



**Inland Norway
University of
Applied Sciences**

Faculty of Educational Science

Inger Tambs-Lyche

Master's Thesis

**English Teachers' Beliefs and Practices of
Oral Skills Assessment in Norwegian
Primary School**

Grunnskolelærerutdanning 1-7, MGLUS

2023

Acknowledgements

First and foremost, I would like to thank my supervisors, Gjertrud Flermoen Stenbrenden and Vander Tavares, for their invaluable help with this thesis. Not only have they provided feedback on language and structure, but contributed with relevant literature suggestions that have formed the basis for this thesis. They have engaged in fruitful discussions about the topic of assessment, which has inspired me, not only for the writing of this thesis, but also for the work that lies ahead, as an English teacher in primary school. I am forever grateful.

I would also like to thank my lecturers in the English department at Inland Norway University of Applied Sciences; Hege, Cathy, Torunn, Angela, Knut Øistein, Ida, Gjertrud, Heidi, Svenge-Arve, Petter, Rebecca and Sylvi. Your classes have been instructional, not only for the teaching of English, but have also provided didactic and practical tools that will be useful across subjects. They have been the highlights of my teacher education throughout these five years, and I am grateful to all of you for your dedication and inspiration.

I would like to thank my fellow students and friends, with whom I have had endless conversations during our seminars. Our mutual respect and support in each other's personal and professional success have made this journey enriching on so many levels and will stay with me for life.

Last, but not least, I want to thank my family, Knut and our boys Jonatan and Martin. Taking on this educational journey has been a family investment, and although being a full-time student allows for flexible hours and more family time, it has also been extremely demanding at times, particularly preceding the deadline for this thesis. You have been understanding and supportive, and I could not have done this had we not been in on it together.

Abstract

This thesis addresses English teachers' beliefs and practices of oral skills and assessment in Norwegian primary school (levels 5-7). The renewal of the National curriculum (LK20) leaves teachers with autonomy and great responsibility to realize its intentions, namely to facilitate a learning environment in which all pupils can reach their learning potential and develop skills and competences according to core elements and competence aims in the various subjects. Assessment for learning is a fundamental principle in primary school, which means that teachers must provide guidance based on pupils' present knowledge, in order to help each student to advance both related to content knowledge and social competence.

Data for this study was collected through four semi-structured interviews with English teachers, who shared their perceptions about oral skills and reported teaching and assessment practices. They reported to use a variety of activities to facilitate oral skills, however, due to both time constraints and large groups of pupils, they find it challenging to enable all pupils to take part in oral production that form a basis for assessment. To accommodate this demand, three of the teachers have practiced voice-recordings of pupils' readings. This provides reading practice for pupils, elements of self-assessment, form a foundation for assessment and saves time for teachers. However, assessment of oral skills is complex, and assessment criteria and strategies appear to be randomly conducted.

Findings also suggest that teachers' beliefs related to teachers' own language learning experience and language education influence their practice of oral skills teaching. Contextual factors, such as institutional and instructional parameters also impact how they plan, facilitate and carry out oral activities in class. Furthermore, teachers seem to lack both terminology and knowledge about assessment and competence and strategies of how to assess oral skills. Similar to findings from research on oral skills assessment in higher levels (see Bøhn, 2015; Johannessen, 2018; Kaldahl, 2022), teachers in this study struggle to know what and how to assess, and call for guidelines and shared standards to avoid failing to facilitate and adapt learning.

In short, there is a need for further research on assessment practices in primary school, and to work systematically towards developing a shared terminology and common guidelines for assessment for all levels of education.

Sammendrag

Denne studien retter søkelys mot engelsklæreres oppfatning av og praksis med muntlige ferdigheter og vurdering på mellomtrinnet i grunnskolen. Med fornyelsen av den nasjonale læreplanen (LK20), er lærere overlatt med høy grad av autonomi og et stort ansvar for å realisere læreplanens intensjon, nemlig å legge til rette for et læringsmiljø der alle elever kan nå sitt læringspotensial og oppnå ferdigheter og kompetanse basert på kjerneelementer og det enkelte fagets kompetansemål. Vurdering for læring skal gjennomsyre hele skolegangen på barneskolen, som betyr at lærere må ta utgangspunkt i elevenes nåværende kunnskapsnivå for å kunne veilede dem videre til økt faglig kunnskap og sosial kompetanse.

Data for denne studien ble samlet inn gjennom semi-strukturerte intervju med fire engelsklærere som delte sine oppfatninger av muntlige ferdigheter og undervisnings- og vurderingspraksiser. De rapporterte om bruk av varierte typer muntlige aktiviteter for å fremme muntlig ferdigheter, men opplever at de har for lite tid og for store klasser til å sikre at alle elever får deltatt i muntlig aktivitet som kan danne et vurderingsgrunnlag. For å møte disse utfordringene, har tre av lærerne tatt i bruk taleopptak, hvor elevene leser inn tekster digitalt. Dette gir både lesetrening for elevene, innslag av egenvurdering, danner grunnlag for vurdering og sparer lærere for tid. På tross av dette er vurdering en sammensatt øvelse, og bruk av vurderingskriterier og strategier ser ut til å skje sporadisk.

Funn i studien viser også at læreres erfaringer fra egen skolegang og utdanning har betydning for deres egen undervisningspraksis av muntlige ferdigheter. Ytre rammefaktorer påvirker også hvordan lærere planlegger, tilrettelegger og gjennomfører muntlige aktiviteter i klassen. I tillegg ser det ut til at lærere mangler både terminologi, kunnskap og kompetanse om vurdering og strategier for å vurdere muntlige ferdigheter. I likhet med funn fra studier om vurdering av muntlige ferdigheter fra ungdoms- og videregående skoler (se bl.a. Bøhn, 2015; Johannessen, 2018; Kaldahl, 2022), strever lærerne i denne studien med å vite hva og hvordan de skal vurdere og savner retningslinjer og felles standarder for å unngå å mislykkes i å tilrettelegge og tilpasse opplæringen.

Kort oppsummert er det behov for mer forskning på barneskolelæreres vurderingspraksiser, og å jobbe systematisk for å utvikle felles terminologi og retningslinjer for vurdering for alle nivåer i opplæringen.

Table of contents

Acknowledgements	ii
Abstract	iii
Sammendrag.....	iv
Table of contents	1
1 Introduction	3
1.1 Background, purpose and structure	3
1.1.1 Background and contextualization.....	3
1.1.2 Research aim and purpose	4
1.1.2.1 Research questions	5
1.1.2.2 Limitations.....	5
1.1.3 Thesis structure	6
1.2 Historical overview and definitions	6
1.2.1 Historical overview	6
1.2.2 Definition of relevant terms	7
2 Theoretical Framework	9
2.1 English subject curriculum and oral skills	9
2.2 Assessment.....	12
2.2.1 Formative and summative assessment.....	12
2.2.2 Different assessment practices	13
2.2.3 Feedback	15
2.2.4 Assessment of reading and oral skills.....	16
2.2.5 Assessment literacy.....	17
2.3 Teacher beliefs	18
3 Literature review	22
3.1 Introduction to literature review	22
3.2 Studies on oral skills assessment.....	23
3.3 Studies on assessment practices	27
3.4 Studies on teacher beliefs.....	29
4 Methodology	31
4.1 Topic of concern and research question.....	31
4.2 Study participants.....	32
4.3 Data collection.....	33

4.3.1	Interview as method.....	33
4.3.2	Developing the interview guide.....	34
4.3.3	Recordings and transcriptions.....	35
4.4	Data analysis.....	36
4.4.1	Analysis of the present study.....	37
4.5	Ethical considerations.....	38
4.6	Validity and reliability.....	39
5	Findings.....	41
5.1	Participant overview, teaching context and teachers' language competence.....	41
5.2	The use of English in the classroom before and now.....	42
5.3	Teachers' perceptions of oral skills and LK20.....	44
5.4	Classroom practice.....	45
5.4.1	Differentiation.....	45
5.4.2	Oral skills activities.....	45
5.4.3	Assessment criteria and strategies.....	47
5.4.4	Voice-recordings.....	49
5.4.4.1	Voice-recording advantages.....	49
5.4.4.2	Voice-recording challenges.....	50
5.5	Contextual challenges.....	51
6	Discussion.....	53
6.1	Teachers' language learning experience.....	53
6.2	Teachers' language education.....	56
6.3	Teaching and assessment practices.....	58
6.4	Teaching contexts.....	62
6.5	Teachers' reflections.....	64
7	Conclusion.....	66
	References.....	69
	Appendices.....	76
	Appendix 1.....	76
	Appendix 2.....	78
	Appendix 3.....	79
	Appendix 4.....	80
	Appendix 5.....	82
	Appendix 6.....	83

1 Introduction

In this chapter I present the background for the topic of the study, the research aim and purpose and research questions. These are followed by an outline of how the thesis is structured. Lastly, I present a brief historical overview of English teaching in Norway, to which the National curriculum serves as a backdrop, and definitions of relevant terms and concepts.

1.1 Background, purpose and structure

This section provides a background and contextualization of English teaching in Norway, and presents the research aim and purpose, as well as research questions and limitations. Lastly is an overview of the structure of the thesis.

1.1.1 Background and contextualization

Despite the shifts in paradigms of English language teaching in Norway during the last century, English holds a strong position among the Norwegian population and in the Norwegian curriculum. The fact that English is considered one of three basic subjects throughout primary and lower secondary school, along with Norwegian and mathematics, signals the Norwegian government's aims for the outcome of language education in Norway.

In the midst of the ongoing debate on whether English should have status as a foreign (EFL) or second (ESL) language in Norway, to which Rindal, in her chapter "English in Norway" (Brevik & Rindal, 2020), contributes arguments in favor of both, the National curriculum is built on the premise of EFL. Hence, the English Subject Curriculum aims to develop pupils' ability to take part in both education, work and social life which requires English language competences (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). In this thesis, the term EFL is used "without prejudice" to refer to the teaching and learning of English as a foreign or second language in Norwegian primary school.

With the renewal of the National Curriculum for Knowledge Promotion (LK20), teachers of English in Norwegian primary schools are now faced with core elements and competence aims that, to a greater extent than earlier (Burner et al., 2019), that foreground communicative competence and oral skills. These various components of the English subject curriculum not only demand teaching the language itself, but simultaneously to develop pupils' knowledge

of sociocultural concepts and topics such as multicultural diversity, democracy and citizenship and life and health skills. All this may seem overwhelming within the scope of the relatively few hours set aside every week for the subject throughout the primary years.

An equally important development in the current curricula, is the implementation of assessment. Assessment, and *assessment for learning* in particular, has gained increasing attention over the last couple of decades before being explicitly included in the renewal (Burner, 2020). After mapping out the need to improve assessment practices throughout the Norwegian school system (Meld. St.16 (2006-2007)), a “systematic programme to further develop existing assessment cultures and to improve assessment skills and practices” (Norwegian Directorate for Education and Training, 2018, p. 4) was requested by the Ministry of Education and Research. The outcome of the *Better Assessment Practices Project* (Hopfenbeck et al., 2013) resulted in assessment being mentioned, albeit briefly, in relation to differentiated instruction in the Principles for the schools’ practice (Ministry of Education and Research, 2017), and, to a slightly greater extent, in each subject curriculum. The main purpose of assessing is to promote learning and develop competence in the respective subjects, and teachers are supposed to “provide guidance on further learning and adapt the teaching to enable the pupils to use the guidance provided to develop their reading skills, writing skills and oral and digital skills in the subject” (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). However, a clear description or concrete instruction for such practice is not presented in the English subject curriculum.

Recent studies in lower and upper secondary schools in Norway (Bøhn, 2015; Dale, 2021; Johannessen, 2018; Tjetland, 2021) show that teachers struggle to identify what to assess and call for more specific guidelines on what and how to assess. Their suggestions for further research on teachers’ assessment practices imply that such research in primary levels might contribute accordingly, to discover potential patterns or differences in teacher’s beliefs and practices.

1.1.2 Research aim and purpose

During my own work and teacher training practicum at a number of primary schools, I have talked to English teachers who find it challenging to live up to all expectations they experience related to their teaching practice. Assessment is a topic of concern to them, and they find assessing oral skills to be particularly challenging. Teachers often teach large groups of pupils and find it challenging to assess each individual pupils’ oral text production

during the few English lessons they teach in a week. One way they resolve this is by collecting pupils' voice-recordings and listening to these after class. This way, they claim, they have a foundation for assessing oral skills. In addition, in a course on assessment during my teacher education at Inland Norway University of Applied Sciences (www.inn.no), the challenge of assessing oracy was addressed, which led to a discussion among student teachers about the topic of how to assess oral skills.

The main purpose of this study has been formally and systematically to find out about teachers' perceptions of oral skills and practices of oral skills assessment. Further, I wanted to find out about teachers' experiences with voice-recordings, and what purpose such recordings serve in teaching oral skills. Lastly, due to the predominance of studies from lower and upper secondary levels, I hope to contribute to the field with insights into the cognitions and practices of upper primary school English teachers.

1.1.2.1 Research questions

In light of the above-mentioned description of purposes of the study, and from what I have gleaned in the research conducted in secondary schools, I believe there is a need to look further into the beliefs of English teachers in primary schools about assessment and how they look at their own assessment practices. The main research question that has developed from such considerations is:

How do English teachers in Norwegian primary school (grades 5-7) define and assess oral skills?

Further, I have chosen to look particularly into the practice of voice-recordings of pupils' reading, to find out what teachers believe such activity can contribute in the teaching and assessment of oral skills. The following sub-question has emerged from this:

In what ways are the practices of voice-recordings beneficial to teaching and assessing oral skills?

1.1.2.2 Limitations

The study is conducted through interviews of four primary school English teachers in a rural municipality in Norway. Thus, the results of the study cannot be generalized to all primary teachers in Norway. Nevertheless, they may give an indication of some of these teachers' perceptions of firstly, oral skills and secondly, the assessment of those skills. The limitations will be discussed further in the methodology chapter.

1.1.3 Thesis structure

The theoretical framework for this study includes that of oral skills, assessment and teacher beliefs and is presented in chapter 2. Perspectives from other researchers and findings from previous studies on teacher beliefs about assessment of oral skills that have influenced the current study are presented in the literature review in chapter 3. Methodological considerations and the framework for the data collection process will be elaborated on in chapter 4. Chapter 4 also presents the thematic analysis that was used to structure the data material and ethical considerations and issues related to validity and reliability. Findings are presented in chapter 5, before being discussed in relation to the theoretical framework, literature and previous research in chapter 6. Finally, a conclusion and suggestions for further research that have surfaced from this study are presented in chapter 7.

1.2 Historical overview and definitions

This section provides a brief historical overview of English teaching in Norway and definitions of terms relevant in this thesis.

1.2.1 Historical overview

In a historical perspective of English teaching in Norway, the focus has oscillated primarily between grammar and translation and a more communicative approach (Skulstad, 2020, p. 97). The role of speaking and listening skills gained increasing attention through the Audio-Lingual period in the mid-1950s. However, it was not until a good twenty years later that the belief in the functional use of spoken language led to a shift in language teaching from strictly reading prescribed dialogues to real-life and contextualized communicative activities (Skulstad, 2020). The national curricula have been developed in parallel with these shifts in language education research and pedagogy, and when seen in light of the current core curriculum and English subject curriculum, it is evident that oral skills are now considered highly important basic skills, along with writing, listening and reading (Skulstad, 2020, p. 110).

Munden and Myre (2020, p. 36) argue that of the two paradigms for English as a world language or English as a foreign language, the first seems to dominate LK20. If one looks at English as a foreign language, there is an underlying assumption to tone down one's first language accent, and rather strive for a native-like pronunciation such as British English or American English. On the other hand, the conception of English as a "world language" means

focusing more on communication and developing the skills to communicate with people from all over the world with different first languages, in various cultural, educational and work contexts (Rindal, 2020, p. 35). In the paradigm called “English as a lingua franca”, the overarching purpose of speaking English is to convey meaning within a particular social context, without focusing on the accent in which the language is spoken. Rindal emphasizes that when teaching English for the purpose of world-wide communication, it is important to teach content, such as literature and culture, that is relevant to all speakers of English, regardless of whether ones first language is English or not (Rindal, 2020, p. 23). She also problematizes how we look at the learning of English in Norway. On the one hand, English holds a high social status and is spoken proficiently by the population for both educational and professional purposes and to many Norwegians, English is a favored language in social and cultural domains and when reading literature, listening to music and watching films, communicating on social media and travelling internationally. These purposes point in the direction of using English as a foreign language (EFL). However, we do not qualify in a traditional sense to the status of English as a second language (ESL) such as post-colonial countries where official functions are dominated by English and where English tends to be a second official language.

One of the competence aims after year 10, states that pupils shall “understand words and expressions in variants of English”, while other aims refer to understanding social concepts in the “English speaking world” (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). Despite the somewhat unclear status between the world language paradigm indicated in the LK20, and the argument that Norwegian learners of English fit several of the functional requirements of using English as a second language, I choose to use the term EFL in this thesis.

1.2.2 Definition of relevant terms

In this study, the term *pupils* refers to children attending primary levels and *students* refers to adolescents and adults attending lower- and secondary school or higher educational institutions.

Oral skills are “used to enhance the clarity of speech for effective communication” (“Oral Skills,” 2022), and is referred to in the English subject curriculum as “creating meaning through listening, talking and engaging in conversation”. Kaldahl discusses the concept of *oracy* in her study on teachers’ understanding of “good-quality oracy” (Kaldahl, 2022), and

leans on Mercer et al.'s definition of oracy as “the spoken language skills” (Mercer et al., 2017). Nevertheless, *oral skills*, which is the term used throughout the curriculum, indicates that there are multiple skills involved in oracy, and that the plural form points to several strands of the spoken language (Bearne & Reedy, 2018). Speaking means knowing how to use sounds to produce words (Tishakov, 2020), which is also necessary to master when reading aloud. Consequently, since topics discussed in the present study concern the complexity of oral skills and are closely linked to the curriculum, *oral skills* will refer to the interrelated skills of speaking, listening and reading aloud.

The curriculum refers to *assessment* both as *assessment for learning* and *assessment of learning*, which indicates different directions of the matter being assessed. *Feedback*, which Hattie and Timperley define as “information provided by an agent regarding aspects of one’s performance or understanding” (Hattie & Timperley, 2007), indicates pointing backwards (*feedback*) to evaluate something that has been done. This can be related to the term *assessment of learning*, or *summative assessment* that foregrounds a judgement done by the teachers on pupils’ performance. *Assessment for learning*, on the other hand, or *formative assessment*, points more in the direction of the pupils’ involvement in their learning process, guided by the teacher’s suggestions and help to improve or develop (Baird et al., 2014). Formative assessment will be elaborated on in section 2.2 below. In short, in this thesis the term *assessment* refers to the process of evaluating something, while the term *feedback* refers to the response that communicates that evaluation.

2 Theoretical Framework

This chapter presents the theoretical framework for the research focus in this study, namely oral skills, assessment and teacher beliefs. The first section explains oral skills in the curricular context of Norwegian EFL classrooms and discusses various aspects of oral skills. The second section addresses the complexity of assessment and elaborates on the difference between formative and summative assessment, exemplifies assessment practices, feedback, assessment of reading and assessment literacy. The last section about teacher beliefs presents definitions of beliefs and cognitions and discusses where they might come from and how they impact teaching.

2.1 English subject curriculum and oral skills

The mandate from which teachers carry out their profession is found in the general curriculum and English Subject curriculum. The core elements for the subject are, respectively, being able to communicate, language learning and working with texts in English. Language learning gives pupils salient components for being able to communicate, such as vocabulary and grammar and structure, which are equally important in working with texts:

Learning the pronunciation of phonemes, and learning vocabulary, word structure, syntax and text composition gives the pupils choices and possibilities in their communication and interaction. (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019)

In the English subject curriculum, four basic skills are considered of particular importance, namely writing, reading, oral and digital skills. Even though reading and oral skills are considered separate skills in the English subject, the core curriculum states that basic skills must be seen in connection with each other (Ministry of Education and Research, 2017). Speaking is often referred to as a productive skill, while listening refers to understanding spoken text. In conversations, production and reception are intertwined as the interlocutors respond to each other's utterances. Also, voiced reading, which activates both the *perception* of the written text and the *production* of sounds in utterances, is often practiced in school. Hence, it becomes natural to look at oral skills and reading in relation to each other, not only by creating meaning through listening, talking and engaging in conversation as stated in the curriculum:

Oral skills in English subject curriculum refers to creating meaning through listening, talking and engaging in conversation. This means presenting information, adapting the language to the purpose, the receiver and the situation and choosing suitable strategies. Developing oral skills in English means using the spoken language gradually more accurately and with more nuances in order to communicate on different topics in formal and informal situations with a variety of receivers with varying linguistic backgrounds. (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019)

Subject-specific competence aims are organized to ensure progress in pupils subject and cognitive development, and several of these competence aims cater to multiple core elements and basic skills. This calls for determination and attentiveness on the teacher's part, when planning their teaching and carefully choosing the purpose for their oral classroom activities. The practice of assessment is closely linked to this, since assessment offers guidance for pupils in their process towards managing learning objectives and reaching competence aims.

When we look at competence aims after year 7 there are a number of aims that are directly related to oral skills, and several that overlap with multiple basic skills. Two examples of competence aim that relate specifically to communicative competences are being able to

express oneself in an understandable way with varied vocabulary and polite expressions adapted to the receiver and situation

and

initiate, maintain and conclude conversations about one's own interests and current topics.
(Norwegian Directorate for Education and Training, 2019)

To reach these rather comprehensive aims, pupils need considerable exposure and a lot of practice, to gradually develop vocabulary, accuracy and fluency, which, according to Tishakov, will minimize their "cognitive burden", (2020). Oral communication, she claims, "requires the use of several mental and physical processes and is a demanding, complex cognitive work" (Tishakov, 2020). This means that in order to master this complex cognitive work, it is important that pupils experience a safe and positive classroom environment, and feel the confidence to take part in oral activities. Further, differentiating and adapting oral activities to pupils' various language competences and accommodating their interests and preferences will contribute to pupils' confidence and increase their learning potential (Tishakov, 2020).

In addition to practicing oral skills for communicative purposes, Bearne and Reedy (2018) argue that spoken language also serves the purposes of social and cultural functions. Thus, oral skills are important in establishing and maintaining personal relationships and learning how one's language is influenced at home in the community of one's upbringing (Bearne & Reedy, 2018). Bearne and Reedy also suggest that different types of spoken language are used for a set of particular purposes. A *formative language* is useful in discussions and collaborations such as solving tasks in a group. Such situations may also require *informative language*, when members of the group explain their individual ideas or opinions in contribution to a shared solution to a task. Further, if group work is to be presented, a *performative language* may be useful. Finally, a *reflective* or *evaluative language* is necessary to express one's reflections on the process of solving the task or to express one's experienced progress (Bearne & Reedy, 2018). These language purposes may well serve as learning objectives in the competence aims mentioned above, where "express oneself" may be interpreted to refer to both *formative, informative, performative* and *reflective languages*, whereas "adapted to the receiver and situation" or "about one's own interests and current topics" indicates the content of that which is being expressed.

This example of how a single phrase such as "express oneself" in a competence aim can interpret to a variety of purposes indicates the complexity which teachers must constantly consider when teaching oral skills. The autonomy that teachers are left with in the relatively open competence aims demands language competence that will provide pupils with a variety of tasks that contribute to developing a rich and purposeful language for a variety of real-life situations and the opportunities to take active part in a democratic society and in their educational and working life (Ministry of Education and Research, 2017). The responsibility put on teachers in this respect, may be seen as both an advantage and a challenge by teachers, and results in interpretations and both short and long-term decision-making and planning based on teachers' different beliefs.

The Common European Framework of Reference for language (CEFR) (Council of Europe, 2020, p. 61) organizes oral production into three macro-functions: interpersonal, transactional and evaluative, which are useful to determine what type of skills is in focus in a learning situation. Interpersonal oral production refers to a sustained monologue such as the ability to describe a personal experience or narrative, whereas transactional oral production refers more to the ability to instruct or give information. Evaluative oral production refers to the ability to take part in a conversation, contribute to a meaning-making in a dialogue and hold an

argument in a discussion (Council of Europe, 2020, p. 61). These categories of oral production skills can be recognized in the competence aims after years 2, 4 and 7 in the English Subject curriculum. However, the competence scales used in CEFR are not explicit in the curriculum, but are rather organized as gradual progression in competences aims in the higher levels (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). Examples of such gradual progression are the following competence aims:

Listen to, read and talk about the content of simple texts, including picture books (year 2)

Read and talk about the content of various types of texts, including picture books (year 4)

Read and present content from various types of texts, including self-chosen texts (year 7)

(Norwegian Directorate for Education and Training, 2019)

Oral communicative competence can be organized into the three competences: grammatical competence, sociolinguistic competence and strategic competences (Bøhn, 2019). Seen in relation to the three macro-functions of spoken language mentioned above, there is a progression from the basic individual knowledge to knowledge about interactions with others and meta-knowledge, both regarding the content and process of spoken language. This is also the case with grammatical, sociolinguistic and strategic competences.

2.2 Assessment

This section addresses various types and components of assessment. First comes an introduction to the overarching terms ‘formative’ and ‘summative’ assessment. Next is a presentation of different assessment practices, followed by a section about feedback and a section about assessment of reading. Last is a section on assessment literacy.

2.2.1 Formative and summative assessment

Assessment can be defined in various ways, one of which Bøhn suggests to be “gathering of information about students’ learning in order to make judgements about that learning” (2018, p. 231). Seen in light of LK20 and the purpose of formative assessment, which is to “help to promote learning and to develop competence in the subject” (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019) the teachers hold a great responsibility to facilitate such learning, and they “shall provide guidance on further learning and adapt the teaching to enable the pupils to use the guidance provided” (Norwegian Directorate for Education and

Training, 2019). In which case one could add to Bøhn's definition by saying that one should assess 'in order to make judgments *about and adjustments for* learning'.

It is important to distinguish between summative and formative assessment, or assessment *of* learning and assessment *for* learning. The former usually refers to an end-of-task evaluation, to measure what has been accomplished through a course or particular task. Assessment *for* learning indicates that the response should come with suggestions or guidance for further improvement and progress, thus pointing forward. However, in order to point forward, teachers must establish what the pupil already knows, which means that summative assessment has to take place. Hence, summative assessment of a task may also have formative purposes for the teacher, both to guide a pupil along in a process and to make adjustments in his or her teaching to ensure better understanding of a concept or strategy (Burner, 2018). A small-scale example of summative assessment for formative purposes, is to test pupils' listening skills to map out words they do not understand. Pupils' test-scores indicate what teachers should focus on next in teaching vocabulary. A large-scale example is "Nasjonale prøver" (National Tests, NT), that pupils in grades 5, 8 and 9 conduct in mathematics, Norwegian and English Subject. The initial purpose of these tests is that the results form a foundation from which teachers base their teaching and assessment practices and thus becomes a tool for teachers and school leaders to ensure quality and reliability throughout the educational system (Norwegian Directorate for Education and Training, 2022). Although the tests are assessed summatively, they have a formative purpose. In that respect, teachers and school leaders hold a great responsibility to pursue formative action.

2.2.2 Different assessment practices

In ipsative assessment, pupils are compared against their own previous work, as opposed to being compared to other pupils in their class, grade or competence level. This is particularly useful in order to track a pupils' progress or development, for instance regarding certain grammar issues like the structure of clauses or verb forms. Criterion-referenced assessment means that pupils are being assessed based on predetermined criteria rather than their own previous performance. Criterion-referenced assessment has been implemented in Norwegian schools since 2001, and now refers to competence aims in each subject (Bøhn, 2018).

Importantly, and something that is pointed out by Bøhn, competence aims can be wide and sometimes overlap, which stresses the importance of establishing criteria that will clarify which learning objectives are in focus during an activity or task. Price et al. argue that

“feedback can only be effective when the learner understands the feedback and is willing to act upon it” (Price et al., 2010), which addresses the importance of assessment criteria. If the pupils know what is expected in a task from predetermined criteria and feedback relates to elements concerning those criteria, they have a greater chance of acting upon the feedback and to improve and make progress. In this respect, teachers should also consider the time aspect of feedback, which means that different types of feedback may cause action immediately or take place over a longer period of time. Price et.al distinguish between content or facilitation focus in feedback:

With content focus, the teacher may be acting as an expert providing further ‘knowledge’, whereas with a facilitation focus, the feedback is more likely to be concerned with development of the meta-cognitive skills and the learning process. (Price et al., 2010)

Assessment criteria are equally important in self-assessment and peer-assessment, which are effective ways for pupils to monitor their own learning process. Through the process of self-assessment in the English subject, pupils are invited to reflect on their own language, both written and oral, and “become more responsible for [their] learning process” (Burner, 2018). However, there is a chance that pupils become too focused on monitoring their spoken language, which may cause fear of making mistakes and reluctance to speak in front of others. Thus, teachers must balance self-assessment practices of monitoring spoken language and facilitating spontaneous utterances and dialogues (Burner, 2018). A practical example of self-assessment is when pupils listen to a recording of their own spoken language production, such as reading a text or orally answering questions or reflecting on a topic. This way, pupils get familiar with how they sound when they speak, and can identify mistakes, or miscues in their reading. A miscue can be described as making a mistake, stutter or slip while reading aloud, and Goodman (2015) defines a miscue to be “when a reader produces a response to a written text [...] that is not expected by the listener” (Goodman, 2015, p. 92). She and fellow researchers found that pupils gained both reading confidence and skills by working with Retrospective Miscue Analysis (RMA). By listening to voice-recordings, teachers and pupils were able to identify both the reading skills they already possessed, but also to develop a metalanguage about reading strategies and how to improve (Goodman, 2015). Listening to recorded readings may also reveal what kind of language knowledge and reading strategies pupils possess, even if these have not been explicitly taught (Goodman, 2015).

Like self-assessment, peer-assessments is considered formative (Burner, 2018), due to the purpose is serves pupils to become aware of strengths and weaknesses, as well as reflect and

make adjustments to improve their work. According to Leenknecht and Prins, being involved in peer-assessment makes pupils reflect more on their own work when they give feedback to others and raise self-confidence (2018). In addition, throughout self-reflection, pupils may develop skills about criteria and standards, feedback terminology for appraisal and styles of feedback such as the difference between being judgmental and helpful (Leenknecht & Prins, 2018). Other benefits from peer-assessment are that pupils “may feel less intimidated” when they receive feedback from peers, and that well organized peer-assessment, preferably in small groups, may raise empathy and contribute positively to the classroom environment and pupils’ confidence in speaking in front of others (Dysthe, cited in Burner, 2018, p. 258). Lastly, self-assessment and peer-assessment will ultimately save time for teachers, although both practices demand thorough planning and monitoring from teachers.

2.2.3 Feedback

Hattie and Timperley argue that in order for feedback to be effective, pupils must know where they are going, how they are going to get there, and what they must do to move on towards that goal. Ultimately, the feedback should contribute to narrow the gap between present knowledge and desired knowledge (Hattie & Timperley, 2007). Price et al. argue that that feedback is not necessarily effective if it only points out gaps in the knowledge and informs pupils of their mistakes, and they stress the importance of adjusting the methods of feedback in order to have an effect on development (Price et al., 2010). Research on the effectiveness of feedback indicates that several factors must be considered, such as the focus and timing of feedback (Hattie & Timperley, 2007). Hattie and Timperley found that feedback concerning a task (FT) had a higher effect than feedback related to praise. They also found that, rather than to focus on what is incorrect in a task, feedback that relates to parts in the work that are correct and builds on previous feedback is more effective. Feedback concerning the process of a task (FP) is useful to develop strategies for self-assessment, and strategies for learning and task completion.

With regards to the timing of feedback, Hattie and Timperley argue that one must consider the type of task the feedback is related to. According to them, “error correction during task acquisition (FT) can result in faster rates of acquisition, whereas immediate error correction during fluency building can detract from the learning of automaticity and the associated strategies of learning (FP)” (Hattie & Timperley, 2007, p. 98). This means that teachers must consider the timing of their feedback and the outcome of the feedback, such as when pupils

are able to process the feedback, and if they are able to apply the feedback to their next step (Hattie & Timperley, 2007).

2.2.4 Assessment of reading and oral skills

Reading is, as mentioned in section 2.1, considered one of the basic skills, and refers to the understanding of and reflection on a text (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). Yet, when reading skills are seen in relation to oral skills, which refer to producing spoken language, the question arises of how to assess reading skills. According to findings in this study (see chapter 5), reading aloud in class, reading to the teacher or voice-recorded readings are all common oral activities in the EFL classroom, and according to Hasselgreen (2020), both overall reading level, personal use of reading, skills and strategies and reading comprehension can be assessed. Teachers may find out about a pupil's reading level from a chosen text of 100 words, from which the pupil reports the number of words he or she finds difficult. This will help the teacher adapt texts to the pupil's level. Several publishers such as Penguin Young Readers and Damm's Galaxy series, offer sets of graded readers, which are useful to have in a class of different reading levels. Pupils' personal use of reading may seem challenging to assess, however Hasselgreen argues that the teacher's knowledge about pupils' interests and preferred medium may help pupils get access to their preferred topic of interest or reading material. The main focus should be to find out what pupils like to read and make it available to them at their reading level (Hasselgreen, 2020). Reading skills and strategies may also be assessed when pupils read aloud, particularly by focusing on word attack skills, such as word recognition, text attack skills, such as being able to predict what comes next in a text, and lastly, how to use a text effectively by skimming or scanning. Lastly, reading comprehension, which primarily relates to understanding and reflection, may also be useful to consider in relation to reading aloud, and questions to a text are a common way to test pupils' reading comprehension. However, according to Hasselgreen, teachers should be aware of the different types of question to be asked about a text, and in a reading-aloud situation with following questions, one should consider differentiation and possibly let pupils answer in smaller groups. Straight forward questions regarding literal comprehension may be done in full class, but questions that require inferencing or evaluating may be suitable in smaller groups to allow for dialogic reasoning among pupils (Hasselgreen, 2020).

To sum up, reading skills combined with oral skills include several components that may be subject to assessment, which in turn will help teachers do the necessary adaptations and adjustments to ensure development in pupils reading and oral skills. Hasselgreen argues that once the teachers know what to assess, they need a repertoire of methods of how to assess (Hasselgreen, 2020).

2.2.5 Assessment literacy

According to Bøhn, it is important for EFL teachers to have assessment literacy, a required assessment competence in order to know the why, what and how (Bjørndal, 2012, p. 21) of their assessment practices (Bøhn, 2018, p. 232). Without this assessment literacy, teachers risk failing in their responsibility to facilitate and adapt learning. Hence, all EFL teachers should be familiar with the different types of assessment practices and under which circumstances and learning situations they are best suited. The need for a common terminology for assessment was also pointed out in the final report of the National Assessment Learning Programme, stating that such common terminology may not only influence cooperation between teachers positively, but also facilitate “good learning dialogue with pupils” (Norwegian Directorate for Education and Training, 2018, p. 19). The report specifically mentions the advantage that learning networks can have for teachers in “creating a common understanding of concepts and principles and what constitutes quality” in assessment (Norwegian Directorate for Education and Training, 2018, p. 20).

Harding and Kremmel argue that a number of skills are required due to the complexity of language assessment literacy (2016). Such skills mean “having the capacity to ask and answer critical questions about the purpose for assessment, about the fitness of the tool being used, about testing conditions, and about what is going to happen on the basis of the test results” (Inbar-Lourie, 2008, p. 389). The first two are particularly relevant to teachers in primary school and correspond with the *why* and *how* to assess. The *what* should correspond to competence aims and learning objectives that are relevant to the subject or topic in focus. Harding and Kremmel further address the problem that although teachers need the competency to address and discuss both “principles and practices of language assessment” (2016, p. 415), there is a lack of consensus regarding the components of a potential professional assessment literacy program (Harding & Kremmel, 2016). Nevertheless, several contributions have been made, suggesting standards such as “the fundamental function of educational assessment, namely, the collection of evidence from which inferences can be

made about students' skills, knowledge, and affect" and development and scoring of performance assessments, portfolio assessments, exhibitions, peer assessments, and self-assessments" (Popham, 2009, pp. 8–9). Taylor (2013) argues that for classroom teachers, knowledge of language pedagogy is the most important component of language assessment literacy.

2.3 Teacher beliefs

Research on language teaching cognition is scarce compared to research on teacher beliefs and teacher cognition in general (Borg, 2006, p. 275). However, in the research which has been conducted on the latter, several contributions have been made to help understand how language teachers think about teaching and why they do what they do. Findings also show that such beliefs have a significant impact on language teachers' classroom practices and guide them to "adopt their teaching strategies for coping with their teaching challenges, shape language learners' learning environment, their motivation and their language ability" (Gilakjani & Sabouri, 2017). Further, teachers' on-the-spot decisions in the classroom are often "viewed as reflections of teachers' beliefs" (Gabillon, 2012). To sum up, Gilakjani and Sabouri concluded from in their review of literature on teacher beliefs, that:

[t]eachers' beliefs affect teacher awareness, teacher attitudes, and teaching methods. Teachers' beliefs impact their teaching behavior, learner development, guide their decision-making and interactions with their learners. Beliefs help teachers form their planning, curricular decisions, and identify what should be taught in the classroom. (Gilakjani & Sabouri, 2017, p. 83)

Although research on language teacher cognition indicates a lack of a "common set of shared concepts and definitions" (Borg, 2006, p. 274), which Borg suggests should be established in order to give the field a greater "sense of unity and coherence", the overall intention has been to understand what language teachers think, know and believe, and how these conceptions shape teachers' decision-making and classroom-practices (Borg, 2006, p. 1).

