--. Asså emner--. Det kommer litt ann på. Men for eksempel på fagfeltet RLE så har jeg et større begrepsapparat enn jeg har i for eksempel matematikk, så--. Matte på engelsk har jeg nesten ikke hatt noe som helst av. Så det skremmer meg litt. Ja. Så derfor vil jeg si ja til det.

Interviewer: Hvordan syns du grunnskolen og videregående har forberedt deg på den type tekst du nå møter i høyere utdanning på engelsk?

Adelaide: Ikke noe bra. ((ler)) Selv så har på en måte alltid engelsk vært en--. Et svakt punkt på en måte. Og kanskje jeg ikke fikk noe særlig forståelse eller--. Jeg tror jeg nesten ikke snakka engelsk høyt før jeg begynte på høgsolen. Og da gjorde jeg det kanskje litt--. Jeg hadde jo bare engelsk første året på videregående. Og det var da--. Og da leste vi stort sett skjønnlitterært og eller fra tekstbok. Sånn at-. At det var noe faglitteratur eller andre begreper som--. Eller bare det å lese en artikkel på engelsk var det lite av. Kanskje nyhetsartikler. Kanskje.

Interviewer: Hva slags utfordringer møter du i tilknytning til det her. Eller har du møtt?

Adelaide: Nå eller da?

Interviewer: Ja, i den overgangen da. Fra--.

Adelaide: Kanskje da mye med holdning. At fordi det er--. Fordi det er--. Vi leste lite på engelsk, vi snakka lite på engelsk. I hvertfall opplevdes det sånn da. Så er engelsk mere--. Det er frykt. Frykt. Var i hvertfall veldig sånn fryktbelagt. Og det--. Ja. Det hadde jo noe å si for motivasjonen for å lese engelsk. Når man også anså mestringsnivået som lavt da.

Interviewer: Hadde du erfart det. Eller var det mer en forestilling?

Adelaide: Kanskje mest en forestilling, men det handlet--. Eller det grunna jo i at man opplevde--. Engelsk--. At man ikke opplevde så mye mestring i engelsk. Verken lesning eller snakking eller skriving. Og da, da--. Det er jo det forestillingen grunner i da. I såfall. Og kanskje og, når man kom hit, og da hadde en artikkel da, på pensum som var engelsk. Så opplevdes den som tung. Den opplevdes som vanskelig. Og det var med på å bygge opp under forestillingen om at engelsk litteratur--. Eller engelsk faglitteratur var vanskeligere da.

Interviewer: Vanskeligere enn norsk?

Adelaide: Ja.

Interviewer: Fint. Da er vi egentlig ferdig. Er det noe som er uklart--. Eller noe du skulle ha prata mer om?

Adelaide: Nei, det tror jeg ikke. (..) Kanskje mer om engelsk i grunnskolen og--. Ja. Hvordan det, hvordan det. Hvordan det noen ganger kan føre til at man føler seg veldig god i det og noen ganger ikke. Jeg vet ikke, det er i hvertfall sånn jeg opplevde det selv. At det var veldig splitta. Enten så var man god i det, eller så frykta man det. Kanskje det henger igjen litt der da. ((ler)).

Interviewer: Er det noe du lurer på?

Adelaide: Nei.

Interviewer: Da avslutter vi.

## **Eleanor**

Interviewer: Hva studerer du for noe nå?

Eleanor: [[...]].

Interviewer: Er det spennende syns du?

Eleanor: Ja. Det er vel litt både og det. ((ler))

Interviewer: Hvordan da?

Eleanor: Nei, noe er jo spennende, men alt er jo ikke like spennende.

Interviewer: Hva slags planer har du fremover--. Hva har du tenkt til å bruke utdanninga di til?

Eleanor: Til å jobbe som lærer.

Interviewer: Hvor ser du for deg å jobbe som lærer da?

Eleanor: Ungdomsskolen tenker jeg--. Men det er ikke no--. Vi får se litt åssen det blir.

Interviewer: Hva slags utdanning har du fra tidligere?

Eleanor: Jeg har [XXX]. Jeg vet ikke om du vil ha noe mer enn høyere utdanning.

Interviewer: Jo, kan godt ta--. Tidligere--.

Eleanor: Videregående da ((ler)).

Interviewer: Hva gikk du på videregående?

Eleanor: [[...]].

Interviewer: Hvordan var det?

Eleanor: Det var gøy egentlig. Men--. Det er jo--. Det var jo selvfølgelig tyngre enn [XXX].

Interviewer: Hva tenker du når jeg sier pensum?

Eleanor: Pensum. Da tenker jeg det jeg skal lese for å--. Det som asså--. Teoristoffet som tilhører faget.

Interviewer: Husker du noen tilfeller hvor du hadde lyst til å bare hive boka i veggen?

Eleanor: ((ler)) Ja. Det har jeg sikkert tenkt flere ganger ((ler)).

Interviewer: Kan du utdype litt?

Eleanor: Nei, hvis det er kjedelig da. Stort sett. (..) Det er vel det hovedsakelig det går på. At det ikke er så fryktelig spennende--. Og at man er lei.

Interviewer: Hva er det som gjør det kjedelig da?

Eleanor: Det er jo gjerne de fagene jeg må ta da--. Som jeg ikke har sånn brennende engasjement for. Så--. (..) Ja, nei. Hvis du sitter å leser til eksamen, er sliten, og er egentlig ikke så veldig interessert, men du må gjennom--. Og--. Sånne type ting. Så har jeg vel tenkt at det hadde vært fint å egentlig bare kaste hele boka.

Interviewer: Ja. (.) Hva slags forhold har du til pensum da?



Eleanor: Hva slags forhold jeg har? Det er vel helt greit det. ((ler))

Interviewer: Er det utfordrende syns du?

Eleanor: Nei (...). Nei. Det--. Kommer litt ann på. Jeg har tenkt litt mer sånn i det siste--. For nå har jeg begynt på masterprogrammet--. At det begynner å ta seg opp litt i kompleksitet.

Interviewer: Hvordan da?

Eleanor: Nei--. At det krever litt mer gjennomlesing fra min side, før det sitter.

Interviewer: Hva er grunnen til det da?

Eleanor: Nei. Akkurat nå så tenker jeg at en del av det jeg leser ikke har noe sammenheng, med--. Jeg holdt på å si--. Den virkelige verden å gjøre. ((ler))

Interviewer: Åja. Hvordan da?

Eleanor: Nei. Jeg--. (.) Jeg har tenkt det flere ganger at det--. Her sitter jeg og leser noe forskningsgreier fra noen mennesker som har mista helt bakkekontakten. Men det--. Asså det kan jo være interessant for det igjen da, selv om det ikke helt nødvendigvis alltid kanskje er så relevant for det jeg har lyst til å drive med da.

Interviewer: Kan du utdype litt på det? Hva mener du når du sier ”mista bakkekontakten” for eksempel?

Eleanor: Det hender seg at jeg tenker at nå sitter dere og bruker tid og diskuterer ting som ikke er så fryktelig viktig da. ((ler)). For andre enn de som er i forskningsmiljøet.

Interviewer: Har du noen eksempler?

Eleanor: Ja, det er veldig sånn innenfor vitenskapsteori og filosofi da. Hvor de--. Ja, betydning av ord da. Hvordan man definerer det og sånne type ting.

Interviewer: I vitenskapsteori, eller lingvistikk eller?

Eleanor: Ja, det blir jo gjerne lingvistikk da. Men på ett veldig veldig teoretisk plan da. For--. For en ungdomsskoleelev så er det kanskje ikke det de skal bruke så veldig mye tid på--. Om betydning forskyves, eller om det er noe som ligger fast eller--. Om det er--.

Interviewer: Litt sånn i konflikt med relevans for senere jobb tenker du?

Eleanor: Ja. Asså--. For min del så kan det jo være veldig interessant, men--. Det er ikke alltid jeg tenker at det er like hensiktsmessig for min utdanning da. Jeg trenger gjerne noe som retter seg mot ungdomsskoleelever og hva som fungerer på deres nivå. Ikke nødvendigvis den høytflyvende filosofiske diskusjonen på forskernivå da. Så--. For alt jeg vet er det en del av dannelsen min ((ler)). Vet jeg ikke.

Interviewer: Hva slags erfaringer har du med pensum, eller faglitteratur på engelsk da?

Eleanor: Nå går jeg norsk da, så--.

Interviewer: Skrevet på engelsk asså.

Eleanor: Ja--. Jeg har jo tatt noen fag på engelsk også, men det er kanskje ikke så relevant?

Interviewer: Det kan det godt være.

Eleanor: Ja. (..) Når jeg har tatt norsk og samfunnsfag så--. For det er samfunnsfag som er fag to da. Så skriver jeg jo på norsk. Men--. (..) Men det er fort at det er pensum på engelsk. Jeg vet ikke--. Jeg har ikke tenkt så veldig mye over det. I hvert fall på årsstudium i norsk så er det stort sett norsk pensum. I samfunnsfag (..) er det jo en del engelsk pensum. Og nå har det vært en del engelsk pensum. Jeg må tenke litt--. Fordi jeg begynte [[...]]. Og der er det jo litt annerledes enn her.

Interviewer: Hvordan er det annerledes der da?

Eleanor: Nei. Egentlig bare måten de har lagt det opp på. Også blir det jo naturlig nok litt andre fag da, enn de har å tilby her. Det kommer jo selvfølgelig ann på forelesere og alt sånn, så--. (..) Jeg vet ikke--. Jeg tenker egentlig ikke så mye over det--. For meg så spiller det egentlig ikke så stor rolle om det er på norsk eller engelsk. Det--. Blir liksom hipp som happ.

Interviewer: Da, ja--. Hvordan syns du det er å lese på engelsk?

Eleanor: Helt greit, ikke noe problem.

Interviewer: Nei. Hva mener du kjennetegner en god pensumtekst?

Eleanor: At den faktisk er relevant for faget. Og det man faktisk skal lære noe om. Ikke bare ett eller annet som foreleseren din har satt opp fordi at dette har de skrevet selv.

Interviewer: Har du inntrykk av at forelesere gjør det?

Eleanor: Det syns jeg varierer veldig egentlig. Fra foreleser til foreleser--. Noen er veldig flinke til og ikke bare sette opp egne, egne bøker eller artikler, men heller kanskje anbefale det da.

Interviewer: Ja. Tenker du at det er en umiddelbar svakhet om forelesere bruker det de har gjort selv?

Eleanor: Ikke nødvendigvis. Men--. (..) Men jeg sitter jo der og tenker jasså, har du lyst til å tjene penger du a. ((ler)). Det er i hvert fall det jeg sitter og tenker da, når de setter opp sine egne bøker. Men det er jo forstålig det og, herregud. Så lenge det ikke bare er foreleser (..) sine artikler og sånn så er det er jo greit. Så man får litt flere forskjellige synsvinkler og sånn.

Interviewer: Ja. (..) Ja, du har jo nevnt, nevnt det litt, men hvordan forholder du deg til pensumlitteratur på engelsk?

Eleanor: Egentlig ikke noe annerledes enn til norsk.

Interviewer: Hvordan, ja--. Hvordan forholder du deg til pensumlitteratur på norsk da? Hvis vi tar det generelt. (..) Er det vanskelig?

Eleanor: Nei asså det kommer jo ann på--. (..) Det kommer jo ann på teksten det da. Det er jo--. Jeg syns det var--. I det store og det hele så syns jeg at det meste er greit.

Interviewer: Unnlater du å lese noe?

Eleanor: Gjør ikke alle studenter det? ((ler))

Interviewer: Jeg vet ikke. I så fall om du gjør det, hva er grunnen til at du på en måte, velger noe bort da?

Eleanor: Asså, det er ikke nødvendigvis at jeg velger det bort--. At jeg tenker at, oi, denne skal jeg ikke lese. Det er vel heller sånn--. Off, dette rakk jeg ikke. Så det er mer egentlig jeg som er lat og--. Når jeg først begynner å lese, så har jeg dessverre ikke nok timer i døgnet til å lese alt.

Interviewer: Hva slags nytteverdi, om noen, ser du av å kunne engelsk?

Eleanor: Jeg tenker at det er stor nytteverdi jeg.

Interviewer: Hvordan da?

Eleanor: ((ler)). Man--. Med tanke på hvor mye engelsk det er rundt oss i hverdagen og--. Og sånne type ting. Og hvis man er ute å reiser--. Å kunne det språket tenker jeg at er absolutt ikke dumt.

Interviewer: Hvorfor valgte du norsk, som hovedfag, og ikke engelsk?

Eleanor: Det har jeg lurt på noen ganger og ((ler))--. Jeg veit ikke--. Jeg syns jo faget norsk er (.) spennende. Jeg liker kanskje det bedre enn (.) engelsk, sånn innholdsmessig, av det man underviser på skolen. Nå veit jeg jo ikke med videregående da, fordi--. [...]

Interviewer: [...]

Eleanor: Jeg tror jeg var der to timer jeg. Også innså jeg at nivået mitt var mye høyere enn de jeg gikk i klasse med. Så da var det ikke noe poeng å være der. Det var egentlig bare sløsa tid. Så vi pleide å lese bøker og levere rapporter. Så--.

Interviewer: Men hadde du da--. Hadde du hatt veldig god engelskundervisning på ungdomsskolen eller--. Hadde du et høyt nivå?

Eleanor: Nei, det var jo bra--. ((ler)) Håper det går greit? [tar seg en snus] Det var jo bra undervisning på ungdomsskolen sikkert. Det er litt vanskelig for meg å bedømme for meg, sånne--. Jeg husker det sånn fra jeg var fjorten--.

Interviewer: Jeg tenker det nivået du på en måte hadde--. Når du kom dit og tenkte at nivået deres var lavere da.

Eleanor: Jeg vet ikke jeg. Jeg tror jeg--. Jeg snakka jo nesten flytene engelsk fra slutten av barneskolen. Så--. (.) [...]

Interviewer: Nei. På spørreskjema, jeg tror jeg kanskje har begynt å skjønne hvorfor du har svart sånn da--. Så har du--. Når jeg spør om for eksempel på spørsmål 3; hvilket språk bruker du når du søker på internett? Så har du kryssa av på både norsk og engelsk. Og det har du gjort, på en måte, flere ganger, når det spørres etter ett språk da. Kan du utdype, eller fortelle hvorfor du har gjort det?

Eleanor: Det er jo noen gang informasjon er mer utfyllende på engelsk enn på norsk. Si jeg skal--. Si at vi googler en person da. Så kommer det opp ett avsnitt på Wikipedia på norsk, mens på engelsk så er det jo plutselig to sider. Så da søker jeg gjerne på engelsk i stedet for. Det er mulig--. Det er mulig jeg ikke skulle krysse av på to steder da, men det--.

Interviewer: Nei, det er mange som har gjort det. Så det er heller utforminga av spørreskjema som er dårlig ((ler)).

Eleanor: ((ler)) Ja, okei.

Interviewer: Jeg tenker--. Jeg lurer på hva som er grunnen til at du kryssa av på to da. Sånn som hva du foretrekker å lese faglitteratur på, foretrekker å lese skjønnlitteratur på, så har du også krysset norsk og engelsk.

Eleanor: Ja, grunnen til at jeg har gjort det er at jeg foretrekker å lese litteratur på originalspråket, så langt det lar seg gjøre. Så--. (.) Hvis boka er skrevet på engelsk, så leser jeg den på engelsk.

Interviewer: Så virker det og som at du--. (.) Ikke skiller noe særlig mellom norsk og engelsk da. Stemmer det?

Eleanor: Nei, det gjør jeg ikke.

Interviewer: Tenker du at du vil få bruk for engelsk i en senere arbeidssituasjon?

Eleanor: (..) Det har jeg tenkt ganske mye på. For att det--. Jeg mener--. Jeg velger jo hva jeg har lyst til å jobbe med. Og jeg har jo egentlig lagt fra meg den derre engelsken. [XXX]. Også fikk jeg høre at det var egentlig et ganske dumt valg å være både norsk og engelsklærer. Så jeg slutta med engelsk og hoppa over på samfunnsfag. Så, egentlig. Undervisningsmessig, nei. Men, det betyr jo ikke at jeg ikke bruker engelsk i en arbeidssituasjon for det. Hvis jeg skal--. For eksempel presentere ting for elever, så kan jeg likevel som norsklærer bruke engelsk da. Så det--. Jeg kommer ikke på noen gode eksempler akkurat her og nå men--. Det er ikke akkurat noe jeg tror aldri kommer til å skje da.

Interviewer: Vil pensumspråket være til hjelp da tror du, eller vil det være mer hindrende? Asså det, den engelsken som brukes i pensumtekstene da.

Eleanor: Hvordan da tenker du?

Interviewer: Akademisk engelsk for eksempel. Som gjerne--. Noen vil si er tyngre tilgjengelig, enn sånn vanlig dagligtale som du bruker til å snakke med hvermannsen på gata da.

Eleanor: Om det vil være til bruk for meg når jeg skal jobbe?

Interviewer: Ja, eller å bruke engelsk senere i en arbeidssituasjon da. Vil språket i pensum være til hjelp, eller vil det være mer hindrende?

Eleanor: Jeg vet ikke om det har noe å si ((ler)). Det har jeg ikke tenkt noe over i det heletatt. Det er jo sikkert bare en fordel da. Altså, med det akademiske språket og. Det er ikke--. Det er ikke noe feil i det da. Om det er noe jeg ikke skulle forstå fordi det står på engelsk, så er det jo bare å lære seg det. Så jeg ser ikke at det skal være til noe hinder da.

Interviewer: Er det forskjell på engelsk som en nyttig ressurs, sånn som på en måte å bare prate med noen når du er på ferie også videre, og den engelsken som blir formidla gjennom pensum og annen faglitteratur?

Eleanor: Om det er noen forskjell på det?

Interviewer: Mhm.

Eleanor: (..) Asså de har jo ulike områder kanskje, hvor de er nyttige da, men--. (...) Nei, jeg vet ikke. Jeg tenker jo at alt man lærer er nyttig. Altså, man må kunne begge deler på en måte.

Interviewer: Hva er forskjellen på de da?

Eleanor: Jeg tenker at det som oftest er bruksområder da. Det er jo sjeldent man drar på ferie og sitter og diskuterer akademiske vinklinger på et problem. Men igjen, det er jo--. Plutselig gjør man det og. Jeg vet ikke--. Forskjell--. Ja, bruksområder gjerne.

Interviewer: Hvis du kunne velge. Hvilket språk ville du helst lest pensum på?

Eleanor: (...) Kommer kanskje litt ann på faget. Sånn som i norsk, så er det jo--. (..) Kan jo ofte være en fordel å lese på norsk da. Men igjen, det kommer jo litt ann på hva i norsk du ser på også. Så det er jo (..) veldig varierende sånn sett. (.) For jeg mener, skal du analysere et norsk verk, så foretrekker jeg å ta det på originalspråket. Så hvis man skal ta en analyse på engelsk da om et norsk verk så må jo gjerne

verket oversettes og, da forsvinner jo kanskje litt av betydning eller noe sånn, fra originalverket da. Så, men er det språkforskning for eksempel så er det ikke noe problem å ta det på engelsk. Eller i pedagogikk eller--. Litt av ulempen med pedagogikk er jo det at det--. Hvis man skal begynne med engelsk forskning, så er det jo gjerne engelsk eller amerikansk pedagogikk og den er ikke nødvendigvis så veldig lik det vi har i Norge da. Så da--. Da er det jo fordeler og ulemper med det og. Men det igjen er jo innholdsmessig da. Språkmessig så har det ikke så veldig mye å si for meg. Så. Ja. Ja, jeg syns det er vanskelig--. På generelt grunnlag--. Altså på generell basis å si at jeg ville valgt enten norsk eller engelsk, fordi det kommer veldig ann på. Men--. (.) Ofte kan det være utfyllende med engelsk da. Fordi at det ikke finns norsk forskning på det, eller altså at det ikke finnes nok da. Så, det er et vanskelig spørsmål ((ler)).

Interviewer: Syns du norsk har en for liten profil? Burde det vært sterkere representert?

Eleanor: (.) Nei. Da må man jo ha mer forskning da. Norsk forskning. Hvis det skal komme mer pensum på norsk. Så--. Det er jo som et fag jeg driver med nå. Litteraturteori. Det er på en måte ikke nok da--. Til å ha det kun på norsk. Da har vi i så fall oversatte tekster. Så--. Nei. ((ler)).

Interviewer: Hva tenker du om at, det er noen som mener at å gi engelsk for stor plass i akademia vil gå på bekostning av det norske språket da?

Eleanor: Nei, det tror jeg ikke. Ikke nødvendigvis. Det kan helt fint gjøre det. Hvis målet for akademia er å, holdt på å si, drive fram flere forskere. Og hvis de da føyer seg inn i det at forskningslitteratur skal være på engelsk så vil jo da det norskspråket i akademia fortrenkes. Men--. (.) Igjen da, med å ta den engelske forskning--. Eller amerikansk forskning inn i norsk forskning og, så kan man jo utvide. Og dermed få flere forskere og som vil interessere seg for feltet og sånn. Så det er kanskje litt sånn balansegang da.

Interviewer: Syns du det er annerledes når det kommer til skjønnlitteratur?

Eleanor: Hvordan da tenker du?

Interviewer: For eksempel når Harry Potter er oversatt til norsk så blir engelske uttrykk fornorska på en måte. At quidditch blir til rumpeldunk da. Syns du det er nyttig eller?

Eleanor: ((humrer)) [[...]]. Hva jeg syns om skjønnlitteratur og oversettelse. Litt av problemet er jo det at--. Nå har jeg lest di bøkene fryktelig mange ganger da og jeg foretrekker jo å lese dem på engelsk. For du får jo på en måte--. Det er litt forskjellig på norsk. Nå er det veldig sånn uakademisk av meg å si at du får en litt annen følelse.

Interviewer: Nei. Det er jo--. Mange vil jo si at litteratur er kunst da. Og da blir jo følelser ofte veldig aktuelt.

Eleanor: Ja. Og det er jo en grunn til at jeg foretrekker å lese originalspråket når jeg skal lese litteratur. Fordi--. En oversettelse blir jo ikke helt lik. Og--. Nå vet jeg at det er mange meninger om oversettelsen til Harry Potter, og hvordan oversetteren har valgt å gjøre det. Nå har ikke jeg de sterkeste meningene om det. Fordi ((ler)) jeg leser de på engelsk. Men ja, nei. Asså. I utgangspunktet er min holdning at--. Sånn som for eksempel rumpeldunk da. At vi har en oversettelse for det engelske uttrykket er bra. Men det er jo fordi det er jo hovedsakelig barnebøker da. Og ved da å lage mer norske uttrykk, hvis man kan kalle det det--. Så er det en fordel da. Ja. Det er nok det jeg lander på ((ler)).

Interviewer: Nå skal det sies at jeg tok det her, bare fordi at jeg tenkte det var ett det--. Eksempel ut fra ingen steder. Men jeg har skjont etter hvert at folk faktisk mener ganske mye om det her da.

Eleanor: Ja. Jajaja. Folk mener veldig mye om det. [[...]] ... de girer seg opp til uante høyder, når de snakker om oversettelsen. ((ler)). Det er mye meninger ute og går.

Interviewer: Nå er det bare ett par spørsmål igjen. Så da nærmer vi oss slutten. Når du søker etter ekstern litteratur, for eksempel når du skriver oppgaver da. Søker du på norsk eller engelsk da?