Some of the definitions of relevant terms found in various studies are that beliefs are "a form of personal knowledge consisting of implicit assumptions about students, learning, classroom and the subject to be taught" (Kagan, cited in Borg, 2006, p. 36), that beliefs are "convictions or opinions that are formed either by experience or by the intervention of ideas through the learning process" (Ford, cited in Borg, 2006, p. 36), or that beliefs are "attitudes and values

about teaching, students, and the educational process” (Pajares, cited in Borg, 2006, p. 36). Kagan also defines *cognition* as teachers’ “self-reflections; beliefs and knowledge about teaching, students and content; and awareness of problem-solving strategies endemic to classroom teaching” (cited in Borg, 2006, p. 36).

Consequently, this study takes on Borg’s definition of teacher *cognition* as an overarching term meaning “the unobservable cognitive dimensions of teaching - what teachers know, believe and think” (Borg, 2003). Further, the term teacher *belief* refers to a what language teachers think, know or believe about various aspects of their work, such as their own language competence, learning activities, pupils’ oral skills, teaching practice and contextual factors or parameters.

In his review of research on language teacher cognition, Borg discusses cognition with reference to three main themes: teachers’ prior language learning experience, language education and classroom practice (Borg, 2003, 2006). In addition, he finds that teacher cognition is “highly context-sensitive” (Borg, 2006, p. 272).

Teachers’ exposure to language and learning experiences early in life can establish beliefs about learning through episodes and incidents that happen in a classroom or with a particular teacher. Studies reviewed by Borg indicate that both positive and negative experiences influence teachers’ own classroom practices. Examples of this from Borg’s review is how positive images of a teacher’s personality or classroom environment were mentioned by Bailey (cited in Borg, 2003), whereas Numrich (1996) found that novice teachers avoided certain teaching strategies because they had negative experiences with such instructions from their own schooling. Hence, Borg argues that teachers’ own language experience “establish cognitions about learning and language learning which form the basis of their initial conceptualizations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives” (Borg, 2003).

Teacher cognition and teacher education is a complex field, and research has looked into themes such as behavioral and cognitive changes during teacher education and the process and structure of cognitive development. Findings show that “behavioral change does not imply cognitive change, and the latter [...] does not guarantee changes in behavior” (Borg, 2003). When teacher education prepares future teachers with subject matter knowledge, teaching methods and instructional paradigms, Williams and Burden assert that “teachers’ deep-rooted beliefs about language learning” often foreground such features of their

education (cited in Gabillon, 2012). In a longitudinal study of six in-service teachers, Borg found that the impact language education has on teacher beliefs depends on how one interprets the term impact (Borg, 2011). When impact was interpreted as “a range of developmental processes”, his informants did indeed experience considerable, yet variable, impact on their beliefs through their eight-week intensive language course. The findings in his study also showed that the course had varying impact on the teachers’ beliefs depending on the extent to which they were explicitly aware of their beliefs prior to the course (Borg, 2011).

Research on teacher cognition and classroom practice shows that even though teachers’ beliefs have a strong influence on their classroom practices, their practices do not necessarily reflect their beliefs. Studies have shown that several factors may influence language teaching practices, such as concerns teachers have with how pupils will undertake the learning process, or how to make best use of various resources and subject matters of learning (Breen et al., 2001). Other factors may be pedagogical knowledge such as knowledge about techniques and procedures, about student-teacher relationships and about goals or how to manage and teach specific language items (Gatbonton, 1999). Also, instructional considerations seem to influence teaching practices, such as student involvement and motivation, student understanding, language skills and abilities (Johnson, 1992).

Teachers’ work is also influenced by several contextual factors such as institutional and instructional settings, which are often non-negotiable to teachers, such as school buildings, geographical placements, classroom size and number of pupils per class. These are often permanent, as opposed to temporary factors such as weather conditions or disturbing noise from construction or traffic. Regardless, these contextual factors also influence teachers’ beliefs and practices. According to Borg (2006, p. 275), there are two ways in which teachers may react to these factors. Either they change both their practices and the underlying cognitions or they change their practices without changing the underlying cognitions, which in turn leads to a discrepancy between teachers’ beliefs and practices. Hence, contextual settings are important to look at in relation to teachers’ beliefs and practices.

According to Gabillon, teachers often rely on their beliefs in decision-making if their instructional contexts are lacking or unclear (2012), which could be highly relevant when curricula depend on teacher autonomy and are open for interpretation and adaptations to wide/broad competence aims. Also, the distinction between core and peripheral beliefs

indicates that some beliefs express stability and others are subject to variability (Moscovici and Vignaux, cited in Gabillon, 2012).

3 Literature review

This chapter presents a synthesis of the research on oral skills assessment, assessment practices and teacher beliefs. The sections are structured accordingly, first comes an introduction to the research field, next is a section on research on oral skills assessment, then a section on various assessment practices and last is a section on research on how teachers' beliefs may impact their teaching practices.

3.1 Introduction to literature review

In the field of research on oral skills practices and assessment, there is little to be found from primary levels in Norway. Most research is conducted on lower or upper secondary levels, when pupils are 14-19 years of age. There may be various reasons for that, for instance that we do not have grades in the primary levels in Norway, and assessment there is for the most part meant to take place in parallel with teaching, hence assessment for learning. This may result in less interest in assessment practices at primary levels than at secondary levels because there is more at stake, both for students and teachers, when assessment is related to exams and final grades. Further, General Data Protection Regulations (GDPR), which are particularly strict for children, may have an impact on researchers when they consider data collection methods.

Nevertheless, research conducted on lower and secondary levels are relevant to the present study, firstly because assessment plays an important part of teaching in primary levels. Secondly, levels from year 1 through 12 are now comprised in the same national curriculum, which indicate a holistic view on the educational progression and development through primary, lower and upper secondary levels in Norway. The following sections review a handful of key studies, both from Norway and internationally, on assessment of oral skills in recent years, supplemented with findings from a few masters' thesis that have surfaced from those studies. The increasing number of masters' theses about oral skills and assessment suggest a significant interest in the field among newly educated teachers and implicates the need for further research.

3.2 Studies on oral skills assessment

Bøhn (2015) puts assessment practices of oral skills on the agenda with his studies on EFL teachers from different upper secondary schools and geographical areas in Norway. These studies have provided important contributions to the field of oral skills assessment and suggest that teachers partly agree on what to assess, but that they lack common guidelines that may provide them with explicit assessment criteria. As a result, teachers may value content knowledge differently, which in turn is a threat to the validity of assessment.

In one of his studies, 24 teachers were asked to assess and grade a videotaped performance of an oral exam. Grades awarded on the performance varied from 2 to 4, however the majority of teachers (15) awarded grade 3. An analysis of the results showed that the teachers who gave grade 2 were teachers in General Studies Programme (GSP), and the teachers who gave grade 4 were teachers in Vocational Studies Programme (VSP). Bøhn discussed that this may be an indication that GSP teachers tend to value content skills slightly higher than VSP teachers, and VSP teachers tend to value communicative skills slightly higher than GSP (Bøhn, 2015). Yet, in this particular study, as well as when they teach, the teachers all assessed the performance based on the same competence aims. This suggests a need for further research on whether or not teachers' expectations to their students depend on student proficiency levels, when assessing content and communication skills. Additionally, Bøhn points to the finding that teachers are "concerned with students' abilities to reflect on content" and that classroom tasks should "give students the opportunity to reflect on topical knowledge" (Bøhn, 2015).

In a follow-up study to Bøhn's research, Johannesen (2018) found that the three upper secondary teachers she interviewed mostly agreed on what to assess in formal assessment situations, such as students' oral presentations, and that students were then provided with assessment criteria. However, in informal assessment situations, such as classroom interaction, teachers seemed to have different opinions on what to assess, and to which extent oral activity in informal settings should count in a final grade. Also, one of the teachers in the study argued that a students' participation in informal situations might affect his expectations to this student in a formal situation, such as an oral presentation (Johannesen, 2018). All three teachers in her study reported that communicative competence is the most important of oral skills. Nevertheless, they did assess more purely linguistic criteria as well, such as grammar, fluency and pronunciation, and these seem to be taken into account particularly to

tip up or down the awarding scale. Findings also indicate that some of the linguistic criteria affect one another, for instance lack of vocabulary will most likely affect a pupil's fluency. Also, when it comes to pronunciations, there seemed to be a distinction between assessing accents or native-like pronunciations on the one hand, and ““common mistakes Norwegian students often make’ (...) such as ‘it is *vegetables* not *vegetables*”” (Johannessen, 2018), on the other. Further, the understanding of the relationship between content and language seemed to differ among the teachers. Two of them consider the two equally important, whereas one considers content to be “more salient to assess”, and that content “relates to students’ abilities to discuss and reflect to a larger degree than being able to convey subject matter knowledge” (Johannessen, 2018). As a result of her findings, Johannessen suggests that common rating scales must take into consideration assessment guidance and practices for both summative and formative assessment, and that there is “a need for transparency in understandings of what to assess” (Johannessen, 2018), to ensure validity and reliability, not only in high-stakes assessment situations, but also in the more informal classroom assessment.

More recently, Dale and Tjetland have also looked into teacher beliefs and practices of teaching and assessing oral skills in lower and upper secondary levels (2021; 2021). Findings from these two studies indicate uncertainties among teachers on how to teach oral skills, and particularly how to assess oral skills. Dale conducted semi-structured interviews with teachers in lower secondary grade 10. To her question about teachers’ thoughts on what is assessed, findings indicate that teachers find communication skills to be most important to teach, and although they mostly agree on what to assess, they do not assess based on common standards or criteria (Dale, 2021). Hence, teachers may agree on what to assess, but they interpret competence aims individually to establish assessment criteria, which may lead to different sets of criteria among the teachers. Findings in Dale’s study also indicate that the students are not always aware of the criteria on which the assessment is based. In addition, even though teachers point out that pupils’ effort during a lesson or native-like accents are not part of assessment criteria, students tend to think they are. These findings may imply that criteria are either not communicated well enough by teachers or not understood by the students or both. Further, teachers in Dale’s study struggled to explain how the various aspects of oral skills, such as language form (pronunciation, intonation) were assessed, and one teacher reported that assessment of pupils’ intonation was often based on that teacher’s subject opinion of or perceived competence on intonation. Another finding about assessment

criteria in Dale's study, was that assessment criteria were normally provided for oral tests or presentations, not for everyday classroom oral activities. According to the teachers in the study, these tests and presentations form the larger part of pupils' final assessment grades (Dale, 2021).

Tjetland addresses the issue of oral skills in her study of upper secondary teachers' and students' cognitions about teaching oral skills (2021). She found that teachers were particularly attentive to students' interests but were also concerned with their proficiency level and abilities when teaching oral skills. They report that they prefer "activities that have some sort of transfer-value to the world outside of the classroom, such as genuine real-life conversations" rather than "doing isolated speech exercisers" (Tjetland, 2021). Further, teachers in this study point out that helping pupils with anxiety or reluctance to speak is time-consuming and influence the extent to which oral activities are conducted in their lessons. These students may be given the opportunity to read or take part in conversation individually with the teachers, however this prevents the teachers from assessing how the student is able to adapt to different audiences and interlocutors. Also, they also acknowledge the importance of a good classroom environment particularly for reluctant speakers. The amount of time teachers claimed to spend on oral skills varied among the teachers in the study. The issue of time limitations forced teachers to prioritize the teaching of skills they find that the students lack the most, and some claimed that their students "already possessed excellent English oral skills due to the large English media consumption" (Tjetland, 2021), and therefore chose to focus more on other skills such as writing or digital competence.

In a study on teachers' perceptions of assessment of oral skills, Johansen and Olsen (2018) report that a good classroom environment was considered to be important to the process of assessing oral skills for several reasons. Firstly, to enable everyone, but reluctant speakers in particular, to take part in learning activities. Secondly, that a safe classroom environment is a long-term investment for pupils' oral skills development. Lastly, to enable facilitate for effective use of self-assessment and peer-assessment (Johansen & Olsen, 2018, p. 55). Johansen and Olsen also report that teachers found it challenging to assess oral skills in large groups. On the one hand, they are often engaged in the conversation with pupils and on the other, they have the role of the assessor. They also find it challenging to keep tabs on previous feedback while trying to provide new feedback. Another finding indicated that teachers lack tools and standards for assessing oral skills (Johansen & Olsen, 2018).

A more recent and significant contribution to the research field of oral skills and assessment is Kaldahl's study (2022) on what Norwegian teachers, across subjects in lower secondary schools, consider good-quality oracy and how this is assessed, and teachers' perceptions of their norm sources. She conducted qualitative interviews with nine 10th grade teachers from two different schools, and found that "the understanding, teaching, cultivating, and assessing of oracy in schools are very random and appear to be unclear for the teachers since a clear definition of the Norwegian oracy construct and its functions are lacking" (Kaldahl, 2022). The analysis of her data resulted in eight main categories of the teachers' utterances about oracy construct. The categories were 1) aspects to do with the content, thinking and language in the students' oral texts, 2) aspects to do with the students' body language and voice, 3) students abilities to awaken the audience's attention, 4) frequency and quality of participation, 5) teachers' knowledge about oracy, 6) challenges with teaching and assessing oracy, 7) didactics and 8) feedback (Kaldahl, 2022). Examples of how utterances from two of the teachers represented several of the categories were

1. 'oracy is to be able to express yourself, present something orally, be able to reason orally, be able to argue, and participate in discussions' (Kaldahl, 2022, p. 9),

which represented both category 1) with *express*, *present*, *reason* and *argue* and category 4) by *participate*, and

2. 'we have to remember that we have students with dyslexia and anxiety, who might dread written work, but by asking them directly, they might be able to answer orally. A safe classroom atmosphere is therefore essential' (Kaldahl, 2022, p. 9),

which represented both category 6) with *anxiety*, *dyslexia* and *classroom atmosphere* and 7) with *asking them directly*.

Kaldahl's findings suggest that teachers in her study seemed to experience a lot of uncertainties in the practice of teaching oral skills, particularly regarding matters of content and didactics, and assessment criteria for such skills. Yet, they also seem to agree upon some qualities of oral skills, such as when frequency and willingness to participate by a pupil contribute to conveying content knowledge, which was particularly suggested by social science and L1 teachers. Further, it was agreed among all language teachers in the study that vocabulary and grammar accuracy are additionally important qualities of oral skills. Also, these teachers find reading aloud to be significant in oral expression due to the opportunity reading gives pupils to practice new vocabulary and pronunciation. Moreover, teachers

agreed that the pupils' ability to adapt their oral activity to the interlocutor or audience was a highly regarded quality. In short, the teachers valued pupils' oral skills qualities from the interplay between content knowledge, ability to present this knowledge and ability to adapt to audience (Kaldahl, 2022).

With regards to teachers' perceptions of norm sources, findings suggest that there seems to be an overall perception that teachers lack formal education both for teaching and assessing oral skills, and scarce situations to discuss assessment of oral skills. They feel that when assessment is on the agenda, most of the time is spent discussing assessment of writing skills. According to some, a metalanguage about oral skills and assessment of oral skills seemed to be lacking, and there seemed to be some disagreement on whether increased focus on assessment of oral skills has been implemented in current teacher education or not.

The great variety in the teachers' contributions to each category in the analysis, indicate that teachers' "landscape of oracy" (Kaldahl, 2022) is complex, which is also expressed by teachers' examples of challenges in teaching and assessing oral skills. These are challenges related to a variety of factors such as their own competences to teach or assess, time, classroom atmosphere, pupils' personalities and comments from parents. They particularly struggle to find time to assess each pupil individually, and they emphasize that a safe classroom atmosphere is necessary in order to facilitate participation and development of oral skills, particularly for pupils with anxiety or reluctance to speak. Further, they acknowledge that their assessment focus is more on written than oral work, and even though they believe they should focus more on oral work, they experience little explicit support on this from school leaders. Findings from other studies on oral skills in L1 (Wurth et al., 2019) lends support to her findings, that teachers seem to lack a "clear oral skills framework with criteria" (Kaldahl, 2022, p. 22) and even though they find the teaching and assessing of oral skills important, they do not find the time to do so as much or as often as they wish. Also mentioned is how the lack of education in oral skills for all pupils may cause a threat to democracy, if oral skills are "taken for granted" (Kaldahl, 2022) and serve as hidden skills that may depend on pupil's sociocultural background.

3.3 Studies on assessment practices

With regards to the importance of teacher feedback education (see Black & Wiliam, 2010; Hattie & Timperley, 2007), it is relevant to look at what feedback strategies teachers practice.

Eriksson et al. (2017) studied the assessment practices of primary school teachers in Sweden, aiming to examine teachers' feedback practices. Through classroom observations of 7-9-year-olds, they categorized their findings into five main types of feedback: expecting, emotionally responding, normalizing, steering and deliberating. Of these categories, "expecting feedback" and "emotionally responding" are of particular interest for the present study. "Expecting feedback" refers both to teachers communicating feedback based on difficulty of task, such as telling a pupil that a task might be too difficult for them, and to pupils' ability to manage a task, such as expecting them to manage a task based on previous achievements. This corresponds with what one of the informants in Johannessen's study (see section 3.2 above) reported, about having expectations to a pupil's performance in a formal assessing situation based on that pupil's participation in informal classroom situations (2018). "Emotionally responding" feedback could be either praise based on teachers' affective reaction, such as using a friendly tone or supplementing with facial expression or body language, or an expression of dissatisfaction or disappointment. "Emotionally responding" could also be represented by comforting statements such as encouragement when pupils are self-critical or lack confidence to carry out a task.

Leenknecht and Prins (2018) conducted a study about the impact knowledge about criteria has on the quality of peer-assessment. By observing sixth grade pupils (age 10-12) in primary school classrooms in the Netherlands, they aimed to examine whether pupils' involvement in criteria-setting would influence their knowledge about variations of appraisal and feedback styles. Pupils were divided into an experimental group or a control group, to assess their peers' written work. Prior to an assessment task, only pupils in the experimental group participated in a group discussion about assessment criteria, and the appropriate use of them. Firstly, they found that when tested on knowledge about criteria and standards, pupils in the experimental group performed significantly higher than the control group, which means that the discussion about assessment criteria and standards had an impact on pupils' knowledge. Secondly, they found that pupils in the control group assessed peers' work based on their own knowledge about the topic and their perception of their own performance, but pupils in the experimental group tended to value their peers' work as good independent from how they valued their own work (Leenknecht & Prins, 2018).

These findings in Leenknecht and Prins' study indicate that pupils who received explicit instruction and criteria and were involved in discussing these, performed differently from those who did not, and that they are able to value work independent from their own

experiences. Presumably, if teachers involve their pupils in creating assessment criteria, pupils' understanding of "what it takes to reach the goal" may increase and ultimately contribute to greater learning. According to the authors, introducing peer-assessment in primary levels may "result in long-term improvement of students' self-regulation skills" (Meusen-Beekman et al., cited in Leenknecht & Prins, 2018, p. 103) and that explicitly defining and applying assessment criteria may contribute to a less challenging and more consistent practice. (Leenknecht & Prins, 2018). The latter regardless of who is the assessor, either pupils assessing their own or peers' work or teachers assessing pupils.

3.4 Studies on teacher beliefs

Borg's longitudinal study (2011) used data from 6 in-service teachers taking an intensive language course. This is a study which found that the interpretation of the term "impact" is important to establish, because the study showed impact in the sense of "developmental processes", but not if interpreted in a game-changing way or as large-scale change. It also appears to be important to take into consideration what teachers' expectations to the education is, what they expect to gain from it, and how well rooted their beliefs are before the education, as well as the fact that many teachers (at least in the study) have never been asked about their beliefs, and are not used to expressing them or putting them into words. In order to do so, they need to think about them, which is also something they are not necessarily used to (Borg, 2011). It was evident through participating teachers' reporting, that the education led to a systematic examination of their beliefs. One teacher said that prior to the course, she "hadn't really reflected a lot on what my beliefs were" (Borg, 2011, p. 373) and that the course provided her with theory and terminology to explain her practices. According to Borg, the study showed that education for in-service teachers can provide tools to identify, develop and explain beliefs they have about teaching and contribute to developing new beliefs (Borg, 2011).

Farrell and Bennis (2013) conducted a case study of one experienced and one novice teacher to compare their stated beliefs and practice. Findings in their study indicated that teachers "possess a set of complex beliefs that are not always realized in their classroom practices", and that some of the reasons for that might "be directly related to the context of teaching" (Farrell & Bennis, 2013, p. 163). They also found, much like Basturkmen concluded in her research review (2012), that more experienced teachers' beliefs tend to correspond better with their practices than with less experienced teachers. In cases where the experienced

teacher's beliefs and practice did not correspond, Farrell and Bennis argue that contextual factors, the issue of time constraints in particular, influence decisions to change practice despite stated beliefs (Farrell & Bennis, 2013). Similar to Borg's findings (Borg, 2011), Farrell and Bennis found that teachers in their study were not used to being asked about their beliefs, which can be problematic in research that examine teacher beliefs. Teachers' beliefs are often "hidden to the teachers and so must be brought to the level of awareness by being articulated in some way" (Farrell & Bennis, 2013, p. 174). This often brings the attention to the complexity of beliefs, to which teachers need knowledge and terminology to express, which proposes the need to challenge teachers to reflect on their beliefs and practices (Farrell & Bennis, 2013).

4 Methodology

This chapter describes the methodology of the study. Methodology can be seen as the organizational design through which find answers to research questions, or as “a way to the goal” (Kvale & Brinkmann, 2015). How to go about finding answers to research questions often follows specific criteria or techniques depending on what kind of information one wants to find. Kvale and Brinkmann provide researchers with a set of stages to help build a structure and awareness of the various steps in the methodological process. These steps, from thematizing and designing, to interviewing, transcribing, analyzing, verifying and reporting (Kvale & Brinkmann, 2015) have been inspirational to the structure of this chapter. In this study, semi-structured interviews were conducted with four primary school teachers to find out about their beliefs and practices. In the following section I present the topic of concern and research question followed by an overview of study participants and the chosen data collection method. Next, I present the analytical framework and ethical considerations and lastly, I address issues related to validity and reliability of the study.

4.1 Topic of concern and research question

The topic for the thesis was initially inspired by my own observations of teaching during my teaching practicum and conversations with English teachers in primary school. Hence, it made sense to conduct interviews with teachers to collect data for this study in order to understand their perspectives and experiences beyond my own observations. In the early stages of the project, an analysis of teachers’ feedback to pupils’ voice-recordings was planned, to expand the data material on teachers’ practices of oral skills assessment. This was, however, considered too challenging to accomplish, both due to issues related to platform licenses, a supposedly limited target group of interviewees and limited time available by both me and the participating teachers. The above-mentioned considerations led to the decision to carry out a single-method data collection study with the main focus being the perceptions and reflections English teachers in grades 5-7 have about oral skills and assessment. Of additional interest to their beliefs about oral skills and assessment is what they report about their practices of teaching and assessing oral skills. Semi-structured interviews were initially considered a suitable method to search for answers to the following main research question:

How do English Teachers in Primary School (grades 5-7) define and assess oral skills?

along with the sub-question:

In what ways are the practices of voice-recordings beneficial to teaching and assessing oral skills?

4.2 Study participants

Ideally, a greater diversity among both teachers and schools would have been preferable, however this proved to be challenging to accomplish within the time frame of the project. Hence, for practical reasons, I required the participants from two schools in the same municipality, which allowed for an effective interview process to take place. Due to the small number and size of primary schools in that area, the number of EFL teachers was limited, however four teachers in the target group (grades 5-7) consented to participate to individual semi-structured interviews. All four participants were acquainted with me through teacher training practicum during my teacher education. On the one hand, this might have been an advantage, since the participants were familiar with the research taking place and were positive to contribute. On the other, teachers might have felt pressured to participate based on previous personal acquaintanceship.

The power asymmetry in a qualitative interview also needs consideration with regards to the acquaintance. The power asymmetry in a qualitative interview also needs consideration with regards to the acquaintance. Firstly, an interview is a professional conversation, which means that the interviewer must ensure that all topics of concern are discussed, though the order in which the questions are asked is flexible. Power may also manifest in how the interviewee chooses to answer and how much information they are willing to disclose. Secondly, a student teacher who interviews much more experienced teachers, to whom the student teacher might feel great reverence, could potentially become reluctant to question their practices. At the same time, experienced teachers may become self-conscious if their own education took place a long time ago. Thirdly, the interviewer has a “monopoly of interpretation,” which in the case of acquaintanceship puts a particular responsibility on the interviewer to ask questions without presumptions.

Table 1 below presents an overview of the participants’ language and educational background and their current teaching situation. Row 1 indicates when they started learning English in school, which corresponds to what is now grade 5 (10-11 years of age). Row 2 indicates if

English Subject specialization was part of in their teacher education. Anne, Ella and Marie reported that the number of lessons or minutes they taught pr week was sometimes flexible, such as when working project-based. Row 6 indicates the grade they currently teach and the total number of pupils. In Anne’s case, her class consists of both 4th and 5th grade pupils, of which 11 are in grade 5.

		Anne	Ella	Marie	John
1	English language learning	Grade 4	Grade 4	Grade 4	Grade 4
2	English in TE ¹	Yes	No	Yes	No
3	Post-graduate course	No	Yes	Yes	Yes
4	Years teaching	28	25	17	12
5	Years teaching English	28	10	14	5
6	Grade this year (pupils)	5 (11 of 18 ²)	6 (54)	7 (67)	5 (55)
7	English pr week	3x 45min ³	2 x 45min ³	3 x 45min ³	60 + 30min
	¹ Teacher Education				
	² Total number of pupils in 4 th and 5 th grade				
	³ Subject to flexibility				

Table 1: Participants’ language and educational background and current teaching situation.

4.3 Data collection

In this study, data was collected through four semi-structured interviews. All interviews were conducted in Norwegian, and all references and quotes are translated into English by me. In the following I briefly describe interview as data collection method, how the interview guide was developed and how participants were recruited into the study.

4.3.1 Interview as method

Qualitative interviews are used “for exploring the ways in which subjects experience and understand their world” (Kvale, 2010, p. 9). Using the metaphor of a traveler indicates that the purpose of the interview is for the interviewer to participate and co-construct meaning with the interviewee through conversation, which in Latin means “wandering together with” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 58). This is in contrast to the metaphor of a miner, meaning that the interviewer seeks to find a hidden meaning in the mind of the interview. When taking on this metaphorical role of a traveler, an epistemological concept of interview is illustrated as a process of knowledge construction, rather than knowledge collection. This allows for a

dynamic conversation between interviewer and interviewee, resembling a normal conversation between two people (Kvale, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

The semi-structured interview, which is conducted in the present study, is in the midpoint between structured and unstructured interviews. A structured interview is at the one end of the spectrum, follows a strict plan in relation to what questions are asked and the order in which they are asked, from which presentation of results follow consequently. At the other end is an interview that in some cases may “take unexpected turns” (Alvesson, 2011, p. 9) and detours from the initial question. In semi-structured interviews, the researcher may prepare a set of introductory questions for different themes, which may be useful to elicit spontaneous descriptions of a certain incident or occasion (Alvesson, 2011). Open-ended questions allow the interviewee to ponder and speak freely and are suitable to produce responses about interviewee’s beliefs and perceptions about specific topics. The researcher may then use follow-up questions in order to get interviewees to elaborate on a certain topic or go more in depth. These two types of questions are characteristic of semi-structured interviews because they follow a set of questions that are carefully and systematically selected, yet at the same time allow for adjustments throughout the interview. Where some interviewees touch upon those topics naturally, others may need a clearer point of direction. Pre-determined follow-up questions can then help the interviewer move the conversation forward in a flexible manner, either to get it back on track or elicit more clear and descriptive data (Buckingham, 2016, p. 67). Data for this study has been collected through four semi-structured interviews with teachers who teach English in grade 5-7. All interviews were conducted in Norwegian, and references and quotations are translated into English by me.

4.3.2 Developing the interview guide

An interview guide helps the interviewer structure topics and questions during the interview, and in a semi-structured interview, which I conducted in the present study, questions follow an outline of topics to be covered (Kvale, 2010). In the early stages of the development of the interview guide, I conducted a pilot interview with a fellow student teacher as interviewee. This pilot interview clarified the importance of a thematic order of questions. It also confirmed the importance of questions worded clearly that would both encourage teachers to describe and reflect on their practices. As a result, I structured the interview guide thematically from questions about interviewees’ own schooling and educational experiences, to their definitions and perceptions of relevant topics, reported activities in their own teaching

and their reflections on their current teaching practices (Appendix 4). This structure was inspired by Borg's categories of beliefs (Borg, 2006) as presented in chapter 1: teachers' language learning journeys, teachers' language education, teachers' practices and contextual factors. The interview guide included five closed questions to establish factual information about each participant (see Table 1 in section 4.2). Then 16 open-ended questions followed with some introductory questions about the teachers' language learning and education and current teaching contexts such as class size, teacher-pupil dynamics and expectations. This allowed participants to warm up by talking about their own experiences in both language learning and education before proceeding to more subject related questions concerning perceptions and practices of oral skills and assessment. The following questions addressed the topic of recorded readings before rounding off with some reflective questions about their current teaching situation, 'wishful thinking' and their participation in the study. Some of the questions were supplemented with possible follow-up questions, however these were not always necessary to ask when the participant gave elaborative descriptions to the main questions, or even answered several questions in one passage.

4.3.3 Recordings and transcriptions

Interviews were carried out and recorded after the application to NSD (www.sikt.no) was approved (Appendix 1). An approval from NSD is required when data collection contain elements of personal identifications, such as voice. Each teacher received a letter of information (Appendix 2) before signing a form of consent (Appendix 3). All four interviews took place between January 11th and February 9th, 2023. I recorded the interviews digitally by employing "nettskjema," a web-based survey tool, hosted and developed by the University of Oslo (www.nettskjema.no). This service provides safe data collection by the use of a Dictaphone application on the interviewer's mobile phone and the recording is automatically sent to safe storage to which the interviewer has user access. The interviews were scheduled to 45-60 minutes, two lasted approximately 45 minutes, the two others approximately 75 minutes. The interviews took place at the choice of the interviewees, three of them in the interviewees work place, and one at the interviewees home.

I transcribed the recordings consecutively within a few days after carrying out the interviews (Appendix 6). In addition to transferring spoken language to a written form for later analysis, the process of transcribing is in itself an early stage of the analysis. By familiarizing with the content (Braun & Clarke, 2006) while transcribing, I began to see patterns in the data

material as the content of the interviews were reviewed. As such, the process of collecting and analyzing data occur simultaneously, rather than discretely.

The translations are broad, but include pauses indicated by three dots (...). They also retain overlapping utterances such as ‘mhm’ and short ‘yes’ and ‘no’ to indicate the acceptance or understanding of a passage. Repetitions are retained for interpretative purposes, indicating that they, like pauses, may be signs of interviewee’s insecurity or self-consciousness about a certain issue, and can be considered to be part of a non-verbal communication between interviewer and interviewee. These features are particularly important to consider in the case of acquaintanceship, where I understood a certain facial look or verbal utterance to mean “you know what I mean” and a “hanging word” as a sign that the interviewee assumed that I knew what he or she meant.

Teachers’ names have been replaced with pseudonyms for anonymity and other given names and references that were mentioned throughout interviews are indicated by square brackets, such as [School Name], [Municipal Name] or [Region Name].

4.4 Data analysis

Data analysis means going through the collected data material to search for answers to a research question through a particular analytical approach and allowed me to search systematically for patterns of meaning across the data material and organize these patterns into meaningful representations related to the topic of the study (Braun & Clarke, 2012). In this study, I took on a thematic analysis approach, which is a suitable method for qualitative data analysis. According to Braun and Clarke, thematic analysis is flexible due to its independency to theoretical approaches, hence “compatible with both essentialist and constructionist” positions. (Braun & Clarke, 2006). The authors also argue that in addition to being theoretically flexible, thematic analysis is accessible and suitable for a great variety of research topics and particularly suitable for inexperienced researchers, such as myself, as a starting point to familiarize with the field of qualitative data analysis. The six phases of thematic analysis provided by Braun and Clarke are: familiarizing with the content, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes and producing the report. The phases do not necessarily follow in a strict chronological order, it is rather possible that some of them may overlap. (Braun & Clarke, 2006).

A thematic analysis is “a way of identifying what is common to the way a topic is talked or written about and of making sense of those commonalities” (Braun & Clarke, 2012, p. 57). However, such commonalities may not necessarily be important or interesting in themselves, rather when they give meaning to the topic and research question in the particular study (Braun & Clarke, 2006, 2012).

The theoretical flexibility of thematic analysis does not imply the absence of structure or limitations, and researchers must consider several aspects to their approach. One such consideration is whether to conduct an inductive or deductive approach to the analysis. An inductive approach means looking at the data ‘bottom-up’, or data-driven, trying to make meaning of the data without specific predetermined criteria or a “coding frame” (Braun & Clarke, 2006, p. 83). The themes that the researcher produces from an inductive analysis are linked more to the data itself, rather than driven ‘top-down’ by certain theoretical perspectives or ideas, which is more often the case in a deductive approach (Braun & Clarke, 2006). With regards to the inductive or deductive approach, there is rarely a black-or-white situation, and the two approaches are often combined in the same data analysis. It is not uncommon to pursue a data-driven analysis from a set of data which has derived from a set of questions or topics created by ideas or assumptions by the researcher (Braun & Clarke, 2012).

Another consideration to be done by the researcher is whether to look for semantic or latent themes. In a semantic analysis, the researcher looks for descriptive information, such as clearly expressed meanings by interviewees, often interpreted to explain a pattern. In a latent interpretation of data the researcher goes beyond what is explicitly said, and looks for “underlying ideas, assumptions, and conceptualizations” (Braun & Clarke, 2006, p. 84) and takes on a more interpretive than descriptive approach to the analysis. Lastly, it is important for the researcher to consider what constitutes the various themes. A theme should be information or patterns of meaning that appear to be significant or important to the topic or research question. However, the frequency or continual mentioning of something does not necessarily determine its importance to the topic in question (Braun & Clarke, 2006).

4.4.1 Analysis of the present study

Prior to the process of analysis, certain decisions were made regarding the considerations mentioned above. Since the interview guide was structured based on Borg’s categories of teacher beliefs (see sections 2.3 and 4.4 above), the data collection was, to some degree, theory-driven. Nevertheless, I carried out an inductive approach to the analysis in the onward

process. The codes and themes that emerged were mostly descriptive, thus are the findings that are presented in chapter 5. In addition, some latent themes emerged through the later phases of analysis, particularly with regards to teachers' knowledge about assessment.

As mentioned above, the process of the thematic analysis began during transcriptions by familiarizing with the content of the interviews. This was followed by thorough read-through to generate initial codes, in which were written consecutively in the margins throughout the text. According to Braun and Clarke, "codes identify a feature of the data" (Braun & Clarke, 2006, p. 88), and help organize the content for further analysis. The initial codes that I generated were closely linked to the topics in the interview guide, such as *subject content* (faglig innhold), *subject activity* (faglig aktivitet), *classroom environment* (klassemiljø), *teacher competence* (lærers kompetanse) and *criteria* (kriterier). Then, I color-coded and collated them into potential themes, before lastly defining them into final themes, made up from small or large number of combined codes combine that made sense in relation to each other (Braun & Clarke, 2006) (Appendix 5).

4.5 Ethical considerations

There are several ethical considerations to make in a qualitative interview process. One is whether or not participants' personal data, such as name or voice, can be identified in the data material. In such case, researchers must oblige to regulations about data collection and data storage of participants' personal data to secure anonymity (Appendix 1). Since data collection in this study entailed recordings of interviews, application to NSD (Sikt) was filed and approved, as mentioned above.

Another consideration is the question of consent, to which participants are informed about the background for the research, why they are requested to participate, and that their personal data will not be disclosed in the final report. I informed all participants about the topic of study when they were requested to participate, and sent them a formal letter of information by email prior to the interviews (Appendix 2). They signed the letter of consent before the interview started (Appendix 3). They were informed that their anonymity would be ensured by replacing their names with pseudonyms and that the recordings from the interview would be deleted once the study is completed.

With regards to the inclusion of the transcriptions to the Appendices, I argue that the contents are not to be of a sensitive character, or that participants risk being identified. Further, to the

question of consequences for the participants, I experienced them to be dedicated to the topic and pleased to contribute to the study. This underpins my impression that there are no negative consequences for the participants involved, and that the inclusion of transcriptions contribute to research transparency.

4.6 Validity and reliability

In qualitative research, validity refers to “the degree that a method investigates what it is intended to investigate” (Kvale, 2010, p. 122). In the present study, the research aim is to find out about teachers’ beliefs and perceptions. This necessitates asking teachers to convey the truth about their beliefs and perceptions. Since the research aim also has been to find out about the complexity of teaching and assessment practices of oral skills, interviews that would allow teachers to elaborate and reflect on their answers were considered appropriate to obtain the most valuable data material. My responsibility as researcher to analyze the data material and present findings in a trustworthy manner has been pursued to the best of my ability.