Eleanor: (...) Det--. Igjen da, kommer ann på fag. Men det ender som oftest opp med å finne engelsk litteratur. Igjen fordi at det der er det mer å finne. Enn på norsk. Så det er ikke noe sånn, jeg går ikke til noe sånn det der--. Strekker meg ikke så veldig langt for å finne noe på norsk da.

Interviewer: Nei. Er det et--. Blir du oppfordret til det?

Eleanor: Nei. (...) Nei.

Interviewer: Ønskes det at du skal bruke norsk litteratur?

Eleanor: Det har jeg aldri hørt noe om. Men igjen da, noen ganger er det litt mere gitt enn andre, at du bruker norske kilder da. Fordi. Hvis det handler om skolesystemet i Norge.

Interviewer: Jojo. Kanskje jeg misforstod at--. Det med at du strekker deg for å på en måte finne norsk litteratur da.

Eleanor: Ja, nei. Jeg er ikke noe sånn at jeg må finne norsk litteratur. For min egen del da. Og ikke har jeg hørt noe sånn oppfordring om at vi må finne det heller liksom. Jeg tar det som passer best jeg.

Interviewer: Hvilket språk foretrekker du å lese faglitteratur på?

Eleanor: Det blir igjen originalspråket da. Så langt det lar seg gjøre. Utover det så tar jeg den beste oversettelsen.

Interviewer: Skiller emner hvilket språk du foretrekker å lese på?

Eleanor: Åssen da tenker du?

Interviewer: At faget avgjør det. Det har du vel egentlig sagt noe om.

Eleanor: Ja. (...) Det er ikke noe jeg har tenkt så veldig mye på, så--. Ja, det avgjør--. Det er jo mest tema innenfor faget da som avgjør i så fall. Men igjen, jeg bryr meg ikke så veldig mye om det. Jeg tar liksom--. Tar liksom det som passer. Det som er mest relevant.

Interviewer: Hvordan syns du grunnskolen og videregående har forberedt deg på den engelsken du nå møter i høyere utdanning?

Eleanor: (...) Videregående, ikke no ((ler)). (...) Grunnskolen. Jeg veit ikke jeg. Jeg har egentlig lest mye på egenhånd jeg. Så--. (...) Asså, jeg slutta jo med engelsklekser på slutten av barneskolen. Fordi--. Nivået mitt var mye høyere enn det som var forventet. Så jeg hadde det jo igjen på ungdomsskolen, men ((ler)) Jeg kunne jo ikke la være å ha karakter i det. Så--.

Interviewer: Er det noe du har fått hjemmefra eller?

Eleanor: Egentlig så er jeg ganske selvlært. Sett mye på engelske filmer og lest engelske bøker og--. Begynte jo å lese Harry Potter på engelsk fra jeg var elleve. Leste de på engelsk først, også på norsk etterpå. Så--. Jeg veit ikke. Det er mulig grunnskolen gjør en god jobb ((ler)). Kanskje litt sånn dårlig respondent, fordi jeg er selvlært på den fronten der.

Interviewer: Jo, men det er absolutt interessant da. Hva-- Tror du gjør at-- Eller-- Hvorfor tror du at det er såpass enkelt som det er for deg da? At du ikke skiller noe særlig mellom engelsk og norsk når det kommer til pensum. Eller akademisk språk og sånn.

Eleanor: Jeg tror kanskje det går litt på min egen interesse for språk da. Som jeg har hatt fra jeg var liten. Og at jeg da har lest mye og interessert meg for det, og brukt tid selv da. (...) Jo eldre jeg har blitt, jo mer komplekst har jo det jeg har lest blitt. Så-- [[...]]. Så-- (...) Kanskje jeg bare har anlegg for språk, jeg veit ikke. Om det er interesse eller anlegg eller hva det er som gjør det.

Interviewer: Har du noen strategier som du bruker da?

Eleanor: Jeg burde vel ha det (...). På hvilket nivå da tenker du, for å lese engelske tekster?

Interviewer: Ja, for eksempel når du møter noe som er ukjent eller-- Vanskelig kanskje.

Eleanor: Nei, jeg pleier som regel å-- Lese til jeg finner ut av det.

Interviewer: Ja. Stopper du og slår opp ord eller bare-- Leser du videre for å forstå sammenhengen?

Eleanor: Som oftest så forstår jeg-- Hvis det er et ord jeg ikke kan så forstår jeg som regel sammenhengen-- Eller ut i fra sammenhengen da så kan jeg jo skjønne hva det er. Men-- Det hender seg jo at jeg slår opp ting. Men det gjør jeg jo på norsk og. Men det er og en ting jeg er vant til da. Det med å slå opp selv og-- Lete etter ting og. Sånn har jeg egentlig vært, alltid. Så jeg har ikke no sånn-- Nei jeg har ikke no sånn veldig strategi heller, det er egentlig bare sånn typ jeg alltid har gjort det.

Interviewer: Fint. Da er vi egentlig ferdig. Er det noe du lurer på? Noe som var uklart?

Eleanor: Nei, jeg satser på at du har fått svar på det du ville jeg. Så--

Interviewer: Det er ikke du skulle ønske du skulle ha sagt?

Eleanor: Nei ((ler)). Jeg har kanskje ikke svart så bra på alle spørsmålene, men jeg tenker jo at jeg har fått sagt det jeg har tenkt. Så-- Jeg har ikke. Jeg har ikke noe som sitter å brenner inni meg.

Interviewer: Da skrur jeg av her jeg.

## Gal

Interviewer: Hva studerer du nå?

Gal: [[...]]

Interviewer: ja. Er det spennende syns du?

Gal: Det har vært et eventyr syns jeg. Syns det har vært veldig spennende, veldig glad for at jeg valgte dette og ikke [XXX] for eksempel, som jeg kunne tatt også for å skrive masteroppgave i dette tema.

Interviewer: Hva er planene dine, hva tenker du å bruke utdanninga til?

Gal: Tja. Egentlig har jeg mest lyst til å fortsette å studere-- Det virker litt kjedelig å bare skulle gå tilbake å jobbe som lærer. (..) Samtidig så virker det litt voldsomt å skulle begynne meg doktorgrad

eller noe sånt--. Jeg vet ikke helt om jeg orker det heller. Jeg vet at jeg har så lang vei og det har tatt mye tid og vært intenst denne tida da. Så jeg er litt usikker--. Skulle gjerne gjort litt begge deler.

Interviewer: Det går jo ann det også.

Gal: Mhm.

Interviewer: Hva slags utdanning har du fra tidligere?

Gal: [XXX].

Interviewer: Er det Bachelornivå alt det tidligere eller?

Gal: Ja, [XXX]. Ja, altså ikke noe masternivå før.

Interviewer: Hva tenker du umiddelbart når jeg sier Pensum?

Gal: (...) (ler) Jeg tenker at det har vært veldig spennende--. Snakker med mannen min om det rett som det er--. Syns det har vært veldig mye spennende å lese. Ja. Det her er jo litt på en måte utenfor jobb situasjon, en får noen verktøy til for eksempel analyse av samfunnet, samfunnstrender, ting du leser i avisen, du skjønner--. Jeg syns det har vært litt sånn bredt sånn--. Tema, ja. Eller dette programmet her. Så det er det første jeg tenker.

Interviewer: Husker du noen tilfeller hvor du tenkte at du bare hadde lyst til å hive boka eller arket i veggen?

Gal: (rister på hodet)

Interviewer: Hva slags forhold har du til pensum da? Du kom vel nesten med et svar på forrige spørsmålet.

Gal: Nei, som sagt så har det vært spennende. Jeg kommer til å beholde de fleste av bøkene liksom.

Interviewer: For di har du kjøpt?

Gal: Ja. (..) Eh. Også er det liksom--. Tre av fagene har jo vært litt sånn brede. Som du på en måte kan ha nytte av i mange sammenhenger og--.

Interviewer: Syns du det er utfordrende da?

Gal: Ja. Det har det vært. Det har vært sånn--. Jeg leste alle fagplanene før jeg begynte og først sa nei jeg tar ikke master. Også ombestemte jeg meg. Så jeg visste liksom at det var ganske massivt det jeg gikk inn i. Derfor var ikke det noen overraskelse--. Jeg er veldig glad for at jeg visste det på forhånd--. (..) Hva var spørsmålet igjen?

Interviewer: Om du syns--.

Gal: Det er utfordrende, ja ja. Jeg asså på en måte--. Jeg har måtte jobbe skikkelig med det liksom. Lese, skrive, oversette--. Ja, det kommer vi sikkert mer inn på etterhvert. Tatt masse tid--. Det har vært spennende.

Interviewer: Fint. Hva slags erfaringer har du med pensum--. Eller fagtekster på engelsk da?

Gal: Nå, asså? Ikke fra før?

Interviewer: Ja--. Eller de erfaringene du sitter med nå.



Gal: Nei, det er jo det at--. Kanskje særlig første semesteret--. Liksom--. På en måte litt tregt å få i gang hjernen å komme inn i det--. Og--. Føltes som at det var mange ord som jeg ikke forstod og sånn--. Så ble det jo lettere etterhvert. Så jeg brukte kanskje mest tid første halvåret på å slå opp og--. (..) Hva var det spørsmålet var igjen?

Interviewer: Hva slags erfaringer du har med pensum eller faglitteratur på engelsk.

Gal: Ja. Mhm--. Nei, asså jeg--. Selv om jeg synes det har vært utfordrende så har jeg på en måte også sett på det som en utfordring at jeg vil utvide ordforrådet på engelsk--. Og synes det har vært bra sånn sett at det har vært engelsk pensum. Eller det er kanskje bare generelt pensum du spør om foreløpig men? Også er det deilig innimellom at det er noen norske tekster også--. Nå går det litt kjapt og greit liksom--.

Interviewer: Er det vanskelig å lese på engelsk syns du?

Gal: J--a. Som sagt første halvåret--. Første månedene så var det tyngst. Så har det gått lettere etterhvert. På at jeg har ja--. Som sagt har jeg likt den faglige utfordringen så da--. At en utvikler engelsken din litt i forhold til det--. For det er jo lenge siden jeg har lært engelsk liksom.

Interviewer: Ja. Er det generelt språk da, eller er det innholdet som er motivasjonen?

Gal: Nei, det er--. Både og--. Både engelsk generelt liksom, og--. Men selvfølgelig--. Det å kanskje lese tekster av de som har skrevet det, ikke bare oversettelser alltid. Noen av temaene, kursene--.

Interviewer: Ja, primærkilder?

Gal: Ja, primærkildene. Ikke alltid bare lese av noen at den og den sier det og det liksom. Så det er på en måte et poeng.

Interviewer: Hva er det som er vanskelig, eller hva er det som har vært vanskelig da?

Gal: (..) med å lese engelsk?

Interviewer: Mhm. Er det engelsken eller er det noe annet?

Gal: Nei, det er både--. Både engelsken, fagspråket, men også på en måte tematikken--. Ikke sant, for eksempel kulturteori og estetikk eller vitenskapsteori og metode--. Asså på en måte at det er--. Tema er om--. Krever tankearbeid og konsentrasjon da. At det blir mange ting som gjør at det blir litt komplekst--. Eller litt utfordrende da.

Interviewer: Skal vi se. Nå har jeg et spørsmål tilknytta det du svarte på spørreskjema--. Du har vært litt innom det når du leser faglitteratur så må du stoppe for å slå opp ukjente ord. Ja--. På engelsk ja--. Når du leser engelsk faglitteratur så må du stoppe for å slå opp ukjente ord, ofte. Også på norsk faglitteratur så stopper du opp sjeldent. Hva gjør at du må stoppe opp å slå opp ord oftere på engelsk enn på norsk? Når begge er akademiske tekster da.

Gal: Nei, ja. Det er vel det at jeg mangler litt ordforråd og at engelsk er på en måte så--. (..) Asså. Du trenger på en måte å forstå på en måte--. Litt sånn presis betydning av ord da, når du skal forstå tema liksom--. Så--. Jeg valgte jo noen ganger bare å bruke sånn ordbok hvor det står mange forskjellige--. Altså mange--. Google translate blir litt knapp noen gang da. Ja. (.) Noen ord er sånn som kanskje ikke er spesielt vanskelig, men som jeg ikke husker. (ler)

Interviewer: Men er det på ordnivå? At du henger deg opp i ett bestemt ord?

Gal: Ja, det er kanskje det. Litt sånn, av ligger i det begrepet her egentlig--.

Interviewer: Da er det begreper?

Gal: Ja, for da er det jo sånn litt hva det her betyr på engelsk--. Også må jeg finne ut--. For det er liksom så viktig å skjønne hva den setningen--. Hva er det som ligger i den setningen, eller det avsnittet, egentlig liksom.

Interviewer: For det er når det blir et hinder liksom for å forstå sammenhengen da eller?

Gal: Ja--. Jeg må på en måte skjønne hva ordene betyr for å skjønne helt hva forfatteren har ment.

Interviewer: Hva mener du kjennetegner en god pensumtekst?

Gal: Nei, en som klarer og (..) selv om det er et utfordrende tema, snakke klart om--. På en måte--. (..) Ikke, for det kan jo gjøres veldig forskjellig. Noen ganger så blir det så pakka inn i innfløkte setninger at det blir vanskeligere enn det hadde trengt å bli. Ja. Vet ikke om jeg skal si noe mer om det.

Interviewer: Nei, det er fint det. (..) Hvordan forholder du deg til pensumlitteratur på engelsk? Liker du det? Liker du det ikke?

Gal: Nei, jeg--. Jeg har ikke no sånn negative følelser knytta til det. Det er jo på en måte en bøyg, eller hva skal jeg si--. Du vet at nå ligger det en masse--. Culture studies--. Den boka ligger litt sånn foran deg. Det er jo bare å begynne å gyve på--. Jeg har ikke noe sånn negative--. Ja, jeg bruker mye tid da. Noen leser det kanskje kjappere liksom, det krever mye tid.

Interviewer: Så det er ikke sånn at du unnlater å lese det?

Gal: Nei. Jeg har lest alt. Stortsett. Mhm.

Interviewer: Hva slags nytteverdi, om noen, ser du av å kunne engelsk?

Gal: Nei, det. Det syns jeg jo har stor nytteverdi. På alle måter--. Det er jo et verdensspråk som--. Kunne lese fagtekster på engelsk, men også generelle--. Jeg har tenkt litt sånn generelt også--. At det utvider ordforrådet--. Får alltid brukt for engelsk. Kommer alltid til å treffe folk du må prate med og, reise og--. Lese skjønnlitteratur og faglitteratur så det er jo veldig nyttig generelt sett syns jeg. Ja.

Interviewer: Tenker du at du vil få bruk for det i en senere arbeidssituasjon?

Gal: Ja asså på [XXX] så er det jo noen vi kommuniserer med på engelsk med. Også er det i forhold til å lese--. Eventuelt fagtekster som jeg kan bruke i jobbsammenheng asså. Og eventuelt hvis jeg skulle ha hatt deler av stillingen min her eller et annet sted--. Høgskolenivå, så ville jeg jo få brukt for det. Ta til meg ny faglitteratur og--. Det er vel litt krav til å måtte skrive på engelsk og--. Ja.

Interviewer: Ville du--. Men arbeidssituasjonen din, sånn som den er i dag da. Tror du--. Er det språket som finnes i pensumtekstene som--. Er det til hjelp, eller er det til hinder? Er det relevant eller brukbart?

Gal: Så--. Mye av--. De tre fagene som--. Du vet hvem jeg mener. Språk og tekstteori, vitenskapsteori og metode og kulturteori og estetikk er på en måte ikke--. Jeg kan gå rett inn og bruke det i undervisningen--. De er jo mye mer sånn overbygning for andrespråksdidaktikk, fagdidaktikk norsk og nyere norsk litteratur er jo mye mer sånn--. Som kanskje kan gå direkte å bruke. Så de--. Det er jo de store overbygningsfagene som det er engelske tekster i mest. Nei--. Også andrespråksdidaktikk--. Så jeg får ikke direkte utbytte, dirkte i arbeidssituasjonen min på en måte. Det blir mer som--. Vet ikke jeg--. Utvikle meg som (..) lærer med større, viere horisont kanskje--. Ja. For min egen del--. I egen etterutdanning på egenhånd. Ikke akkurat ta noen fag, men det jeg velger sjøl å måtte lese og--. Ja.

Interviewer: Tenker du at det er forskjell på engelsk som en nyttig ressurs og engelsken som blir formidla gjennom pensum og annen faglitteratur?

Gal: En gang til.

Interviewer: Tenker du at det er en forskjell på engelsk som en nyttig ressurs da, som du kan bruke daglig, på reise eller--. Og sånn--. Eller den engelsken som blir formidla gjennom pensum?

Gal: Nei--. Jeg tenker at jeg kan--. Selv om jeg ikke får brukt alle disse spesifikke ordene daglig når jeg er ute på reise eller--. Så tenker jeg jo--. Jeg skiller ikke på det så veldig jeg asså. Det er jo engelsk syntax og det er jo på en måte--. Får det inn litt mer i hue, ja.

Interviewer: Hvis du kunne velge, hvilket språk ville du lest pensum på?

Gal: Nei--. Jeg syns egentlig at det har vært (...) greit sånn som det har vært. Noen fag så har det jo vært mest engelsk og litt norsk. Som sagt--. Av og til deilig å lese litt på norsk--. (ler) Men jeg syns det er greit at det har vært litt på engelsk, såpass mye. Mhm.

Interviewer: Hvorfor det?

Gal: Nei fordi--. (ler) Fordi det er fint å lese tekster av de som har skrevet det og--. Og fordi jeg har sett på det som et sånn sidemål--. Eller sidemål, det er jo ikke nynorsk, men--. Ekstra, ekstra, vinning da--. Og kunne også komme mer inn i engelsken. Ja.

Interviewer: Syns du norsk har fått en for liten profil eller har en for liten profil, burde vært sterkere representert da?

Gal: Nei, det er jo veldig sterkt representert i nyere norsk litteratur, i andrespråksdidaktikk var det mye norske tekster av norske forskere. (..)

Interviewer: Som har skrevet på norsk?

Gal: Som har skrevet på norsk. Og svensk--. Norsk og svensk. Og engelsk--. Også der da. Også fagdidaktikk norsk, selvfølgelig der var det jo bare norsk. Jeg har jo fått en del norsk--. Jeg har jo tre fag med ganske mye norsk. Ja.

Interviewer: Hva tenker du om at--. Det er noen som vil si at engelsk har fått en for stor plass i akademia og at det går på bekostning av det norske språket som en sånn--. En domenekrig nesten.

Gal: Nei, asså jeg--. Det er jo veldig praktisk for utdanningsinstitusjoner som skal både være fler--. Eller ha studenter fra flere land, du skal kommunisere med forskere her og der--. Tekstene skal helst leses utover Norges grenser holdt jeg på å si--. Så det er jo--. Norskfaget har jo en plass det og--. (ler) (..) Jeg tenker ikke at det (..) ødelegger for norsken.

Interviewer: Syns du det er annerledes når det kommer til skjønn--. Skjønnlitteratur da? Sånn som at Harry Potter oversettes til norsk, også blir quidditch til rumpeldunk også videre. Er det nyttig eller er det unyttig--. Er det forvirrende?

Gal: At det er dumt at det oversettes? Nei, han Høverstad er veldig flink til å oversette han da! (ler) Så--. Hvis det er gode oversettelser så er det jo nesten en ekstra rikdom ved det. Men det er jo morsomt å kjenne de engelske også på en måte. Asså, så hvor kreativt det er gjort når det er oversatt da. Ja.

Interviewer: Nå nærmer vi oss slutten, nå er det bare noen få spørsmål igjen. Når du søker etter ekstern litteratur, for eksempel når du skriver oppgaver da, søker du på norsk eller engelsk da?

Gal: Nei, nå søker jeg vel mest på engelsk. Det er der jeg kanskje finner mest--. Det jeg trenger--. Det er ikke noe særlig på norsk.

Interviewer: Så det--. Kommer ann på hva du søker?

Gal: Og litt på svensk har jeg--. Ikke mye på norsk. Det finnes ikke noe særlig på det liksom. Ja, når det gjelder metodelitteratur så har jeg vel mye på norsk, men ikke akkurat om [incomprehensible]. Metodelitteratur--. Har jeg lest (.) nesten alt på norsk, en engelsk--. Bok. Ja.

Interviewer: Har du et språk som du foretrekker å lese faglitteratur på? Eller er det hipp som happ?

Gal: Nei, det er klart det er lett å lese på norsk--. Hvis det finns på norsk. Mhm. Men det er litt gøy å lese på engelsk og liksom--. Litt begge deler.

Interviewer: Spiller emne noe særlig inn noe, på preferansene? Altså tematikken.

Gal: Nei, jeg veit ikke. Det var jo som jeg sa med disse tre overbygningsfagene så er det kanskje best litteratur på engelsk. Disse store--.

Interviewer: At du kommer nærmest primærkilden tenker du?

Gal: Ja--. Eller en--. Jeg vet ikke om de har bøker tilsvarende (.) Barker og Storey på norsk jeg. Det kan godt hende det asså, at det finnes mye bra på norsk som jeg ikke veit om liksom.

Interviewer: Sånn som Chomskytæksten er vel oversatt til nynorsk tror jeg--. Fra språk og tekstteori.

Gal: Ja, og om jeg da helst ville lest den på nynorsk enn på engelsk?

Interviewer: Mhm.

Gal: Det er jo litt sånn--. På en måte med--. Med--. (.) Å lese de begrepene på engelsk--. Kan bruke--. Hvordan han ordlegger seg på engelsk. Nei, som sagt asså, jeg liker litt begge deler.

Interviewer: Ja. Hvordan syns du grunnskole og videregående har forberedt deg på den type tekster du nå møter i høyere utdanning da som er skrevet på engelsk?

Gal: Det er jo så lenge sida jeg gikk på skolen da--. Så jeg tror nok at jeg ikke ble så forberedt på det annet enn at jeg hadde no sånn teknisk engelsk eller noe sånt no som jeg--. Var litt mer sånn fagtekster og sånn--. Tidsskrifttekster og sånne ting da. Som jeg hadde på videregående--.

Interviewer: Så dere leste faglitteratur?

Gal: Ja, i hvertfall--. Ja, mhm. Det var i hvertfall litt mer innenfor realfag da. Ja. Det var sånn valgfag. Men ellers så husker jeg ikke helt hvordan det var lagt opp jeg--. Men jeg ser jo i elevens bøker nå at jeg--. Jeg tror de er mye mer avanserte nå enn det de var.

Interviewer: Har du kjent på noen utfordringer da? Eventuelt da manglene--.

Gal: Jeg har ikke relatert det til det--. Jeg har bare tenkt--. Jeg aner ikke hvordan de andre--. De som kanskje nettopp har gått på skolen--. Har jo kanskje mye mer inne. Jeg vet ikke. Jeg har jo prata engelsk jevnlig opp gjennom--. Men akkurat sånn fagengelsk var jo ett litt sånn--. Massivt som lå foran meg på en måte, men som jeg så på som en positiv utfordring å komme inn i da. (.) Hva var det du spurte om igjen?

Interviewer: Om du tenker at det har vært tilstrekkelig den utdanninga som--.

Gal: Ja, jeg har ikke tenkt en tanke på at det var ”så dårlig engelsk undervisning” jeg hadde, det har jeg ikke liksom. Det er så lenge siden, så jeg kan ikke skylde på det. ((ler))

Interviewer: Da er vi egentlig ferdig, så da blir det litt sånn oppsummering. Eller oppsummering--. Var det noe som var uklart syns du? Er det noe vi har snakka om som du ønsker å snakke mer om?

Gal: Nei, jeg vet ikke jeg--. Er det noe du syns er rart i det jeg har sagt? Eller litt motsigende så kan du spørre meg mer--.