In a qualitative interview, the dialog between interviewer and interviewee can be seen as a “conversation and negotiation of meaning” (Kvale, 2010, p. 121), which in itself contributes to the validation of meaning. The negotiation of meaning happens when one of them asks ‘did you mean that...’ and the other replies ‘no, I meant...’, or ‘did I understand you correctly when you said...’ and “yes, you did”. This way, the interviewer and interviewee go back and forth until they share an understanding of an issue. Kvale refers to this negotiation as “objectivity as dialogical intersubjectivity” (Kvale, 2010, p. 121), which will prevent bias and prejudice from the interviewer. Further, the process of thematic analysis has ensured that data has been read and reread to discover patterns of meaning and interpretations in the data material, that has ultimately resulted in a number of findings presented in chapter 5 and discussed in chapter 6.

Since the findings in the present study are based on data material from only four teachers, it is important to acknowledge that the findings cannot be generalized for all English teachers in Norwegian primary schools. However, qualitative research is about finding a “truth” and knowledge (Kvarv, 2021, p. 13), and in this research, truth is in each individual’s mind, but in so far as this truth is shared by several teachers, it is possible to identify some kind of “commonly shared truth” regarding the topic. Also, since the research question is about EFL

teachers' beliefs and perceptions, and beliefs are considered contextually dependent (see section 2.3), findings in this study can only be seen as representations of beliefs and perceptions.

It is equally important to understand that this study is based on reported, rather than observed or factual, practices. A possible limitation to the study in this respect, is the reliance on interview as sole method to answer the research question. Analysis of teachers' written or oral feedbacks to pupils' recorded readings, as mentioned above in section 4.1, or classroom observations of teachers' practices, could have provided data to compare with teachers' reported practices. However, this proved too demanding to accomplish within the scope of this thesis.

All four teachers work in the same municipality and three of them work at the same school. Their coincided reporting of expectations and challenges may be influenced by being part of the same work environment and dealing with the same overarching parameters, such as school buildings and rooms and access to (or lack of) the same teaching materials. However, class dynamics will often vary between classes, despite a typical class size. Thus, each teacher's perception of their class and teaching situation is unique. Findings from these interviews should still be regarded valid in the sense that they indeed represent EFL teachers' beliefs and perceptions and what they have reported about their practices does correspond with the purpose of the study. Further, even from the small selection that teachers in this study represent, I believe that these teachers give voice to several challenges regarding assessment practices in primary levels, that are in line with findings in similar studies in lower and upper secondary levels.

5 Findings

This chapter presents findings from four semi-structured interviews with English teachers in primary school (grades 5-7). The findings are organized in line with the main topics in the interview guide, even though some of the teachers' answers coincided with more than one question and may have been referred to in more than one topic. The first section provides an overview of the participants and their experiences with language learning and education, the second discusses the practice of spoken English in class. The third addresses the issue of assessment criteria and strategies and the fourth discusses various classroom practices of oral skills activities, assessment criteria and strategies and voice-recordings. Contextual challenges are addressed in the last section.

5.1 Participant overview, teaching context and teachers' language competence

Anne reported that she began learning English in primary school, and did her language teacher education in her early twenties. She has not taken any post-graduate English course since; however, she has attended various local in-service courses over the years. Now, she teaches English at a small primary school of approximately 50 pupils. Ella, Marie and John also reported that they began their English language learning in primary school, but of the three, only Marie took English Subject in her formal teacher education. She has, in addition to that, taken post-graduate English courses, as have Ella and John, throughout the past 6 years. The post-graduate courses were encouraged by the local education office, to raise standards after schools in the geographical area had shown negative results on English National Tests (NT) (see section 2.2.2 above). Ella, Marie and John all work in a rather large school for the area (approximately 350 pupils) and Anne works at a smaller school with mixed-age classes. All four teachers participate in the same English Teacher Network Group (see below). Ella, Marie and John reported that they normally teach one half or third of the total class at a time. They described their classes to be heterogenous, multicultural and multilingual, thus a number of pupils speak a third language other than Norwegian or English. In addition, pupils' language competence varies greatly within the classes. John described how one pupil in his 5th grade class can barely read a simple sentence in English, while others ask for adolescent literature. All three teachers agreed on differentiation being a

challenge in large groups of pupils, both in terms of finding appropriate literature and facilitating oral skills, which will be discussed in section 5.5 about contextual challenges.

Anne, who works at a much smaller school, reported that she has a wide variety of English language skills in her class, although not as multicultural or multilingual as in Ella, Marie and John's classes. She described her group to be of "perfect size" to conduct a variety of oral activities and games, partly because the group is undemanding to organize into smaller groups or pairs, and because they have access to rooms or areas within the school buildings that facilitate a variety of activities.

All four teachers in the study reported to being self-confident in their English speaking. Essential to their confidence has been their language education as adults, and in particular the fact that the language education enabled them to increase their oral practice. The three teachers who have supplemented their language education throughout the last 6 years have thus likely been exposed to the current paradigm of communicative language teaching. In this respect, they are also appeared to be aware of the importance of continuous speaking practice in order to develop oral communicative competence. In addition to their formal language education, all four teachers mentioned a regional network assembly for primary English teachers as an important forum to keep themselves updated on their teaching. The forum was initially established to improve teacher language competence and initiate a collective capacity to improve pupils learning outcome after schools in the area showed negative results on English NTs. The teachers all described the network assembly as a motivational factor in their subject development, particularly John, who has the least experience in teaching English in primary school. Inspiration, subject specific activities and methods shared in the Network Group are the most valuable outcomes for him.

5.2 The use of English in the classroom before and now

Anne, Ella and Marie remembered their primary school English teachers using Norwegian in class. Pupils were not expected to speak English, unless it was a part of a task or an assignment, which was rare, since most assignments were in written form. The occasional oral assignment could be to interview another pupil about a certain topic, reading aloud one by one or choir reading. Reading one by one was, as Anne pointed out, "mostly to check that we had done our homework" and not so much that the reading had a purpose of its own, such as understanding the content. Contrary to primary schooling, they all recalled that in higher

education, all oral communication was in English, including instructions and lectures. In higher education, students also used English when communicating with each other. Ella described her post-graduate English course as “turned upside down” from her primary schooling with regards to both the communicative approach and the purpose of oral activity. John, however, remembered that his teacher in primary school spoke English in class, and that he himself was really fond of speaking English from early years. He went abroad after upper secondary to learn the language by authentic exposure, which he claimed to have contributed to his confidence in speaking English as an adult, both in his teaching and his spare time.

All teachers reported that now they mostly speak English during English lessons, but that they often give instructions in Norwegian, or translate certain words into Norwegian. There seems to be a general agreement on the importance of exposing the pupils to the English language as much as possible, yet that it is equally important to ensure that everyone understands instructions. The teachers reported being confident to speak English in class, and encouraging pupils to speak English in class even if there are words they do not know. Anne said that, although she is confident to speak English herself, it is important for her to show pupils that she also struggles to find words sometimes, so that her students can feel less intimidated to speak:

I say things incorrectly during class myself, but I try to speak English most of the time after all. (Anne)

All teachers mentioned how their own schooling in English oral competences was mostly about pronunciation and the importance of correctness. The constant correcting and identifying of mispronunciation by teachers had a negative impact on how the teachers felt about oral reading and speaking. Anne even recalled that her teacher asked pupils to identify and address mistakes made by their peers:

She had the other pupils identify mistakes when we read [...] That was the focus, not the words you read that were good, and the others pupils had to go ‘oh, said this and that’. So, I think that stuck with me. (Anne)

Although it was not a highly prioritized activity, reading aloud was often associated with fear. Teachers reflected on how these experiences have influenced how they now facilitate oral activities such as reading and speaking in their own teaching, resulting in efforts to ensure a safe and comfortable classroom environment for pupils to interact in orally. A safe and

comfortable classroom environment is something all teachers stressed as being highly important in language learning. For Anne, learning to speak English includes to sometimes fail in the process. Hence, failing should be an accepted part of the learning process, which calls for an atmosphere where failing is valued as a strength rather than a sign of weakness. Anne entitled it “culture for failing”. She also talked about the risk of having a negative focus or approach to pupils’ speaking and said that “we can’t risk killing their enthusiasm”. Marie described that for some, speaking English in front of others can feel like being “stripped down naked”, feeling vulnerable and afraid that others may judge your competence. She said that to avoid situations where a pupil might feel uneasy about speaking, she tries to build confidence by giving positive attention when pupils pronounce difficult words correctly or manage to distinguish between words or sounds that are similar to each other. John exemplified how he facilitates a safe environment when pupils read to him individually, by giving them the option to read together, because, he said, “not everyone wants to sit down and read to me all by themselves, but to read with someone [another pupil] is ok.”

5.3 Teachers’ perceptions of oral skills and LK20

When asked to define oral skills, all teachers answered that oral skills relate to the act of communicating. Anne said that she cannot really explicate what LK20 or English Subject says about oral skills, but said that:

when I think of oral skills, that is both reading and all other interaction in English or partly English. (Anne)

Ella said that oral skills mean:

being able to express oneself orally [...] it doesn’t have to be pronounced perfectly [...] make yourself understood. (Ella)

Marie said oral skills are:

a way to communicate orally, but also including body language. (Marie)

John claimed to be partly familiar with the content of the curriculum, and said that oral skills mean:

being able to express oneself orally, both by reading but also to express oneself without a script. And to formulate your own expressions, using own words and sentences in a conversation. (John)

Even though a couple of them said they were partly familiar with the LK20, overall, they showed little knowledge about what the English Subject curriculum says about oral skills. When asked what aspects of oral skills they believed are most important to teach pupils in grade 5-7, they all agreed that is being able to express oneself and to interact orally and communicate with others. When I brought up aspects such as fluency, context and strategies, these aspects were considered less important or secondary to teach explicitly, exemplified by statements such as “pronunciation is not the most important” (Anne), and that it is most important learn to express oneself first and then “adapting one’s language to a variety of contexts will follow naturally” (Ella) and “my goal is that they should be able to communicate, use the language at their individual level of competence” (Marie).

In addition to the importance of communicative competence in the English subject, the teachers also seemed to strongly relate this competence to the interdisciplinary topics in the core curriculum, Democracy and Citizenship and Life and Health skills.

5.4 Classroom practice

The following sections present findings related to differentiation, teaching practices of oral skills and assessment criteria and strategies. The last section addresses the practices of voice-recordings, followed by a presentation of advantages and challenges of voice-recordings.

5.4.1 Differentiation

All teachers reported that they differentiate their teaching, often by assigning texts at different levels. These texts are normally subject to homework and serve as a basis for following attention to specific language features or a relevant topic for a project. John, who has the least teaching experience in English subject, explained how he depends more or less on the textbook, which is convenient because it already provides texts at three levels. The other three teachers reported that they depend mostly on other texts, or only use extracts from a textbook, and do their own adaptations or rewrite to suit the various language levels in their class. Making their own adaptations is time-consuming but ensures that texts are relevant and that pupils are assigned with texts suitable for their reading abilities.

5.4.2 Oral skills activities

The teachers were asked what kind of activities they make use of in their classes, that they believe are beneficial for learning oral skills. Firstly, they mentioned reading aloud, both

individually to the teacher, in pairs and choir-reading in full class. Secondly, they claimed to often let pupils work in groups to practice topic-related phrases or sentences. Thirdly, informal conversations, which often take place in transition between class and recess, about recess activities, what pupils have done in their spare time and pupils asking the time or permission to use the bathroom, were mentioned as a way to create opportunities for low-threshold small-talk. That said, these informal conversations often involve pupils who are already confident in speaking. Fourth, game-based activities with competitive elements were often used as ice-breakers or rounding up a topic or a lesson. Finally, voice-recordings of pupils' readings were reported to be practiced by three of the teachers.

All teachers talked about working in smaller groups as being beneficial in terms of getting everyone involved in an oral activity. This was closely related to classroom environment, and that pupils are more reluctant to speak in full class than smaller groups. Also, they mentioned, group-work it is time-efficient and facilitates for pupil-oriented activities that allow many pupils to speak simultaneously.

John described how he prefers to have his class choir-read a text, and that most pupils take part in the reading because they are not as exposed as when they read one by one. Also, he said that choir-reading gives him a better opportunity to walk among the pupils and listen to them while they read:

[...] we simply choir-read. Then everyone participates. And then, I just wander, make sure I move around and listen to them. To their pronunciation and how they read. (John)

John also exemplified oral activities to be answering questions to a picture, or describing something in a picture by using the most adjectives, practicing chunks of words and phrases where they are provided with various sentences-starters, and work in pairs or groups.

Marie reported that her pupils participate the most in oral activity if they work in small groups, however she also feels that they contribute in full-class, and if she asks them in front of others. She says that

I feel like I get many of them involved if I ask them questions from the front of the class. To get them to speak or to give their opinion (...). But then that's often really short phrases, and they often sit and rehearse in advance, before answering something (...) or take their time (...) there's not so much impulsive speaking, you know. That happens more in games. (Marie)

All teachers in the study, except for John, also revealed that they like to work project-based, and often interdisciplinary. They explained that working project-based allows for pupils to go in-depth of a topic, and that they more often participate in oral activity if they are related to real-life experiences. Examples of this are role-plays carried out after learning about a historical event or acting out dialogues that take place in an airport or a train station. Both Anne, Ella and Marie, who explained that over the past few years, they have worked on projects once or twice a year, wish they could work even more project-based, but that it is time-consuming to plan, and demands that teachers from different subjects plan and work together.

5.4.3 Assessment criteria and strategies

To the question about assessment strategies and assessment criteria, the teachers were either hesitant to answer or quick to answer self-consciously that they did not have any particular assessment strategies. Of the four teachers, only Ella claimed that she, to some extent, had begun making use of criteria in certain reading tasks. She reported not to use criteria in her daily feedback, “[t]hen it’s more like you help them with what you see they struggle with [then and there].” However, she explained that when she gives her pupils reading tasks to be recorded in Classroom, she practices some assessment criteria, particularly after teaching a specific language feature. Then she informs the pupils that she will be “listening for them [language features] specifically when I listen to you [the recording]” (Anne). She has experienced that pupils appreciate that she has expectations to them, and that there is a specific purpose for the task they are asked to do. These reactions from pupils contribute to her perception that assessment criteria are important to integrate in her teaching. On the other hand, she finds it challenging not to assess features that were not part of the criteria: “I find it difficult, because I want to comment on things that I didn’t say was a criterion” (Ella).

Anne reported that she does not practice a particular assessment strategy or base her feedback on certain criteria. She favors in-the-moment positive feedback and try to praise pupils when they initiate conversations in English, and that such feedback is more intuitive on her part.

Anne said that:

[f]or instance, I think I am pretty good at [positive feedback] when they ask me questions in class, in English. You know, they come in and “what are we going to do today?” ‘Oh, you talk English to me, I like that!’ That I try to give credit then. For all questions they ask me in English. But it’s not like assessment, except that I recognize it.

Also, she explained how she deliberately never corrects a pupils' mispronunciation in front of the class, but that she will repeat the word herself, correctly. She believes that if she repeats it again and again, the pupils eventually remember how it is pronounced. When they work project-based, she realizes that her pupils are more engaged in oral activities, but at the same time she is too caught up in planning and organizing to think about assessment criteria. Ella, on the other hand, claimed that she finds more time to assess when her class works project-based, because they are often several teachers involved to supervise, and she gets more time to move around the classroom and provide help and feedback.

John also explained that he tries to find something positive to comment on when he listens to pupils speak in groups, and pays extra attention to those reluctant to speak. Yet, positive feedback in itself is not enough, it is important that the feedback is relevant to the task they are doing. He says:

I try to find something positive to comment on, then and there. Like instantly. After they have done a good job, had a constructive conversation and such. And then kids will see through you like that, if you lie on those things! So, you like [...] it [feedback] has to be substantial [...] you can't just say 'oh, you're doing great,' that doesn't work. (John)

Ella described how she facilitates oracy by various game-like tasks and activities in her lessons, such as "my ship comes loaded" and "back to the board", in addition to informal conversation at the beginning of class as a "warm up" to the English lesson and get pupils' mind over to focus on language. However, when asked if these are activities in which she assesses the pupils' oracy, she said:

[n]o, not like feedback. But everything [that is said] there is sort of stored in my head. Like 'he or she needs a little... or...', I think about it without making a formal assessment. It is more like a bank [mental storage], you know? (Marie)

Overall, teachers seemed to show limited knowledge about various types of assessment, such as the difference between summative and formative assessment, self-assessment, peer-assessment or criterion-based assessment (Bøhn, 2018; Burner, 2018). Furthermore, they were not able to explain how assessment is described in the curriculum. On the one hand, they argue that communicative competences are important to teach pupils, but on the other hand, what they report to assess is pronunciation.

5.4.4 Voice-recordings

All teachers in the study considered voice-recordings to be an example of an oral activity. Voice-recordings, or recorded readings, means that pupils read aloud to themselves while recording. The file is stored digitally on a platform from which their teacher can access and listen to later on. All teachers in the study, except for John, have practiced voice-recordings with their pupils, however, John has plans to implement voice-recordings for his pupils in the near future. The other three have practiced voice-recordings with their pupils for some time, using different digital programs such as Showbie and Classroom.

5.4.4.1 Voice-recording advantages

According to Anne, Ella and Marie, voice-recordings of pupils' readings contribute to a positive outcome for both teaching and learning. When pupils do the recordings at home, parents get insight into their child's oral assignments and English subject content. In Marie's experience, parents are generally less involved in their children's homework now than before, however, she can hear parents accompanying their child in the recordings. Ella explained that she often hears parents in the background, going about their business in the kitchen while their child is recording, which also gives her a sense of parents' presence and interest in their child's work. More importantly, they say, the recordings have shown that pupils show more effort in their work when they record than when they read without recording. Marie pointed out that some of her pupils rehearse before recording, and that she can tell, not from the fact that some of them tell her that they do, but because they read noticeably better in the recordings than they do in the classroom, even if the text that is read in the classroom has been rehearsed beforehand. Anne has noticed that her pupils show more pride in their reading performance when they record than when they read in class.

The most evident advantage of voice-recordings is that it is time-saving for the teachers. When pupils do a voice-recording while reading an assigned text at home, the teachers do not have to spend valuable time during lessons listening to reading. Even if the reading takes place in school, it saves time because they do it in-between other activities or several at a time, but in different rooms or spaces. Also, both Anne, Ella and Marie reported that pupils that hardly ever speak in class have surprised them positively in their voice-recordings. The fact that voice-recordings ensure that they get to hear *everyone's* voices, including those reluctant to speak in class, has contributed to their enthusiasm for the activity.

Anne, Ella and Marie also shared the perception that the voice-recordings give them a basis for assessment. This is also one of the advantages that John claimed to expect from the activity in the future, because now he struggles both to find time for and facilitate adequate oral activities that will provide him with the foundation that he needs for assessing of all his pupil's oracy. He also hopes that voice-recordings will encourage his pupils to focus more on their reading in general. In his experience, they put less effort into their reading unless it is their turn to read to him. Once they have done so, they know it will be quite a while until next time.

Anne reported that she provides oral feedback in return to her pupils on their voice-recordings, which may include reminders on how to pronounce words, high-frequency words in particular. Other than that, she does not have an assessment strategy. Ella explained that she has developed a chart where she tries to fill in parts of her written feedback to her pupils' recordings. This way she can identify some indication of progress, and she has recently started assessing the voice-recordings based on a few criteria.

5.4.4.2 Voice-recording challenges

Technical issues seem to be a challenging factor with regards to voice-recordings. This, the teachers reported, is usually only a problem if the recordings are done at home, which can result in several phone calls after hours from parents or pupils who struggle to log in to an app, forgot their password or do not have a recording device at disposal. As a result, Ella reports that she has now set aside time during class, for pupils to do their recording. Even though it takes up valuable time, she says it is worth the effort, and she sees it as an investment because once they practice at school with assistance, they will eventually manage on their own at home. Anne has also experienced that pupils tend to struggle with technical issues when they record at home and tries to set aside some time during lessons to do the recordings, however she has fewer pupils and feels that carrying out the task does not take too much time and effort on her part. In Marie's case, her pupils have to do the recordings at home, she feels that if they spend time recording at school, it takes up too much time from her teaching and other learning activities.

What particularly stands out from the reflections teachers have about the challenges of voice-recordings is the time aspect and the hours they have to put down listening to all recordings. Nevertheless, there seems to be an acceptance of that fact and, despite the time-consuming work it causes on their part, they acknowledge that is what has to be done in order to

recognize all pupils' oral skills. Listening to the recordings takes place exclusively after work, often at night. John pointed out that even though it is time-consuming, this is the type of work that is expected that teachers do in their outside work hours. Marie revealed that she is, in fact, far more focused when she listens to recordings at home rather than at school, and often at night, when there is less interruption from others in her family. Even though it takes a lot of time, it is much more effective trying to listen to every pupil one by one at school.

5.5 Contextual challenges

Throughout the interviews, all teachers reflected on various challenges they experience in their work. They all seem to agree that time, or rather lack thereof, causes a variety of challenges in their work. They spend a lot of time creating or adapting texts, planning lectures or activities. Activities that potentially call for additional rooms or a larger area than the regular classroom and activities that will involve noise from reading aloud or speaking are more demanding to plan according to space. With regards to activities that they believe develop pupils' oral skills, they also find it particularly challenging to find time to listen closely and attentively when pupils read. The practice of voice-recordings mentioned above is, according to all of the teachers, a direct consequence of that issue. Even for John, who is currently planning to integrate voice-recordings, argues that it would be more ideal to have pupil read to him "live", because it is a more natural setting to give response and feedback than to a recording. Further, when pupils are divided into groups for oral activities within the classroom, teachers often experience interruptions from pupils in other groups than the ones they are assisting or paying attention to. Such interruptions can be noise from others talking or discussing a task or enquiries from pupils in other groups who need assistance or. Anne describes that it is challenging to maintain focus and attention to pupils in such situations. This is also the case in the larger classes, where the class is left unsupervised if the teacher leaves the classroom to read with one or a few pupils.

Another challenge for Ella, Marie and John, who teach large groups of pupils, is being the only teacher present with a class during a lesson. This challenge becomes particularly apparent in classroom situations with oral activity. Ideally, they prefer to divide the class into smaller groups and spread to a larger area. However, with no other teachers to assist, groups are left unsupervised and without assistance. They also experience that pupils tend to lose focus when the teacher is not nearby. According to John, "everything falls apart" if he leaves the pupils unattended.

Anne talks about expectations concerning NT be a great challenge, both “pressure on pupils to do well, and my own hope for them to do well”. She explains that she struggles to fill the gap she experiences between what is expected of a 5th grader and their actual language competence when they proceed from 4th to 5th grade. In that respect, competence aims seem too ambitious to achieve, compared to the time at teachers’ disposal to teach the necessary skills pupils need to achieve these aims. Although Anne reports that the results often correspond with her own perception of her pupils’ language skills, she emphasizes that the tests do not represent pupils’ overall language competence, and that for instance speaking and oral communicative skills are not tested through NT. As a result, a pupil’s overall language competence is not represented through such testing, yet she finds herself teaching to the test as they approach them.

6 Discussion

The structure of this chapter is based on the main themes related to teacher cognition, which are mentioned earlier in chapter 2 (Borg, 2006). These main themes relate to how teachers' language learning experience, language education and teaching practice impacted their beliefs, in addition to contextual factors such as institutional and instructional parameters. In the following sections, findings presented in chapter 5 are revisited thematically and in relation to theory presented in chapter 2 and the literature review presented in chapter 3. In the last section, I address findings about teachers' reflections on participating in the study and conclude with two particular topics that have emerged across the main themes.

6.1 Teachers' language learning experience

Based on theory about teacher beliefs, experiences teachers have had in their early language learning seem to have an impact on teachers' beliefs about language teaching (Borg 2003). Findings in this study show that when asked to reflect on how they remember their early language learning, teachers specifically recall negative experiences that have stuck with them and that those experiences have influenced how they teach oral skills today. Anne exemplified this by recalling that one of her teachers focused on mistakes rather than what they did that was positive, and that experience "kind of stuck with me" (Anne). This corresponds with findings from Numrich's study of novice teachers' self-reported reflections in their early teaching experience. Numrich reports that:

Error correction was most often cited as a technique that had been used by their language teachers and that had inhibited them from speaking. In some cases it had even turned them off to language learning because they had felt so humiliated and uncomfortable being corrected. Because of negative experiences of being corrected, several teachers chose not to interrupt their students' flow of speech in the classroom to correct errors. (Numrich, 1996, p. 139)

Annes experience corresponds with Numrich's findings, that negative experiences in teachers' language learning impact their teaching practices. These teachers do not want their pupils to have that same experience. Annes prevents that by praising pupils' oral contributions in class and commenting positively on difficult words that are pronounced correctly or a good sentence structure.

The topic of preventing negative experiences for pupils regarding oral production is closely linked to the topic of classroom environment. All teachers in this study stressed the importance of creating a safe classroom environment and “culture for failing” (Anne). This was clear by her answer to what she considers the most important aspect of oral skills. Whereas the intended meaning of the question was related to language competences, Anne answered

I think the most important thing is to make them feel safe. And I think it is complex. I think it is also about classroom environment. (Anne)

Teachers reported to strive to facilitate oral activities that prevent being “put on the spot” or lose face in front of others while reading aloud or speaking. These findings correspond with findings in Johansen and Olsen’s study, which showed that teachers in lower secondary school also regard learning environment to be an important foundation for teaching and assessing oral skills, and a long-term investment for pupil’s motivation and involvement in learning (Johansen & Olsen, 2018).

Similar to Dysthe (cited in Burner, 2018, p. 258), Tishakov addressed the importance of a safe classroom environment in English teaching because creating spoken text in English can be frightening and overwhelming (Tishakov, 2020). She suggests that

teachers should create a classroom environment that allows for safe, supportive practice, that builds confidence in trying out language and that helps find ways for students to overcome difficulties. (Tishakov, 2020, p. 109)

To sum up, a safe classroom environment and “culture for failing” are important foundations for a fruitful EFL classroom, however, several pertinent questions arise from this: How might the negative, past experiences of the teachers also become impediments to their present classroom practice? What if being too caught up in creating a comfortable setting for pupils prevents the development of oral language rather than facilitate it? If teachers’ focus on the safe environment becomes so dominant that pupils are not challenged to throw themselves into a novel conversation that is not fully prepared or a text that is not practiced or rehearsed previously, will they be able to develop the skill and therefore meet the expectation to “express oneself in an understandable way with a varied vocabulary and polite expressions adapted to the receiver and situation,” or “initiate, maintain and conclude conversations about one’s own interests and current topics” (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019)? These are two of the competence aims after year 7, which clearly address oral skills

that pupils are expected to develop. If we see this in light of the Education Act in the core curriculum, which states that schools shall meet the pupils “with trust, respect and demands, and give them challenges that promote foundation and the desire to learn” (Ministry of Education and Research, 2017) and the close and important connection mentioned by teachers in this study, between communicative competence and interdisciplinary topics, there are implications of a fine line between facilitating, motivating and challenging pupils to take part in oral activity. This balance clearly proves to be challenging for the teachers to achieve. Additionally, the perception of “safety,” as in a safe learning environment, can vary from pupil to pupil if it is considered from a subjective perspective, as in the case of these teachers who were influenced by past, personal experiences of learning English.

It is tempting to conclude that teachers in primary levels focus too much on classroom environment as opposed to explicit language teaching. That being said, when compared to findings from studies on higher levels (see Johansen & Olsen, 2018; Tjetland, 2021) it could be argued that language learning in higher level is dependent on pupils’ confidence in speaking and that confidence in speaking is a foundation that should be built in primary levels. Hence, the focus teachers in primary school have on classroom environment may be well grounded. Once again, the challenge for teachers in primary levels seems to be balancing the focus on creating a safe classroom environment, in which pupils build their confidence to speak English, with the explicit language teaching of both communicative and linguistic oral skills.

Another experience teachers recall from their early language learning, is that reading aloud was a significant part of oral activity. Even if reading is considered, however secondary, to be part of oral skills in the curriculum (ref to oral skills), the teachers do not consider reading aloud to be a significant aspect of oral skills in their own teaching. Nevertheless, they do practice reading aloud on a regular basis, both in class and for homework. They admit to resort to having pupils read aloud because it is time-saving and demands less preparations than other activities. It also appears to give them an “alibi” for pupils’ oral activity and is suitable for homework. That being said, reading aloud provides for a continuous repetition of creating sounds and articulation, and Tishakov argues that the use of recording devices in reading provides pupils with the ability to practice production of sound and gives them the element of self-assessment (Tishakov, 2020). Relatedly, teachers in Kaldahl’s study reported to view reading aloud as an opportunity to practice new vocabulary and pronunciation (Kaldahl, 2022). In the present study, teachers argue that the use of voice recordings is a

particularly advantageous way to ensure involvement from all pupils with regards to oral production. The topic of voice-recordings will be discussed further in section 6.2 below.

To sum up, teachers' reported experiences from their early language learning seem to have particular impact on two parameters of their teaching. Negative experiences from the past, such as focus on error-correction, seem to result in emphasis on emotional feedback and creating a safe classroom environment. Reading aloud was one of the most common oral activities in teachers' language learning. This is now a significant part of oral skills activities in their own practice. A question for consideration in this respect, is whether or not teachers' praise and safe environment in themselves lead to better learning outcomes for pupils?

6.2 Teachers' language education

There is little doubt that there has been a shift in how teachers today use the language to their pupils today compared to when teachers went to school. Then, the teacher rarely spoke English in class, whereas teachers now focus more on exposing pupils to the language and being language role models (Munden & Myhre, 2020, p. 41) In line with core elements in the English subject, teachers expose their pupils to the language through various types of texts, which includes spoken texts, and speech.

Teachers with the most recent in-service English courses (after 2018) found these courses particularly beneficial for developing their own language skills, which gave them a confidence boost to speak more English when teaching. They also gained more knowledge through these courses about the English subject curriculum and the increased focus on communicative skills after the renewal. The latter is evident in all teachers' responses when asked to define oral skills. They argued that being able to express one's meaning and opinion, is the most important of oral skills:

when I think of oral skills, that is both reading and all other interaction in English or partly English. (Anne)

being able to express oneself orally [...] it doesn't have to be pronounced perfectly [...] make yourself understood. (Ella)

a way to communicate orally, but also including body language. (Marie)

being able to express oneself orally, both by reading but also to express oneself without a script. And to formulate your own expressions, using own words and sentences in a conversation. (John)

These statements correspond with findings in Kaldahl's study, where teachers also reported that "being able to express oneself" (2022, p. 9) was an important aspect of oral skills. In this respect, teachers in the present study do not seem to explicitly see the connection between language learning, such as fluency, pronunciation, vocabulary and word structure, to the communicative competence. The core elements suggest that:

learning the pronunciation of phonemes, and learning vocabulary, word structure, syntax and text composition gives the pupils choices and possibilities in their communication and interaction. (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019)

My perception is that they see core elements as independent entities and rather teach language features separately from communicative skills. Other core elements are not recognized as intertwined when discussing communicative competence. A possible reason for this may be that teachers relate some of the linguistic features more strongly to writing than oral skills, such as word structure, syntax and text composition, and the grammatical focus language learning are not considered as important in oral skills.

Even though teachers have general knowledge about the content of the curriculum, they expressed, both explicitly and with body language or hesitancy during the interviews, some admittance to the lack of content knowledge about core elements and competence aims related to oral skills. One could discuss, of course, whether it is necessary to remember and articulate what the curriculum states, however this ability will probably increase through conversations and discussions about them with others. In addition, knowledge about the content will contribute to knowing about the various aspects to teach. In that respect, teachers argue that being part of the regional English Network Group provides an opportunity for them to maintain and develop both language and teaching competences.

Hopfenbeck et al. recommend the use of networks related to the implementation of assessment for learning (Hopfenbeck et al., 2013). From teachers' experience with their regional English Network Group, there is reason to believe that such networks are important arenas for teachers to have conversations, discuss, share ideas, keep themselves updated on teaching methods and improve their knowledge about the language and meet English teachers from other schools. This suggests a need for a continuous use of the forum, possibly with

more frequent or intensive seminars, external lecturers and a predictable, strategic agenda, to narrow the gap in teachers' current and desired competence. Alternatively, if this proves challenging to organize on a regional level, a smaller forum for neighboring schools within the same municipality could form an alternative network.

The importance of collaboration with other English teachers was exemplified by Marie, who wishes there could be more than one English teacher per class. She said that teachers of mathematics and Norwegian often work in pairs, whereas teachers of English are by themselves. There could be several reasons for this. Firstly, in smaller schools, teachers are expected to teach several subjects, and are normally only a few teachers per class to cover all subjects. Secondly, there may be a lack of English teachers in schools. Thirdly, English subject may not have the same status as mathematics or Norwegian. Both Marie, Ella and Anne make a point of the fact that English is considered one of the three key subjects in Norway and despite that, English is the subject has the least hours throughout the year compared to mathematics and Norwegian. Throughout grades 5-7 the numbers are 441 60-minute lessons in Norwegian, 328 60-minute lessons in mathematics and 228 60-minute lessons in English (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020, p. 9).

To sum up, teachers are confident in their own English speaking, and most communication with pupils are in English, which, in contrast to in their own language learning, is in line with the proposals of the curriculum. Although they base much of their teaching on core elements of the subject curriculum, they seem to see these elements as independent entities, which indicates a need for additional content knowledge and professional networks in which to acquire and maintain such knowledge. If teachers do not adopt a holistic interpretation of the curriculum, how will they teach a holistic understanding of language learning to their pupils?

6.3 Teaching and assessment practices

Several activities are mentioned related to teaching oral skills, such as talking in groups, reading aloud, game-based activities, informal conversations and voice-recordings. Only one teacher (Ella) reported to use, although admittedly limited, assessment criteria when providing pupils with feedback to oral activity (reading aloud), another teacher has plans to start focusing more on criteria. This suggests that teachers have knowledge about activities that facilitate and enables oral activity but show little evidence of using assessment practices of these activities.

Teachers reported to give positive feedback to pupils on their spoken language, which according to Eriksson et al., falls under the feedback category “emotionally responding” (Eriksson et al., 2017). Giving positive feedback, or praise, can be useful in order to build pupils confidence, but according to Hattie and Timperley, praise is less effective for language learning than task-related feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Anne claimed that when she gives positive feedback to pupils when they speak English to her in informal settings, she does not consider it to be assessment:

when they ask me questions in class, in English. You know, they come in and “what are we going to do today?” ‘Oh, you talk English to me, I like that!’ That I try to give credit then. For all questions they ask me in English. But it’s not like assessment, except that I recognize it.
(Anne)

The statement is contradictory, because the fact that she recognizes their initiatives and gives positive feedback, or praise, is in itself assessment because, according to Hattie and Timperley, information is “provided by an agent regarding aspects of one’s performance or understanding” (Hattie & Timperley, 2007, p. 81). Further, I would argue that the feedback she provides also might be interpreted to be *expecting* feedback, because “oh, you talk English to me I like that!” implies something unexpected regarding pupils’ ability and she responds with amazement, presumably based on pupil’s previous achievement, providing a task-related feedback, similar to ‘you can do it’ mixed with *emotional* feedback such as a positive tone of voice and body language (Eriksson et al., 2017). Providing feedback in the form of praise and expectation is a deliberate decision, which she makes continually, and implies that she believes in positive feedback to build pupils’ confidence in speaking English, but that this belief is “hidden” to her which makes her unable to articulate it (Farrell & Bennis, 2013).

Anne also explained that instead of identifying mistakes pupils make, or correct them, she rather repeats the sentence with emphasis on the mispronounced word or phrase. This way, she said, they will eventually recognize the correct way to say it:

[w]hen it has been repeated again and again, they are able to recognize the pattern, and you hear the intonation when they feel comfortable enough and have heard it enough times.
(Anne)

This example shows that teachers have beliefs about teaching strategies when they teach oral skills, even though they do not recognize it as a strategy themselves.

Ella, who reported to have used some criteria in assessing recorded readings, said that her pupils expressed appreciation of her feedback when her it was criterion-based. She reflected on praise versus criterion-based feedback saying:

it is convenient to just write ‘well read’ and ‘great’, you know. But when I take more time and [write] ‘perhaps you could pay more attention to the th-sound’, they actually write me back, ‘thank you, Ella, I will rehearse that’. They appreciate feedback! I am a little taken aback by it, you actually feel a little mean commenting on something that is actually rather good work. But they want to be better! I think we have to acknowledge that. (Ella)

When discussing the use of criterion-based assessment, teachers agree that it is time-consuming to change their practice and that they often feel bad for not doing it more often. This corresponds with Farrell and Bennis’ findings, that in many situations, teacher want to do things a certain way in their teaching, but have to decide differently, either in “on-the-spot” decisions, or in their planning, because what they believe is right takes too much time to conduct (Farrell & Bennis, 2013).

Teachers argue that the use of voice-recordings is one way to deal with time restraints related to oral skills. They find the use of voice-recordings to be effective because all pupils produce something simultaneously, it can be done as homework and it is a way to ensure involvement from all pupils. As mentioned above, Ella has practiced some criterion-based feedback to her pupils’ voice-recordings, which she and her pupils find useful. However, when she explained that some of her pupils often re-record, after listening to their own reading, she did not seem to be aware that this is a form of self-assessment:

- I: So then they re-record?
 Ella: Then they rehearse more, in a way.
 I: So they listen, and then think ‘no, that...’
 Ella: Mhm, absolutely.
 I: This, the term that comes to my mind here is self-assessment.
 Ella: Oh. Yes!
 I: That they assess their own performance. And then acts upon it.
 Ella: Mhm. Yes, that is what happens! Actually!