Interviewer: Så god oversikt har jeg ikke akkurat nå tror jeg, at jeg kan si her sa du det, her sa du det.

Gal: Nei, for jeg er jo ikke sånn at jeg både syns det er--. Har vært utfordrende, men at jeg visste hva jeg gikk til føler jeg og at jeg har sett på det som en positiv utfordring og at jeg har likt det da. Og at jeg har kommet mer inn i det etterhvert. At jeg ser på en måte at det--. Det blir jo lettere etterhvert. Det har sikkert spilt inn at jeg var positivt forberedt tenker jeg.

Interviewer: Ja, det vil jeg tro.

Gal: Asså at jeg--. Hvis jeg ikke ante hva jeg gikk til og trodde jeg bare skulle lese på norsk og sånn så hadde det sikkert blitt litt sånn ”hjelp”.

Interviewer: ((ler)). Ja. Er det noe du gjerne skulle sagt.

Gal: Nei, jeg tror ikke det.

## John

Interviewer: Hva studerer du for noe nå?

John: [[...]]

Interviewer: Syns du det er spennende?

John: Ja. Mhm. Jeg gjør det. Litt tungt. Men ellers, spennende.

Interviewer: Hva er det som er tungt da?

John: Mengden--. Ikke bare pensum, men kanskje--. Også litt sånn--. Kompetansekravet da, som ligger rundt det.

Interviewer: Kan du utdype litt?

John: Det at det--. Man--. Eller at man føler seg veldig dårlig forberedt ((ler)) hvis du ikke er--. Har en god sånn sammenhengende kunnskap i forhånd av oppgaver og forelesninger og sånne ting da. Så det er litt den der at man føler at man må være på hugget hele tiden kanskje.

Interviewer: Er det annerledes nå enn det har vært tidligere eller?

John: Ja, asså det er et hakk--. Både mer krevende stoff i seg selv og--. Større mengde pensum blant annet da, fra bacheloren som jeg tok her. Så det er jo litt forskjell.

Interviewer: Hva er planene dine fremover--. Asså, hva tenker du å bruke utdanninga til da?

John: Nei asså, jeg har jo [XXX]--. [XXX]. Så jeg har jo en planer om--. Å prøve å få en jobb som musikk lærer på enten folkehøgskole eller videregående eller noe sånt no. Så ja, tar det litt som det kommer. Ja.

Interviewer: Hva slags utdanning har du fra tidligere?

John: Det er den bacheloren. [[...]]. Men--. Av høyere utdanning så er det bacheloren i--. [XXX] ja.

Interviewer: Hva tenker du når jeg sier pensum?

John: Faglig akademisk stoff kanskje? Ja.

Interviewer: Noe utover det?

John: At det kan være veldig variert. Det kan være veldig mye.

Interviewer: Mengde eller?

John: Ja. Ofte. At det er noe man--. Kanskje ikke nødvendigvis velger å--. Gjør. I utgangspunktet noe som man kanskje setter mere pris på etter man har gjort det enn ((ler)) når man gjør det kanskje. Ja.

Interviewer: Husker du tilfeller hvor du hadde lyst til å hive boka i veggen. Altså, pensumlitteratur eller ark da.

John: Ja. Ja. Særlig fra--. Fra--. Tidlig i høst. Nå når jeg begynte på master, merka jeg--.

Interviewer: For du går første året?

John: Ja. Da merka jeg at jeg--. Litt for mye rett og slett. At det var frustrerende hvor mye det var da. Da var det fristende å bare legge det vekk. Men ja.

Interviewer: Hva var grunnen til det a?

John: Det var vel--. Det gikk så treigt. Det var så mye. Og det var litt derre--. En evig--. Uendelig ((ler)) vegg med ting jeg måtte lære meg til--. En oppgave eller til en forelesning, som virka litt håpløst egentlig.

Interviewer: Er det annerledes nå? Sånn som jeg spurte om i stad. Tidligere i studie eller tidligere i utdanningsløpet--. Eller enn det bachelorkurset du gikk da.

John: Nei, eller. Sånn generelt--. Eller fra jeg begynte på høgskole til nå, så har jeg blitt mer--. Vant til å forholde meg til pensum som--. ((ler)) holdt på å si--. Kunnskapskilde da. Hvordan tilegne kunnskap og hvordan takle--. Å lese pensum for eksempel. (..) Selv om det har blitt mer på master enn det det har vært før--. Og må en måte vanskeligere. Så merker jeg og at (.) jeg har større forutsetning for å gjøre det. Ja. Det er overkommelig da på en måte.

Interviewer: Det er jo bra. Hva slags forhold har du til pensum?

John: Det kommer veldig ann på faget og--. Forfatter og--. Ikke sant. Sikkert litt som folk flest. Noe kan være veldig fasinerende og spennende og veldig lett å komme seg igjennom. Og--. Samtidig kan ting være veldig tungt og vanskelig og ikke motiverende i det heletatt ((ler)).

Interviewer: Har du noen eksempler på noe som er greit og noe som er mer utfordrende?

John: Det som går på--. Filosofi og musikk--. Veldig sånn fagspesifikt innenfor musikk da, kan være ganske greit--. Det må en måte--. Nyttedefunksjonen er der på en måte i utgangspunktet og ikke--. Etterpå.

Men så kan det og være ting. Særlig innenfor det pedagogiske og--. De greiene der som kan være litt sånn--. Du må--. Man sitter på en sånn følelse at det--. Det er noe jeg bare skal kunne ((ler)). Ikke nødvendigvis--.

Interviewer: Ser du ikke nytteverdien da eller?

John: Nei jeg. Kanskje ikke når jeg gjør det. Eller at det er litt vanskelig å se nytteverdien når jeg gjør det også--. Ser man det jo ofte etterpå da. Det er ofte--. Asså all kunnskap er jo--. Har jo en verdi ikke sant. Man må jo bare--. Prøve å fortelle meg selv at det er nyttig og lurt. På en måte. Men, ja. Det er lettere hvis det er et område jeg interesserer meg for da.

Interviewer: Hva slags erfaring har du nå med pensum eller faglitteratur på engelsk?

John: (..) Jeg vet ikke. Jeg har en liten tendens--. Eller har en liten sånn--. Fornemmelse da, at det er en tendens til--. Et mer tungspråkelig måte å skrive på pensum på, på engelsk. Eller at det--. I Norge, at vi kanskje er--. Eller sikkert litt sånn avhengig av løpet jeg går og sånn da, men--. Men at det kanskje på norsk. Ting skrives litt mer (.) eller ofte--. At det ikke skrives så vanskelig i utgangspunktet. Men atte--. Det--. Holdt på å si, det estetiske med det akademiske språket er viktigere i mange engelske tekster kanskje. Det virker som de tar utgangspunkt i at det skal være for akademikere på en måte, mer--. Enn kanskje, norskpensum er.

Interviewer: Så da--. Det er ikke nødvendigvis ordene som gjør det vanskelig da?

John: Nei. Lange setninger kanskje.

Interviewer: Som du opplever som er stor forskjell fra norsk til engelsk?

John: Kanskje ikke veldig stor. Men at det kanskje opplevd at--. Selv om jeg har ikke like mye engelsk pensum som norsk. Så (.) opplever jeg kanskje at den pensumen vi har på engelsk er--. Tyngre skrevet da--. Jeg tror at jeg behersker engelske språket relativt godt. Men at det--. At man er vant til å lese det på et veldig sånn--. Hverdagslig bruk da. Eller eventuelt skjønnlitterært. Så på en måte--. Det tunge akademiske blir kanskje mer tydelig når det er på engelsk. Nei, jeg vet ikke helt hva det er. Men, virker litt--. Som at det kanskje er en tendens innenfor forskermiljøet--. Internasjonalt forskermiljø at det er mer--. (.) Gjør det vanskelig da--. Kanskje mer--. Jeg vet ikke jeg.

Interviewer: Hva mener du kjennetegner en god pensumtekst da?

John: Ryddig, oversiktlig og (.) lett å dele opp kanskje. Noe jeg har merka--. Setter veldig pris på, er--. Lett å ta sånne lesepauser. I at--. At du ikke føler at du må lese sju sider i en sammenheng. Hvis ikke må du begynne helt på nytt. Men at det er underoverskrifter og avsnitt og sånne ting da. Så det går ann å--. Ta en drikkepause ((ler)) --. Ikke sant. At det ikke er sånn innmari komprimert tekst da. Så at språket er lett å få tak i hva de mener, eller hva som er bakgrunnen for det som står. At det ikke bare er ord. På en måte, ja.

Interviewer: Hvordan forholder du deg til pensumlitteratur på engelsk.

John: Jeg merker at det er større terskel på det. Det er--. Noe som jeg setter av mer tid. Setter av mer tid til å komme meg igjennom en engelsk tekst. (..) Ja. Ofte så har de engelske tekster vært kanskje mer ansett som å være større ((ler)) holdt på å si--. Verk da. At det kanskje er--. Studiet ønsker å bruke norske pensum, men siden dette er så viktig, men det finnes bare på engelsk, så bruker vi det. Kanskje noe sånn. Så det ofte da--. Engelske--. De engelske tekstene ofte--. Av mer kjente forfattere, eller--. Av--. Anses som å være viktige tekster da. Innenfor det forskningsfeltet kanskje.

Interviewer: Unnlater du å lese det hvis du kan?

John: Ja, det kan nok hende.

Interviewer: Hvorfor det da?

John: Antageligvis fordi det tar så mye mer tid. Og det er liksom, en mer--. Prosess da. Kanskje, hvis det er på engelsk. Hvis jeg på en måte--. Jeg--. Merker at jeg--. Det har jeg på en måte skjønt litt fra før. Eller ikke har tid til å lese alt eller. Så kan det hende jeg prioriterer det norske. Jeg tror nok det.

Interviewer: Hvis det er begge deler på en måte eller?

John: Særlig hvis det er to tekster. Hvor den ene er norsk og den andre er engelsk. Om cirka det samme. Da velger jeg nok den norske. Og venter eventuelt med den engelske. Eller--. Unngår å bruke den eller. Ja.

Interviewer: På spørreskjema så var det et spørsmål--. Når du møter pensumtekster på pensumlista, hva gjør du da? Så har du krysset av på søker alternativ litteratur på norsk, også skrevet, "later som den ikke er der". Kan du utdype litt rundt det?

John: (..) Jeg tror det er litt sånn. Som jeg sa i stad--. På en måte--. Hvis jeg kan få tak i det på--. Holdt på å si--. Morsmål--. Måten--. Også spørs det litt på hvilket formål teksten er til også da. Hvis teksten er som en sånn--. Det her kan jeg--. Dere lese for å fordype dere inn i akkurat det her. Hvis det ikke er sånn--. Kanskje den viktigste for en eksamen og sånn. Så. Er det nok litt typisk at jeg ikke leser den engelske også heller prøver å finne ut av det på--. Diverse leksikon og eller i en annen bok eller ikke sant. Ett eller annet sånn.

Interviewer: Hva slags nytteverdi da, om noen, ser du av å kunne engelsk?

John: Nei, det er jo på det internasjonale nivået da. Det blir veldig sånn. Jeg vet ikke jeg. Du blir--. (..) Noe av--. (..) Noe av det som pensum er--. Asså det akademiske innenfor et forskningsfelt har jo litt sånn forskjellige--. Det blir litt sånn antropologi greier. Jeg tror jo at kultur og (..) nasjonalitet for eksempel har en innvirkning på--. På det. Og da tror jeg at ofte når man skriver ting på engelsk så--. Søker man seg ut på en større omfang og da er man kanskje klar over visse ting. Og da er det kanskje ikke skrevet til en gruppe, men kanskje en større gruppe og--. Og det å kunne beherske eller behandle eller bruke den internasjonale på en måte, måten å bruke--. Eller tenkte akademisk ikke sant. Er kanskje veldig sånn nyttig for å få en bredere forståelse av et felt da.

Interviewer: Mer informasjon tilgjengelig rett og slett?

John: Ja. Og at det kanskje blir mer (..) --. At det blir mer--. At det blir flere som--. (.) Vi har jo--. Vi er jo heldige med at det er folk som velger ut pensum for oss på en måte tenker jeg litt da. Så det er jo folk som kan se hva som har blitt tatt godt i mot og hva som blir kritisert og på en måte plukker ut det som--. Er viktig. Og som kanskje. Når det er en såpass stor målgruppe for en tekst så--. Atte da er det. Jo. Atte--. Hvis det er en veldig stor målgruppe for en tekst så er det kanskje mange som har mulighet til å gi kritikk og tilbakemelding og da vil det som blir bra innenfor en stor målgruppe være--. Ha en større kredibilitet da. Tenker jeg litt.

Interviewer: Kvalitetssikring?

John: Ja. Egentlig.

Interviewer: Tenker du at du vil få bruk for engelsk senere i en arbeidssituasjon?

John: Ja. Det tror jeg. Sånn både sånn globaliseringsmessig og--. Innvandringsmessig og på en måte. Alt egentlig. Jeg tror nok det ja.



Interviewer: Er pensumspråket til hjelp da? Måten språket er presentert i pensum da.

John: Sikkert litt både og. (..) Asså. Det med å på en måte ha--. Ha engelsk--. Som blir brukt som et internasjonalt språk. Så gir det jo på en måte mulighet til å snakke på tvers av grenser. Og språkutfordringer som ville vært ved å bruke norsk da. Men samtidig så kan det jo hende at noen betydninger (..) --. Noen betydninger er--. Blir litt borte ((ler)). Når du bruker det i en norsk sammenheng. Og du bruker engelsk utgangs--. Eller engelsk tekst som utgangspunkt. Noe av grunnlaget ditt for å bruke det i en norsk sammenheng kanskje blir litt bort. Jeg vet ikke jeg.

Interviewer: Syns du det er forskjell på engelsk som en nyttig ressurs. For eksempel å bruke det på ferietur. Og den engelsken som blir formidla gjennom pensum eller annen faglitteratur da?

John: (..) Asså tenker du sånn rent språklig på en måte? Ja.

Interviewer: Ja, eller nytteverdien.

John: Ja, eller jeg tenker at det er en forskjell i det. Men--. Asså jeg har merka at den typiske engelsk ((ler)) --. Utdannelsen som man har gjennom grunnskole og sånn ting er--. På et mer sånn hverdagslig plan da. Mer sånn--. Som kommunikasjon rett og slett. At det er en litt annen måte å bruke engelske språket på i pensum. Særlig den--. Holdt på å si. Den tunge akademiske engelsken. Ja. Jeg vet ikke om jeg egentlig har så mye mer refleksjoner rundt det ((ler)).

Interviewer: Nei, men det er fint det. Hvis du kunne velge, hvilket språk ville du helst lest pensum på da?

John: Jeg liker egentlig at det er som det er. Litt sånn at det er hovedvekt på norsk. At det meste er på norsk, men at det samtidig er åpent for å bruke det engelske der det er best på en måte. Men sånn--. Rent effektivitetsmessig og min egen del, for å unngå frustrasjon. Så er det best å lese på norsk.

Interviewer: Jeg tror du og har svart--. (..) Ja, her. For mye engelsk på pensum er med på å degradere det norske språkets posisjon. Der har du kryssa på delvis enig. Og hvis du er enig i spørsmål 20, altså det som er over, syns du det gjør noe, så har du skrevet ja. Og da--. Kommer det inn på--. Du har vært litt innom det egentlig. Men syns du norsk har en for liten profil, i utdanninga. Burde det vært sterkere representert?

John: Jeg tror norsk har noen litt sånn--. Fallgruver. Med at vi har no--. Særlig innenfor det, holdt på å si, det vitenskapelige da. Så tror jeg norsk har noen--. Blant annet at vi liksom har--. Vi har ikke noe forskjell på proof og evidence på norsk liksom. Vi har--. Asså vi kaller det bevis. Litt sånne ting da. Som kanskje--. Gjør at det norske språket blir litt ((ler)) svakere stilt på noen ting. Merker jo at når vi--. Særlig innenfor vitenskapsteori og sånn så har vi jo hatt mye--. Mer pensum på engelsk. Om hvor mye av det har vært--. Det har ikke vært noen gode norske oversettelser på visste begreper og sånne ting. Det blir litt sånn uklart da. Du kanskje savner en, en god (.) god redegjørelse på norsk. Hvertfall med tanke på ((ler)) at vi skal skrive norske masteroppgaver og. Og oppgaver og sånt ikke sant. At det kan være litt utfordringer til det da.

Interviewer: Hva tenker du om at noen mener at å gi engelsk for stor plass i akademia vil gå på bekostning av det norske språket?

John: Jeg--. Særlig innenfor--. Kanskje litt sånn avhengig av fagområde tror jeg. Men særlig innenfor musikk da, så er det jo mye engelske begreper som blir brukt som vi har norske ord for og. Men som--. Det engelske blir brukt både for det--. At det er så mye innenfor internett og--. Ja, så mye som er internasjonalt--. Eller skal være internasjonalt vennlig da. Så på en måte blir det at man begynner å bruke den terminologien i Norge og. Eller oss i mellom. Selv om man egentlig har--. Norske--. Både ord og betegnelser for ting. Ja. Jeg tror kanskje det kan være litt sånn. En liten utfordring. Kanskje ikke en utfordring sånn, alvorlig sånn, men. Men jeg tror det er med på å vaske ut at norskspråket har en

språklig kredibilitet da innafor, innafor særlig musikk da og på en måte den--. Den, den--. Det fagområdet på en måte.

Interviewer: Mister verdien sin der? Innenfor et fagfelt og sånn?

John: Det er lettere å bare holde seg til en terminologi som er internasjonal da. Og i det tilfellet engelsk. Så man slipper og veksle--. Og sånne ting. Kanskje.

Interviewer: Syns du det er annerledes når det kommer til skjønnlitteratur da? Sånn som at for eksempel Harry Potter får norske ekvivalenter av de engelske ordene i den norske oversettinga. Sånn som at quidditch blir til rumpeldunk. Syns du det er nyttig?

John: Jeg syns det gir en sjarm. Og det gir en--. Det gir jo historia mye mer fotfeste for en norsk person da. I hvertfall for min del. Du kommer mer innpå--. Holdt på å si--. Nærliggende enn hvis man skulle bare brukt sånne fabeluttrykk på en måte. Eller kalt det fabeluttrykk også er det engelsk på en måte. Ja.

Interviewer: Da nærmer vi oss slutten. Det er bare noen få spørsmål igjen. Når du søker etter ekstern litteratur, for eksempel når du skriver oppgaver da. Søker du på norsk eller engelsk da?

John: Oi, det varierer nok tror jeg, veldig. Jeg tror nok, det--. Litt inne på det jeg sa i stad. Fagspesifikt og de greiene der. Er det på--. Er det om, ikke bare musikk relatert, men veldig sånn spesifikt musikkteori for eksempel, så søker jeg bare på engelsk.

Interviewer: Hvilket språk tror du at du ville fått flest resultater da?

John: (..) Det er jo sikkert flest resultater på et internasjonalt språk vil jeg tro. På det aller meste. Med mindre det er en norsk litteraturhistorie, på en måte. Ett eller annet som er norskt da. Men--. Ja. Jeg tror nok det. At det er mest resultater på engelsk. Om de--. Kanskje om de fleste ting.

Interviewer: Det her tror jeg du svarte på i stad. Men hvilket språk foretrekker du å lese faglitteratur på?

John: Jeg foretrekker personlig å lese på norsk.

Interviewer: Skiller det--. Preferansene, varierer den avhengig hvilket emne, for eksempel, du leser? Eller gjør emne at du varierer liksom språket da?

John: Ja, det gjør det nok. Ja. Særlig hvis det er litt sånn der--. Stammespråk ting. Hvis man leser om jazzens historie eller--. Ett eller annet sånn da. Så på en måte er det jo tungvint å skulle oversette ting. For egen maskin da.

Interviewer: Hvordan syns du grunnskolen og videregående har forberedt deg på den type tekst som du nå møter i høyere utdanning da. Altså engelske tekster. Hvordan engelsk opplæringa har vært i grunnskolen.

John: Altså. Det er litt vanskelig å (..) forklare egentlig. Fordi, på en måte så tenker jeg jo at engelsk opplæringen i norsk skole egentlig er ganske god. Men man får veldig sånn--. Asså den er jo ikke retta inn mot høyere utdanning tenker jeg. Da hadde jeg vel antageligvis ikke blitt så overraska over måten engelsk akademiske tekster er skrevet på tenker jeg. Tanke på at man leser veldig sånn--. I engelsk så leser man jo mye historier og historisk måte å skrive på å sånn da.

Interviewer: Ja, skjønnlitteratur tenker du?

John: Ja, både skjønnlitteratur og sånn--. Som en historiebok da. (..) Ja, så på en måte--. Den akademiske måten å lese på er kanskje, var jeg kanskje ikke, så forberedt på fra grunnskolen tror jeg.

Interviewer: Hva slags engelsk utdanning--. Eller hva slags engelsk hadde du på videregående?

John: ((ler)) Vanlig vil jeg tro. Jeg hadde--. Asså jeg gikk medier og kommunikasjon. Så jeg hadde--. Jeg hadde sånn yrkesfaglig de to første årene.

Interviewer: Med en påbyggsbit tredje året da?

John: Ehe. Så den blir vel til sammen en slags studiespesialiserende engelsk. Kanskje ikke like mye antageligvis. Så ja.

Interviewer: Har du noen--. Har du møtt noen konkrete utfordringer tilknytta--. Videregående engelsken også ta stedet inn i høyere utdanning?

John: (..) Ikke annet enn at det på en måte er vanskeligere språk egentlig. Ikke som jeg kommer på i hvertfall.

Interviewer: Nei. Da er vi egentlig ferdig. Noe som er uklart eller som du lurer på?

John: Nei. Jeg tror ikke det. Er det noe jeg har svart dårlig på?

Interviewer: Nei--. Altså det--. Det er ikke noen gale svar her. Så--. Det er bra det. Er det noe du gjerne ville ha prata om som vi ikke har snakka om?

John: Nei, jeg tror ikke det.

Interviewer: Nei, da kan vi egentlig bare avslutte.

## **Paul**

Interviewer: Hva studerer du nå?

Paul: [[...]]

Interviewer: Er det spennende syns du?

Paul: Ja, jeg syns det.

Interviewer: Hva slags planer har du fremover da? Hva tenker du liksom å bruke utdanningen din til?

Paul: Jeg veit ikke om jeg skal bli lærer, i klasseromssituasjon. Men jeg blir jo utdanna lærer så får vi se. Jeg liker veldig godt skole, å jobbe med skole. Så jeg tror at det er veien. Men jeg veit ikke helt hvor jeg ender opp da.

Interviewer: Hva slags utdanning har du fra tidligere?

Paul: Jeg har bare grunnskole og videregående. [[...]].

Interviewer: Hva tenker du når jeg sier pensum?

Paul: Hva jeg tenker når du sier pensum. Nei, det er den litteraturen du må--. Asså--. Vi er fastsatt til å lese da, til eksamen og sånne ting. Asså utgangspunkt for eksamener og--. Som forelesere har satt og da.

Interviewer: Husker du tilfeller hvor du tenkte at du hadde lyst til å hive boka i veggen?

Paul: Nei-- ((ler)) Egentlig ikke. Det er--. Jeg har jo ikke lest alt pensum gjennom tidene. Jeg vet ikke om det blir et oppfølgingsspørsmål--. Men, eh--. Jeg har ikke lest all pensumet som jeg skal--. Til alle eksamener. Men jeg har aldri vært sånn frustrert på en bok liksom.