This indicates an unused potential in the practice of voice-recordings, that not only can the recordings be subject to teacher feedback, they can also be subject to self-assessment (Tishakov, 2020). The term self-assessment was also brought up when discussing types of

assessment with Marie, and when the conversation moved on about the assessment of pupils' recorded readings, she explained:

I have considered to have more like self-assessment where they talk to me [in recordings]. Like about a task they have done in school or something. But I haven't got that far yet.
(Marie)

The passage above suggests two things. One is that the term self-assessment is not entirely clear to her because in this case, she does not mean that pupils assess their own work, rather that they record independent speech instead of reading a text. The other is that she points to time as a reason for not doing it yet. As in Ella's case mentioned above, this corresponds with Farrell and Bennis' findings about time being a contextual factor that has an impact on teachers' assessment practices (Farrell & Bennis, 2013).

John, who had not yet practiced voice-recordings with his pupils, problematized the time aspect of feedback given to such activity. He questioned the effect feedback would provide, when given perhaps a week after the reading, as opposed to instantly, in a read-to-the-teacher situation at school. In the former, he was worried that pupils would not "take in" the feedback the same way as when they can respond and take part in dialogical meaning-making about the performance. If the pupil needs guidance in pronunciation, he would be able to model the word and the pupils would instantly be able to repeat and practice that particular word. He discussed pros and cons of practicing of voice-recordings:

I won't get that instant reaction [to the feedback]. Like when I sit down and talk with a pupil, or they read to me, 'live'. Then I would respond with 'there you did this, there you did that', and 'could you try to' [...] that's the most obvious disadvantage the way I see it. But it is actually a nice way to get everyone to produce spoken language, simultaneously. (John)

Teachers' positive attitude towards the practice of voice-recordings shows that voice-recordings contribute to form a basis for assessment, however through review of positive outcomes, voice-recordings point more in the direction of practical benefits rather than learning outcome for pupils. Notwithstanding, the practice of voice-recordings has a great potential for increased learning outcome, should teachers implement clear assessment criteria and systematic self-assessment.

When it comes to assigning texts for the voice-recordings, it appears that teachers find digital distribution to be useful, because they are able to differentiate texts and assignments discretely to prevent attention to pupils' various language levels. However, it appeared that

pupils often receive texts on paper as well, to use in class or to rehearse before recording, which implies an inconsistent practice. More importantly, I question how the use of different texts impact teachers' assessment practices. It may be difficult to operate with a certain set of criteria if pupils read different texts, such as providing texts that have representations of the same language features. On the other hand, criteria could be different for different pupils according to their reading level. Regardless, teachers should be aware of how their decisions to differentiate may impact their assessment practices. It could result in lack of assessment, because teachers are not capable of establishing criteria for the variety of texts they provide for their pupils.

To sum up, findings have indicated that teachers are not aware of the various ways to assess, hence they are not always aware that some of their practices are in fact assessment, such as informal assessment in the form of the teacher asking questions and receiving answers in a conversation, either with one pupil, or from pupils in a group or in a plenary situation (Burner, 2020). As a consequence, there is a need for increased competence about assessment and a shared terminology (Borg, 2006, p. 1) to enable teachers to reflect on and articulate their practices and beliefs about assessments, or, as mentioned in section 2.2.5 above, the teachers risk failing in their responsibility to adapt learning (Bøhn, 2018). If pupils do not know what is being assessed, how will they know how to improve their work?

6.4 Teaching contexts

According to Borg (2006), contextual factors, such as institutional and instructional parameters, can impact teaching and assessment practices. Teachers in this study expressed great concerns regarding both of these parameters.

Firstly, institutional parameters are signified by large groups of pupils, classroom size, lack of resources and time constrains. Teaching and assessment challenges due to large groups of pupils and lack of space to divide into groups and spread these to different rooms were particularly mentioned by Ella, Marie and John, who work in a large school and have more than 50 pupils in their class. Lack of human resources were also mostly problematized by these teachers, however Anne also found it challenging to accommodate the great variety in pupils' language competences by herself. John and Anne both discussed issued regarding teaching materials, in terms of access to textbooks or picturebooks. John, who seemed to be more dependent on textbooks than the others informed that his class had not received a class

set of updated (after LK20) textbooks until half-way through the school year, and Anne admitted to a lot of photocopying due to her school's material sparseness. These examples of instructional parameters, which teachers rarely are able to influence, represent contextual factors that have an impact on teaching practices. Findings show discrepancy between teacher beliefs and practices. Teachers may believe in a certain way of teaching oral skills, such as allowing for work in smaller groups, however they change their practice because space does not allow for it. Further, they may believe that access to graded readers is the best way to facilitate various reading levels but end up using less advantageous extracts from textbooks because their school cannot afford to buy them. As pointed out by Borg, a change in practice does not necessarily mean a change in belief (Borg, 2003, 2006, p. 275).

Secondly, LK20 may be considered an instructional parameter and seems to have impact on teaching and assessing oral skills. Several issues with the curriculum appear to be relevant in this respect: renewal and changes to previous curriculum, teacher autonomy and lack of standards. Time-constraint is a well-documented struggle in the field of education (e.g. Collinson & Fedoruk Cook, 2001), and with the renewal of the curriculum teachers are expected to familiarize themselves with new content. Teachers in the present study reported various initiative from school leaders to set aside time for teachers read up on the renewal and discuss its impact on teaching practices. Although teachers with recent in-service courses expressed more knowledge about LK20, all admitted to insufficiency. Further, teachers acknowledged that LK20 provides teacher autonomy and flexibility, however this was considered to be more overwhelming than advantageous. Particularly for John, who was the least experienced in teaching English, the need for didactic approaches or teaching strategies was greater than for the more experienced teachers.

Finally, the lack of standards seemed to be particularly problematic, which supports Johannessen's findings (2018), not only in relation to assessment, but also in relation to NT. Anne, in particular, worried about how NT affect her teaching practices due to high expectations of pupils' performance. Paradoxically, even though she wants to focus on teaching oral skills and she knows that NT does not test oral skills, she finds herself 'teaching to the test' to ensure good results. Teachers showed some knowledge about assessment for learning in general, and that the purpose of assessment in primary school, for the most part, is intended to be forward-looking. At the same time, they were not able to define or distinguish between various types of assessment, such as self-assessment and peer-assessment. In addition, they were not able to distinguish various types of feedback, such as the difference

between task-related feedback (expecting) and praise (emotional feedback). They claimed not to assess or have an assessment strategy for certain types of oral activities; however, their reported practices indicate that they do provide feedback and possess certain strategies.

Consequently, contextual factors such as instrumental and instructional parameters seem to have significant impact on teachers' practices of teaching and assessing oral skills. Yet, the discrepancy between what teachers want to do and what they do, does not seem to influence their beliefs on what they should do. The question is, despite contextual limitations, are they doing the best they can do? And if not, who are responsible?

6.5 Teachers' reflections

Previous research has found that language teachers are not used to being asked about their beliefs and often struggle to articulate them (Farrell & Bennis, 2013). Similar findings are observed in this study, indicating that teachers lack curricular content knowledge, knowledge about assessment and terminology to express their beliefs about assessment. Nevertheless, when teachers were asked to reflect on their participation in the study, and if they found it frightening or intimidating, all of them expressed that they appreciated the inquiry and enjoyed being asked about their beliefs and practices because it made them reflect on them both in preparing for the interviews, but also throughout the interviews:

It has been really good, really good! I have a lot of experience, and think I do a pretty good job, and I'm not afraid to say it [...]. And then it is fine to be inspected. And you kind of need it too, because keep doing what you are doing [...] so it's a good thing to be analyzed too!
(Marie)

I think it has been interesting to participate. Or, it has really been a wake-up call for me too. [...] And it is really interesting. It has helped me, and especially related to criteria. (Ella)

It has made me reflect a little before we met now [...] I think it is really interesting, the talk we've had now. And this is the kind of conversations we should have more often in school. [...] it has been a reminder of how important conversations like this is, that makes you reflect. I think it has been really interesting! (Anne)

[y]es, I think it has been exciting. For me. Yes, but it's a way for me to reflect on what I'm doing. My own practice. And kind of think, well, 'what do I know of this topic' I thought, when you asked me to participate. But yes. You draw lines. (John)

These quotes propose that teachers appreciate the opportunity to reflect on their beliefs and practices and that it contributes to self-analysis and a desire to find out why they do what they do. This suggests that both teacher education programs and local or regional professional networks develop consistent opportunities for teachers to engage in such professional conversation.

In the concluding, I would like to discuss two additional circumstances/topics/issues that have emerged through the analysis of the findings. The first has to do with what teachers assess, if they assess. The second has to do with teachers' knowledge about criteria in primary school in contrast to in secondary school.

Similarly to Dale's findings (2021), teachers in this study seem to regard communicative competence to be the most important of oral skills. With regards to what teachers assess, if they assess, findings in this study suggests that if assessment occurs, most often when pupils read aloud, task-related feedback is primarily related to pronunciation. As a consequence, there is a discrepancy, not only between teachers' beliefs and their teaching practices, there is also a discrepancy between what they consider the most important aspect of oral skills, and the aspect they actually assess. It is my perception that this is a clear result of a lack of competence both about oral skills and assessment.

The lower secondary teachers in Dale's study (2021), claimed to provide assessment criteria more often to formal assessment situations, such as presentations, than to informal everyday oral activity. Formal presentations often formed the basis for summative assessment such as mid-term or final grades, which indicates that criteria are provided when there is more at stake which demands transparency and justification. With regards to the second matter, could it be that inadequate assessment practices in primary levels, where there is less focus on summative assessment, face a lower risk of investigation? If the attention to quality assessment practices in primary school does not change, teachers may not be at risk of consequences, but may risk failing to provide assessment that enhance learning for all pupils. This study indicates that teachers lack knowledge about assessment in general and assessment of oral skills in particular, hence they are not familiar with assessment strategies or types of assessment that are effective in developing pupils' oral skills. Without knowledge about the various types of assessment, such as self-assessment, peer-assessment and the importance of criteria or the difference between summative and formative assessment, their teaching tend to follow a certain pattern where pupils' language learning potential is not fulfilled.

7 Conclusion

During teacher training and work at a number of primary schools, it has come to my attention that English teachers find assessment, of oral skills in particular, to be a challenging part of their teaching. This study has aimed to find out about teachers' perceptions of oral skills and practices of oral skills assessment. Further, it has aimed to examine teachers' experiences with voice-recordings to find out whether or not they are beneficial for teaching and assessing oral skills. Since a better part of research on oral skills assessment is conducted in lower and upper secondary schools, this study also aims to contribute some insights into the cognitions and practices of primary school English teachers. The research questions that form the basis for this study are: *How do English teachers in Norwegian primary school (grades 5-7) define and assess oral skills? In what ways are the practices of voice-recordings beneficial to teaching and assessing oral skills?* To find answers to these questions, individual semi-structured interviews were conducted with four English teachers in two upper primary schools.

Findings in this study establish that primary school English teachers in grades 5-7 are dedicated and hard-working, but find their teaching situation to be complex and overwhelming. They argue that oral skills play important parts of pupils' English language acquisition. At the same time, they find it challenging to teach the various aspects of oral skills such as communicative competence, vocabulary, pronunciation and fluency, let alone assess these various aspects. All teachers argue that communicative competence is the most important of oral skills, and they define communicative competence as the ability to express oneself and convey meaning in interaction with others. That being said, teachers also argue that an indubitable foundation for being able to produce spoken language, hence express oneself in class, is a safe classroom environment. As a result, teachers spend much time facilitating for this during their lessons. Despite being formally introduced in early primary years, English subject appears to be a subject in need of a particular focus on classroom environment in order to build pupils' confidence to speak English throughout the primary years. This process is time-consuming and takes time away from teaching and assessing.

The practice of voice-recordings of pupils' reading seem to solve some of the time-constraints related to oral production. The recorded readings form a foundation from which teachers can assess pupils' oral skills, which is difficult to obtain during the course of a

lesson. Even though voice-recordings provide reading practice for pupils and assessment foundation for teachers, I question whether these outcomes contribute more to practical solutions for teachers than learning outcome for pupils. Nevertheless, the practice of voice-recordings could potentially increase pupils' learning outcome, should teachers implement tasks that facilitate various types of oral text production, such as answering questions to a text, summarize the content of a text or reflect on a topic, clear assessment criteria and systematic self-assessment.

With regards to teachers' assessment practices, findings indicate that although teachers foreground communicative competence, the most frequent aspect of oral skills they assess is pronunciation, which they controversially rank as a less significant aspect of oral skills. This suggests that teachers lack both competence about the various aspects of oral skills and competence about assessment. Various assessment types, such as self-assessment and peer-assessment is not practiced systematically, and only one of the four teachers reported to occasionally assess based on criteria. Emotional feedback, such as praise, was the most common form of assessment. Lack of competence seemed to influence teachers' ability to articulate the *what*, *why* and *how* of their assessment practices. They know that assessment for learning guides pupils to reach learning objectives and competence aims, however, they do not have the tools to identify what to assess and how to assess what is to be assessed. Several contextual factors seem to have an impact on the above-mentioned shortcomings. Firstly, institutional parameters such as group and classroom sizes and resources impact both planning and conducting the teaching. Secondly, in the renewal of the curriculum, an increased focus on assessment was implemented, in which teachers have not been educated. The curriculum does not provide explicit tools or standards from which to assess, which particularly leave inexperienced teachers at a loss.

In that respect, my recommendation to school owners is to make sure teachers are up to date with the content of the curriculum and establish local or regional networks for teachers to maintain and update their language and assessment competence. Also, it is equally important that teacher educators provide courses accordingly, to enhance future quality in all levels of education. My personal experience from English courses in the teacher education is that the topic of assessment constitutes an important part of the advanced courses of English language teacher education today. That being said, and based on findings in this study, English teacher education also needs to continue to engage with a range of theories and concepts that will prepare teachers, not only to understand oral skills, but to be able to identify their beliefs

about teaching and assessing oral skills, and also develop the ability to examine and critique their own teaching. Consequently, I suggest that more research on English teachers' use of criterion-based assessment, various types of feedback and assessment strategies in primary school should be conducted in Norway, as it will contribute to establishing a more holistic insight into teachers' beliefs and practices in the various levels throughout our educational system.

Conducting this study has resulted in several reflections on my part, not only on the topic of the study, but also about my role as a novice researcher in the process. Being a full-time student combined with work and family life has limited my capacity to fully undertake the responsibility as researcher to my desired extent. On the one hand, writing a master's thesis seems overwhelming, yet respectful and honorable, as it may potentially be the most significant piece of work in one's professional career. On the other, sooner or later you recognize that your work is merely a microscopic contribution to the field of research. Nevertheless, I have come to realize that my efforts have not only positively influenced my own professional capability both as English teacher and researcher, it also appears to have had positive impact on participants in the study and contributed to an increased awareness of the topic among fellow students and teacher colleagues, to whom this study has come to attention. Last, but not least, it has empowered me to confidently enter my professional teaching career to endeavor to increase the attention to the topic of oral skills assessment.

References

- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. SAGE.
- Baird, J. A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *State of the Field Review: Assessment and Learning. (Case number 13/4697)* (UOCEA/14/2). Knowledge Center for Education.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Bearne, E., & Reedy, D. (2018). *Teaching primary English: Subject knowledge and classroom practice*. Routledge.
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2nd ed.). Gyldendal akademisk.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
<https://doi.org/10.1177/0031721711009200119>
- Bøhn, H. (2015). Assessing Spoken EFL Without a Common Rating Scale: Norwegian EFL Teachers' Conceptions of Construct. *SAGE Open*, 5(4).
<https://doi.org/10.1177/2158244015621956>
- Bøhn, H. (2018). General Perspectives on Assessment. In H. Bøhn, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevold (Eds.), *Teaching and learning English* (pp. 231–247). Cappelen Damm Akademisk.
- Bøhn, H. (2019). Communicative oral skills. In T. Burner, C. Carlsen, & K. Kverndokken (Eds.), *101 Ways to Work with Communicative Skills: Theoretical and Practical Approaches in the English Classroom* (pp. 37–52). Fagbokforlaget.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Breen, M., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470–501. <https://doi.org/10.1093/applin/22.4.470>
- Brevik, L. M., & Rindal, U. (2020). *Teaching English in Norwegian Classrooms: From research to practice*. Universitetsforlaget.
- Buckingham, L. (2016). *Doing a research project in English studies: A guide for students*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Burner, T. (2018). Formative assessment in English. In H. Bøhn, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevold (Eds.), *Teaching and learning English* (pp. 248–265). Cappelen Damm Akademisk.

- Burner, T. (2020). What the 2020 curriculum reform means for English teachers. In C. Carlsen, M. Dypedahl, & S. H. Iversen (Eds.), *Teaching and learning English* (pp. 53–61). Cappelen Damm Akademisk.
- Burner, T., Carlsen, C., & Kverndokken, K. (2019). Communicative competence in the English classroom. In T. Burner, C. Carlsen, & K. Kverndokken (Eds.), *101 ways to work with communicative skills—Theoretical and practical approaches in the English classroom* (pp. 15–35). Fagbokforlaget.
- Collinson, V., & Fedoruk Cook, T. (2001). “I don’t have enough time” - Teachers’ interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266–281. <https://doi.org/10.1108/09578230110392884>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Dale, E. S. (2021). “How well do I speak English?”: Teachers’ and students’ thoughts and perceptions of what is assessed in oral English [Western Norway University of Applied Sciences]. <http://hdl.handle.net/11250/2770315>
- Eriksson, E., Björklund Boistrup, L., & Thornberg, R. (2017). A categorization of teacher feedback in the classroom: A field study on feedback based on routine classroom assessment in primary school. *Research Papers in Education*, 32(3), 316–332. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225787>
- Farrell, T. S. C., & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices: A Case Study. *RELC Journal*, 44(2), 163–176. <https://doi.org/10.1177/0033688213488463>
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 189–203. <https://shs.hal.science/halshs-00799937>

- Gatbonton, E. (1999). Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *The Modern Language Journal*, 83(1), 35–50.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78–86. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>
- Goodman, Y. M. (2015). Miscue Analysis: A Transformative Tool for Researchers, Teachers, and Readers. *Literacy Research*, 64(1), 92–111. <https://doi.org/10.1177/2381336915617619>
- Harding, L., & Kremmel, B. (2016). Teacher assessment literacy and professional development. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 413–438). De Gruyter, Inc. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=4451838>
- Hasselgreen, A. (2020, May 4). *The assessment of English reading—Fremmedspråksenteret*. Fremmedspråksenteret, Universitetet i Østfold. <https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/leseveiledning-engelsk/assessment/index.html>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hopfenbeck, T., Tolo, A., Florez, T., & El Mazri, Y. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: A Governing Complex Education Systems Case Study* (OECD Education Working Papers No. 97; OECD Education Working Papers, Vol. 97). <https://doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en>
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>

- Johannessen, S. L. (2018). *Oral assessment in the English subject. Teachers' understandings of what to assess* [Inland Norway University of Applied Sciences].
<http://hdl.handle.net/11250/2560214>
- Johansen, Å. J. M., & Olsen, K. B. (2018). *Assessment for Learning of Oral Skills in the English Subject* [UiT Norges arktiske universitet].
<https://munin.uit.no/handle/10037/13776>
- Johnson, K. E. (1992). Learning to Teach: Instructional Actions and Decisions of Preservice ESL Teachers. *TESOL Quarterly*, 26(3), 507–535. <https://doi.org/10.2307/3587176>
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy-the taken-for-granted competence." *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1–28.
<https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kvale, S. (2010). *Doing interviews*. SAGE.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.
- Leenknecht, M. J. M., & Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: The effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101–116.
- Meld. St.16 (2006-2007). (n.d.). *Early Intervention for Lifelong Learning*,. Ministry of Education and Research,. Retrieved May 12, 2023, from
<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/report-no.-16-to-the-storting-2006-2007/id441395/>
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age

11-12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>

Ministry of Education and Research. (2017). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=eng01-04&lang=eng>

Munden, J., & Myhre, A. (2020). *Twinkle Twinkle—English 1-4* (4th ed.). Cappelen Damm.

Norwegian Directorate for Education and Training. (2018). *Observations on the national assessment for learning programme: Skills development in network* (pp. 1–29). Directorate for Education and Training.

https://www.udir.no/contentassets/0b8163f632bd48ea9552ae3693513654/the-norwegian-assessment-for-learning-programme_final-report-2018.pdf

Norwegian Directorate for Education and Training. (2019). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*.

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=eng>

Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur*. Norwegian Directorate for Education and Training.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/>

Norwegian Directorate for Education and Training. (2022). *Kva er nasjonale prøver? [What are national tests?]*. www.udir.no. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Numrich, C. (1996). On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131–153. <https://doi.org/10.2307/3587610>

Oral skills. (2022). In *Wikipedia*.

https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Oral_skills&oldid=1109236662

Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11.

- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289.
<https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Rindal, U. (2020). English in Norway: A language and a school subject in transition. In U. Rindal & L. M. Brevik, *Teaching English in Norwegian classrooms: From research to practice* (pp. 23–42). Universitetsforlaget.
- Skulstad, A. S. (2020). Developing oral skills. In A.-B. Fenner & A. S. Skulstad (Eds.), *Teaching English in the 21st century: Central issues in English didactics* (2nd ed., pp. 95–116). Fagbokforlaget.
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403–412.
<https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Tishakov, T. (2020). Teaching oral skills: Speaking and listening. In C. Carlsen, M. Dypedahl, & S. H. Iversen (Eds.), *Teaching and learning English*. (2nd ed.). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjetland, K. (2021). *Oral English in Norwegian EFL classrooms: Norwegian upper secondary teachers' and students' cognitions about training English oral skills* [University of Stavanger]. <http://hdl.handle.net/11250/2779092>
- Wurth, A., Tigelaar, D. E. H., Hulshof, H., Jong, J. de, & Admiraal, W. (2019). Key elements of L1-oral language teaching and learning in secondary education: A literature review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–23.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.15>

Appendices

Appendix 1



[Meldeskjema](#) / [Norwegian L2 teachers' perceptions and practices of oral skills assessm...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
833941

Vurderingstype
Standard

Dato
27.10.2022

Prosjekttittel

Norwegian L2 teachers' perceptions and practices of oral skills assessment in English subject

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Gjertrud Flermoen Stenbrenden

Student

Inger Tambs-Lyche

Prosjektperiode

15.08.2022 - 30.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagere i prosjektet har taushetsplikt. Datainnsamlingen må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

Appendix 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Norwegian L2 teachers’ perceptions and practices of oral skills assessment in English subject”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan engelsklærere på 5-7.trinn vurderer elevenes muntlige ferdigheter, i lys av læreplanverkets fokus på vurdering*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er knyttet til masteroppgave i en femårig grunnskolelærerutdanning og gjennomføres i løpet av siste studieår (2022/23). Formålet med prosjektet er å finne ut hvilke vurderingspraksiser som er i bruk på mellomtrinnet. Hva legges i begrepet «muntlige ferdigheter»? Benyttes det ulike vurderingsstrategier eller kriterier, og hvilke elevaktiviteter vurderes? Det er også ønskelig å fokusere spesifikt på hvordan elevers innleste tekster (på digitale flater) kan vurderes. Opplysninger som samles inn til prosjektet skal kun benyttes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet, Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du underviser i Engelsk (5-7.trinn). Denne kjennskapen har jeg fått gjennom praksisperioder ved skolen, og rektor har samtykket til at jeg kan gjennomføre forskning ved skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du er forespurt om å delta i et individuelt intervju (varighet 45-60 minutter). Intervjuet vil handle om din oppfatning av vurdering av muntlige ferdigheter, vurderingspraksiser og strategier. Det blir gjort lydopptaket under intervjuet. Dette blir slettet når samtalen er transkribert og oppgaven er ferdigstilt. All innsamlet data blir anonymisert i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er kun prosjektveiledere og jeg som har tilgang til opplysningene.*
- *Opptak av intervjuet blir slettet ved prosjektets slutt.*
- *Navnet ditt blir erstattet med et fiktivt navn i oppgaven, evt «lærer A, B eller C».*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes *høsten 2023*. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger være anonymisert.

Appendix 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Norwegian L2 teachers' perceptions and practices of oral skills assessment in English subject*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendix 4

Intervjuguide

Spørsmål (bakgrunn)	Kand. A	B	C	D
Hvor lenge har du jobbet som lærer				
Hvor lenge har du undervist i engelsk				
Har du engelsk som fag (evt tilleggstudning siste 5 år)				
Hvilket trinn underviser du Engelsk i år?				
Hvor mange timer har ditt trinn engelsk pr uke? Ca?				

Intervju-guide – åpne spørsmål	
Opening questions	<p>1</p> <p>Hva er dine egne erfaringer med det å lære muntlige ferdigheter i din egen skolegang/utdanning?</p> <p>Hadde du mulighet til å diskutere hvordan man underviser muntlige ferdigheter og/eller hvordan man vurderer dem? (i utdanningen)</p> <p>Hvordan var overgangen fra å lære OM å undervise muntlige ferdigheter til å skulle utføre det i skolehverdagen? Følte du deg kompetent og forberedt?</p>
	<p>2</p> <p>Hvordan vil du beskrive engelskklassen du underviser i år?</p> <p>Har elevsammensetningen betydning for hvordan du underviser?</p>
evaluate situation as teacher.	<p>3</p> <p>Hva opplever du er de største forventningene til deg som engelsklærer?</p>
	<p>4</p> <p>Lar du elevene være med å bestemme hva som er den beste måten å utvikle muntlige ferdigheter på?</p> <p>Lar du elevene være med å bestemme hvordan de skal bli vurdert/få tilbakemelding på muntlige ferdigheter?</p> <p>Foretrekker elevene bestemte aktiviteter eller måter å bli vurdert på, tror du?</p>
Tuning into topic – oral skills	<p>5</p> <p>Hvordan vil du definere begrepet «muntlige ferdigheter».</p> <p>Kjenner du til hva LK20 sier om muntlige ferdigheter? (Core elements, basic skills)</p> <p>Hvorfor mener du lærere bør fokusere på å undervise muntlige ferdigheter?</p> <p>Muntlige ferdigheter (from core curriculum)</p> <p>Muntlige ferdigheter i engelsk er å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det handler om å videreformidle informasjon, tilpasse språket til formål, mottaker og situasjon og å velge egnede strategier. Utviklingen av muntlige ferdigheter i engelsk handler om å bruke det muntlige språket gradvis mer presist og nyansert til å kommunisere om forskjellige emner, i formelle og uformelle situasjoner til ulike mottakere med ulik språklig bakgrunn</p>

	6	Hvilke muntlige ferdigheter mener du er de viktigste? Hvordan legger du til rette for at elevene skal lære disse? (ex: kommunikasjon, context, flyt/uttale, evt ref til læreplan)
	7	Hvordan tenker du man kan vurdere disse best mulig?
Tuning into assessment	8	Hvordan vil du definere formative vurdering?
	9	Kan du gi noen eksempler på aktiviteter hvor du formativt vurdert elevenes muntlige ferdigheter? Hvordan kan man sikre seg at man faktisk vurderer de <i>muntlige ferdighetene</i> og ikke noe annet?
Tuning into topic – recorded readings	10	Kjenner du til plattformer der elevene kan gjøre lydopptak når de leser? Ville du brukt dette i din undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
	11	Hvilke muntlige ferdigheter mener du kan styrkes med en slik aktivitet? Hvilke typer tekster tenker du kan være nyttige å benytte? (ukas tekst, lekse, innøvd etc) Hvordan kunne man sikre progresjon av muntlige ferdigheter med opptak?
	12	Hvordan kan slik aktivitet vurderes? Kan man kontrollere at elevene har lest/forstått vurderingen?
	13	Andre fordeler/ulempes med slik lydopptak?
Reflections, wishful thinking	14	Hvordan holder du deg oppdatert om gjeldende metoder og tilnærminger til vurdering av muntlige ferdigheter?
	15	Har denne samtalen fått deg til å reflektere over din egen praksis ifht vurdering av muntlige ferdigheter?
	16	Hvis du hadde muligheten, hva ville du endret fra dagens undervisningssituasjon /forventinger når det gjelder muntlige ferdigheter i Engelsk (på mellomtrinnet)

Appendix 5

Codes

Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4
Faglig innhold	Faglig innhold	Faglig innhold	Faglig innhold
Faglig aktivitet	Faglig aktivitet	Språk i timene/transspråk	Faglig aktivitet
Sammenligne før – nå	Språk i timen	Faglig aktivitet	Språk i timen
Språk i timene	Motivasjon	Sammenligne før/nå	Sammenligne før – nå
Faglig reaksjon fra L (før)	Dynamikk	Tilpassing til ulike nivå	Tilpassing
Tilpassning til nivå	Effekt av ENG-utdanning	Motivasjon	Motivasjon
Motivasjon Dynamikk	Lærer som rollemodell	Dynamikk	Lærers mu kompetanse(L4)
Dynamikk	Kompetanseutvikling (L)	Lærers følelse/opplevelse	Refleksjon over egne
Kompetanseutvikling	Refleksjon over egne	Faglig reaksjon fra L (før)	språkferdigheter
Lærers mu kompetanse	språkferdigheter	Lærers Mu kompetanse	Effekt av ENG-utdanning
Effekt av ENG-utdanning	Forventning til lærer	Effekt av ENG-utdanning	Kompetanseutvikling
Lærer som språkmodell	Organisering av	Lokalt ENG-nettverk	ENG-nettverk
Lokalt ENG-nettverk	aktivitet/rammefaktorer	Lærer som språkmodell	Læringsmateriell
Organisering av	Ressurs – tid	Kompetanseutvikling (L)	LK20 – rammeverk
aktivitet/rammefaktorer	Ressurs – personell	Skolestruktur	REssurser - tid
Ressurs – tid	LK20 – rammeverk	Læringsmateriell Pap/dig	Klassestørrelse
Ressurser – rom	Klassestørrelse	Ressurser læringsmateriell	Faglig variasjon i gruppa
Skolestruktur	Kultur for å feile	Organisering av	Elevenes kompetanse
LK20 – rammeverk	Faglig variasjon i gruppa	aktivitet/rammefaktorer	Læringsutvikling
Klassestørrelse	Klassemiljø	Klassestørrelse	Flerspråklighet
Faglig variasjon i gruppa	Elevenes kompetanse	Faglig variasjon i gruppa	Sammensetning av
Elever som språkmodell	Elever som språkmodell	Kultur for å feile	elevgruppa
Kultur for å feile	Prioritering (av muntl.ferd)	Elever som språkmodeller	Lærers refleksjon om
Klassemiljø	Vurderingsgrunnlag	Læringsmiljø	læring
Elevenes kompetanse	Vurdering av Mu Ferd	Elevers kompetanse	Anledning t Vu av Mu Ferd
Mestring	Def av muntlig ferdigheter	Mestring	Self-assesment
Lærers erfaring om læring	Forventninger til lærer,	Læringsutvikling (E)	Vurderingsgrunnlag
Forventninger til lærer	ressurs	Lærers erfaring om læring	Prioriteringer av Mu Ferd
Anledning t Vu av Mu Ferd	Lærers kompetanse	Forventning/krav til lærer	Opptak – fordeler
Vurdering av Mu Ferd	Refleksjon om egen praksis	Lærers	Gjennomføring av
Kriterier	Lærers refleksjon om	refleksjon/selvransakelse.	opptak/teknikk
Progresjon	læring	Anledning t Vu av Mu Ferd	Opptak – utfordringer
Def av muntlige ferdigheter	Opptak – vurdering	Kriterier for vurdering	
Refleksjon om læring	Opptak – fordeler	Vurdering av muntlige	
Opptak – kriterier	Opptak – fordel skole/hjem	ferdigheter	

Appendix 6

Transcriptions

Interview 1 Ella
 Interview 2 Marie
 Interview 3 Anne
 Interview 4 John

Intervju 1 – (Ella)

- Inger Hvis du tenker tilbake på egen skolegang. Og utdanning. Men både fra tidlig skolegang og etter. Hva husker du om det å lære muntlige ferdigheter?
- L1 Ja. Det.. egen skolegang så var det jo atte.. vi hørte på lydopptak, kassett fra læreren, og så gikk gjennom ord. Og så var det at vi skulle øve på dem, eller lesestykket, hjemme. Og gjerne da lese litt sånn en og en i klassen. Jeg tenker at det var ikke *hver* gang. Tenker at det var av og til. Ble liksom litt *hørt* i lesing. Sånn at jeg følte at det var en slags leksejekk, istedenfor sånn som nå, så bryr vi oss kanskje litt mer om ..eeh.. vi har et mer mål med ka vi... koffer vi vil høre dem, da. Men no, da var det lett for å føle at det var litt mer sånn kontroll. Det er det jeg tenker på min egen tid, i hvertfall.
- Inger Vil du si at det dokk gjorde muntlig var lesing av tekst?
- L1 Ja
- Inger Ikke noe fri tale, liksom. Eller dialog og sånn?
- L1 Nei. Vi hadde vel litt sånn «my name is» og gikk og intervjuet sånn helt i starten husker jeg, for å gå i gang, men det er nå ... bare det at jeg husker det, at det var så spesielt at vi gjorde det, det sier vel litt om hvor sjelden vi gjorde det. (latter)
- Inger mm.
- L1 Veldig lite.
- Inger Men hva med når du har tatt tilleggsutdanning i Engelsk? Hvordan var det i forhold til muntlig aktivitet og, og det å lære OM å skulle undervise i muntlige ferdigheter?
- L1 Ja. Ehm. Vet ikke om jeg skjønner helt det? Altså selve den undervisninga vi opplevde der?
- Inger Ja?
- L1 For det første så foregikk jo det på engelsk, og det kunne jeg ikke huske at min lærer gjorde, egentlig. Alt bare gikk jo på norsk. Undervisninga gikk jo på norsk. Vi bare leste stykker, men. Undervisninga i no som jeg selv gjennomgikk på ... som voksen, da. Der var det jo nesten på hodet i forhold til hva man har opplevd selv! Det var nesten mer muntlig aktivitet, med sang og med vers og med at vi skulle snakke sammen i sånne små bolker, og vart på en måte satt litt på ... kasta litt uti det. Mer enn jeg var vant til før!
- Inger Så lærerne du hadde snakka engelsk,
- L1 Mm
- Inger og dokk måtte snakke engelsk med hverandre og med læreren?
- L1 Ja.
- Inger Ja. Var det et tema i undervisninga det at dere.. hvordan dere skulle undervise muntlige ferdigheter til elevene her på barneskolen? Kan du huske noe om det?
- L1 Jeg tenker at jeg sitter igjen med mer i den sammenhengen med at jeg fikk mange ideer til aktiviteter, da. Ja.
- Inger Vart det modellert på en måte?
- L1 Modellert, ja. Modellert aktiviteter som jeg kan sette sammen sånn jeg vil, egentlig, men ja. Fikk mer hjelp til å finne måter å.. ja.
- Inger Tenker du at det hjalp deg til at overgangen fra det du lærte på studiet selv, var lett å omsette når du da kom i klasserommet igjen?

- L1 Absolutt. Ja.
- Inger Ja? At det gjorde at da følte du deg kompetent til å faktisk å gjøre muntlige aktiviteter?
- L1 Forandra meg, jeg. Selv om jeg har undervist i engelsk selv i forh... i åra før, så har jeg forandra meg i mange ting, i praksisen vil jeg si. For det blir jo litt sånn hvis man ikke har noe.. jeg hadde jo ikke noe utdanning i engelsk før, og da blir det litt sånn at en har sin egen erfaring som en kanskje bruker selv om en skjønner at det ikke (hehe) er så bra!
- Inger Skjønner.
- L1 Det var det som vart brukt.
- Inger Ja, hvis vi skal hoppe litt til den klassa du underviser i i år, da. Hvordan vil du beskrive den klassa ifht elevsammensetning, størrelse, litt sånne ting. Hvordan er den klassen her nå?
- L1 Ja. Det er 56 elever, som er ofte er delt i to. Så jeg har vel ganske ofte 27-28 stykk. Samtidig. Og det er mange synes jeg! Det er veldig ulikt nivå. Og jeg har vel ganske stort spekter, det er noen som er skikkelig flink, som rette på meg, som har kommet skikkelig langt, mens jeg har noen som strever. Skikkelig og.
- Inger Vil du da si at elevsammensetningen har betydning for hvordan du får undervist?
- L1 Ja. Det vil jeg nok..
- Inger På hvilken måte da?
- L1 Nei, det blir vel kanskje at når du skjønner at det er mange i et rom, så kanskje du setter selv noen begrensninger som ... hvis det er litt sånn du tenker?
- Inger Ja, ja, det kan det fint være! Det at.. Eller er det aktiviteter som du kunne tenkt deg å gjort, men som blir begrenset av hvordan klassen er? Hvis du skal tenke muntlige aktiviteter eller det å utvikle muntlige ferdigheter.
- L1 Det er litt vanskelig å sette sammen av og til synes jeg. Til å ..
- Inger Sette sammen elevan?
- L1 Sett sammen elevan, for dem er jo så ulike. Men jeg mener selv jeg har blitt flinkere til å trosse den.. jeg tror det, altså. For at det .. jeg ser at .. jeg inbiller meg at det ikke går så bra, fordi dem er så ulike, men dem er ganske flinke til å hjelpe hverandre, dem blir jo heller bare stolt av at dem kan ord som den andre ikke kan, og. Så jeg har lært masse med å bare prøve å sleppe opp litt, da. Meir enn før. At det... ja. Men det er vel det som alltid er litt utfordrende, når det er store forskjeller.
- Inger Skjønner.
Med deg som engelsklærer, hva opplever du er liksom størst utfordring, eller forventning, til deg som lærer? Jeg tenker på .. ja, hva elevene skal ha av utbytte og hvilke... kall det krav vi har fra læreplan og sånne ting. Hvordan tror du.. hva tror du elevene forventer, av deg? Vet dem hva dem egentlig skal lære?
- L1 Nei, jeg tror egentlig ikke det. Og selv om jeg er av og til flinkere enn andre dager til å fortelle litt om det, eller om læreplan og hvor vi vil hen og sånn, og hvis jeg nevner det en annen gang, så er ikke det.. dem synes ikke.. eller dem bryr seg ikke så fælt om det, dem. Men det som jeg synes er forskjell, er hvis jeg gjør synlig litt sånn mål for *timen*, eller litt sånne ting, så er jo henta fra planen på en måte, men bare.. hva heter det.. skrumper det ned til...
- Inger Sagt med enklere ord, liksom
- L1 Ja, ja. Lage mål, liksom. Og da.. når jeg synliggjør det litt mer sånn hva vi skal få til denne timen her, det synes jeg ofte er .. får godt utfall, da. Det er bra. Men koss forventninger dem har til meg, det er jeg litt usikker på.
- Inger Det får meg til å tenke litt på om elever av og til føler at læreren skal underhold dem i en time,
- L1 å, sånn ja..
- Inger Eller om.. nei, det var noe jeg tenkte på nå. Eller om det.. ja, eller hva de tenker at vi skal gjøre, da. At det skal være noe artig, eller om det har noe for seg, liksom?
- L1 Dem har.. Jeg tror dem har forventning om aktivitet i løpet av en time. For jeg.. og så tror jeg at jeg selv har blitt flinkere til å drive mer med det. Og da.. vet ikke det er lov å bruke «skjemme bort», men da har jeg jo på en måte lagt en slags føring selv, da. Om at det gjør vi. Har det litt sånn i engelsktimene, og da tror jeg dem etterhvert... det blir jo etterlyst i hvert fall, hvis vi ikke har noe artig som dem sei, da. En lek eller.. Ja.
- Inger Er de lekene eller aktivitetene ofte rettet mot muntlige... muntlig aktivitet?
- L1 Ja, de er det.