Interviewer: Har det hatt noe å si syns du? At du ikke har lest alt?

Paul: Jeg syns ikke det har hatt--. Så mye å si. Asså jeg kunne helt sikkert ha lest alt også fått det til bedre--. Men jeg klarer meg fint uten også.

Interviewer: Så du har ikke noe anger på at du ikke checka hele pensumlista?

Paul: Nei. Det meste blir jo skumma på en måte--. Så leser jeg heller det som jeg syns er interessant.

Interviewer: Hva slags forhold har du til pensum? Du har jo begynt å si litt om det nå egentlig. Er det greit syns du?

Paul: Ja--. Jaja--. Jeg liker jo å lese. Jeg liker å lese fagstoff og som sagt så leser jeg det jeg syns er interessant--. Når det kommer til pensum--. Og kanskje nytt da--. Hvis jeg ser at det er noe som jeg på en måte--. Føler at jeg kan greit så pleier jeg å liksom skumme igjennom.

Interviewer: Hvis det allerede er kjent?

Paul: Ja, hvis det allerede er kjent for meg. Det kan jo også være noe som jeg syns er veldig spennende, og det er derfor jeg er kjent med det og det er derfor jeg vil lese mer om det.

Interviewer: Så da går du liksom utenfor og ekspanderer på det?

Paul: Ja--.

Interviewer: Er det utfordrende syns du?

Paul: Det er jo utfordrende. Det er mye som er utfordrende på en måte å få med seg. Spesielt når vi har så mye--. Når vi liksom har flere fag. Og--. Så--. Det er jo alltid eksamensperioden--. Er alltid slitsom. Men jeg syns også det er moro da å studere.

Interviewer: Hva slags erfaring har du med pensum eller faglitteratur på engelsk?

Paul: Jeg har egentlig god erfaring med det. Jeg har jo engelsk som fag. Som jeg er ferdig med. Så jeg har på en måte--. Utdanna engelsklærer--. Uten å være lærer ennå. Jeg er jo kjent med det--. Og det går jo greit å lese, men jeg er jo--. Jeg trives jo best med å lese norsk. Sånn sett. Det er jo en del fremmedord og sånne ting, spesielt på faglitteraturen da. Som jeg--. Som jeg ikke får med meg--. Enten så skummer jeg på en måte igjennom det. Ellers så må jeg gå tilbake. Hvis jeg ser at dette her--. At det er et ord--. Sånne ting--. En setning eller sånne ting--. Som går igjen da. Så må jeg gå å sjekke hva det er da. Da går jeg på nettet som oftest. Bruker ordbøker og.

Interviewer: Er det stor forskjell fra norske tekster til engelske tekster syns du?

Paul: Ja, det syns jeg. Jeg syns det er--. Det er ganske stor forskjell. For det meste--. Klarer jeg å forstå hva er på norsk da. Det er jo morsmålet så.

Interviewer: Det her har du og sagt litt om. Hvordan syns du det er å lese på engelsk?

Paul: Ja, jeg syns det er greit. Men--. Sånn som første året så lese vi en del skjønnlitterære--. Ungdomsbøker og sånne ting. Det er noe helt annet enn å lese faglitteratur på engelsk. Så det blei også mer skumming syns jeg. Sånn--. Den skjønnlitterære biten--. Mer skumlesing for da--. Da får man det med seg på en måte.

Interviewer: Er det fordi skjønnlitteratur kanskje-- Er bredere innholdsmessig enn-- At det er innholdet du mer må få med deg mer enn at i faglitteratur så kan det kanskje være mer spesifikke mindre ting da?

Paul: Ja, jeg syns det. Også er det mye i skjønnlitteraturen-- Beskrivelser av natur og sånne ting. Som jeg på en måte-- Jaja, det setter jo på en måte en setting-- Men det er ikke noe som jeg syns er så interessant på en måte å lese-- Så det er mye. Jeg går fort igjennom sånne ting da.

Interviewer: Hva er det som er vanskelig-- Du nevnte det litt i stad-- Med faglitteratur på engelsk? Liksom-- Kan du sette ord på det?

Paul: Det er jo-- Det er på en måte det-- At det går litt tregere-- Å lese. Så jeg blir kanskje litt mer utålmodig når jeg leser engelske faglitteratur. Og-- Og det at er en del fremmedord da. Som jeg ikke er så kjent med. Så det kan være ord jeg har hørt og skjønner hvis jeg leser det i en kontekst. Men det er ikke ord jeg ville brukt sjøl for eksempel. Så jeg syns det er litt tyngre på en måte. Rett og slett.

Interviewer: Gjør det at meningen blir borte? Eller kunne du gått-- Ett steg tilbake også skjønt innholdet?

Paul: Nei, det er nok det at hvis jeg leser det i en kontekst så pleier jeg å forstå det ganske greit. Vi har jo ikke lest så veldig mye egentlig engelsk litteratur i andre fag-- Det har vært litt i-- Ja, vi har jo selvfølgelig lest faglitteratur på engelsk i engelskfaget. Men det har ikke vært så mye av det-- Av det i pedagogikk og elevkunnskap og i religion da-- Religionsfaget.

Interviewer: Dere har hatt noen tekster i RLE?

Paul: Ja, vi har hatt the interpretive approach for eksempel.

Interviewer: Har du lest den?

Paul: Den har jeg lest. Den gikk greit. Men sånn som the interpretive approach-- Jeg forstod jo ikke hva det var på en måte-- Før-- Før jeg leste ordentlig. Da forstod jeg litt mer hva det var da.

Interviewer: Men sånn som når Jackson skriver om the interpretive approach så referer han-- Ganske mye egentlig til hermeneutikk.

Paul: Mhm.

Interviewer: Hadde du et konsept om det før du leste artikkelen?

Paul: Nei.

Interviewer: Var det et hinder?

Paul: (.) Ja, det er jo det. Asså jeg skjønner jo ikke helt sammenhengen-- Jeg måtte jo-- Og hermeneutikk og sånne ting har vi egentlig ikke lært noe særlig mere om. Asså-- Vi hadde litt om det i sånn vitenskapsteori nå-- Som jeg hadde i dag-- Om bacheloroppgave som vi skal skrive. Men det er et hinder også på norsk da-- Hvis man skal referere til hermeneutikk på norsk så visste ikke jeg hva det var på en måte, før nå.

Interviewer: Ja. Men ellers har det vært greit i RLE tenker du?

Paul: Ja. Og i Pedagogikken har vi lest den inside the black box-- Er vel hoved--

Interviewer: Ja, jeg tror det var den eneste jeg fant på pensumlistene deres. Fordi det er Black and William er det ikke det?

Paul: Ja, det stemmer.

Interviewer: Hva mener du kjennetegner en god pensumtekst?

Paul: Åja, det er litt vanskelig--. Men det er jo kanskje de som forklarer oss og det man--. (..) Også de fremmedkonseptene da--. Som skal være nytt når man leser. At de forklarer det på en grei måte da. Enkel måte. Sånn at det er forståelig. (..) Ellers så har jeg noen sånne spesielle krav til en pensum--. Pensumtekst. Ellers enn det. At det blir forklart da. (..) Jeg syns ofte det er tungt å lese sånne--. Asså praksisfortellinger og sånne ting. Jeg--. Men det er kanskje fordi jeg ganske teoretisk anlagt sånn sett da. Og da klarer jeg å--. På en måte å forstå det--. Uten at jeg må ha det i en sånn helt konkret sammenheng. Så jeg--. Det hopper jeg ofte over. Det har vi jo hatt en del av i--. (..) I religion for eksempel. Så er det noen bøker som, som går på det.

Interviewer: Hvordan forholder du deg til pensumlitteratur på engelsk? Liker du det? Liker du det ikke? Unnlater du å lese det hvis du kan? I såfall hvorfor unnlater du det?

Paul: Jeg unnlater ikke å lese pensumtekster på engelsk fordi at det er engelsk. Det er heller hvis det er noen--. Ja--. Nei, jeg pleier å lese pensum for det meste. Men--. Ja. Jeg vet ikke. Jeg har et godt forhold til engelsk litteratur. Jeg har ikke noe problemer med å lese det. Hvis det er noe jeg syns er interessant, og vil ha nytte av da.

Interviewer: Ja, for det er neste spørsmål. Ser du noen nytteverdi? Av å kunne engelsk?

Paul: Ja. Jeg ser absolutt en nytteverdi av å kunne engelsk. Du får jo et veldig mye bredere spekter av artikler og bøker og ta av. Det er jo ikke alle bøker som på en måte blir oversatt--. Eller--. Til norsk. Eller at det er norske forskere som driver med det--. Akkurat det feltet. Så det å kunne engelsk og--. Og faktisk ha muligheten til å sette seg ned å lese en engelsk fagartikkel da--. Det ser jeg veldig nytteverdi i. At man kan det og at man ikke skremmes av det på en måte da.

Interviewer: Tenker du at du vil få bruk for engelsk i en senere arbeidssituasjon?

Paul: ((ler)) Ja. Ja, absolutt ja.

Interviewer: Er pensumspråket--. Asså det språket som er brukt i pensumtekstene du leser, er det--. Vil det hjelpe deg i sånn--. Slik arbeidssituasjon tror du? Eller vil det være til hinder?

Paul: Det er litt vanskelig å si. For eksempel hvis jeg blir engelsklærer på en ungdomsskole, så tror jeg ikke alt--. Der på en måte vil hjelpe meg sånn sett. Jeg vil ikke få bruk for det. Og i hvertfall ikke i en klasseromssammenheng. Jeg ville ikke bruke det--. Bruke det for elevene. Og jeg vil ikke høre det fra elevene heller. De typene--. Konseptene og sånn da som vi lærer om her. Men det kan jo hende--. Hvis en skal jobbe med skole og jobbe med skole internasjonalt på en måte så--. Så kan det være til hjelp absolutt.

Interviewer: Tenker du at det er en--. At det er forskjell på engelsk som en nyttig ressurs og den engelsken som blir formidlet gjennom pensum, eller annen fag litteratur?

Paul: Hva tenker du på da? Om det er spesielt nyttig i forhold til--.

Interviewer: Asså engelsk--. Du ser nytteverdi med engelsk?

Paul: Ja, ja.

Interviewer: Og det som en nyttig ressurs da. Det å kunne bruke engelsk og det kontra den engelsken som blir formidla gjennom pensum og gjennom faglitteratur. Er det noen forskjell på det? Språkmessig.

Paul: Det er litt vanskelig å si--. Ja, det er--. (.) Nei, jeg vet ikke. (..) Asså den pensumen som blir--. Hva er det du mener? Med pensumen som blir?

Interviewer: Ja--. (.) Du har nytteverdi av vanlig engelsk. Det å kunne snakke engelsk. Å kunne kommunisere med mennesker?

Paul: Ja.

Interviewer: Også har du engelsken--. Som gjerne står faglitteratur eller akademisk engelsk og sånn--. Er gjerne litt annerledes da. Syns du det er noe forskjell på det sånn nytteverdimessig?

Paul: Ja, jeg syns jo det er mer--. Nyttig å kunne prate engelsk sånn dagligdags engelsk. Fordi du--. Hvis man er på en måte dreven i det og kan det så klarer man uansett å få fram det man har lyst til å si da. Og--. Det er jo sånn på en måte--. Hvis en ikke jobber med--. Asså, akademisk engelsk, så vil en sjelden få bruk for akademisk engelsk sånn--. Hvis man er på ferie og sånne ting da. Så prater du jo vanlig dagligdags engelsk og sånn--. Med andre.

Interviewer: Hvis du kunne velge, hvilket språk ville du helst lest pensum på.

Paul: Norsk! ((ler))

Interviewer: Hvorfor det?

Paul: Fordi det er morsmålet mitt og jeg er mest kjent med det. Jeg forstår på en måte alle--. Ikke alle da, men jeg forstår det meste av på en måte--. Utrykk og--. Og sånne ting også. Det er liksom, hvis man ser det liksom--. I en sammenheng og sånne ting. Så er det lettere å lese syns jeg. Men jeg syns kanskje engelsk for eksempel er lettere å lese enn svensk eller dansk. (.) For jeg tror jeg kan flere uttrykk og sånne ting også på engelsk enn jeg kan på svensk og dansk. Ordtak og sånne ting som plutselig dukker opp vettu.

Interviewer: Vil du da si at det er språket som gjør at det--. Som gjør--. Som begrunner på en måte valget at du helst vil lese, eller er det ordene? Eller type tekst?

Paul: Det varierer nok litt. Men--. Hvis jeg er på bibliotekets nettsider da. Så søker jeg alltid opp på norsk først. Og hvis jeg ikke finner noe som jeg syns er bra nok da. Så søker jeg det opp engelsk.

Interviewer: Syns du engelsk er vanskelig?

Paul: (..)

Interviewer: Sliter du liksom--.

Paul: Nei, jeg vil ikke si at det er vanskelig. Asså det er jo alltid vanskelig å tilegne seg et andrespråk da. I forhold til det å tilegne seg et førstespråk. Du lærer det jo mye fortere og det er det du er vant til på en måte. Og det du hører over alt er jo norsk. Men samtidig er det--. Jeg har jo sett mye film, spilt mye spill og--. Serier og sånne ting som er på engelsk og--. Så--. Det er jo det--. Det andrespråket som jeg blir mest--. Skal vi si--. Mest utsatt for da. Så--. Jeg syns ikke det er egentlig--. Jeg sliter ikke med å bli ((ler)) utsatt for engelsk på en måte. Jeg syns det er veldig--. Veldig greit.

Interviewer: Av de tingene du nå nevnte at du på en måte har fått eksponering for engelsk da. Hva vil du si er--. Hva har vært mest nyttig for tilegnelse?

Paul: Jeg vil vel kanskje si spill faktisk. Asså dataspill, tvspill.

Interviewer: Hvorfor det?

Paul: Fordi det er interaktivt. Og det--. Og jeg må på en måte--. Kanskje svare det på en måte. På en eller annen måte. Om jeg må klikke på den eller den. Eller om man på en måte må--. Ja, man må forstå det på en måte. For å komme seg videre for eksempel da, i et spill. Mens i engelsk--. Eller i film og serier så går det jo på en måte bare videre uansett. Du må--. Du kan ikke ha forstått det i det hele tatt--. Men du bør ha kunne forstått det på en måte i spill da. Fordi det er interaktivt. Det krever noe av deg også.

Interviewer: Fint. Syns du norsk har en for liten profil? Burde det vært sterkere representert?

Paul: I pensum tenker du på, eller generelt?

Interviewer: Ja. I pensum.

Paul: I pensum. (.) Nei, jeg syns det er bra jeg. Jeg syns--. Ja, sånn som du sa så fant du bare en artikkel på engelsk i pedagogikk og elevkunnskapfaget. Og--. Det sier jo på en måte sitt. Det er mye norsk. Og hvis det ikke er--. (.) Hvis det ikke er--. (..) Liksom laga eller skrevet av norske forskere og norske forfattere. Så blir det jo innimellom oversatt. På en måte. Jeg sliter litt med--. Nå i--. (.) [XXX]. De er ikke oversatt til norsk. Så de må jeg enten lese på svensk eller, eller på engelsk da. Fordi er oversatt til svensk, men ikke til norsk. Det syns jeg er--. Det er litt dumt, men det er--. Det er--. Det går helt greit det også.

Interviewer: Syns du engelsk har en for liten profil da? Hvis vi drar--. Snur det spørsmålet. Burde det vært sterkere representert?

Paul: (.) Jeg ser nok nytteverdien av å--. På en måte ha mere engelsk litteratur, også i andre fag. På grunn av det her med--. Man kan jo få bruk for det--. På en måte. Hvis man skal snakke med noen internasjonalt da. Så er det jo engelsk som brukes. Hvis man ikke er i norden liksom. Så uten for norden så--. Så syns jeg at man skal på en måte kunne--. Ja, i norge så bør vi kunne--. Kunne litt engelsk akademisk også. Jeg syns det. Vi godt hatt flere pensumartikler og sånne ting på engelsk. Bare for å ha--. Jobba med det. For å ha vært utsatt for det da.

Interviewer: Det er noen da, som mener at engelsk har fått en for stor plass i akademia og at det vil gå på bekostning av det norske språket da. Hva tenker du om det?

Paul: Nei, jeg tror ikke det kommer til å ha egentlig--. Ha noen--. Være noe problem. Det blir alltid utdanna på en måte norske forskere. Og de vil skrive på norsk. De kommer ikke til på en måte--. I asså. Det meste vil kanskje skrives på norsk før en eventuelt bestemmer seg for at dette kan ha et internasjonalt publikum og da skriver du den artikkelen også på engelsk. Jeg tror at det vil--. Jeg tror at det alltid vil være norske--. Norsk faglitteratur også på en måte.

Interviewer: Syns du det er annerledes når det kommer til skjønnlitteratur da? Sånn som for eksempel med Harry Potter når det oversettes fra engelsk til norsk også lager de norske ekvivalenter for det engelsk uttrykkene. Quidditch blir rumpeldunk og Dumbledore blir Humlesnurr.

Paul: Ja.

Interviewer: Er det nyttig syns du?

Paul: Jeg syns det er litt kult jeg. Hvor nyttig det er veit jeg ikke, men--. Det hadde nok vært veldig rart om det skulle hatt de engelske orda--. Alle de herre konseptene i for eksempel Harry Potter da. Og akkurat Harry Potter syns jeg er oversetteren er veldig dyktig. Han finner egne--. Sånn som for eksempel Dumbledore er jo et gammalt ord for humle. Og derfor blir det Humlesnurr for han ikke sant. Og ikke--. Og ikke bare at han het humle, men Humlesnurr liksom. Nei, jeg syns han--. Han er veldig flink til å oversette. Men det er sikkert flere--. Flere bøker jeg kunne tenkt meg å lese på engelsk i stedet. Jeg er



for eksempel veldig glad i Stephen King og det han skriver--. Måten han skriver på, så det vil jeg heller lese på engelsk enn på norsk. Ofte.

Interviewer: Nå begynner vi å nærme oss slutten så nå er det bare ett par spørsmål igjen.

Paul: Ja.

Interviewer: Når du søker etter ekstern litteratur, for eksempel nå når du skriver bacheloroppgave da. Søker du på norsk eller engelsk? Det sa du vel i stad.

Paul: Jepp. Søker på norsk.

Interviewer: Ja, først også engelsk.

Paul: Ja. Hvis jeg ikke finner noe som er nyttig, så søker jeg det opp på engelsk.

Interviewer: Hvor tror du--. Eller hvilket språk tror du at du ville fått flest resultat på?

Paul: Engelsk.

Interviewer: Hvorfor søker du på da på norsk?

Paul: Fordi jeg synes det er lettere å lese på norsk. Også fordi at--. Jeg er glad i å bruke norske forskere og forfattere på en måte. I arbeidet også. Jeg synes det egentlig er greit--. Da lærer jeg meg også å kjenne det norske forsknings--. På en måte, forskerne da. Ja, jeg lærer meg å kjenne navn og sånne ting. Jeg er veldig glad i--. Eller jeg har blitt mer opptatt av det nå i det siste. Hvem er det faktisk som skriver det her. (.) Det har vel med at jeg ser meg sjøl kanskje etterhvert som en del av dem. Så jeg har lyst til å på en måte bli kjent med hvordan de jobber og hvordan de skriver også.

Interviewer: Er det da fordi det er nærmest på en måte? Eller?

Paul: Ja. Fordi det er på en måte--. Ja. Jeg føler at det--. Jeg er ikke så mange ledd fra de heller. Jeg--. Jeg veit helt sikkert at en av mine forelesere kjenner den og den. Så det blir på en måte en sånn gjeng kan du si da. I gåsetegn.

Interviewer: Hvilket språk foretrekker du å lese faglitteratur på?

Paul: Norsk.

Interviewer: Skiller emne seg--. Eller--. Gjør emnene at--. Du endrer hvilket språk du foretrekker å lese på, eller er det likt over hele linja?

Paul: Nei, jeg synes nok at egentlig at det er likt over hele linja jeg altså. Ja. Det blir eventuelt når det kommer til skjønnlitteratur så--. Hender det at jeg vil lese noe engelsk. Også bare for å ha den øvelsen av å få lest engelsk rett og slett. Bare bli utsatt for det da.

Interviewer: Hvordan synes du grunnskoleutdanninga og videregående har forberedt deg på den type tekster du nå møter i høyere utdanning da, som er skrevet på engelsk?

Paul: Jeg synes ikke de har forberedt meg på det i det heletatt. Akademisk engelsk?

Interviewer: Ja, eller det du møter i høyere utdanning.

Paul: Ja. Av akademisk engelsk så synes jeg ikke de har forberedt meg på det i det heletatt. Det er jo det at jeg har lært meg engelsk, men det er jo ikke bare i skolesammenheng at jeg har lært meg engelsk. Man blir jo på en måte--. I hvertfall med mitt interessefelt som er populærkultur. Så går man ofte til

engelske serier og engelske filmer og spill og såne ting. Så--. Jeg har på en måte blitt utsatt like mye for engelsk på fritiden som på skolen syns jeg. Kanskje mer. Men--. Jeg har jo fått opplæring i grammatikk og såne ting da. Og det har hjulpet meg veldig når jeg har--. Når jeg skal kunne lese engelsk også akademisk da.

Interviewer: Har du møtt noen utfordringer på en måte tilknyttet--. Det vi kan kalle manglende kompetanse når du har tatt steget inn i høyere utdanning? Med tanke på lesing på engelsk da?

Paul: Ja, asså jeg tror--. Det blir på en måte ordforrådet som jeg syns har vært det mest utfordrende. Men hvis det er et ord som jeg ikke kan så pleier jeg på en måte--. Lese det, finne ut hva det er. Søker det opp--. Helst på en engelsk ordbok sånn at jeg får en forklaring på det. Sånn at jeg ikke bare får det norske ordet. For å få det mere spesifikt da. For det er så mange ord som kan bety nesten det samme. Så jeg bruker engelske ordbøker. Så--. Prøver jeg kanskje--. Fordi det er et nytt ord som jeg ikke har vært borti. Så prøver jeg å bruke det sjøl også. Da lærer jeg meg det. I en eller annen sammenheng. Om jeg bare skriver en liten tekst så lærer jeg meg det ordet. Så det er nok den største utfordringa, det her med ordforrådet. Men samtidig så er det ikke noe jeg føler jeg kunne blitt forberedt på--. På forhånd heller. For du vil jo på en måte aldri kunne alle ord. Sånn sett.

Interviewer: Nå beskriver du jo en læringsstrategi egentlig. Hvor er det du har med deg den fra?

Paul: Den har jeg nok fått her på Høgskolen. Tror jeg. Vi har sikkert jobba med det--. Nå husker ikke jeg så veldig mye fra ungdomsskole og videregående egentlig. Men vi har sikkert på en måte--. Vi har det sikkert derfra også. Men det er--. Men jeg føler at det er her jeg har fått mest bruk for det også da. Og brukt det mest--. Og ja. Har vært mer interessert i skole etter at jeg begynte på Høgskolen.

Interviewer: Da er vi egentlig ferdig. Er det noe som er uklart? Er det noe du lurer på?

Paul: Nei, det tror jeg ikke. Nei.

Interviewer: Hva vil du si var viktigst av det vi snakka om?

Paul: (..) Viktigst for meg? (.) Hvilket språk man velger når man skal lese faglitteratur da. Jeg syns det er interessant.

Interviewer: Er det noe du lurer på, er det noe du ville ha sagt eller skulle ha sagt?

Paul: Nei, ikke som jeg ikke har sagt tror jeg.

Interviewer: Fint.