- Inger Og da forventer de det også? De vil det?
- L1 Jeg tenker det. At.. at det de.. det er mest strevsomt å skrive, og at man strever mer generelt i skriving, og at muntlig er lettere å komme seg.. om man blander inn et norsk ord i en samtale, så blir det ikke så synlig, det blir ikke så avslørende som i et skriftlig arbeid, da. Jeg innbiller meg at dem har en .. en lettere følelse.. en bedre følelse når vi holder med muntlige aktiviteter.
- Inger Tenker du at de synes det er helt greit å prøve seg litt fram selv om de ikke helt kan? Opplever du det? Du sa det med norske ord?
- L1 Mange gjør det.. noken kvier seg nesten uansett. Men jeg synes mange er flinke til å hive seg utpå, og det som er med muntlig, er at du ser jo.. veldig fort når dem strever med et ord, komme på et ord.
- Inger Ja.
- L1 I muntlig, i motsatt fall når dem sitt med skriftlig, så ser du ikke så godt, hva er det dem treger hjelp til..
- Inger Godt poeng.
- L1 Eller å veilede i muntlig og, .. og da er eleven veldig rask på å hjelpe, for dem e stolt over at «e kan det», «åja, du mente det ordet», eller.. det er jo kjempeartig med ..
- Inger I forhold til det med sånn e aktiviteter.. nå har du jo egentlig sagt det også, at det er en sånn litt gjensidig oppfatning av at dem forvente noe som du tilbyr. Opplever du at du tar med ungan på forhandling om hvilke aktiviteter som fungerer? Lar du dem liksom være med å bestemme, eller blir det litt sånn ... føle seg fram?
- L1 Ja. Det er ganske sjelden jeg lar dem være med å bestemme selve aktiviteten. For jeg synes det veldig ofte blir litt sånn.. dem er så uenig om det. Det er så lett å da høre på dem som har sterkest stemme og.. jeg tenker det i hvertfall er mer vellykka synes jeg når jeg selv har en plan om det. For jeg vil jo gjerne en plass den timen med den aktiviteten. Eller. Passe med dem ordan vi holder på med eller.
- Inger Men jeg tenker litt mer generelt da, ikke nødvendigvis time til time. At man ... senser litt hva dem liker å drive med. Men er jo.. du har jo egentlig sagt det litt og, at dem.. når du tilbyr aktiviteter og det muntlige aktiviteter, så vil dem ha mer av det
- L1 Ja dem vil det.
- Inger Og da merker du det, og da blir det mer av det
- L1 Ja, sånn, ja! Ja.
- Inger så da er det jo litt, om ikke en *forhandling* mellom dokk
- L1 Nei, jeg skjønner...
- Inger ...så en dynamikk liksom?
- L1 Ja. Det er jo gøy for meg også, når dem vil noe! Ja, jeg skjønner. Ja.. Det blir nok.. det er nok riktig det.
- Inger Når... du sa egentlig litt om det og, det med å få... når dem prøve å si noe og kanskje ikke finn helt det riktige ordet. Så er det lett å veilede. Når du ser det på dem. Men har du ellers noen bestemte kriterier som du vurderer elevene sin muntlige aktivitet på?
- L1 Ja, jeg har egentlig begynt med det. Ikke i den daglige feedbacken, da tenker jeg nok ikke noe sånn.. da blir det fort at man veileder på det jeg ser de strever.
- Inge Der og da, liksom?
- L1 Der og da. Men når vi har muntlige innleveringer på Classroom, da har jeg begynt med det, og forteller dem.. gå gjennom kanskje noen lyder, «boat» eller board» eller som er litt like, men likevel ikke helt like. Går gjennom det litt først, og så ber jeg dem øve litt på det «de her to lydan», kan jeg si da «dem kjem jeg til å høre godt etter, nå når jeg hører dere». Så det er ikke noe mer avansert enn det, kanskje. Men litt sånn forventninger, det tror jeg dem faktisk sett litt pris på, for da blir det ikke bare..
- Inger Det er slags avklaring for dem, om hva det er som skal legges merke til?
- L1 Ja. Ja.
- Inger Litt sånn generelt om begrepet «muntlige ferdigheter». Hva legger du i det? Eller hvordan vil du definere muntlige ferdigheter?
- L1 Hmhm. Det er å kunne uttrykke seg verbalt, da. Tenker jeg. Og da har jeg blitt enda mer åpen for at det... da treng det ikke å være sånn perfekt uttalt. Det er viktig, jeg synes det er viktig å få fram i klassen, at vi pirke ikke på

- sånne... i den daglige timen, liksom. Vi... å uttrykke seg, og gjøre seg forstått, da. Er viktig. Jeg prøver jo å formidle til dem.. at det.. berre vi gjør oss forstått.
- Inger Ja. Og.. for.. det står jo litt i læreplanen om hva muntlige ferdigheter er tenkt der.
- L1 Ja, mm.
- Inger Og det sier litt om å tilpasse språket til formålet, gjøre seg forstått, at man velger forskjellige strategier utfra hvem man snakker til, og hvilken situasjon man er i, liksom type kontekst, og det å kunne kommunisere.
- L1 Jah.
- Inger Hva av de.. hvis vi skal sette de litt sånn etter hverandre.. hva tenker du er viktigst? Hvis man skal rangere litt innafor... hvis muntlige ferdigheter er liksom både det å kunne kommunisere, tilpasse til kontekst, og til formål? (pause) Eller går det ikke an å rangere?
- L1 Det er vel kanskje tydelig hva jeg vektlegger, da. I og med at jeg ikke har tenkt så mye på det her med konteksten egentlig enda. Jeg tenker å få dem til å formidle det dem vil er viktigst, så får dem te det når dem klare det... tenker mer på at vi kanskje formulerer oss annerledes i ka sammenheng vi skal bruke det. Jeg tror det er lettere når man kan formidlinga, så...
- Inger Så kjem det..?
- L1 ...å dempe seg i en situasjon og legge på i andre. Det tror jeg dem... det ligger litt for oss, tror jeg!
- Inger Mm. Ja.
Det ligger jo litt i det du har sagt, da. Hvorfor vi bør fokusere på det å undervise i muntlige ferdigheter. Mye på det med kommunikasjon og..
- L1 Mm.

Men kan du si litt om vektlegging av muntlige og skriftlige ferdigheter, for eksempel? Hvis vi skal sette de mot hverandre?
- L1 Mm. Det er jo helt snålt, da. For at det var jo skriftlig jeg underviste før. I gamle dager (latter)! Men.. og jeg tror nok det, at ... jeg synes jeg opplever klassen nå, så synes jeg de er flinkere i muntlig enn skriftlig.
- Inger Hvorfor tror du det er sånn?
- L1 Jeg ser det litt på prøveresultater og sånn. Og jeg snakker jo litt med dem og skjønner at dem klare å gjøre seg forstått. Og så ser jeg at når den samme personen skal skrive, så er den mer usikker. Så jeg tror nok jeg har kanskje ... sånn som nå føler jeg at jeg må ta tilbake noe skriftlig igjen. For jeg synes det har vært så viktig dette med det muntlige, det er et muntlig fag, og vi må klare å snakke språket, da.
- Inger Men i forhold til før, tenker du at det er andre ting som påvirker at de er gode i muntlig? I forhold til skriftlig?
- L1 Ja, det er det nok helt klart. Vi eksponeres jo med det engelske språket i mye større grad nå. Det er det jo ikke tvil om. Det sier de jo selv elevene også, at det er jo fordi vi spillser masse, vet du. Og youtube. Og det stemmer sikkert det. Så det er ikke tvil om det.
- Inger Hvis vi skal gå litt tilbake til det med kommunikasjon, da. Som muntlig ferdighet. Hvordan ... hvis du klarer å sette ord på det. Hvordan legger du til rette for å trene opp sånne ferdigheter i klassen? Har du noen eksempler på aktiviteter som du synes egner seg til det?
- L1 oi. (pause). Jeg synes egentlig det er mange sånne drypp som til sammen blir bra, da. Det er sånn... noe så enkelt som mitt skip er lastet med, eller back to the board som gjør dem... det er kanskje ikke kommunikasjon i seg selv, men de skal jo på en måte henvende seg til hverandre og, og jeg oppfordrer dem til å snakke engelsk imellom selve aktivitetene. Ja, og så skal dem, det er ofte... jeg ber dem i begynnelsen av timen om å si en ting... «hva skjedde i dag tidlig» eller ett eller annet sånt. Det ... da må dem formulere selv, uten at en...
- Inger Blir det litt sånn warm-up til timen? For å koble over til engelsk?
- L1 Warm-up ja. Absolutt. Ja. Og det kan det hende at jeg tenk.. at jeg gjør det uten.. .at jeg tenker det litt som en warm-up som du sier, men jeg ser jo at det er god trening!
- Inger Men sånne... kall det litt uformelle.. ikke uformelle aktiviteter, for det er planlagt, men er det situasjoner hvor du tenker at du vurderer elevene?
- L1 Nei. Ikke sånn... ikke i feedback. Men alt det der lagres jo i hodet mitt på et vis. Det ... «åja, han eller hun trenger litt... eller...» jeg tenker litt over det uten at det blir noen formell vurdering. Det er mer den potten. Hvis du skjønner..?

- Inger Ja, jeg tror jeg skjønner det.
Men hvis vi skal tenke på den formelle, eller formative vurderinga. Hva legger du i det. Formativ vurdering, av muntlige ferdigheter, som vi snakker om her?
- L1 Jeg tenker at det er det vi... den store, dårlige samvittigheta er, å få et slags system over det der. Og det løsna når vi begynte å lese inn på Showbie, og Classroom nå, da. Og da... ha seg en slags... jeg lagde meg et slags skjema, eller jeg prøver å fylle inn litt. Men du får jo ikke til å gjøre det der hele tida, men en prøver så godt å fylle inn litt... (pause) ja, når det blir vurdering til, sånn at de skal få se det selv, så er det jo å skrive tilbake rett i fila som dem har levert. Da er det veldig lett å bare skrive «bra lest» og «flott», liksom. Men de gangene en tar seg litt mer tid til å «kanskje du kan jobbe litt mer med th-lyden», eller.. da får jeg faktisk svar tilbake, «tak M, det skal jeg øve på». De liker jo tilbakemelding! Det er jeg litt mer og mer overraska over, at man føler seg egentlig litt slem som pirker på noe som egentlig er ganske bra! Men dem vil jo bli bedre dem også! Vi må tenke det, tenker jeg.
- Inger Så bra. Men føler du at du får oftere svar tilbake når du vurderer formativt?
- L1 Absolutt!
- Inger Enn når du... ikke sant, summativ – formativ er jo begrepene vi blir fora med vi, at «bra lest» osv, «fin flyt», ett eller annet sånt, kontra det å gi en framovermelding, da.
- L1 Det er jo helt.. det er jo ikke sammenlignbart. En får jo ikke noe svar noe særlig når jeg skriv «bra lest».
- Inger For hva betyr det?
- L1 Ja, hva betyr det?!
- Inger Hvordan skal dem oppfatte det, egentlig? Annet enn at da er det jo bra, da? Og da er det jo greit!
- L1 Ja. Der er det nok store potensialer. Det har med tid å gjøre, da. For det tar tid for oss og å sett oss og virkelig høre etter.
- Inger Men føler du at når du bruker den typen, kall det oppgave, da. Som å lese inn digitalt. At da har du mer en strategi for *hva* du skal vurdere?
- L1 Jeg har i allefall fått mer og mer det. Jeg har ikke gjort det i begynnelsen var det mer at «åja hun slet med th» og «han...» ja, det var litt forskjellige ting de strever med. Men jeg har begynt litt mer nå i det siste, faktisk. Å sette kriterier! Jeg tror det.. det er litt vanskelig for meg, for det at jeg har lyst til å pirke på ting, som jeg kanskje ikke har sagt at var kriterie..! (latter)
- Inger Ja, nettopp!
- L1 ...for jeg har lyst til at de skal få til det OG. Men da var det det å være tålmodig, da. Og kanskje ta det neste gang. Så det er utfordringa mi.
- Inger For hvis vi skal tenke på elevene, da. Hvis dem ikke vet HVA som blir vurdert. Og les en tekst. Så tror de kanskje at ett eller annet er bra. Så får de kommentar på noe annet!
- L1 Ja, nettopp. Det er sant. Nei, så jeg tror nok det med å sette kriterier er kjempebra!
- Inger Nå har jo du allerede kommet inn på det selv. Men videre her, så kommer vi inn på det med plattformer, og benytte digitale plattformer til å gjøre lydopptak. Og det vil jo du åpenbart brukt i undervisning. Men hvorfor synes du det er bra? I og med at du gjør det? Eller ikke bra for den sakens skyld? Men... Ja?
- L1 Det å bruke og lese inn?
- Inger Ja! Du har jo nevnt litt om det, men hva var liksom motivasjonen fra start, da kanskje?
- L1 Fra starten var det at fakt.. at jeg faktisk for første gang klarte å komme gjennom alle elevene, og høre på dem.
- Inger For det rekker du ikke i timen?
- L1 I timene har jeg ikke sjans. Det er få undervisningstimer i uka, og så da vil du jo lære dem noe. Så, når dem har spilt inn, så kan jeg ta fram, jeg kan ta fram to den kvelden, jeg kan ta en ordentlig rafs en annen dag. Jeg kan.. ta det når *jeg* har tida. Det ligg der. Og så kan jeg ikke minst sammenligne. Fra gang til gang. Og se om det er framgang. Jah.
- Inger For det, for det hadde jeg litt lyst til å snakke om og, hvordan.. hvordan sikre.. eller hvordan legger man opp til progresjon, eller finner ut av progresjon? Og det ligger jo litt i at da kan du faktisk gå tilbake og høre, da?!
- L1 Ja.
- Inger Men det som sies i klasserommet det er sagt.

- L1 Ja, det er det!
- Inger Og da må du faktisk huske. Hva alle de 50 har, 60 har sagt.
- L1 Det er'kje rå!
- Inger Men synes du det er en tidsbelastning, å måtte bruke tid på det etterpå å høre? Eller?
- L1 Det kan være det. For av og til er det jo travlere tider enn andre. Og da er det akkurat som de forventer å høre noe tilbake, sant. Og så da har jeg sagt A så må jeg nesten si B og. Men i hodet mitt så kanskje det hadde vært bedre og hørt på det der neste uke, men da er jo dem videre. Det er litt.. det kan være det.
- Inger Lager du deg et system på hvordan du skal du.. altså hvis du skal høre på 60 i uka, så tar det jo ganske mye tid det og?
- L1 Det tar det.
- Inger Har du en slags rullering på..? Eller tar du alle hver gang?
- L1 Nei. Jeg har tenkt tanken, på at hadde vært lurt. Men jeg har tatt alle. Jeg har i hvertfall prøvd det. Men det er en del uker jeg ikke har kommet gjennom, og da er jo jeg litt sånn og, at da går jeg videre. Uten at.. dessverre. Men..
- Inger Men du tenker at tidsaspektet har betydning for...
- L1 Tidsaspektet, ja.
- Inger Du kunne ønsket deg å hørt mer? Hvis det hadde vært mer tid?
- L1 Ja.
- Inger Skjønner. Hva slags type tekster tenker du er fornuftig å bruke i sånne.. når dem skal lese inn noe? For jeg regner med at du bruker tekster? Det er ikke fri tale?
- L1 Bruker tekster.
- Inger Mm. Er det tilpassa tekster så de har forskjellige tekster, eller?
- L1 Jeg har somregel en par alternativ, som dem kan velge mellom. Har jeg. To, kanskje tre nivå.
- Inger Men dreier de tekstene seg da om det samme for eksempel type uttale, eller noe sånt? Sånn at da får alle de samme...
- L1 Alle får samme lyder som vi fokuserer på.
- Inger Ja, det var det jeg lurte på.
- L1 Men det jeg ser for meg da.. Når jeg får til det, da er jeg flink! Det er ikke alltid jeg får til det. Da blir det at... for jeg ser verdien at... for dem selv også, å lese inn. Ikke bare for å bli vurdert. Men at dem blir litt forplikta selv også. At dem kan høre seg selv. Så uten at det blir helt optimalt i vurderinga fra meg, så ser jeg likevel verdien i det, da.
- Inger For hva tenker du er fint for dem, med å kunne gjøre det, for sin egen del?
- L1 Jeg tenker at det... for det første er det litt sånn synlig at det blir gjort. Det er ekstra sånn dytt bak, å gjøre det. Og dem kan spole og høre seg selv. Ja.
- Inger Tror du mange leser inn flere ganger?
- L1 Det har jeg hørt ja, faktisk. Det er jo sånt som ikke jeg ser, men jeg har hørt dem si det. At det i hvertfall i begynnelsen husker jeg dem sa mye det. «jeg måtte spille inn 5-6 gang før jeg vart..». Ja. Mm.
- Inger Så da kan dem rett og slett øve seg.
- L1 Da øver dem seg mer, vet du.
- Inger Så høre dem selv, og så tenke dem at «nei.. det..».
- L1 Mm. Absolutt.
- Inger For her... da detter det inn et begrep i hodet mitt, og det er self-assessment.
- L1 Åja. Ja!
- Inger At dem vurderer sin egen prestasjon. Og så gjør dem noen grep ut fra det!

- L1 Mm. Det er jo det som skjer da, ja! Faktisk!
- Inger Ja, det er jo det! Eller jeg ville tenkt det! Så der har du jo på en måte et element til inn i en... en eller annen form for vurdering, da!
- L1 Ja. Mm.
- Inger Men har det vært noen tekniske utfordringer med å drive med sånn aktivitet?
- L1 Ja. Det er det da vet du. Det er alltid noen som strever, med å komme seg inn på classroom, hvor er opptaket, vi må inn på en annen link, hvor er den. Kossen lagre vi. Så da har jeg hatt noen runder der vi gjør det rett og slett i klassen, da. Og da bruker vi jo en time på det. (latter)
- Inger Men synes du det er verdt det?
- L1 Ja, det er jo det. Det er jo det. Det er bare litt kaos da. Men vi må drille det inn her, tror jeg.
- Inger Ja. Så bra.

Hvordan.. nå snakka du litt om at du har begynt å sette litt mer kriterier for hva du skal vurdere. Men hvordan foregår den vurderingene? Av de innleste tekstene, da? Hvordan gjør du det?

- L1 Det blir kommentar.
- Inger Mm. Som du leser inn? Eller skriver?
- L1 Som jeg.. Det.. jeg skriv somregel inn. Noen få ganger leser jeg inn. For da får jeg til å uttale det tilbake.
- Inger Da blir du en rollemodell?
- L1 Ja. Ikke så ofte som jeg skulle ønske, men.. Og det synes dem er gøy, da. Når de får en muntlig tilbake.
- Inger Mm. Ja, jeg tenker at når de leverer et muntlig arbeid, og får en muntlig tilbake. Det er ikke sikkert man reflekterer over det, men...? Ja?
- L1 Ja.
- Inger Kan du tenke deg andre fordeler eller ulemper ved å drive med sånn... vi snakka litt om det med tid, litt om det med teknikk. Som kunne være utfordringer, da?
- L1 Hm... Absolutt. (tenker)
- Inger Det med teknikk, det går på elevene sin..
- L1 digitale kompetanse...?
- Inger Ja, tilgang eller kompetanse?
- L1 Ja
- Inger Men hvis vi skal se på det med teknikk som utstyr skolen har, da. Er det en utfordring?
- L1 Ja, eller egentlig ikke her da. Alle har hver sin chromebook, og. Så akkurat det fungerer så lenge vi gjør det her. Men det er noen som sliter hjemme. Når de skal begynne med... dessverre.
- Inger Men fordeler med det. Du nevnte at du får hørt alle, alle får lest. Og at elevene opplever, jeg vet ikke.. glede og mestring i å drive med det selv? Kan du se for deg noen andre fordeler med aktiviteten, som...? (pause) Eller noe du har tenkt at... oi?
- L1 Neeeee...
- Inger Blir det noen positive ringvirkninger av noe annet, for eksempel?
- L1 Jeg har ikke... kjem ikke på noe anna nå, altså.
- Inger Tror du at det påvirker.. ja, nå har du sagt at elevene er ganske uredd muntlig kanskje, eller jeg forsto det litt sånn. At klassa generelt.. stort sett, ja.
- L1 Ja, stort sett
- Inger Stort sett ja. Men har du opplevd at noen har blitt tøffere til å snakke i klassen, etter at dere har begynt med det her? Eller?

- L1 Ja, det har jeg opplevd. Eeeh. Det er vanskelig å vite at det er på grunn av det her, men man kan jo kanskje tenke det?
- Inger Spekulere da, men at noen har fått pratetrening, rett og slett? Ja? Og selvtillit?
- L1 Mm. Det er flere det, som hiver seg mer fram på nå, og utforsker mer enn dem gjorde før.
- Inger Ja, og det er jo som du sier, det kan være helt andre årsaker til det, men.. ja?
- L1 ...det kan være like godt være at dem har hatt god trening. Mm.
- Inger Vi var litt inne på læreplan i sta, og hva den sier om muntlige ferdigheter og sånn. Og så har vi snakka om det her med.. kall det en metode, da. (innlesing digitalt) I muntlig... i det å lære muntlige ferdigheter. Hvordan holder du deg oppdatert synes du, om metoder, eller kall det didaktikk, eller måter å undervise muntlige ferdigheter på? Har du tenkt noe på det?
- L1 (pause) Nei..
- Inger Hvor får du inspirasjon for eksempel?
- L1 Jeg er veldig mye på sosiale medier, og følger lærerkontoer der, da. Der får jeg mye. Og så har vi jo et nettverks... ..samlinger her i regionen, som jeg er med på. Som vi får veldig mye tips med hverandre, da. Og det er jo det her med at «åja, den har jeg.. ja, den visste jeg egentlig om, men så har jeg glemt den». Det er så nyttig å snakke sammen med folk.
- Inger Kan du si litt om hva det nettverket er?
- L1 Ja, det er hele regionen her oppi, med barneskoler fra [Skole Navn], [Skole Navn] og [Skole Navn]... og ja. Alle skolan rundt omkring her, som har tilbud om å bli med på samlinger en tre-fire ganger i året.
- Inger For engelsklærer?
- L1 For engelsklærere ja. Så der er det noen som leder og kommer med noen tips og sånne ting. Og så kanskje noen som blir utfordra til å... til å bidra med noe til neste gang. Så det er litt... det starta litt med at det kom eksterne med å holdt hele.. litt kurs. Men nå er det mer og mer blitt samlinger der vi drokler litt mer sammen og har kanskje en tema for den dagen der vi bidrar litt alle sammen, egentlig. Kjem med...
- Inger Det høre jo akkurat ut som et forum, for akkurat det, da?
- L1 Ja.
- Inger Diskutere metoder, hva fungerer her og der og.. og hvilke krav har vi i styringsdokumenter, hvordan løser vi.. ja?
- L1 Ja. Ja, Ja. Det skal jeg ta med meg.
- Inger Litt sånn avslutningsvis. Synes du at det å skulle være med i en samtale som vi har hatt nå, har gjort deg... fått deg til å reflektere?
- L1 Ja!
- Inger Over hvordan du underviser, eller noe som har med..?
- L1 Absolutt! Man blir jo helt sånn.. det blir jo en slags selvransakelse! Med en gang du nevnte at vi skulle snakke om det. Så begynte jo jeg å se litt i papir, og litt i... (latter) ja, og jeg tenkte virkelig over hva.. for det er ikke alt en tenker like nøye over hele tida! Det skal jeg innrømme. Men..
- Inger Synes du det var skummelt? Eller synes du det var litt åleit å begynne å tenke sånn?
- L1 Ja, det er jo litt skummelt og, for det at jeg skjønner og at en kan jo alltid bli så mye bedre enn det (latter) en driv med, og kanskje en skulle gjerne ønske at en drev enda mer med det som er bra! Og så... Ja, vet man at hverdagen er jo bare.. full fart, og... får ikke til alt rett og slett, som man tenker. Men... men det er så... en trenger noen sånne vekkere innimellom, som dette her for eksempel var.
- Inger Så fint!
- L1 Ja.
- Inger Men det får meg over på siste.. liksom.. ikke sant, det er tid og man vet at man kunne ha gjort mye annet, også.. men hvis du kunne. Endre på liksom hva som helst, for å gjøre undervisninga di bedre, eller at forholdene var annerledes for deg som engelsklærer. Er det noe du liksom tenker at sånn, «hvis sånn... da... ett eller annet»?
- L1 Oi.. Ja. Drømmen er jo mindre grupper.

- Inger Elevgrupper?
- L1 Elevgrupper. Flere lærere, som kan... for det er noe med å.. jeg ser det bare når jeg er... Ja, et eksempel, da. Når vi lekte kafe og restaurant før jul her nå. Når jeg kommer på litt små grupper, og kom inn på den og den kafeen, og fikk høre hva de snakka om der. Hvordan de «løsna» selv også, når ikke de sitter i en klasse. Når du får delt opp litt. Får rusle litt rundt.
- Inger Ble det mer autentisk situasjon for ungene?
- L1 Ja, jeg tror det! Ja.
- Inger Ja.
- L1 Så får de være med noen som dem er litt trygg på... Det blir ofte så mye organisering når det er store klasser, da. Så, «åja, kanskje den gruppa kan gå på gangen å jobbe», og så er det noen andre som er der. Så hvis vi hadde en lærer til, så kanskje vi kunne funnet et.. ja.
- Inger et rom lenger unna?
- L1 Ja, et rom ja. Men det er mye vi kan få til også, altså. Det er ikke det. Men jeg føler at det er for lite tid. Og rom og...
- Inger I forhold til hvor viktig engelskfaget er, hva tenker du om det, sånn helt...? Det var bare noe jeg kom på nå. Det er jo et basisfag. Men timefordelinga på norsk og engelsk og matte, hva tenker du om det?
- L1 Det er helt horribelt! Jeg skjønner at det er viktig med norsk og matte og. Men... at det liksom bare er to timer. (Engelsk) I 6.trinn. At en skal både gå gjennom tekst, og man skal by dem... og man skal øve på muntlig, og man skal skriftlig og...
- Inger Ifht læreplanen og kompetansemålene som er satt for de... mellomtrinnet, da. Synes du at det harmonerer med tida du har til rådighet?
- L1 Nei, absolutt ikke. Så det blir jo at man prøver å «stjele» litt fra her og der.
- Inger Men du sa jo at dokk er litt fleksibel på timer. Kanskje i en periode har du et prosjekt, treng litt mer tid, så får du det. Synes du da at *det* blir en bedre løsning? Så selv om timeantallet er det gjennomsnittlig er det samme, så får du jobba mer i dybden?
- L1 Bolkevis, ja. Jeg synes det. For da er det litt mer intenst, og da er det ofte knyttet til et tema, og det får litt mer mening for dem det vi driver med. Istedenfor å bare lese tekster på.. og.. kanskje ikke sånn..
- Inger Hvis vi skal knytte det til vurdering. Synes du det er enklere å vurdere elevan når dokk jobber mere i dybden eller intensivt i en bolk, enn når det blir sånn *litt* hele tida? Eller er ikke det så viktig?
- L1 Jeg tenker i hvert fall mer.. ja hva er det dere kaller det? Ikke summative, men...
- Inger Formative? Framovermeldinger?
- L1 Ja, formative. Det er mye letter da. Når vi jobber tettere på elevene når de kanskje til og med holder på med forskjellige ting. Og flere lærere er med, for at «nå har alle engelsk», liksom. Men vi holder på med forskjellige ting, og da kan vi snappe opp lettere, da. Og gi veiledning, og.
- Inger Det blir kanskje ikke så tydelig for elevene, at dere går rundt og observerer heller?
- L1 Nei, det gjør det heller ikke, nei.
- Inger Og da er dem kanskje mer oppriktige eller mere avslappa, eller?
- L1 Ja, jeg vil.. ja, jeg synes absolutt det. Og dem ser mer nytten i å få tilbakemelding. Hvis.. dem *vil* jo!
- L1 Vet kor dem skal hen.
- Inger Nettopp. Så bra. Til slutt, da. Er det noe annet du vil tilføye i forhold til noe av det vi har snakka om. Noe du har kommet på, eller brenner for å få sagt?
- L1 Nei. Jeg synes... jeg synes det er interessant at jeg fikk være med på det... eller, for det ble virkelig en vekker for meg også. For at det er så mange ting, som sagt. Som en prøver å få til! Og så er det jo kjempeinteressant. Det har jo hjulpet meg, og... spesielt dette med kriteriene, da. Også at elevene kan kanskje være med å bestemme dem sjøl innimellom.
- Inger Og kanskje uten at de skjønner det sjølv også, da. At man får en slags dynamikk på det, da? At man lodder det litt?

- L1 Ja. Mm.
- Inger Men jeg tenker jo at.. jeg er nysgjerrig på hvordan det oppleves å ha styringsdokumenter, da. Som forventer en del av oss som lærere. Hvordan det går i hop med den tida, eller midlene, eller kompetansen vi har til rådighet. For muntlig... så er det jo skriftlig i tillegg, da. Men muntlige ferdigheter blir jo tatt fram som en viktig del av faget.
- L1 Ja. Jeg synes det er forferdelig vanskelig å komme gjennom. Nå er jo læreplanen veldig rund. Så hvordan vi skal komme oss dit, det er jo opp til oss, egentlig. Men det er jo masse jobb for det. Man må jo gjennom...
- Inger Synes du det blir mer utfordrende, eller begrenser det at det er så åpent. Altså, alt..
- L1 I begynnelsen synes jeg det var litt vanskelig. For «ja, men for når skal vi ha A1, når skal vi...» det sto ingenting liksom. Det står grammatikk, og kunne skrive forståelig, ja..?! Det var så... Men jeg tror jeg har blitt en bedre lærer av det. For jeg ser.. jeg klarer å flette det inn når det passer på en måte, en annen måte, synes jeg. Bruke tekstene til å... Men det krever at man har litte grunn oversikt, da! Sånn at en..
- Inger Og kanskje når man har fått den oversikten, over hvordan læreplanen er bygd opp, og at målene utvikler seg? Det er en progresjon, de etter 2., de etter 4. og de etter 7. Så kan man se at det handler mye om de samme tingene, men med et hakk videre på neste steg!?
- L1 Ja. Mm.
- Inger Nei. Men jeg setter veldig stor pris på innspillene og erfaringene dine!
- L1 Ja, så bra! Håper du fikk..
- Inger Det blir absolutt nyttig å ha med seg, ja... i oppgaven! Så det setter jeg pris på!
- L1 Glad jeg kunne hjelpe!
- Inger Ja, takk for det!

Intervju 2 – (Marie)

- Inger Eeéh... først så er det litt sånn...eeéh... nysgjerrig på da du gikk på skola sjølv, i oppveksten, hvordan det var med muntlige ferdigheter i den engelskopplæringa. Kan du huske noe om hvordan det foregikk?
- L2 Ja, vi sang veldig mye. Vi lærte ekstremt mange rim og regler. Eeéh Det var kvar dag, det tror jeg. Ho var veldig flink ho barneskolelæreren.
- Inger Snakka ho engelsk med dokk, eller?
- L2 Ja, ganske mye
- Inger Jah. Når snakker vi at det her var... sånn på... tallet
- L2 vi Starta jo ikke før på 4.trinn vi da, så det var jo på 90-tallet.
- Inger Eeéh. Når du tok tilleggstudning i Engelsk. Eeéh var det en del av den utdanninga å ... eller.. snakka dokk om hvordan man underviser elevene i muntlige ferdigheter? Var det tema, liksom?
- L2 Ja, spesielt på Engelsk 1. Men husk på, vi hadde jo [Navn Foreleser]. Ho er jo ekstem på det med sang og begynneropplæring, egentlig. Ho var veldig forkjemper for det. Eeéh, ho snakka mye om det med uttale husker jeg. Tok for seg alle lydan, vi hadde mye fonetikk, eh... lærte vel for så vidt det fonetiske alfabetet for første gang, jeg da. Har egentlig aldri sett ... sett ordentlig på det før, bare sett det i ordboka og tentk at det... det er ikke så farlig. Eeéh, ho var veldig på å ta for seg enkelte lyder som w og v, vise ungan forskjellen, sjå i speilet, eh bruke speil.. ja. Så ho brukte mye tid på det. Men på Engelsk 2 så var det ikke noe.. Veldig lite.
- Inger Men foregikk.. ja.. jeg skjønne at ho snakka engelsk i undervisninga, men var det sånn på den engelskutdanninga di at alle læreran snakka engelsk og dokk snakka engelsk, eller hvordan foregikk det?
- L2 Ja, vi hadde vel.. vi hadde kun... ja, vi hadde noen norskspråklige forelesere. Men dem brukte engelsk stort sett. Vi fikk lov å spør på norsk hvis vi var veldig usikker husker jeg. Eeéh Men det vart en sånn.. det vart en veldig sånn åpenhet rundt at vi trøngt ikke å vårrå supergod i engelsk muntlig for å kunne snakke engelsk. Ehh, En del var nok redd i starten. Men så gikk det på en måte over når vi vart mer kjent. Har hatt ganske små gruppa på begge åran mine, så vi vart gaske godt kjent. Så ja... vi snakka engesk på alle samlinger
- Inger Har du reflektert noe over akkurat det du sa nå, om at eeéh det var liten gruppe og når dokk vart trygg så var terskelen for å prate lavar... eeéh

- L2 ...det er jo sånn i klasseromet og det.
- Inger Ja, ikke sant. Da kan man jo trekke litt veksler på det.
- L2 Mmm. Ja. Jeg tror det er veldig viktig med trygging både av.. både oss voksne og ungan.
- Inger Eeh og hvordan var overgangen når du tok tilleggsutdanning og ble tryggere i språket selv, kanskje da..? og fikk mer kunnskap og kom inn igjen i klasseromet. Følte du deg... liksom hadde du selvtillit og følte deg kompetent da til å undervise... og nå tenker jeg særlig på muntlige ferdigheter, da. Eller... Oral skills.
- L2 Eeh ja! Eeh.. jeg har hatt mye mer fokus på det etter jeg tok videreutdanning ja, men så har jeg tatt to år med videreutdanning... og jeg har egentlig alltid følt meg ganske god i engelsk...
- Inger Mhmm
- L2 ... ehm.. og jeg har egentlig hatt ganske grei selvtillit.. selvtillitt der, i allefall opp mot unger, da! Samtidig tror jeg det er viktig å vise at man ikke kan alt, sånn at ungan også tør å.. tør å.. snakke selv om dem mangler en del ord og.. ja.
- Inger Ja. Nettopp. Hva tror du.. hva slags forventninger tror du eleven har til deg som engelsklærer, da? Da tenker jeg jo.. det kan være hva som helst, men f.eks organisering av aktiviteter, eller ... eeh... om det er mye ... muntlig eller ikke... skriftlig.. eller ... har du noen følelse av det?
- L2 Ja. Dem har ganske klare forventninger til meg, for jeg starta .. når jeg begynte med den klassa her så starta jeg med å si at vi skal ha det artig. Så dem har ganske klare forventninger om at vi.. at vi kvar.. minimum kvar vekka skal ha en morsom muntlig aktivitet, da. Og så når jeg ikke klare å innfri det, for det hender at man ikke klarer, når man plutselig har det litt hektisk og ser at man må gjennom ting... før.. noe datoer eller.. så får jeg beskjed ihvertall.. «du har sagt at vi hverfall en gang i uka skal ha lek... når bli den leken... er timen i dag artig?..» er nesten det spørsmålet hver gang.. så det kan bli noen skuffelser ute og gå her da.
- Inger Jaja.. Men hvem definerer at noe er artig?
- L2 Hehe. Joda.
- Inger Hehe ..eleven?
- L2 Men jeg tror at hvis du møter dem med engasjement, da. Så synes dem det aller.. du trenger ikke å ha all verdens av morsomhet rundt den aktiviteten.
- Inger Nei..
- L2 Det spørs veldig på åssen du møte ungan i klasserommet.
- Inger Da er det ditt engasjement som motivere og da blir ting artig?
- L2 Ja. Jeg tror egentlig det.
- Inger Det treng kanskje ikke å hete lek engang?
- L2 Nei. Men æ kan kalle det lek, og det treng ikke å være en lek, men dem tror det er en lek. Det er oftere at det er den veien trur jeg, enn at det... Ja..
- Inger Ja. Så bra.
- Når det gjelder aktiviteter der man trener muntlige ferdigheter, eller der du lærer dem det på et vis.. eeh føler du at eleven er med på å forhandle, kanskje ubevisst, da. Forhandle hva slags aktiviteter som fungerer for dem? Tenker sånn.. ja, hva slags øvelser kan man gjør.. eller aktiviteter.. for å trene muntlige ferdigheter?
- L2 Tenker du på om dem får være med på å bestemme?
- Inger Ja, på en måte, men det trenger jo ikke dem må skjønne. Altså, eeh... hvordan du tilpasser det på en måte, da. Følger du en plan, at nei nå må vi jobbe med fonetikk, eller nå må vi sånn, eller er det en slags... dynamikk..
- L2 Det er en slags dynamikk tror jeg. Eeh... .. Dem er nok med å.. dem er nok med å ... å bestemme det, både bevisst og ubevisst. Tror jeg da. Og så tar man jo ofte utgangspunkt i noe dem har synes du har merka at dem har synes var artig før, og kanskje endrer litt på den aktiviteten, eller kjører det samme gang etter gang. Jeg ser jo det når jeg har kjørt den samma... kall det leken, da.. i.. flere ganger, så blir dem jo mer og mer trygg på hva dem skal gjøre, og åssen dem skal ordlegge seg.. eeh... .. og noen snakker ikke engelsk når dem skal gjøre det heller. Åsså må man gå inn og veilede *litt*, og så snakke dem litt mer enn dem gjord kanskje sist. Eeh, ja. Og det handler om det å være redd for å bruke språket og, for det er det jo mange som er.. av 70.. dem er jo 79, altså 68 unger, da.

- Inger Ja. For hvis du kan si litt mer om sammensetninga på trinnet. Altså størrelse, hva slags .. er det stort spenn i... .. både i språklig erfaring med andre språk, da. Og engelskferdigheter og sånn?
- L2 Vi delte jo trinnet som er på .. dem er 67. Eeh, dem vart delt i 7ende, i 3. Jeg merker stor endring på muntlig aktivitet etter at vi ble delt i tre, kontra når vi var hel gruppe, eller altså 30 eller flere, da. I klassa. Dem tørs mye mer, disse stille rolige jentan som er helt vanvittig god, som aldri tørsa å si noe, prater jo mye mer nå. Veldig markant forskjell. For nå er dem i mindre gruppe, som er sammen med i alle timer hele dagen, de er mye mer trygg på dem de er på gruppe med, da.
Jeg har jo dem som er.. snakker fluently. Heh. Som har engelske aner. så dem som ikke .. beherske det nesten overhodet.
- Inger Hvordan påvirker den.. de ytterpunktene, eller sammensetninga av eleven måten du legger opp aktivitere på, da? Syens du det er utfordrende, eller?
- L2 Ja, i og for seg, men jeg har aldri sagt at de bare må snakke engelsk hele tida, for det er litt som å.. det å bruke et språk du er usikker på.. det blir litt som å kle seg naken! Du blir så sårbar. Og målet mitt med engelsken er at dem skal kunne kommunisere på en måte. Eh.. bruke språket der dem er, da. Så ... jeg opplever det .. ikke som kjempeutfordrende, nei. Fordi at jeg er litt lite streng på det med å bruke språket, da. For det er mange som ikke.. føler seg helt trygg, da. Men jeg tror dem nå føler seg forholdsvis trygg, uavhengig av nivå. Eeh .. og jeg bruker mye kjente.. eh.. jeg har introdusert en del nytt også, men vi fell tilbake på det samme, fordi at dem.. eh, ja. Du ser at det skjer noe med språket da.
- Inger Når dokk har aktiviteter der dem er muntlig.. eh.. hvordan eeh vurderer du.. eller har eleven noen preferanser på hvordan sånn aktivitet skal blir vurdert, eller er det noe du ikke tenker over.
- L2 De har nok ikke det. Kanskje de burde hatt det mer. Eeh... .. dem får jo tilbakemeldinger på det underveis, eeh... .. eeh... men dem dem vet ikke at dem bli vurdert, nei. Og ikke tenker jeg hele tida på det selv heller at jeg vurderer dem, men jeg gjør jo det. Jeg tenkte litt på det litt i går, når jeg tenket over at vi skulle snakke sammen i dag, at joda, jeg vurderer jo faktisk en god del i løpet av uka, uten at både dem og jeg tenker på det tror jeg. Ja.
- Inger Det er jo no med at når vi ikke skal gi dem karakter, så blir det kanskje mindre systematisk det vi vurderer? Jeg vet ikke?
- L2 Mm. Det blir nok det.
- Inger Noen andre refererte en gang til at man har en slags bank, ikke sant. Man legg.. man lytter til eleven, og så putter man noe inn i den banken, og så må man .. ja .. analysere den banken etterpå. Men .. ja.. jeg tenker det kan ha med tid å gjøre og?
- L2 Det har jo veldig *mye* med det å gjøre. Vi har jo både altfor lite tid til engelsk undervisning og vi har jo veldig lite tid til planlegging. Heh. Så man er heldig som har undervist et fag i mange mange år, så man faktisk har en bank på aktiviteter og, ikke bare det med at man vurderer elever både skriftlig og muntlig ...ehm.. hele tida, uten at en egentlig tenker over at man driver med det.
- Inger Men når vi snakker om muntlige feridigheter.. hvordan vil du.. hva legger du i det begrepet? Eller hvordan ville du definere begrepet muntlige feridigheter – hva innebærer det for deg?
- L2 Hehe.. Nei... det er jo å på en måte kunne kommuniserer muntlig. Altså kunne kommunisere med .. med både muntlig men og litt kroppsspråk tneker jeg... at man .. at man bruker det og? Eeh. Og så skal man være forsiktig med å påpeke ... når man driver med vurdering, da.. i klasserommet.. av muntlig ferdighet, skal man jo være forsiktig med å påpeke på en måte feil.. i en negativ sammenheng. Men det er ganske ofte at jeg .. stoppe undervisninga og .. bare «hørde du assen han sa th nå, i stedetfor å bruke wh.. veldig bra, og så kort applaus eller tommel opp, eller klapp på skuldra eller hight five.
- Inger Du bruker elever som modeller egentlig, da?
- L2 Ja. Ganske ofte.
- Inger Myndigheten, gjennom læreplan, dem definerer jo muntlige ferdigheter generelt i engelsk som både det å være i stand til å tilpasse språket til ulike formål vi skal bruke det til, .. eeh.. og det å velge ulike strategier ifht .. mottaker .. og situasjon ... men og overordna, tenker jeg, det å kommuniserer. Eeh, på liksom på 7.trinn, eller på mellomtrinn.. Tenker du noe over de ulike delene av muntlige ferdigheter? Altså oral skills? For du snakker allerede om kommunikasjon, alt det på en måte står fram som det viktige med muntlige feridigheter. Men jobber du noe konkret med.. ja, context eller .. eller fluency da for den saks skyld da, som du nevnte at du hadde om på studiet selv?
- L2 Eh. Heh.. Nja. Jeg vet ikke. Om jeg jobber noe konkret med det..? Men jeg merker jo det at når vi snakker med hverandre i klasserommet eller de snakker sammen to og og, så kan jeg jo høre at den .. den mest flytende eleven legger jo om sin egen måte å snakke på, hvis den sitter med en elev som er svakere enn seg selv, da. Sånn at den

velger jo liksom ikke de vanskeligste ordan, eller altså ordlegger seg jo på en måte som legg seg ned på nivå sånn at den andre skal forstå. Og det gjøre jeg jo selv også.

Inger Det, ja det er interessant å høre at elevene gjør det og!

L2 Ja, det.. flere av dem, flere av dem gjør det faktisk Og det gjør jeg jo selv og. Jeg snakker jo.. hvis jeg skal snakke engelsk med deg, så vil jeg jo velge et helt annet språk enn jeg gjør når jeg snakker med elevene i klasserommet. Jeg prøver å være ganske bevist på det å bruke litt for vanskelig språk, men og å da vise eller å si etterpå på en anna måte ofte på engelsk før jeg eventuelt sier noe på norsk, ... si det samma. «Now I'm strolling around the classroom – or walking – altså jeg går, du ser jeg går»... ja...

Inger ...Du bygger ordforrådet, da... samtidig...

L2 ... og bruke kroppen æ e veldig lite stillestående i klassrommet, æ går mye.. eeh.. æ trur æ bruke kroppen en god del når æ snakke.

Inger mhm..

L2 Jeg vet ikke om det var svar på spørsmålet, egentlig>?

Inger Jo, på en måte, fordi det ... det da får det meg egentlig over på da det her med ... eeh.. at engelsk er et basisfag, på linje med norsk og matte, og så har du i beste fall så har dokk 3 timer i uka, men ikke hele året?

L2 Nei

Inger Hva tenker du om det i forhold til .. eeh.. jeg vil ikke kalle det *krav* i læreplanen, men altså ... ideelt sett, alt det vi skal jobbe mot at eleven skal oppnå, da. Eller mestre?

L2 Det føles som kjempeurettferdig.

Inger Ja.

L2 For det står 5 timer norsk, det står 4 timer engelsk, nei.. 4 timer matte, så står det 2,5 time engelsk på 7. tror jeg. Som førende, da. Nå har jeg fått lura inn masse, med tverrfaglig, eller ikke masse, men en god del mer, da. Med tverrfaglig arbeid, men det fører til litt sånn.. kanskje litt gnisninger i kollegiet, ... «men står det ikke te.. skal dokk ikke ha tema no? Har kanskje elever med spesielle behov, som kanskje kan være med i tema-timan, ikke sant, men så er plutselig mine tematimer mye på engelsk. Eeh, det føles kjempeurettferdig, faktisk. Og en ting til som føles litt urettferdig, høres barnslig ut når jeg sier det, men det er .. det er alltid 2 mattelærere på team. Det er alltid 2 norsklærere. Jeg har aldri jobba sammen med en engelsklærer. Noen gang.

Inger Nei.. Det er en interessant observasjon... ja..

L2 ..Og det synes jeg er en.. for det er en stor jobb å ska legge til rette for at en skal klare det som st.. som læreplanen sier at du skal klare. Eehm, ingen bok. Ingen fagbok.. eller ingen...ingen.. hva heter det, bøkern vi bruke..?

Inger ja.. ? lærebøker, eller?

L2 Lærebøker, ingen lærebøker, som på en måte legg til rette for den tverrfaglige jobben vi *egentlig* bør utføre. Så jeg har jo enn så lenge ordna mitt eget, eller tatt hist og her, og ordna og skrevet om og lagd .. ja. For å kunne gjøre en best nok jobb, da. God nok jobb. Det er krever mye.. mye arbeid. Men æ har gjort det i mange år så klart at da har du en bank, da. Men du må hele tida, det er jo så dynamisk, så du må jo hele tida endre. For det at du har jo aldri det samme kullet. Nå er det ikke mer enn 2 år siden jeg hadde 7 sist, men jeg jo enda ikke omtrent ikke brukt opp att noe, for det at det trinnet her er mye .. ja, kan mye mer. Så dem må ha ... mer avanserte tekster.

Inger Ja.

L2 Så.

Inger Så.. opplever du – i å med at du har undervist engelsk i mange år nå, hvordan opplever du forventninger til engelskfaget sånn fra samfunnet.. altså har det.. har det blitt et .. har det blitt et enda viktigere fag?

L2 Ja. Det har vært stor endring de siste 10 åra. Og eleven kan mye mer! Så det er jo kjempegledelig! Ehm.. Jeg heier jo på youtube og spilling og spillgutter som .. som.. kommuniserer med andre på andre siden av dataskjermen, som sitter i.. på andre sida av verden, ehm.. like mye som jeg heier på dem som er ute og går på ski.

Inger for opplever du at den sjangeren som dem blir veldig gode i, faktisk har noe for seg i resten av livet, skulle jeg til å si?

L2 Ja. Det er helt sikkert. Dem møte engelskspråk både skriftlig og muntlig daglig når dem sitt på den skjermen. Dem kan mye mer og dem har blitt mye bedre muntlig. Det er jo spesielt gutter. Dem har kjempeforse. Ja.

Inger Ja. Mm. Det er jo interessan. Det kunne vært en helt egen oppgave. Og det er det også, for mange. Hehe.

- Ja, vi har allerede snakket litt om hvilke muntlige ferdigheter.. eller jeg synes det skinner litt gjennom det med at kommunikasjon er viktig del av det å tilegne seg og øve på muntlig ferdigheter. Har du noen eksempler på noen aktiviteter der du synes det er spesielt der du får det fram, altså... ..jobber dem ofte i grupper der dem prate, dialoger, eller lese tekster, sånne type ting. Hvordan synes du det er best at dem er aktiv muntlig, da? Det er kanskje det jeg egentlig lurer på?
- L2 Mmh. Ehm. Den gjengen her opplever jeg som best aktiv muntlig når dem jobber i veldig små grupper. Ikke så store. Burde å kanskje vørre flinkar til å brukt skrevne tekster i mun.. altså i muntlig arbeid, så at dem har noe å stø.. støtte seg på. Jeg har ikke gjort det så mye, litt sånn readers theatre og alt den biten der som jeg ikke helt har bevegde meg innpå i år. Men jeg opplever når dem sitt to og tre sammen at dem da er mye mer aktiv enn vist dem sitt fem eller flere. Men samtidig føler jeg at jeg får med meg ganske mange hvis jeg står foran og spør dem om ting og. For å få dem til å prate eller få dem til å si meninga si.. eller. Men det blir veldig sånne korte fraser, og da sitt dem jo ofte å øve seg på forhånd før dem skal svare meg på noe. Eller dem sitt og tenke seg veldiglenge om. Det e veldig lite sånn impuls...språk, hvis du skjønner. Det blir det mer i lek. Eller i ... med snakkekort, da. Som de ofte går rundt med. Har et kort eller.. ja.
- Inger Ja. Jaja. Men jeg hører jo at du er bevisst på hvilke aktiviteter som fremmer..
- L2 Ja..
- Inger ...ulike.. ja spontant eller noe fast eller.. ja.
- L2 Ja.
- Inger Mm.
Hvis vi skal bevege oss litt over mer på det med vurdering, da. Hva vil du legg i begrepet *formativ* vurdering. ...
Eller hva trur du.. hehe..
- L2 Nå må jeg lete.. for jeg.. dette har jeg kunnet en gang... dette med formativ.. og... oooooog...
- Inger Men vi kan kalle det kanskje og... Forskjellen på summativ og formativ..
- L2 Mm
- Inger ..at ved summativ, da får du en vurdering på noe som allerede er gjort ferdig. «du gjorde sånn og sånn, og resultatet vart på en måte sånn».
- L2 Formativ sånn underveis? På et vis?
- Inger Ja. Underveis, og framover. At man får en tilbakemelding som skal hjelpe seg videre.
- L2 Mm. Når det gjelder muntlige ferdigheter?
- Inger Ja.
- L2 Jeg er litt.. jeg sa jo litt i sta, gjorde jeg ikke det..
- Inger Jo
- L2 ..med at når jeg hører en si noe, at vi stopper opp og berre.. eeh... «[Navn], kan du si det du sa en gang til. Hørte dokk den enkelt-v'en han sa no? Hører dokk forskjellen på den lyden her og den lyden der»? Åssen skal du uttale orde «very»?»
- Inger Mm.
- L2 Stoppe opp, rett og slett bare, når vi sitter i fellesskap, eller i grupper, og gi vedkommende en high-five for eksempel, ... oppleves som veldig sånn ... da tror jeg han vet åssen han skal uttale den enkelt-v'en eller den dobbelt-v'en seinar altså, hvis han får den klappen på skuldra, da. Og ikke stoppe han når han si noe feil.
- Inger Det blir jo.. selvtillitt for den det gjeld, men også signal til de andre om en ... modell.
- L2 Mm. «Skal ikke jeg få kort applaus, da» får æ liksom sånn innimellom når vi, hvis vi har gjort det en del, for eksempel. Ja. Så det gjør jeg en del. Det tror jeg er en god måte å vurdere ... ehm.. uttale, da. Og det, men det, altså uttale er jo ikke alt her! Kanskje ganske lite. Det viktigste er jo at dem faktisk tør å bruke det språket, om dem bruke et norsk ord i ny og ne, så.. så jeg ikke noe mye på det, men kan f.eks si «er det noen som kan hjelpe [Navn] med å finne det ordet for overnatting», for eksempel. «Ja, bra [Navn]. Det er sleepover. Hørte du det, [Navn], det er sleepover». Men at en gjør det i en sånn positiv greie, da. Sånn at en ikke.. at ikke ungan blir redd for å si noe. Jeg vet ikke hvor mange ganger i løpet av uka æ si at «dokk må øve dokk no. På barneskola, mens dokk føle dokk 100& trygg, for neste år så er det en ny klasse. Ikke like lett å rekke opp hånda eller.. å bidra i samtalen. Så det sier jeg ganske ofte.

Inger	Ja. Nei, men jeg hører jo at ... typisk fokus er å gi positiv feedback, da. Sånn at det blir fokus på det som er bra. Men i hvilke sammenhenger kan du ... eventuelt påpeke hva noen må jobbe videre med, da? Hvis du gjør det? Assa.
L2	Ja, jeg har jo noen som er ekstremt god. Sant. Jeg har dem som er veldig flink. Når du begynte.. når d kjenner ungang godt, sånn som jeg gjør nå, så kan jeg «du Inger.. du vet den lyden der, uttales «th», kan du prøve å si det»? Så si vi det i fellesskap, så .. eller.. når vi går rundt .. har sånn snakkegreier, at en hjelper dem med forming av setninger. Det er ikke alltid at norsk setningsbygging er... hehe.. stemme overens med engelsk. Og da hjelpe jeg med å sette på en måte ordan i rikit rekkefølge, da. Ikke at det akkurat går på uttale, da. Men at det går på
Inger	Setningsstruktur, og ja..
L2	Ja.
Inger	Jeg bare tenke at det å skulle vurdere muntlige ferdigheter, da. Når mye av aktiviteten foregår jo.. i samhandling med andre, så er jo nettopp det der med at det blir litt sårbart, litt sånn du sa i sta, at når man ikke helt vet eller tørs eller kan, si noe ... eeeh, riktig, eller hva man skal si, da. Så er det og vanskelig å ta imot – vil ikke akkurat kalle det korreks, da. Men en tilbakemelding ... foran de andre og?
L2	Mm. Det er kjempeskummelt. For den som.. det er skummelt å være lærer å drive med det. Du skal være ganske trygg på gruppa di for å tørse, eller for å lissom... vite at det er greit, da. For det at hvis du påpeker en feil, så kan du ødelegge ganske mye for den eleven
Inger	For hvor.. hvordan skulle man ellers gitt sånne type fremovermeldinga, hvis ikke muntlig? Altså har man et forum for.. ja? Og når?
L2	Man må ta det etterpåda? Nei, det blir jo på tur ut døra «Inger kan jeg få snakke litt med deg» (hvisker). Men det er sjelden man gjør. Jeg tror det. Ja..
Inger	Da er man ferdig med timen, kanskje? Og på vei til inspeksjon og.. ja.
L2	Ja.
Inger	Du, da har jeg lyst til å pense litt over på ... det med ... alstå, det finnes mange ulike plattformer, for å ta opp muntlig lesing, blir jo det gjerne da. Er det noe du kjenner til?
L2	Vi bruker Classroom.
Inger	Ja. Bruker du det i undervisninga, eller har brukt?
L2	Ja
Inger	Hvorfor synes du det er greit å benytte seg av?
L2	Jeg har jo ikke kjent på det behovet når jeg jobba før, når jeg hadde max 20, eller max 25 det hadde jeg kanskje på mellomtrinnet før. Nå har jeg nesten 70. Heh. Så det er... jeg klarer ikke å høre alle muntlig i løpet av.. eller .. bite meg merke i alle i løpet av uka i forhold til.. det går jo på uttale da. Når du tar det på digital plattform. Og jeg har jo ikke .. det er ikke mange innleveringer jeg har hatt i løpet av året. Men jeg har hatt tre nå. Der alle må levere, jeg har ...hendt sent meldinger itl foreldre når det ikke er levert. For jeg må ha inn lett eller annet sånn at jeg har... det er jo ikke alle jeg får til å lese høyt eller si noe mye høyt i klasserommet alene. Det og er jo litt sånn.. vi har jo drevet bittelitt med korlesing på 7. også, bare så alle skal tørre å åpne munnen, og tørre å bruke språket. Så det brukes .. ja.
Inger	Og da er formålet rett og slett.. for å få hørt alle sin stemme.
L2	Mm.
Inger	Men du sa det jo og. Da er det jo mest uttale .. som kjem til syne. Tror du at elevene sitter og leser flere ganger før dem tar opp? Eller tar opp flere ganger?
L2	Noen gjør det. Men jeg hører jo at ikke har gjort det.
Inger	Da et er det bare om å gjøre å få det gjort, liksom?
L2	Få det gjort ja.
Inger	For i det.. i den operasjonen, da. Hvis dem gjør det, så blir det jo en form for .. selv assessment. At man lytter og så høre man på seg sjølv, så tenker man.. nei, det der.. hørtes rart ut, er det noe jeg kan justere. Og det er jo også noe som står i læreplanen. At self-assessment er noe man skal trene på eller kan bringe inn.

- L2 Jeg tror .. eller .. det er en del som gjør det. Også er det en del som ikke gjør det, som du hører hunden bjeffer i bakgrunnen og du hører mor som roper at det er middag, og sånn.. så.. men jeg hører og at det er noen som har øvd. Og ofte dem som øver er dem som er litt usikker.
- Inger Ja. Det er interessant.
- L2 Ja, så det er jo bra.
- Inger Hvordan tenker du at man kan sikre progresjon ved å benytte sånn type aktivitet, da. ... Eller er det noe du har tenkt over?
- Le Ja, og nei. Jeg har jo gitt tilbakemelding på de innleste tekstene. Det er vel noe av grunnen til at jeg ikke har gjort det mer enn tre ganger. Fordi at det er tidkrevende.
- Inger Hvordan gjør du det. Skriv du en kommentar, eller leser du inn?
- L2 Jeg må dessverre gjøre det. For det går ikke an.. eller det går an å lese inn, men da må man bruke veldig lang tid. Så dem får skriftlig tilbakemelding. Ofte da på spesifikke ting. Hvis dem ikke uttaler fortidsformen av verbet... hvis dem konsekvent sier e-d istedenfor ed, så skriver jeg det. Så ved neste korsvei, så kan jeg kommentere at, «sjå her nå Inger, nå har du veldig bra uttale...»
- Inger ..på det fra sist..
- L2 Ja.
- Inger Men har du satt noen kriterier foran en sånn leseøving? Nei? (ristet på hodet) Sånn at det kan hende at noen får kommentar på sånn type uttale på visse lyder, men andre får på andre ting.
- L2 Mm.
- Inger Men da har du historikken på hver enkelt til neste gang?
- L2 Jeg har ja, jeg har et exelark.
- Inger Så det kan bli en progresjon for hver enkelt elev. Ja, skjønner.
- L2 Jeg har et exelark som jeg skriver inn deler av kommentaren min på og, da.. eller som må jobbe med det og det, eller uttale av ..enkelt-v vs dobbelt-v.
- Inger Men når du sier at du har nesten 70 elever, og dem skal lese inn. Det kan hende at dem skal lese en helt tekst, eller en viss tid.. eller jeg vet ikke?
- L2 Jeg har gått bort fra hele teksten, for å si det sånn.. hehe.
- Inger Heh.. ja, fordi.. når. Når hører du på alt dette her?
- L2 Det kan være på togtur hjematt til [Navn Sted]. Det kan være om kvelden når jeg legger meg, på telefonen. Sjelden på jobb.
- Inger Synes du det er greit?
- L2 Heh. Eh, ja, altså det med at mye har blitt digital og mye er på app på telefonen, har jo gjort jobben på en måte lettere tilgjengelig. Men samtidig så er det jo .. jeg er jo på jobb etter at jeg har pusset tenna på kvelden, liksom. Innimellom. Jeg har syntes det har vært godt, ja. For jeg får ikke gjort alt her. Hvis du blir forstyrret og.. du liksom.. ja.
- Inger Så på tross av at det er etter at du har lagt deg, skulle jeg til å si.. så er det bedre enn å sitte her og være forstyrret.
- L2 Ja.
- Inger Føle du at du er like mye til stede.. når du.. for da jobber du ..
- L2 Ja
- Inger føler du at du klarer det? Å være liksom fokusert på at nå går jeg inn i en jobbmodus på telefonen her.. Eller er det vanskelig?
- L2 Jeg er ganske god på å sette meg mål da. Nå skal jeg ta 15.
- Inger Og da gjør du det
- L2 Og da tar jeg 15. Eller jeg tar 17, så er jeg i forkant, liksom. For jeg tror egentlig at jeg er ganske god på det. Og jeg har fått litt større unger. Og det hjelper.

Inger	For da krever ikek dem at du er der hele tida. Da kan du gjør ting.
L2	Ja, da vet de at nå sitter hun med noe hun skal gjøre, så får jeg snakke med ho etterpå.
Inger	DU har nevnt at.. du har nevnt at det blir mest fokus på uttale med sånn type aktivitet. Kan du se for deg andre fordeler annet enn det vi snakka om nå, da. Både for deg som lærer da, at du faktisk får hørt alle, og elevene får trene på å åpne munnen, skulle jeg til å si.
L2	Jeg.. det er litt sånn.. hjem-skole, da!? For dette har de ikke lov til å gjøre på skola, dette må gjøres hjemmefra. Hvis du ikke har en særavtale. Da får dem nå litt innblikk i hva vi driver med, da. For dem mister jo mer og mer oversikten over hva som skjer på skola. For det at dem gjør jo alt av hjemmeoppgaver og sånn.. eller .. mange gjør det meste her. Foreldrene er jo ikke på banen på lekser ... på samme måten som de var for bare fem år siden heller. Det er stor endring, så dem har jo egentlig ikke peiling. Men jeg hører jo at på flere innlesninger så itter det en forelder tilstede, og det er litt fint å høre.
Inger	Ja. Så bra. Er det noen utfordringer da? Annet enn det med tida? Har det vært utfordringer med teknikk, foreksmepl?
L2	Ja. Det har det.
Inger	Hvordan har det utspunnet seg?
L2	At dem kjem ikke på appen med telefon. Altså, vi bruker jo en del tid her på å laste ned ting på privat telefon. Dem har jo egentlig ikke lov å ha med seg chromebook hematt, så dem bør egentlig ha en egen enhet hjemme. Mange bruker da telefon, men ikke alle har smarttelefon med plass til ... nye apper for eksempel. Det er krav til mailadresser, den kan dem ikke, passordet.. altså sånn. Så du får mye sånn henvendelser på.. etter arbeidstid på passord til eleven, mailadressen til eleven. Vi kan dem jo. Vi kan jo mailadressen til alle.
Inger	Er det noe som kvalifiserer til en særavtale om å få gjøre det på skola, eller?
L2	Ja, hvis ikke vi klarer å hjelpe dem, så. Må dem jo få lov å.. Men dem... ofte da... så får dem ha med seg chromebooken, da. Så lenge dem har nett, da. Så kan dem jo bruke den. Og noen har fått gjort det på skola. Men her er det så mye forstyrrelser, så det vil ødelegge litt lydinnspillinga, eller det dem sier, da. Men jeg har liksom vurdert om jeg skal ha en sånn self-assessment der dem snakker til meg, der. Om en oppgave de har gjort på skola for eksempel eller. Men så langt har jeg ikke kommet da. (ikke self-assessment i vurderingsforstand, men en oppgave der de må prate mer spontant. Fri tale)
Inger	For da beveger du deg fra en kjent tekst til mer fri tale. Og da får du plutselig vurderer noe helt annet!
L2	Så det har vært i tankene mine på noe prosjekt vi har hatt. Men så spis... tida blir spist opp, da..!
Inger	Nettopp. Og det tidsaspektet er jo litt sånn gjennomgående. Ikke sant, at det er mye man skal gjennom for å kalle det det, og man har mange tanker om ting man kan gjøre. Og så ender man opp med å drive med ting etter at man har lagt seg. Mer eller mindre bokstavelig talt. Men med alt det her man skal svare.. drive med. Hvordan holder du deg oppdatert i forhold til ... ja, læreplan, metoder, det her vi nettopp snakket om med opptak, da. Tekniske ting, hvordan er det plass til sånt?
L2	Når det gjelder læreplan er jeg veldig glad for at jeg har studert underveis i fagfornyelsen. Vi var jo ikke.. fagfornyelsen hadde jo ikke trådt i kraft da jeg tok.. men den var jo.. den kom jo da.
Inger	Ja!
L2	Veldig glad for det! For hvis ikke.. jeg har jo sittet på fellestid her, og hatt.. og kjenner dette kan jeg noe om. Dette kan jeg uttale meg litt om, for dette vet jeg, dette har jeg lest, dette har jeg utarbeidet undervisningsopplegg rundt, så nå har jeg lyst til å rekke opp hånda. Hvis jeg ikke hadde gjort det, så vet jeg søren ikke når jeg skulle ha satt meg inn på udir og lest. For det er jo sånn som man ikke tar seg tid til, eller finner tida til. Så det er jeg veldig glad for. Vi har jo og nedsatt .. eller.. har jo hatt fellestid der fagfornyelsen har vært tema. Men det å sette seg ned og virkelig lese, og forstå den, er det jo ikke tid til. I hvert fall ikke med små unger, da. Så det føler jeg faktisk – heldigvis.

Verre sånn tekniske ting, så må jeg støtte meg på folk på team eller andre som jeg ser rundt på jobb, for det er ikke.. der kjenner jeg at jeg har begynt å seile akterut, da. Men jeg tar det forholdsvis lett enda. Så.

Inger	Hva med undervisningsopplegg og metoder man bruker. Har du noe forum for det, eller noe nettverk der du kan få .. ja, delt ting eller få inspirasjon?
L2	Heldigvis har vi det engelsk-nettverket, som jeg var med og starta opp for noen år tilbake. Som jeg nå har trådt ut av, skulle jeg til å si. Det er ei anna ei på jobb her da, som har tatt over drifta av det da.
Inger	Hvordan foregår det nettverket? Hva lære dokk, eller hva er det?

- L2 Vi møtes, vi drev og møttes 4 gang i året, 2 gang i halvåret de første åra
- Inger Hvem da?
- L2 Engelsklærere i [Navn Region]. Eller i regionen. Vi var oppe i 30. Ei stund. Nå er vi litt..
- Inger Fra ulike skoler? Altså både ungdomsskoler og..?
- L2 Nei, dessverre ikke ungdomsskole. VI har hatt ungdomsskole invitert et par ganger, for å snakke om hva dem ønsker.. av barneskoleelevan.
- Inger Hva dem bør kunne når dem kjem dit? Ja, skjønner.
- L Ja. Så der deler vi mye. Der er det delings.. altså.. vi har hatt forskjellige måter å løse det nettverket på. Ett år hadde vi [Navn Utdanningsinstitusjon] som var .. som bestemte gangen i det. Ellers har vi drevet det sjølv. Bestemt litt selv hva vi trenger mer av. Så vi har hatt mye på muntlige ferdigheter, da. For det er jo det vi.. for vi synes det er vanskeligere med skrivinga. Åssen drive god undervisning skriftlig, i skriftlig Engelsk.
- Inger Er det en gjengs oppfatning i det forumet?
- L2 Jeg tror det, virker sånn. Så vi har mye mer tips og råd i forhold til muntlige aktiviteter ifht gode skriveoppgaver.
- Inger Hvorfor tror du det er sånn?
- L2 Jeg tror det går på tid. Hva har vi tida til å Eller... klarer vi å ta oss tida til å skrive gode oppgaver. Eller til å lage gode oppgaver, og til å utføre en god skriveperiode for elever på f.eks mellomtrinn, eller småtrinn, da. Ehm.. på det nettverket er det jo og småtrinnslever.. småtrinns lærere, det er klart dem klarer jo ikke å skrive på norsk, så det er veldig vanskelig for dem å være med på et opplegg der vi har drevet med skriving, da. Men vi har blitt bedre. Faktisk. Så det nettverket har vært gull verdt. At [Navn kommune] satsa på det, jeg tror det er fem år siden, hun [Navn Lærer] på [Navn Skole] starta. Sammen med skolekontoret. Så tror det er 6. året nå, faktisk.
- Inger Hvor ofte har dere treff?
- L2 I år skal vi ha 3. Så nå blir neste nå på i februar
- Inger Så da blir det satt av i arbeidstid.
- L2 Ja, det er på dagtid
- Inger En hel dag?
- L2 Nå er det halve dager. Så jeg anbefaler deg å bli med!
- Inger Ja, jeg melder meg inn! Hehe.
Vi nærmer oss avslutning her. Har .. du nevnte du hadde tenkt på noe i går, fordi vi skulle snakke sammen. Men har det at vi skulle ha denne samtalen, og gjennom samtalen – fått deg til åreflektere litt over hvordan du gjør ting?
- L2 Ja, absolutt!
- Inger Ja. Er det bra? .. Eller skummelt?
- L2 Det er veldig bra! Det er veldig bra!
- Inger Det kan være skremmende og?
- L2 Men det er som jeg si, at jeg heldigvis så har jeg .. jeg har ganske mange års erfaring, og jeg synes faktisk jeg driver ganske god engelskundervisning, det tør jeg faktisk å si høyt, og jeg har fått mye tilbakemeldinger på og. Og det er jo gøy. Og da føler man at det er helt greit å bli saumfart litt. Og man har litt behov for det og, for at man går jo ofte inn i en sånn tralt. Det var jo derfor jeg begynte å jobb på [Navn Skole] for tre år sia, for da kjente at jeg at jeg kjent at herregud nå gjør jeg det samme som jeg har gjort alltid. Nå må jeg fornye meg, nå må det skje noe. Det er litt godt å bli analysert litt også, da! Og jeg gjør absolutt ikke .. jeg gjør mye bommerter jeg, altså.
- Inger Er ikke det en del av det å være lærer? At man må føle seg litt fram? I gruppan sine?
- L2 Ja. Og akkurat på det med muntlige.. eller vurdering av untlige ferdigheter, så er jeg ikek supergod. Der har jeg nok litt å gå på.
- Inger Det er jo .. det er jo litt derfor jeg skriver den oppgaven her. Fordi jeg har en følelse av at man føler litt på det.
- L2 Ja, gjør det.

- Inger Skriftlig arbeid er så konkret. Og når det er skrevet, så står det jo der. Og det er lett å gå tilbake til noe, mens muntlige ferdigheter, det er ferskvare. Eller – det du produserer muntlig er ferskvare, det er der, også er det borte, og hvordan skal vi som lærere da
- L2 Det er litt skummelt alt det jeg sier på tape nå
- Inger Det blir jo sletta, da. Men altså – formålet er jo ikke å analysere dokk hver enkelt, ikke sant. Det er jo nettopp for å kartlegge litt. Hvordan er ståa, hva tenker dokk lærere om dette tema. Ikke sant.
- L2 Det er nok et underkommunisert tema, tenker jeg.
- Inger Ja. Hense this.. (peker på intervjuguiden) Ja.
Men du har allerede snakket litt om det med tid. Hvis du hadde muligheten til å gjøre hva som helst, eller endre hva som helst, ifht din engelskundervisning. Eller forholdene rundt det. Hva ville du gjort. Ville du hatt noe annerledes?
- L2 Jeg ville hatt et krav om 2 eng.lærer på hvert team, på en så stor skole. Jeg ville hatt.. Prøveperioder på der du skrinlegge hele ukeplana, med timeantall.
- Inger Tenker du for engelsken, eller generelt
- L2 Nei, generelt. At vi tar det tverrfaglige i fagfornyelsen til the top, og bare kjører fullt på, og prøver og ser åssen.. hva har skjedd i løpet av en toårsperiode, ved å gjort den... altså vært en pionerskole på å bare drite i .. i timeantall, hva skjer da med engelsk-kunnskapen, norskkunnskapen, mattekunnskapen? Går det nedover, eller får dem en større forståelse for verdensbildet? Hvis du tar det store og hele, da!? Det hadde jeg ønsket meg! Men det krever jo mindre av sånne som utdannes i dag, da. Med snevert fagfelt i forhold til... i forhold til ... hva heter det...? Når dem går 6 år, eller 5 år?
- Inger Master?
- L2 Master. Altså, det krever.. hvis du skal jobbe tverrfaglig, så bør du jo kunne litt om mye. Det er klart at hvis, ja... bare masterlærere, så er det vanskelig å se hvor viktig det er med matten. For det.. for meg som allmennlærer og, så har jeg jo mye mer lyst til at dem skal ha mer engelsk enn mer matte. Ikke sant, altså...
- Inger Men når du sier snevert, hva legger du i det? Hvorfor tenker du det nå? Bare.. vil du drodle litt rundt...
- L2 Ja, Jeg tenker at hvis du skal ha.. du har engelsk, da. Så du tar det faget
- Inger Som master?
- L2 Som masterfag, men så skal vi ha om vikingtida, for eksempel, da. Så bør du ha litt .. altså, eller.. du må i hvertfall ha en evne til å sette deg inn i mer enn bare ditt eget fag, da. Så jeg håper at de lærerene som utdannes i dag også har det! At en ikke har en sånn ... snevert syn på «nå skal jeg ha mitt fag, og hva dem driver med er ikke så farlig, men jeg skal drive med fonetikk». Så jeg tror vi må bli flinkere til å jobbe sammen! Som team! Men.. vi er gode, altså. Jeg synes det. Tidvis.
- Inger På teamene?
- L2 På team, ja. Jeg trur de, at.. det er inntrykket mitt på mellom trinnet i hvertfall. At det er en slags felles forståelse for hva ungan skal lære. Også
- Inger ..at man faktisk jobber mot felles mål, da?
- L2 Mm. Men det er ikke så lett å komme gjennom bare som faglærer.
- Inger Er det mange som gjør det her på skolen? Som er faglærere? I den forstand, at dem på en måte bare underviser i ett fag?
- L2 Nei.
- Inger Når det gjelder basisfagene, da?
- L2 Vi har jo meg på engelsk, så har vi noen på matte, og noen på norsk.
- Inger Men kunne du i teorien ha også ha undervist i norsk?
- L2 Ja
- Inger Og matte
- L2 Nei. Eller i teorien kunne jeg undervist i matte, men for ungan sin del kunne jeg ikke det. For jeg blir livredd når dem tar opp matten på leksehjelp.

- Inger Ja? Skjønner. Nei.. Du, helt avslutningsvis. Er det noe annet du har lyst til å tilføye i forhold til det vi har snakka om, noe du kom på om noe vi snakka om først, eller noe du brenner for, eller?
- L2 Nei.
- Inger Nei. Da sier jeg tusen takk for bidragene dine!

Intervju 3 – (Anne)

- Inger Sånn, først så lurer jeg litt på hva dine erfaringer fra egen skolegang er, om du kan huske noe om hvordan engelskundervisningen var, og særlig muntlige ferdigheter?
- L3 Em. Jeg husker jo engelsk som veldig skriftlig. (I: Mhm). Jeg husker det som vanskelig, og mye ... litt løsrevet grammatikk, det er sånn som jeg *husker* det.
- Inger Ja?
- L3 Og så tror jeg det var veldig sånn oppd.. og så husker det jo som litt kjedelig og!/? (latter)
- Inger (latter)
- L3 Og muntlige ferdigheter, det.. sånn som jeg husker det, da. Så, så var det liksom, det var så opp.. viktig å gjøre ting *riktig*! Og det var vel derfor vi hele tida kvidde oss for.. vi var redd for å prate, vi var redd for å lese, vi var så redd for at det ikke var *riktig*! (I: Ja), og redd for å bli retta på!
- Ing For da vart dokk det, hvis det ikke var riktig, eller?
- L3 Ja, jeg husker det sånn.
- Ing Mm. Men var det aktiviteter som fremma muntlige ferdigheter? Eller var det.. eller hvordan.. kan du huske no om.. var det mye lesing av tekst, eller var det dialoger, eller?
- L3 Nå er jo det her forholdsvis lenge siden ... (smiler) men jeg husker jo at av og til når vi etterhvert som vi kom på ungdomsskole, så satt vi jo i sånn språklab og ble lytta til. Og vi hadde helt sikkert muntlige øvinger, men det var ikke *det* som ble vektlagt. Sånn som jeg husker det, da. Det er helt sikkert nyanser i det, så var det å skulle lese i den textbook, og så skulle vi oversette, og da skulle vi liksom oversette ALT! (I: Jah). Det synes jeg er ganske stor forskjell? Altså vi skulle oversette (I: Til nå?) ALLE tekster, Ja sånn som jeg opplever min arbeidshverdag, da. Det var aldri at vi skulle lese en tekst og bare få med oss hovedinnholdet. Og så var det litt sånn gammeldags, i ny og ne, så var det å se litt på tv'n som ingen.. endte med å gjemme teksten, eller det og var lite. Men jeg er helt enig med deg i at det var ikke de muntlige ferdighetene som ble løfta fram!
- Inger Nei. Mm. Når du tok utdanning selv, kan du huske at det med muntlige ferdigheter var et eget tema da?
- L3 Ja. (I: Mm): For jeg tok engelsk fra [Navn Utdanningsinstitusjon], så da var det jo fonetikk, da var det jo uttale, (I: mm) så det opplevde jeg nok. Og vi prata veldig mye engelsk i timene. Stilte jo alle spørsmål på engelsk. Ja.
- Inger Lærerne snakka engelsk, og dokk snakka eng med hverandre og læreren?
- L3 Ja.
- Inger For sånn var det ikke på i barneskole? (L3: Nei). Nei, da snakka læreren norsk, eller? (L3: Ja, gjorde jo det), sånn når det var prat? (L3: Ja) Ja, det husker jo jeg og. Hehe. At det var.
- L3 Da var jo mange av læreren engelske også, ikke sant.
- Inger På universitet? (L3: Ja). Nettopp. I forhold til den utdanninga du har, men også det tilleggsmodulene du har tatt, da. Føler du at det har hjulpet deg til å nå skulle undervise i muntlige ferdigheter, da? (L3: Ja!) For hvis ikke det er noe vi hadde med oss fra egen skolegang, så må det jo skje noe på veien. Har den utdanninga rusta deg til å drive det selv?
- L3 Ja! Det, det, det vil jeg si! Og gjennom nettverkssamlinger, så har vi og hatt gode engelskspråklige forelesere, som har hatt veldig, jeg opplever har hatt veldig god kompetanse, da. Og kommet med litt sånn nytenkning.
- Inger Kan du si litt om hva det nettverket er?
- L3 Det er nettverk gjennom skolene i [Navn Region] (I: mm?), som vi har i hvert fall i flere år har hadde to samlinger i året, og halve dager. Og ofte var det da med en ekstern foreleser, med veldig god kompetanse på området. Som har drevet med videreutdanning i engelsk for studenter. (I: Ja!). Nå husker jeg ikke helt, men det var jo fra [Navn Utdanningsinstitusjon], da. Ja.

- Inger Og det er det kommunene her som har tatt initiativ til?
- L3 [Navn Kommune] har vært stor pådragsdriver, da.
- Inger Nettopp. Litt over til den klassa som du underviser engelsk i nå. Kan du beskrive den klassa litt kort, sånn jeg tenker antall, spekter, sånne ting?
- L3 Det er 18 elever, det er vel sju fjerde-trinns elever og elleve da femte-trinn. Det er store variasjoner, vi har blant annet en dyslektiker i 4. trinn som synes det er naturlig nok veldig vanskelig å lese og skrive, som vi tilpasser for. Og jeg har elever som både skriver lange tekster og kan sitte og stille meg spørsmål på engelsk og prater ubesværet. (I: Mm). Med de orda dem har. Og det artigste tror jeg med dette trinnet her, det er at jeg føler vi har fått til en kultur på at det er greit å feile, det er ingen som bryr seg om noen sier noe feil! Det blir ikke retta på. Og jeg håper da, at jeg kanskje er litt klokere, eller klokere, men litt mer... tenker litt annerledes, da. Enn mine lærere. Dem gjorde jo alt i sin beste mening, men jeg tror vi er... har mye mer sånn romslighet i å gjøre feil. Og det tror jeg må til. (I: Jah): Jeg sier jo masse feil i løpet av en time selv, men jeg prøver jo å prate engelsk sånn mer eller mindre gjennomført.
- Inger Ja, nettopp. Det er jo noe med å være en språkmodell for eleven (L3: Jah) på alle måter. (L3: Jah). Både det som både hvordan vi SKAL gjøre det (L3: Mm), og at man prøver seg fram på veien. Mm.
- L3 Mm. Og jeg har bare lyst til å... en annen ting, som jeg synes var kjempemorsom. De som går i 5 nå, da dem gikk i 3, så hadde jeg dem i engelsk, og så hadde jeg og dem som da var 3 år eldre som gikk i 7. Så en halvtime hver uke, så hadde jeg alle sammen (I: ja!), og så når 7, da 7 trinn jobba en til en rundt da, da lagde jeg et opplegg for 7., da. «i dag skal vi gjennomgå det og det, da leser du, da les dem leseleksa til deg, så gjør vi forskjellige oppgaver her, med... her skal dem finne bilde, her skal dem mime orda som dem leser, her skal dem... spiller dokk spill dere to, du hjelper dem med hentediktat», altså det var, det er noe av det mest tilfredsstillende jeg har vært med på på [Navn Skole], for det... det.. i og med at jeg hadde begge begge trinna, så visste jeg hvor dem var faglig, og så klarte vi å lage en time med struktur og det tror jeg disse 5-trinn nå forser på.
- Inger Mm. Tenker på opplevelsen for de 7. trinns elevene og, da. Som får være rollemodeller (L3: mm), og det der at man lærer av å veilede noen selv også! (L3: mm), det må jo ha styrka dem?
- L3 Og da, det var så opplevelse, det at. «please come with me, you can sit there»
- Inger Da får du litt smalltalk inn i... Så bra! Hah!
Og da, neste spørsmål, om den størrelsen eller sammensetninga av elevgruppa du har, gir noen spesielle ulemper eller fordeler. Nå har du jo egentlig vært litt inne på det, å utnytte spekteret av elever, da. Selv om da var det forskjellig trinn. Men jeg tenker elevgruppa di, størrelsesmessig. Er det aktiviteter som du synes er vanskelige på grunn av størrelsen, eller kanskje en fordel?
- L3 Altså jeg liker jo, jeg liker å ha litt størrelse.
- Inger Mm. For du tenker at dette er det litt størrelse på, eller (L3: Ja, jeg tenker at 18 stykker...) Det spør jo hva man sammenligner med...?
- L3 ...er, er en veldig fin størrelse. For du trenger ikke å organisere i detalj for å få til ting. Altså, for på [Navn Skole] er det jo kanskje opp til 25-30 på hver side, og da må du organiseres på et annet vis. Men jeg tenker at... det er noen som ivrer sånn for å ha små, små små grupper, og jo - i perioder tenker jeg det og kan være enk.. av forskjellige årsaker. Noen som skal trygges eller.. Men jeg er veldig begeistra for å ha både dem som kan mye og kan lite. (I: mm). For det har jeg OG prøvd, skjønner du. Vi har samla de som var litt svakere. Så oppdaga vi at det var ingen som dro! (I: Nei, nettopp). Og det synes jeg jeg har fått mye støtte eller bevisstgjøring rundt de nettverkssamlingene, og de foreleseren fra [Navn Utdanningsinstitusjon]. Tror det var i [Navn By] hun ene jobba, jeg. At det er ikke noe forskning som viser at elevene blir bedre av å samles (I: i en homogen gruppe, liksom. Nei. Nettopp): Nei. Og det at jeg tror vi blir litt redd, for «Nei, nå sitt han her og da blir det or vanskelig», men det er utrolig å sjå, jeg mener ikke det ene eller andre, men jeg ser jo disse som som er litt svakere hos meg, med tilpasse litt og prøve å bidra litt på grupper, hvem du sett dem sammen med når det er i fellesskap, og vi gjentar og gjentar og gjentar, så (knipser x2) (I: så kjem det?), ja jeg tror det da.
- Inger Ja. Så da er du ganske fornøyd med antallet i gruppa som du har nå, og synes at da har du muligheter til å gjøre ulike aktiviteter, og tilpasninger?
- L3 Kjempefornøyd! Og så er vi ikke flere enn anna.. vi er jo privilegerte med en liten skole, med gymsal som er 20 sekunder unna, så i går, så gikk vi i gymsalen og hadde stafetter, med ord som skal settes på forskjellige ruter, opplegg som jeg har laga til. Det er enkelt å gjennomføre.
- Inger For du har plassen. Så bra.
- L3 Vi har plassen. Så er en ikke flere enn anna enn at det lett kan organiseres uten at du...

Inger	... jobber deg ihel? (L3: ja). Jah. Så bra. Du, vi skal litt videre til... liksom det å være engelsklærer. Hva opplever du er de største utfordringene til deg som engelsklærer?
L3	(Tenker).
Inger	Det er jo et ganske stort spørsmål, men det kan jo dukke opp noe som...
L3	Ja, det er jo flere ting. Ett av dem vil jeg jo si er nasjonale prøver. (I: Ja!?). Presset, eller forventningen til at de skal prestere på det. Og mitt eget ønske om de skal prestere og! Og så er det... på en skole... så er det bestandig sånn at en har ulike tilnærminger til ulike fag, ut i fra hva vi underviser i. Så jeg kan jo hende at jeg tenker at det skulle satses mer på engelsk, lenger ned.
Inger	Mm. På hvilken måte da? Eller har du noen tanker om det?
L3	Jeg synes... jeg synes nok det kan bli litt lite engelsk nedi, og at gapet og sjokket blir vanvittig stort på 4.trinn. Og når de kommer da til nasjonale prøver på 5.trinn, så har ikke sjokket lagt seg helt da heller. (I: Nei..) Så det synes jeg er en utfordring. På en måte å «arve» dem litt lenger oppi. Og så tenker jeg at «jammen dokk har jo nesten ikke skrevet, dokk!». Ja. Så synes jeg... nå har jo vi... vi har jo ikke noe eget læreverk, utover at vi har hvert vårt eksemplar av Explore.
Inger	Elevene har ikke?
L3	Nei. Og bruker Skolestudio. Og det har jeg vel kjent på, at å bare skulle bruke Skolestudio for 4-5. det synes jeg ikke er bra nok. (I: Nei). De må få ha teksten, de må bruke tekst og streke under ord, finne att ord, som blir veldig komplisert hvis alle må ha pc'n sin. Så vi kopiere jo til den store gullmedalje, og budsjettet blir både rødt og varmt. Ja.
Inger	Føler du at det forventes av deg at du må ordne mye opplegg på egenhånd?
L3	Ja, men det synes jeg egentlig er greit. (I: Ja?) Jeg.. så i utgangspunktet så liker jeg, jeg liker friheten det gir meg. Gjennom de nettverkssamlingene så har jeg blitt veldig begeistra for å bruke mye engelsk litteratur. (I: Mm). Ja. Så sånn sett så er jeg jo litt friere når vi ikke har kjøpt inn et læreverk som jeg kanskje hadde følt meg forplikta til å bruke fra a til å. Eller perm til perm. Mens nå føler jeg at jeg kan plukke mere utifra (peker på hjertet) det jeg har tru på, da. For jeg ser jo, hm (humrer).. jeg blir veldig engasjert! Jeg synes dette her er kjempemorsomt. Jeg har blitt VELDIG begeistra for å bruke ulike eventyr, ulike bøker (I: mm), og gjerne med litt sånn gjentakende oppbygninger på dem, og da og både kan ja... spille rollespill, «Room on the broom» for eksempel, der hadde vi dokketeater.
Inger	Fantastisk! I engelsken?
L3	I engelsken (Jah!). For da leste vi først boka, hørte sangen, så ulike typer klipp, noen klipp der det vart opplest, noen klipp der det var film, ja. Litt sånn ulike tilnærminger til det (I: Ja), og så.. det er jo litt sånn jobb i forkant. Og da var det.. da kopierte jeg boka, hele boka til noen, og så var det noen som fikk utdrag. (I: Ja). Så jeg satt da med markør for å lage de leseleksene til de 18. Men da har jeg 18, og jeg har ikke 50! (I: mm). Ja.
Inger	Ja, det er forskjell!
L3	Og så skulle dem.. fikk dem gå inn og lage.. plukke ut bilder, av dissa.. alle disse rollene på den broomen, da. Og så delte jeg dem inn i grupper. Dem laminerte, da og satte på grillspyd. Og spilte rollespill. Øvde i 10 minutt, og framførte for hverandre. Da prat alle engelsk! Det var en fantastisk opplevelse!
Inger	Det skulle jeg gjerne sett!
L3	For da. Dem er så trygge. Og dem som var engstelige, eller... dem fikk ta mindre roller.
Inger	Ja. Nettopp. Høres veldig flott ut
L3	Det er morsomt. Kjempemorsomt.
Inger	Når du planlegger aktiviteter, som for eksempel det her da. Som det jo virker til å fremme mye muntlige aktivitet. (L3 Ja, det tror jeg). Rollespill og prating. Synes du at.. eller. Synes du at elevene sin... sitt engasjement, eller evt mangel på det i tilfeller, da. Påvirker hvilke type aktiviteter du legger opp til? Er det.. føler du at det er en slags dynamikk, i at du du merker hva ungan blir begeistret av, og da gjør du mer av det, eller tenker du at det er aktiviteter vi bare må gjennom, uansett.
L3	Det tror jeg er riktig (I: det siste?) Ja, det gjør jeg nok. Og så er det og at noen av de aktivitetene er jo.. sånn som du kjører ei bok som skal kopieres, det er jo mer arbeidskrevende. Tar mer energi. Enn om du kjører side 12 til side 14 på skolestudio!

- Inger Man kan ikke bare drive og kopiere bøker og ha rollespill? (L3: Nei). Men blir du motivert til å gjøre mer av det, fordi at eleven blir engasjert?
- L3 Ja, jeg tenker jo at «nå er det snart på tide at vi må ha noe sånt att». Men dem er... jeg synes jo at å ha fjerde-femte er en... et stort privilegium (I: Ja!), for dem er så... lekne og lette å begeistre! (I: mm). Det er ei veldig sånn god.. jeg opplever at det er litt god stemning i gruppa, som gjør at at det veldig mye vi kan gjøre, da. Uten at jeg tenker «å nei, nå tar det av, eller nå blir det sånn, eller uff nei».
- Inger Og jeg tenker da har de fått ett visst nivå av språklige ferdigheter, (L: Ja), sånn at de er i stand til å gjøre en del (L3: ja) aktiviteter, og også den lekenheten som du sier, før de forsvinner opp og blir.. litt mer ja, opptatt av hva andre tenker og hva man sier og hvordan man ser ut. (L3: Ja). Det kan jo skje lenger opp.
- Når du har aktiviteter som fremmer muntlige ferdigheter, eller legger opp til muntlige aktivitet. Har du noen strategi på hvordan du vurderer elevene sine ferdigheter? ... eller kan det variere. Utfra aktivitet?
- L3 (Tenker lenge). Godt spørsmål.
Det varierer jo selvsagt. (I: Mm).
(Tenker) Men jeg tror og der, jeg.
At (tenker) ... kjempeinteressant spørsmål.
Jeg tror ... at disse årene som lærer har utvikla meg veldig når det gjelder akkurat dette. (I: Mm). For nå er jeg nok enda mer i *prosessen*, og tenker at «jo mer dem prater, jo bedre blir dem. Jo mer dem lytter, jo mer forstår dem». (tenker) Også er det jo mange ulike muntlige aktiviteter. (I: Ja). Noen ganger sitt dem å ... å ... skal en nevne opp så mange dyr dem kan på engelsk, to og to. Noen ganger skal de følge et mønster. Noen ganger bruker vi en sånn loop. Hvor det er gjentakende hele tida. Og så ser vi at disse som (hvisker) *prater veldig veldig svakt*, da er det jo rett og slett å gi dem den tryggheten at de må prate ut (I: mm). Og så disse som prater lavt fordi at de er redd det er feil, plutselig så hører jo.. etter at vi har gjentatt og gjentatt og gjentatt. Blant anna så kjører vi en sånn loop nå, for nå har vi drevet med adjektiv og sånn. «what is the opposite of happy», «sad» og så er det noen som har de korta, da. Og når du da hører at dem som ikke klarte å sei «opposite» når det har vorte sagt om igjen og om igjen, så klarer dem å ta mønsteret, og du hører at uttalen kjem når tryggheta kjem, dem har hørt det lenge nok.
- Inger Hja. Mye repetisjon. (L3: Ja).
- L3 Så jeg vet ikke om det er noe godt svar på dette.
- Inger Jo! Og, men tenker du da at, eller du kjenner kanskje elevene såpass godt også, for det er jo ikke en kjempestor gruppe dette her. (L3: Nei) Jeg tenker at det har kanskje og litt å gjøre med det at man ... ehm.. atte alle får plass, i en sånn «minnebank» hos deg, da? (peker på hodet) I forhold til... ja. Litt av grunnen til at jeg synes det er interessant spørsmål er at vi skal jo ikke gi disse elevene noen karakter (L3: Nei!), men samtidig så er det mye fokus på vurdering (L3: Ja), og formativ vurdering, for å drive det videre, og for at elevene skal ha progresjon. Så jeg er jo nysgjerrig på hvordan vi skal få til det!? Fordi at muntlig aktivitet er jo ferskvare, det forsvinn jo, altså når det er sagt, så er det sagt, vi kan ikke gå tilbake og høre på en gang til. (L3: mm), sånn atte... har vi noen gang noen kriterier, at nå skal vi lytte ekstra etter sånn og sånn i denne aktiviteten, eller.. ja?
- L3 Jeg synes, altså nå blir det litt sånn hummer og kanari og frem og tilbake her, men.. men jeg er jo veldig begeistra... muntlig aktivitet er jo en hel masse! (I: mm).
(tenker)
Jeg er veldig begeistra for blant annet at de leser inn til meg (I: mm), og at det da kan sitte hjemme her og lytte til åssen dem leser inn. Det er noe helt annet eller.. dem, noen ganger så har vi jo sånne lesestasjoner der jeg sitt og dem les, og eller dem sitt og les to og to så jeg går rundt og hører. Men da skal.. men da er du litt opptatt med hva «han» driv med bakom døra, så er det noen som driv og drar meg i genseren attåt der, mens jeg driv og hører på. Så da blir det sånn... jah ... du hjelper dem med et ord, eller du får en annen forståelse, for du kan være konsentrert og lytte når dem sitt og les til deg. (I: digitalt, da). Ja.
Og da, da føler jeg det er enkelt å gå inn og si (tenker), jeg vet ikke om det går akkurat på vurdering, da men. Men kan gå inn og si.. plukke ut et par-tre ord ... hvis det er høyfrekvente ord selvsagt, så er det jo der en starter, «pass på åssen vi uttaler det ordet der», leser inn og sier det.
- Inger For da gir du muntlig tilbakemelding?
- L3 Ja. Så det har jeg litt tru på. Men ellers så føler jeg jo at ... at det.. det er jo litt som du sei. Når det er muntlige øvinger, så forsvinner det jo litt. Du kan.. åsså er jeg jo sånn.. jeg har jo ikke noe system på det, ikke sant. (I: nei?). Det er vel mye mer etter... sånn...
- Inger Magefølelse? Eller intuisjon?
- L3 Intui.. ja, du reagerer intuitivt. Sånn for eksempel så tror jeg at jeg er ganske god til når dem stiller meg spørsmål i klassen, på engelsk. Altså dem kjem inn og «what are we going to do today?». «Oh, you talk english to me, I like that!» At jeg prøver å gi kred, da. For alle spørsmål som blir stilt til meg på engelsk. Men det er jo ikke noen vurdering, bortsett fra at at jeg ser det.
- Inger Ja. Dem får jo en slags feedback, da!?

- L3 Får en slags feedback.
- Inger Fordi dem får et svar!? Eller ikke et slags. Men det BLIR jo en feedback. Eller, det blir en *oppmuntrende* feedback.
- L3 Ja, det tror jeg.. det tror jeg jeg er ganske bevisst på, særlig det med å stille spørsmål. «can I please go to the toilet», er jo noe dem sei. «do you want me to turn on the light». Ja.
- Inger Mm. Flott. Tror du at eleven, eller merker du noen på eleven, hvordan dem tar det å få tilbakemeldinger? Det er klart når du les inn digitalt, da hører jo bare den eleven det gjeld det som blir sagt. Men jeg tenker på sånn veiledning til uttale for eksempel, eller det å... jeg mener ikke å KORRIGERE dem, men *veilede* dem i muntlig aktivitet. Er det greit? Eller... for dem? Eller er det vanskelig for deg?
- L3. Hmhm.. (med glimt). Det jeg prøver, i hvertfall sånn i full klasse, så retter jeg aldri på dem. (I: Nei?). Men jeg gjentar ordet selv, med riktig uttale. (I: mm). Og tenker at hvis jeg sier det flere ganger, så hører dem det etter hvert.
- Inger Modellerer den riktige uttalen, eller hva det er.
- L3 Så noe så banalt som... hvis dem sei... «the kopp is green», «yes, that's right the CUP is green». I stedet for å sei – «listen to me, it is CUP». (I: ja). Ja. Tror jeg, da.
- Inger Ja, men jeg skjønner hva du mener! Nettopp. VI har snakka litt om forskjellige muntlige aktiviteter (L3: Ja!) som dokk gjør i klasserommet. Men hvordan vil du definere begrepet «muntlige ferdigheter»? Hva legger du i det?
- L3 Nei, jeg tenker muntlige ferdigheter det er... både lesing... og all annen samhandling som foregår på engelsk eller delvis engelsk. For noen ganger så må dem jo ty til noen andre ord. Ikke sant, på tredje så trenger dem jo...
- Inger Ja. Bruke norske ord der dem ikke vet det engelske?
- L3 Ja. Det er jo vei mot målet!
- Inger Mm. Kjenner du til hva læreplanen sier om hva muntlige ferdigheter er?
- L3 Hadde du spurt meg i høst, så hadde jeg visst det litt bedre enn no.. Høhøhe..
- Inger Ja, for det er mye å gå å huske på alt som står der, så det er jo ikke meninga at vi skal det. Men.. ja?
- L3 Men.. ikke godt nok. Jeg klarer ikke gjøre noe spesielt godt rede for det.
- Inger Nei. På studiet hos oss, så har vi jo snakka om ulike aspects of muntlige ferdigheter. (L3: mm), hvor for eksempel fluency er en, communicative skills, det kan jo være både muntlig... muntlig og skriftlig, ikke sant (L3: ja, jah), evnen til å kommuniserer. Det å tilpasse til kontekst, for eksempel, og tilpasse til mottaker (L3: Ja), eller ja, at vi tilpasser språket etter hvem vi prater med, da! (L3: mm).
- Hva tenker du er viktigst å lære disse ungan der dem er nå? Hvis du tenker på at muntlige ferdigheter består av ulike.. ja, ulike ting da?
- L3 Jeg tror det aller aller viktigste, det er å gi dem en trygghet. Og det tror jeg er sammensatt. Det tror jeg handler om klassemiljø også.
- Inger Uavhengig av at det er engelsk, akkurat?
- L3 Ja, men det blir enda tydeligere på engelsk.
- Inger Ja, hvorfor det, tenker du?
- L3 For det husker jeg SÅ godt i min egen oppvekst. At du var så rett for å gjøre FEIL! Jeg tror det er punkt 1, at.. at u.. at dem skal få prøve å prate og, og at vi ikke på en måte drep gleden og forventningen og nysgjerrigheten når dem prøver seg, fordi det at det er FEIL! Det tror jeg er den største faren! Så får det stå sin prøve, da. At.. uttaler litt rart, eller. Ja. Det tror jeg er den aller viktigste.
- Inger Så det å ha et læringsmiljø, der man er trygg på at det skal være lov til å prøve og feile?
- L3 Og jeg tenker at det er ikke noe fag det er så viktig å feile som, eller så naturlig å feile som i Engelsk. En kan aldri alle orda. En vet aldri assen det uttales. Og har du lært noen, så kjem det jammen meg, det kjem stadig nye som en ikke vet hva betyr, eller ikke kan å uttale, eller. Det grammatiske, det å sette dem sammen. Det er fallgruver overalt!
- Inger Enig! Det er det jo nå også, for oss voksne også det! Mm.
- L3 Jaja! Det er jo det!

- Inger Ja. Men hvis du skal tenke nest etter det. Det er vansk.. jeg mener ikke at du skal absolutt rangere alle mulige deler, men det her går jo mye på ting som ikke nødvendigvis har med *språket* å gjøre, altså det å være trygg og.. mye.. miljøet for det da!? Relasjoner. Men da. Jeg senser jo at du tenker at uttale ikke er det aller viktigste?
- L3 ...ikke i første omgang, nei. Jeg tenker at det kommer, jeg! Nei, jeg synes ikke det er det viktigste. Jeg tenker mer det å eeh.. SAMHANDLE, da!
- Inger Og det går jo under kommunikasjon tenker jeg, da. Evnen til å kommunisere.
- L3 Ja, da er det rett og slett kommunikasjon jeg tenker på!
- Inger Og en del andre ting kjem jo inn under det å kommunisere. Fordi at det handler jo om ulike situasjoner, det og... ja. Eller at vi kommuniserer og samhandler med andre i ulike settinger, da. (L3: mm). Så hvis man skal.. det er forskjell på å snakke med en medelev eller å stå i en butikk i kassa og handle noe, og det å skulle.. ja.. kjøpe en togbillett på en stasjon på et sted du ikke kjenner noen.. alle sånne ting. (L3: mm). Mm.
- Ja. Vi har allerede snakka litt om det med vurdering av muntlige ferdigheter. Og bare litt nysgjerrig på hva du tenker om begrepet «formativ vurdering», eller om du har noe forhold til ulike typer vurdering? Vi snakker jo om summativ eller formativ, i forhold til det å gi en tilbakemelding på noe som er FERDIG, en sluttvurdering på en måte (L3: mm), kontra det som skal hjelpe deg videre. Hva tenker du om det, i forhold til det med muntlige ferdigheter, da? Altså det å.. hvis du har jo litt vært inne på det, men. Ja. Det du sa om at du modellerer i stedenfor å iredesette, for eksempel. Det vil jo.. jeg opplever jo at du.. det er en strategi du har, egentlig? (L3: mm) Fordi det er gjennomtenkt.
- L3 Ja, det føler jeg det er. Og det er og litt spennende du si. Med å nevne min egen skolegang. Fordi jeg husker på videregående. Nå var det et annet språk, der hadde vi en veldig dyktig lærer i fransk. Og ho hadde de andre elevan til å finne feil når vi leste! (I: Ja.. DET var fokuset?). Det var fokuset. Det var ikke *hvilke* ord du leste som var bra (I: mm) og det var DE ANDRE elevan som skulle si at «åååh, sa det og det». Så det tror jeg sitter att litt!
- Inger Mm. Ja. Det er med å former deg, antakelig, hvordan du gjør ting?
- L3 Ja, og hvis, hvis vi da drep den dere.. «jeg får jo ikke til noen av orda»... Da må jeg si, da, at «fantastisk fin uttale du hadde på det ordet der, og på det, og på det, du leste de orda der, du! Kjempebra!». Jeg har mer tro på den jeg! (I: Ja). Og så ser du det jo i forhold til vurdering, det er og litt morsomt du si, for da du kom inn her i dag, så sitt jo jeg her og skriver engelsk vurderinger. (I: mm). Og det blir jo ikke.. og hva skriver jeg da..? (ser oppgitt ut)
- Inger Dette er jo et tema på alle skoler akkurat nå...! (L3: mm) Akkurat i det tidsrommet hvor vi skal ...hehe.. skriv de...
- L3 Hvor konkret ER man da? Og hva vektlegger man da, i... Det synes jeg er ganske vanskelig.
- Inger Mm. Ja. Jeg opplever jo at dette er.. de rundt meg som driver med dette, at dette er vanskelig. Ja. Rett og slett.
- Du, jeg har lyst til å trekke oss litt tilbake til det du sa om lydopptak (L3: mhm). For da skjønner jeg at du gjør det. Det er et av spørsmålan, om man kjenner til å bruke det som et verktøy da. Har.. er det noe du har brukt ei god stund, eller hva... kan du si litt om erfaringene du har med det?
- L3 Ehm. Ja. Vi har jo prøvd å gjort litt forskjellig. Nå har det jo endra seg, blant anna det her med lekser, som [Navn Kommune] i utg punktet går ut fra. Nå skal vi har mer sånn leseøvinger. (Hoster). Vi prøvde jo å kjøre det som en hjemmeøving (I: mm), men med vekslende hell. Plutselig så fikk dem ikke til hjemme, eller så gikk ikke det på den pc'n, eller så var ikke pc'n.. ja.
- Inger Utfordringer med teknikk?
- L3 Rett og slett. Så det.. i og med at vi har tross alt litt sånn rom og litt gangareal og litt sånn plass på [Navn Skole], så fungerer det desidert best når de får gjort det som en del av en arbeidsplan i en skoletime. (I: Ja). Der har alle chromebookan sine, og...
- Inger Klarer å gjennomføre det tekniske?
- L3 Ja, og hvis ikke er det alltid en i femte som kan hjelpe en i fjerde. Så vi får det inn sånn at alle får det inn, også får du da hørt på det og gitt kommentarer, da.
- Inger Hva synes du er fordeler med det, du har nevnt det med at du får hørt alle. Men var det motivasjonen til å gjøre det?
- L3 Motivasjonen er vel det å... å være konsentrert og få virkelig høre. (I: mm). Og jeg har fått meg mange aha-opplevelser på det!
- Inger Åssen da?

- L3 Eeehm, jo fordi at når du går og hører og leser to og to og så er det bestandig noen du prøver å være litt ekstra *med*, av forskjellige årsaker, det kan være uro og det, da. Som gjør at du er veldig tett på *her*, men det kan være og noen som du vet treng mye gjennomgang av ord – i den leseprosessen. Men jeg har og fått noen sånne overraskelser med «jøye meg, så fin uttale du hadde!».
- Inger For det hadde du ikke fått med deg i en sånn vanlig klasseromssetting?
- L3 Nei! Så tror jeg er den største forskjellen. At jeg blir enda mere bevisst. Får en helt annen forståelse for deres leseferdigheter.
- Inger Mm. Ja. Og du sier leseferdigheter, fordi at det er... det er ferdige tekster dem les?
(42.40)
- L3 Stort sett så er det det (I: mm). Noen ganger skal de prate inn og fortelle noe om familien sin, eller...
- Inger Ja! Svare på spørsmål muntlig, rett og slett?
- L3 Ja, da er det mer å *fortelle* noe.
- Inger Fortelle noe, ja. Og så nevnte du at du leser inn en kommentar. Eller noe? Har du da visse, la oss si at det er en tekst. (L3: mm?). Har du da tenkt på forhånd at nå skal jeg se etter det samme fenomenet hos alle? At du har noen kriterier for at den uka her fokuserer vi på en sånn og sånn lyd for eksempel. Eller blir det individuelt?
- L3 Det blir veldig individuelt.
- Inger Men har de for eksempel samme tekst?
- L3 Nei. Da er det...
- Inger Nei. For d er jo det vanskelig. Å ha samme...? Eller – ikke nødvendigvis. Man kanskje ha fokus på samme utfordrende lyder, eller noe da. Men at det er ulike tekster som belyser det?
- L3 Men du vet.. og det er det jo på [Navn Skole], VELDIG stort sprik. Men med to årstrinn så blir jo spriket kanskje enda større fra den som... ikke klarer å lese «white» til dem som.. så jeg har jo i hvert fall tre ulike type tekster.
- Inger Mm. Ja.
- L3 Men lell, så kunne jeg jo gjort det som du sier. Kanskje ved de... særlig det på nivå 3, da. Hvis vi skal kalle det det, med den... de «vanskelige» tekstan. At en kunne ha blitt enda mer bevisst på å lete etter... ja.
- Inger Ja, for at.. jeg bare tenker i forhold til det med... det er ikke sikkert elevene opplever at de blir vurdert. I sånne oppgaver? Eller aktiviteter. Men det å vi.. ha en forventning om HVA man skal få tilbakemelding på... kan jo være ulike oppfatning av det?
Og det ene trenger jo ikke å være noe riktigere, men det med å ha en strategi for hva man skal vurdere (L3:Mm). Det tenker jeg at det krever jo en del arbeid. Forberedelser.
- L3 Mm. Men det er en veldig viktig og spennende tanke. (I: mm). Og gjøre det i muntlig også.
- Inger Fordi du gjør det i skriftlig? Eller man, da
- L3 Neeei, eller.. bare som en sånn digresjon, da. Som jeg tenker er litt viktig. Det er hvordan vi i skriftlig tekster for 20 år siden, så var den bra eller dårlig. Så så vi på rettskriving, og så var det på en måte bedømt. Og nå har vi jo kommet oss et skritt videre. Vi klarer å vurdere det utfra man kommuniserer med leseren, åssen innholdet er, åssen setningsoppbygninga er. Så at.. og rettskriving, da sjølvsagt. At det er *flere* ulike kriterier i EN oppgave.
- Inger Mm. Litt som muntlig, at vi både kommuniserer, og tilpasser, og så dette.
- L3 Så dette er en veldig spennende tanke. Som krever litt mer av deg. Så går det jo an å gjøre det i perioder, selvsagt.
- Inger Og jeg bare tenker litt i forhold til det med forventninger til en engelsklærer, da. Som vi snakka om litt først. Du nevnte nasjonale prøver... og jeg tenker på det her med at engelsk er et basisfag sammen med norsk og matte. Og at læreplanen har mange kompetansemål eller hva du skal gjennom. Mange liksom føringer for hva muntlige ferdige ferdigheter vil si, hva skriftlige vil si, tverrfag.. altså. Alt det man skal på en måte prøve å jobbe innfor (gestikulerer stort). (L3: Mm). Og om det kan oppleves som litt overveldende? I forhold til den tida man har til rådighet? Hehe.. Ikke sant? Du sier 3 timer, og det er MYE kanskje? Ikke sant?
- L3 Men det er jo overveldende!
- Inger Mm... Ja, du synes det?
- L3 Ja, det oppleves.. og så noen ganger så får du jo.. men jeg tror nesten at det er de nasjonale prøvene som gjør det mest ubehagelig, jeg! (I: Mm). Når du da har elever som leser «the dog is... black» og du vet hva som forventes på

- nasjonale prøver, og.. og det er nå engang sånn at vi er forskjellige. (I: mm). Og det synes jeg og er vondt, og jeg tenker at hvor mye mestring opplever noen av mine elever på nasjonale prøver? Særlig i engelsk. Det er mye tekst, altså!
- Inger Opplever du at resultatene du får på nasjonale prøver stemmer overens med den oppfatningen du har av hva elevene dine kan? (L3: Mm). Det er mismatch, (L3: Nei, det er match) Det er match? (L3: Ja!). Det er jo bra!
- L3 Ja, jeg føler.. i og med at jeg har fulgt disse her ei stund. Jeg føl.. og ikke har mer enn 17, og jeg er hovedlærer.. Jeg føler at jeg har ganske bra kål på dem.
- Inger Det må jo være veldig deilig?
- L3 Ja, ja det er det. Og det tenker jeg at.. når jeg skal nå skrive vurderinger nå, jeg føler jeg kjenner dem godt. Men lell så er det jo.. hvilke ord og begreper bruker du overfor foreldre, for å skrive en vurdering, da. Blant annet i muntlige ferdigheter... Det kunne jeg tenkt meg å diskutert med deg en gang vi ikke skal sitte med den (peker på dikatfon).
- Inger Ja, det er veldig... eh... jeg, som skal inn i det, opplever jo alt dette som veldig komplekst, ikke sant! Veldig mange ting å ta hensyn til på en gang.
- L3 Ja, også hvilke ord og begreper bruker du i den vurdering overfor foreldre for å få fram... og hvor mye... det er ganske mye skjønn her! (I: Mm. Ja). Liksom en FØLELSE av at.. (ansiktsuttrykk... som et spørsmålstegn).
- Inger Ja. Med sånn innlesing av tekster, eller på en måte fortelling dem gjør, føler du at du får målt, eller opplever du en progresjon på ferdighetene hos elevene? Gjennom sånn type aktivitet?
- L3 Eeeh. Hm. Ja, jeg tror jeg tror... (pause) jeg tror at elevene skjerper seg litt, i positiv forstand, litt mer (I: når de skal ta opp) når de skal lese inn til meg, enn når de sitter med en «Pål» på sida bortpå her (peker bakover).
- Inger Ja. Så det har en litt sånn.. kall det en skjerpende effekt, positivt, da? At dem konsentrerer seg, om oppgaven, liksom?
- L3 Ja, også... også det er jo en veldig sånn.. engelsk er et fag som... alt er så komplekst, akkurat som du sa. Vi driv litt med grammatikk, vi driv litt med klokka, vi driv litt med uttale, vi driv litt med lesing, lytting. Alt heng liksom i hop, og du ser ikke om han har vørte bedre (knipser), du ser ikke ting sånn! Som en kanskje gjør i matematikk, eller... gym, eller svømming for den del.
- Inger Det er ikke så lett å måle?
- L3 Nei, det er ikke det! Og når det er sagt noe på vurderinger, at.. som er sagt på skola vår, at i hvert fag, så skal vi ha ett klart mål. Engelsk synes jeg er et fag hvor det er veldig vanskelig. Skal det være å lære seg has oghave? som jeg tenker at MM (nei), skal være å uttale alle ord med dobbelw...?
- Inger Ja, eller hva? Hvilke ferdigheter er det vi skal...
- L3 Hvilke mål er det vi har i engelsk? Bedre til å skjønne hovedinnholdet i noe? Det er jo helt noldus!
- Inger Ja, det er jo veldig komplekst. Jo mer vi snakker om det, jo mer komplekst blir det, skulle jeg til å si. Mm (L3: Mm). Men hvordan.. bare.. noe jeg kom på nå. Hva tenker du om liksom fokus på skriftlige og muntlige ferdigheter.. eller balansegangen der, da. Nasjonale prøver er jo... er jo skriftlig! Men det er lytting og, er det ikke det?
- L3 Jo. Det er endra på. Fra i fjor.
- Inger Men det gir jo ikke noe mulighet for å vise muntlige ferdigheter?
- L3 Nei. Men det er veldig morsomt du nevner dette og. (I: Ja?) Fordi (tenker). Sikkert en digresjon dette her, men jeg har lyst til å nevne det. En tidligere kollega av meg jobber nå på u-skola. Og det synes jeg er kjempespennende. Så nå treftes vi, og jeg sa «du og jeg har jo jobba i engelsk sammen. Hva.. hva tenker du at elevene på u-skola trenger mer, hvor bør jeg sette inn trykket i forhold til dem jeg har?» (I: Ja!) Og så svarer ho «dem må skrive ENDA mer»!
- Inger Nettopp. Okei.
- L3 «For det muntlige kommer. Det har dem». Dem blir jo mye mer eksponert for det engelske språket på alle mulige arenaer. (I: mm. Mer nå enn før...?) Mye mer nå enn før. Ja.
- Inger Ja. Og det er jo interessant. Fordi at dem blir utsatt for det, men blir dem... heeh... det hjelper dem i å utøve språket (L3: Ja). Men hvilke *formål* er det det blir brukt til. Og er det overførbart til det vi tenker at dem treng å kunne bruke språket til, da?
- L3 Jeg tror det!
- Inger Ja? Merker du forskjell på elever du har nå, og leever du hadde for 10 år sida, for eksempel?

- L3 Mm. Og for ikke å si for 20 år sia! Det er himmelforskjell!
- Inger For nå er dem mer aktiv? Eller har større ordforråd? Eller..?
- L3 Har mye større ordforråd.
- Inger Det er mer input? (L3: Ja). Ja. Og det er jo interessant, da. Trenger vi å fokusere så mye på muntlig da? Burde vi jobbe mer med skriftlig? Hva..? (Veier hender opp og ned).
- L3 Men jeg tenk.. VI treng jo begge deler. Og jeg tror jo at med å skrive, så blir dem bedre til å lese. Og blir en bedre til å lese, så blir en bedre til å skrive. Og lytter du, så blir du bedre til å lese!
- Inger Mm. Alt henger sammen med alt.
- L3 Ja, jeg tror det.
- Inger Ja. Mm.
Tilbake til det med opptak. Så vidt nå. Jeg må bare oppsummere. Fordi at det med at du får et større grunnlag til å høre elevene, da. Eller et *sikkert* grunnlag! (L3: mm). Fordi at du FAKTISK får hørt alle. (L3: Ja): er det andre ting som er fordeler, tenker du? Annet enn det? For deg. Eller for elevene. Du nevnte skjerpene, men jeg tenker.. har du noen opplevelse av...
- L3 Jeg tenker jo at det er godt for elevene, for det er ingen andre som sitt og høre på dem! Så det vil jeg jo tro at.. jeg vet jo åssen jeg selv var! Jeg var livredd for å si noe feil. Og trudde at alle andre var så mye bedre enn meg! Vi har jo elever som er sånn, som... sammenligner seg veldig med andre, og tenker at dem er mye dårligere selv om ikke realiteten er sånn. Så jeg tror jo det trygger med å sitte på et grupperom, eller sitte uti gangen der det ikke er noen, og å lese. At dem har litt lavere skuldre.
- Inger Fordi dem slipp å sammenligne seg med de andre dem prater med
- L3 Eller «dem hører på meg» eller «han hører på meg» eller. Jeg opplever jo at det er... jeg føler at dem opplever det som UFARLIG. Jeg var jo livredd da jeg gikk på u-skola, da jeg hørte det klikket på det derre båndet, at en lærer hørte på meg! Og redd for at ikke jeg skulle prestere. At det ikke var bra nok! Så det, det tror jeg kanskje er en av kjephestene mine, da. (I: mm). Atte.. alt er bra nok! Det er lov til å gjøre feil, og alt er bra nok.
- Inger Ja. Du, du nevnte tidligere her, det nettverket som dere har. Fordi mot slutten her, så lurer jeg litt på hvordan du holder deg oppdatert her på metoder, ja. Faglige ting, da. Det aner meg at DET er et viktig sted? Det nettverket?
- L3 Det har i allefall vært det! Jeg var så begeistra for... jeg tror hun het [Navn Foreleser]? (I: mm). Det synes jeg var.. kjempemorsomt. Jeg følte nok litt, når det var sånne nettverk med bare oss lærere, hørtes litt sånn negativt ut, så var det litt sånn.. det ble så mye PRAT. (I: Ja). Ja, «jeg gjør litt sånn med min klasse, og jeg gjør det og det, jeg hadde et opplegg med det, så bruker jeg den nettsida der»: Så var det litt sånn «ååh, det er så håpløst hos oss, og nå har jeg fått inn to fra [Navn Land] som ikke kan et ord»... Ja. Men..
- Inger Kjem ikke noe videre, liksom?
- L3 Kjem ikke videre. Skal du ha et opplegg, så må du som lærer, tror jeg da. Få prøve det ut, på lik linje som en elev ville ha gjort det, for at jeg skal skjønne åssen det her skal foregå, og hvordan jeg skal klare å ta det tilbake til skolen. Det blir lett mye prat, synes jeg.
- Inger SKjønner
- L3 Og så er det noe med at nå.. jeg føler vel. Jeg har veldig sånn glød for faget, jeg er veldig glad i å ha engelsk. Så akkurat nå, så tror jeg.. det er så mye jeg har lyst til å prøve! At jeg orker liksom ikke noe hmhmhm (humrer).
- Inger Jeg skjønner. Du er jo i driven selv, da!
- L3 Ja, jeg føler...
- OPPTAK AVSLUTTET: NYTT OPPTAK FØLGER**
- Inger Ja, vi snakka om det å holde seg oppdatert, og at du er i driven, og da... og har mye ideer og ting du har lyst til å prøve ut. (L3: Ja, det har jeg). Og for at du skal få noe ut av et sånt nettverk, da kanskje. Så må det være litt konstruktivt?
- L3 Ja.
- Inger Så, litt sånn til slutt, litt sånn refleksjonsoppgave, skulle jeg til å si. Opplever du at den samtalen her, eller det at du skulle snakke med meg om det med muntlige ferdigheter og forskjellig. Har det fått deg til å tenke over din egen praksis, eller at det kommer opp som du tenker sånn «oj, det...»

- L3 Jeg tenkte jo litt på det før du kom! Når vi hadde sagt at vi skulle prate sammen. Og jeg har vel kanskje gjort at jeg har tenkt litt ekstra når jeg skal skrive i Visma! (I: ja!?). Jeg synes det er kjempespennende! Den praten vi har hatt nå! Og det er kanskje sånne prater vi har altfor lite av på skolen.
- Inger Ja. Det er litt interessant! Fordi litt tilbake til det der med... ja. Eller. Du sier at du.. du sa det ikke, men jeg vet det. At du jobber på en litt liten skole. Og da har du flere klasser i engelsk, ikke sant. Det er ikke mange som underviser i engelsk som du har å sparre med i hverdagen, kanskje? Eller hvordan opplever du det? Eller, nei. Nå foregrep jeg det litt følte jeg! Hehe.
- L3 Det har vært litt ulikt egentlig! Jeg jobba veldig tett med ei som hadde engelsk, som har begynt å jobbe på ungdomsskolen, før.
- Inger Men er det rom for det i arbeidshverdagen? Det er vel egentlig DET som er spørsmålet. Hehehe.
- L3 Nei, det er egentlig ikke det. (I: Nei?). Ikke det. Og så har det og.. jeg tror vi blir enda mer på en liten skole... det var jo sånn på [Navn Skole] og, når jeg tenker meg om. Det er jo gjerne sånn at, jo vi kunne ha noen sånne fagmøter, og.. og at vi som hadde engelsk var sammen og sånn. Men det vart nå veldig på hvert sitt trinn, og der vart'n nå. Så hvis vi var en som hadde engelsk som brant for faget, så var du jo litt sånn ensom i det der og. Men sånn sett så føler jeg at jeg har mye mer *spillerom* på en liten skole! (I: Ja). Altså det er enklere å kjøre... Ja, det handler sikkert om dynamikk og sånn på trinnet, da? (I: mm), men vi har jo, som jeg fortalte deg, vi har jo kjørt.. vi «var» jo i London og...
- Inger Mer prosjekter?
- L3 Prosjekter, ja. Som er mer enkle når vi er 18, da.
- Inger Men – og apropos det, med prosjekter. Hvordan opplever du at det er å vurdere elevene sine ferdigheter når man jobber i et prosjekt, kontra når det er en time nå og en time da? Synes du det er forskjell på det? (Pause) Eller, kanskje man ikke tenker over det?
- L3 Det var vel mest det jeg satt og tenkte på. At da er en.. Men når man jobber prosjekt, så en kanskje enda mer sånn... (tenker) hva skal jeg si, da? Du er mer i den bobla, da.
- Inger Mere.. intensivt fokus? På et vis, eller?
- L3 Ja, kanskje mer opptatt av et resultat, eller veien, eller ikke sant. Når dem sitt og les i leseleksen sin, så er det jo mye mer sånn lydhør assen det sies, for da.. Men når vi jobber med prosjekt, og snakk på Big Ben, så er det kanskje ting som tar litt fokuset og, og når vi driv og skulle «gå om bord» på flyet og dem skulle si forskjellige replikker og sånn, så er en jo mer opptatt av ho som hadde hadd bort passet sitt..
- Inger For da foregår det kanskje mye på en gang?
- L3 Det er akkurat det! Så på godt og vondt. Men da blir kanskje og språket.. Ja, det er kjempeinteressant! For det kom jeg på akkurat nå. Det er så mye anna som tar plass. Så det er kanskje på godt og vondt de der prosjekta. Heller, ikke godt og vondt. Det er.. det er jo mesta postivt. Men kanskje språket kjem litt lenger ut?
- Inger Men opplever du at i sånne prosjekt så blir bruken av språket mer autentisk?
- L3 Ja!
- Inger For elevan?
- L3 Ja, det tror jeg jo. (I: mm).
- Inger Og da får man kanskje praktisert flere av de muntlige ferdighetene på en gang, uten at man kanskje tenker over det, da?
- L3 Ja, også.. og det er jo selvsagt avhengig av hvilke prosjekt det er. Nå var det jo sikkert den dere London-turen som satt fremmerst i pannebrasken, når vi var ute som flyvertinner, og da hadde jeg kanskje litt mer fokus på det, at JEG var flyvertinne.. eller..
- Inger Men det er i en setting, da! Det er en kontekst
- L3 Det er en kontekst, og det.. når vi gikk der i midtgangen, og sa «tea or comme», og dem sitt der på ramme alvor og si... selv om dem får saft alle sammen, «tea, please».
- Inger Ja.
- L3 Men da er jeg ganske opptatt av MIN rolle! hehehe (humrer).
- Inger Ja. Jah.. Men ja, nei. Det her er interessant. Ja. Fordi det blir helt ulike måter å tilnærme seg spr... bruken av språket, da.

- L3 Og det er det jeg tror er viktig i engelsk og. Jeg tror vi trenger alt! Jeg tror vi treng at vi driv med disse her. For det tror jeg! Det er ikke det som er det viktigste, for vi trenger å lese leseleksa, og vi treng å gå rundt, og stille spørsmål, og vi trøng å leke med kroppen og skrive tekster. (I: mm). Lese bøker, lese eventyr, høre sanger. (I: mm). Jeg tror på mangfoldet i engelskfaget!
- Inger Ja, og sånn som jeg leser læreplanen, så er det jo.. så må det jo bli det! Mangfold. For det er jo veldig mange ting vi skal gjøre. Både muntlig og skriftlig, og knytta til tverrfaglige temaer, ikke minst, da. (L3: Mm). Som dette her liksom kan.. ja. Jeg opplever at nesten hva som helst av det vi gjør, kan vi putte inn i et tverrfaglig tema. Men man må jo fremdeles være bevisst det!
- L3 Ja, det tenker jeg!
- Inger Ja. Men det å skulle snakke om.. eller ha en sånn samtale. Har det vært skremmende?
- L3 Ja, men vi er vel litt sånn som ungan vi og, da? Redd for å bli avslørt!? (I: Ja..). «kanskje ikke jeg kan noe, kanskje jeg får spørsmål som ikke jeg kan svare på, som gjør at... ikke jeg er bra nok, da»?
- Inger Enda det er DU som er læreren (peker frem og tilbake på oss). Hehe
- L3 Ja, så jeg tror vi har det alle... det derre... mmm liksom det er 30 år siden jeg er utdanna, du er nyutdanna, hvor mye har skjedd. Hvor mye er det JEG har gått glipp av? At en kan føle seg litt sånn liten, da!? Litt sånn uttrykt fordi at... (I: mm) «er jeg helt på bærtur, liksom»?
- Inger Man får spørsmål. Det gjør man kanskje ikke så mye i.. eller gjør man det? Stiller noen spørsmål ved det du gjør i undervisninga di?
- L3 Nei!
- Inger Nei! Det slo meg nå, bare. At vi driver vel på, bare?
- L3 Vi driv på.
- Inger Men da tilbake til det du nevnte i sta, at det føles litt sånn meningsfylt å snakke om temaer som har med undervisning og fag og ferdigheter og alskens.. ja. (L3: mm). Fordi at vi treng kanskje det, da. Å få både bekreftelse, og impulser, og ikke minst GI hverandre det!
- L3 Og så tenker jeg det at.. nå er det litt sånn ulikt fra skole til skole, avhengig av leder, og dynamikken. Følelse... Altså mange ting som teller inn. (I: mm). Og jeg vet at [Navn], tidligere rektor hos oss, ho.. dem gjord det jo ganske dårlig på nasjonale prøver i engelsk. Og hva kunne vi gjøre for å løfte engelskfaget? Og da tror jeg jo vi må se sammenhengen fra en til sju! Der er vi ikke helt nå. Litt sånn når jeg sa innledningsvis, vettu. Med utfordringer og frustrasjon, at jeg skulle gjerne hatt kloa i dem før. Fordi at jeg jobber på femte trinn og vet hva som forventes. (I: mm). At det kan bli litt mye lek og.. baba blacksheep.
- Inger Ja. Men hvis du hadde muligheten til å endre på hva som helst. Penger er ikke en issue, tid og rom.. Hva. Hva kunne du ønske deg for at du skulle fått liksom.. ah.. gjort enda mer, da. Som du har lys til, eller... ja ting som kan være utfordrende nå, men som kunne vært løst på et vis?
- L3 For det første så ville jeg bestilt kjempemange bøker fra Amazon.
- Inger Mm. Hva slags bøker da?
- L3 Julia Donadson. Særlig.
- Inger Billedbøker?
- L3 Billedbøker.
- Inger Hvorfor vil du ha det?
- L3 Jeg føler at det gir så mange muligheter i opplegg. (I: Ja): Så hvis alle da hadde hatt en bok «Room on the broom». Så hadde det jo gjort det enklere for meg, og så hadde dem.. kunne vi ha brukt enda mer autentiske tekster! Det ville jeg gjort!
Og så.. hm! Det høres sikkert... «blærete» ut, men så ville jeg ha hatt all engelsken, i fra første!
- Inger Mm. Hva tenker du er positivt med det? Å kunne ha det? Eller hvorfor vil du ha det?
- L3 Jeg hadde jo engelsk til dem som før, som gikk i tredje. Og da følte jeg at jeg fikk forme dem litt mer... utfra det jeg føler forventes at dem må kunne i fjerde og femte. (I: Mm). Så nå er det første året jeg ikke har dem i tredje, og jeg er litt spent hvis jeg skal ha engelsk fjerde og femte. Hvor dem er. Det.. det.. eh jeg håper du.. det er ikke. Det handler ikke om at JEG er noe bedre (I: nei): At jeg tror jeg er en bedre lærer. Men det handler om at jeg er på et høyere nivå. Ja.

Inger	Ja. Og så forstår jeg det litt sånn, tror jeg. At det blir lettere å bygge opp til en progresjon, når du føler de samme elevan (viser med henda, stige fra 1-7)
L3	Ja. Og så at jeg vet...
Inger	Du vet hva dem har gjort – og da kan du lettere planlegge hva dem skal.
L3	Og jeg vet hvilket støt som må settes inn fra tredje. Dem må skrive. De MÅ skrive i tredje. De bør skrive i første og andre og! Enkle ting! Ja.
Inger	Ja. Men det.. ja.
L3	Så det er kanskje det.. Ellers så synes jeg... jeg tror jo vi er heldige i [Navn Kommune]. (I: Ja!). I det store og hele.
Inger	Hvordan da?
L3	Jeg føler jo at vi har i det store og hele, både når jeg jobba på [Navn Skole] og [Navn Skole], at vi ikke er så verst... Vi har en kommune som satser skole. Vi har forholdsvis bra med ressurser, tross alt.
Inger	Og det får meg bare til å tenke på det kommunebarometeret, eller hva det var. Hvor vi gjorde det ganske bra. I forhold til skole. Og jeg leser det jo litt som at en av faktorene for å skåre høyt på skole, er for eksempel eeeh.. nå husker jeg ikke hva det heter, men det at folk er.. har... altså fagkompetanse.
L3	Ja, det var et av de store kriteriene, tror jeg.
Inger	Og det kan jeg jo tenke meg litt, sånn jeg har sett de ulike skolene og! At der er det mye bra. Og det må jo være... det er jo en betryggelse, tenker jeg da! For både..
L3	Ja, åsså det tenker jeg det jeg merker selv. Det der med å undervise i fag. Hvor du føler deg noenlunde trygg. Det henger jo.. trygghet og glød og engasjement. Det henger jo sammen! Hvis jeg skulle undervise i matematikk.. kontra undervis i engelsk.. jeg tror jeg jo er en bedre engelsklærer! For jeg føler meg tryggere og synes det er morsommere.
Inger	Og da.. tenker du at det smitter over på ungan også?
L3	Ja, det tror jeg. Ja, det er jeg helt sikker på!
Inger	Mm. Ja. Ja. Er det noe annet du har kommet på underveis som du har lyst til å, lyst til å få med, som du.. ja. Eller mer enn det vi har sagt?
L3	Nei, det er vel bare en sånn... bekreftelse på at det viktige med sånne typer samtaler med.. som setter i gang noen refleksjoner. Jeg synes det har vært kjempespennende!
Inger	Flott. Ja, jeg og, og jeg er innmari glad for at du har stilt opp! Fordi atte... det kjem til å gi masse nyttig å jobbe med og.. ja. Og jeg også blir veldig inspirert, rett og slett! Så det er jeg veldig takknemlig for!
L3	Ja, men så fint!
Inger	Tusen takk!

Intervju 4 – (John)

Inger	Første spørsmål handler litt om din egen skolegang, i forhold til engelsk. Kan du huske litt hvordan det var når du lærte engelsk på skola sjøl? Og da tenker jeg særlig i forhold til det med muntlige ferdigheter?
L4	Mm. Eeeh, jeg husker vel at vi les en del høyt, (I: mm), både for læreren og litt sånn i klassa. Læreren les åt oss... ..også var det nok... jaaa.. .jooo noe diktater, sånn ord-diktater, men det går jo på skriftlig mer, da men. Lytte og forstå. Vi vart jo oppfordra til å bruke engelsk i engelsktimene (I:mm), ga nske tidlig husker jeg, at det var på en måte for å bruke som arbeidsspråk.
Inger	Snakka læreren engelsk med dokk, eller?
L4	Ja, så mye som var tilrådelig, for så vidt, ja.
Inger	Men var det utfordrende, synes du? Som elev?
L4	Å dæven, det husker ikke... det var jo på åttitallet... (humrer)
Inger	Det er jo lenge siden ja...

- L4 Så det klarer jeg ikke å si sånn konkret, men jeg tok.. fatta tidlig sjøl interesse for engelsk, (I: mm, ja), og ...ja, før jeg var på vgs så hadde jeg vel passert læreren i mye.. ja.. (hehe..) følt å si det kanskje, men.. hehe.
- Inger Nei, ja men det kan jo skje! kjent situasjon! Ja.
Men når du tenker på når du tok utdanning i engelsk, da. Eller, å kunne undervise i engelsk, var det forskjell på type muntlig kommunikasjon eller muntlige oppgaver kontra da du var elev? Eller var det ganske likt?
- L Nei, det var nok... på en del ting så var det nok forskjell. Mere.. blant anna vart det satt mer fokus på bevisstgjøring omkring britisk og amerikansk engeskl. (I:Ja?). Mens vi lærte at vi skulle lære britisk engelsk. (I: på barneskola?) På barneskola, og ungdomsskola ja. Sjøl. Og det vart jo sagt at det vil vanligvis være bruksspråket, men at vi skal respektere og akseptere at det finnes en amerikansk variant, eller australsk variant for den sakens skyld, som mange elever tar etter, da. Så det var litt sånn.. litt anna fokus der.
- Inger Vart det på en måte en større aksept for at det finnes ulike type engelsk rundt her, liksom? (peker rundt her)
- L4 Ja. Det var liksom ikke the queens english, som vi vart påpukka lenger.
- Inger Hvordan føler du at den engelskvarianten din er nå som voksen, da? Har du fremdeles med deg det liksom britisk versjonen, eller har du endra på det?
- L4 Jeg har endra ganske mye på det. Jeg var et år i USA, fra jeg var 16-17, kom tilbake og snakka sørstat-amerikansk så det bles! Ordentlig, faktisk! Og har nok ikke.. hm.. jo, jeg har nok litt britisk tonefall alikevel, men det er litt mer sånn.. det er litt tilfeldig.
- Inger Og nå er man kanskje ikke så bevisst på det, fordi at det er mer akseptert å snakke all slags engelsk, kanskje?
- L4 Ja, og hva er britisk tonefall..? Hehe, det er ganske stor forskjell på nord og sør der og!
- Inger Men vil du si at måten du lærte engelsk på sjøl og studiet har farga hvordan du underviser muntlige ferdigheter med elever nå?
- L4 Ja. (I. mm), det har det nok. Til en viss grad. Jeg reflekterer veldig lite over hvordan jeg selv lærte engelsk, for det begynner å bli ei stund sia. Men i forhold til studiet, så har jeg jo... lagra baki harddisken noen sånne gullkorn og lure ting som jeg husker som er greit å prøve å hekte seg på, da! Og bruke! Metodikk og framgangsmåter, kan du si. Og det også prøve å få.. sette fokus på å prøve å få med elever på samtaler, da. Jeg har ganske sterkt fokus på det.
- Inger Ja. Så bra. Så det er en av de tingene du har med deg, at du tenker at det med å holde snakketøyet i gang er viktig?
- L4 Mm. Ja. Det at det blir naturlig for dem å bruke språket. Det hjelp ikke å være dyktig, teknisk dyktig i engelsk hvis du ikke tør å åpne kjeften og bruke det. Tenker jeg da.
- Inger Ja. Åssen vil du beskrive den klassa som du underviser i år, da? Da tenker jeg litt på størrelse og sammensetning av ulike slag, da. Det kan jo være både hvilke språk de har med seg fra før, og nivå dem er på for eksempel?
- L4 Det er ganske mangfoldig! (I:Ja). Gruppe! Dem er jo til sammen 55 elever, deler dem i to i forhold til undervisning (I: så du har halvparten om gangen?) Ca halvparten om gangen. Og der er det jo noen som er tospråklige fra før, vi har polsk, litauisk, fransk, tysk... ..ja, etter hvert ukrainsk nå da, Tigrinia. Altså, ganske mange språk, både europeiske og ikke-europeiske språk, fra før. Jeg ser ikke det som noen nevneverdig påvirkning i forhold til engelsk innlæringa, sånn som jeg oppfatter det. Men jeg ser jo at noen er atskillig tryggere på fremmedspråk enn andre (I: mm): Og sterkere, og mer glade i det. Så jeg har jo alt i fra dem som synes det vi driv med å skal lese og gjør er veldig vanskelig, til dem som helst vil ha tekster tilpassa ungdomsskoletrinn. I forhold til hvor.. hva dem sjøl synes er motiverende å lese, da. Og de muntlige ferdighetene er jo deretter, altså tilsvarende. Så det er stor variasjon. Veldig stor.
- Inger Men opplever du at dem som allerede har to språk, da, fordi, la oss si at det er polsk og norsk. Så blir engelsk et tredjespråk. Eller kan dem ha et anna språk og engelsk, og så er norsk det tredje språket, for eksempel?
- L4 nei, ikke blant dem (I: Nei.). For dem, dem har vært i Norge så lenge at dem har vøkse opp (I: dem har norsk som), så dem har på en måte at dem veksler mellom norsk og polsk eller norsk og litauisk, altså dem har nesten hele oppveksten sin i Norge. (I: Ja. Mm) Så det er det er veldig naturlig for dem. Så for dem så er.. tenker jeg ikke på det engang, at dem har et tredje språk. Men så klart for dem som har kømme nyere, ifra andre deler tå verden, bla Ukraina og sånn, så er det... så opplever jeg at det... nesten urettferdig å drive og skulle presse dem til å prøve å lære engelsk. For at dem er helt på begynnerstadiet i engelsk. Og dem er helt på begynnerstadiet i norsk. Heheh.. Og det er kanskje litt for mye å gape over. (I: Mm. På en gang liksom?) På en gang. Så. For dem har ikke hatt noen engelskopplæring før, og dem har selvsagt ikke hatt noe norsk før dem kom hit heller, før dem kom hit. Litt det samme kanskje med noen av dem som har kømme i fra.. mmm. Fra rundt Midtøsten og Middelhavet. Litt.. det har og med hvor lenge har dem vært i Norge, rett og slett.
- Inger Ja, nemlig. Ja for di atte, og det er jo interessant det du sier, fordi at det er jo litt teorier om det der med... om det en belastning eller en styrke å ha et anna morsmål enn norsk fra før, når du skal lære engelsk! Tenker litt på is...

toppen av isfjellet, så har du språk.. altså begrepsapparatet ditt til sammen er stort (gestikulerer isfjell), men du får kanskje ikke gitt uttrykk for det nødvendigvis, på det ene eller det andre språket.

L4 Nei, nei og det kan nok være en faktor. Særlig for dem som har.. ja, som har vært så kort.. kortere botid i Norge, da. For å si det sånn, relativt sett så vil jo det vær.. men jeg opplever ikke det blant dem som er... er nat.. tospråklige fra fødselen av holdt jeg på å sku si omtrent (I: nei, nei, mm som kan norsk fra før), altså som er god, som er såpass god i norsk at jeg ikke tenker over det at dem ikke har det som morsmål. Hehe. (I: Nei, skjønner). Men det er klart det er noe å ta med seg, noe å tenke på.

Inger Jaja! Tankekors. For det er jo noe med tida til rådighet, om å lære spåk også, da. Hvis man *bare* kunne drive og lære de språka.

(Banker på døra. Opptak pauses)

Inger Nei, men da er vi tilbake igjen. Nei, det var det med dissa som kjem som kjem nå, og som hverken har lært norsk eller engelsk. At hvis man BARE kunne fokusere på å lære seg språk, så er det ikke så sikkert at det hadde vært hinder for hverandre, men nå så er det liksom 2 timer i uka, da. I tillegg til alt det andre disse skal sette seg inn i her.

L4 Ja, det er mye nytt. Så for dem så er det.. jeg opplever det som litt urettferdig. For at for det første så dem klarere ikke å henge med, og jeg sliter med å hjelpe dem nok og riktig nok!

Inger Og det bringer meg egentlig litt inn på neste spørsmål. Fordi at, ja, for hvordan opplever du det å ha så stort spekter, da? I elevgruppa di? Altså hvordan påvirker det hvordan du legger opp undervisning?

L4 Det påvirker i ganske stor grad. Jeg har en veldig bevissthet på det. Jeg synes det er veldig vanskelig. Å få hente opp... særlig det, å få hente opp og hente fram dem som tror dem ikke kan. (I: mm). Eller dem som, heh, føler seg usikker, som.. altså som ikke.. altså det er alltid noen som bidrar lystig, og villig, i klassa. Dem er ikke noe problem. (I: Nei). Eeh...

Inger Så du synes det er lett å tilpasse til dem?

L4 Ja. Det er egentlig det. Og så er det alle slags.. dem gjemmer seg når det .. så jeg har ekstra fokus på dem, da. Å hanke fram dem, få prata med dem, få dem til å bidra med litt samtaler når dem er på trygg grunn.

Inger Når opplever du at du får det fram, da? Er det bestemte type aktiviteter dere gjør der det, der det er fruktbar skulle jeg til å si?

L4 Ja, det kan jo være i.. altså i... i samtale i små grupper. Har, eller små grupper hvor dem sitt og prate og jeg kjem inn og bare overhører, egentlig.

Inger Det er trygge hvis det er færre av gangen, sikkert?

L4 Ja, og da må dem bidra, da må dem prøve littegranne. Det handler litt om det også. Å få dytta dem nok utpå. Jeg ser det, altså. For dem er.. ja. Men samtidig så skjønner jeg det veldig godt også at ikke alle ønsker å ... ikke alle ønsker å være like verbal. I plenum, da.

Inger Hva slags type oppgaver kan dem få, eller aktiviteter der du føle du virkelig får, om ikke TESTET men at dem får ØVD seg på det å være muntlig aktiv?

L4 Mm. Ja, det er det med.. som jeg sa. Altså samtaler i små grupper. Men også det å lese, i små grupper. Der dem les for hverandre, eller les sammen. Eller så prøver jeg å få til å ta dem med.. jeg tar dem jo med ut og les.. øve.. dem har jo hjemmeøving i lesing, hver uke. Så.. men jeg klarer jo ikke å høre alle hver uke, men jeg prøver å så plukke ut dem også da gir jeg dem alltid en mulighet til å lese sammen, med dem. For det er ikke alle som ønsker å sette seg ned og lese helt alene til meg, men lese sammen går jo greit.

Inger Da er det tryggere, for da er dem to, liksom?

L4 Da er dem to. Så det, det og fungerer. Så jeg har inntrykk av at nesten alle er med når vi les i gruppe og. For vi gjør det, kan lese hele gruppa, på en tekst. At vi les i kor, rett og slett. Og da er alle MED. Og da er det.. da går jeg bare, passer på å gå litt rundt og hører på de forskjellige, da. På at dem uttaler og åssen dem les.

Inger Tror du det og gir en slags trygghet, det å lese i kor, for da er på en måte alle in action hele tida, og det blir ikke så lett å følge med på hva andre gjør, kanskje?

L4 Du blir ikke eksponert på sammen måten. Så det tror jeg absolutt det er, for de minst minst sikre så tror jeg det er...

Inger	Så nå har du jo nevnt at du kan gå rundt litt og høre på når dem leser i kor, og så har du dem med og les, les med dem sånn en eller to. Har du en slags turnus rullering på det, sånn at du du følger lista liksom og plukker alle?
L4	Jeg bruker klasselista ja. Så jeg prøver å komme gjennom alle i løpet av rimelig tid. Klarer ikke alle på en uke, har ikke sjans, men (I: når man har to timer, så sier jo det seg selv...). I så går i hverfall den ene timen går jo ti lå gjennomgå det dem skal lese den uka, det gjør vi alltid på forhånd. Dem får ikke med seg ny tekst hjematt hvis vi ikke....
Inger	Men du nevnte også noen sånne at dem sitt og prater i grupper. Hva slags type oppgaver kan det vær, for å få igjen prat, da. Som ikke er lesing av tekst, men mer dialog-prega oppgaver eller...?
L4	Det kan være sånn type.. spørsmål til et bilde (I: Ja!). «beskriv bildet med flest mulig adjektiver» for eksempel, og går på sånne ting, da. Det går ofte på gramatikk-trening og. Altså fraser. Øve på fraser. Jobba med is/are nå, for eksempel, forskjellen på det. At dem på en måte, og da har dem på en måte starten på setninga der, så det er litt sånn.. det skal være ganske greit... det kan dem jobbe med både i par og grupper da.
Inger	For det er jo også en slags tilpassing, at det er en setningsstarter. Sånn at alle kjem i gang med en setning, og så følger det på, og da ser man jo litt hvem som er i stand til å bygge på AKKURAT det adjektivet bare, eller noen kanskje kjem med en lengre setning av seg selv. (L: jaja!) Så det er jo litt sånn naturlig tilpassing, sånn type dialog.
L4	Ja, ja det er jo det at det blir litt sånn tilpassa det dem selv vil, og så nå bruker jeg jo læreverket Explore, og det er jo, der er jo tekstan tre-delt i forhold til vanskelighetsgrad. Og der legger jeg stort sett opp til at øvingan skal være at alle skal lese den som er på laveste nivå. Og så kan dem lese en tekst til hvis dem selv vil.
Inger	Gjør de det da, tror du?
L4	Noen gjør det. (I: Ja) For dem synes at dette var alt for fort gjort, så noen gjør det. Og det står jo... det legg jo inn på ukeplan, at dem.. så det ser jo foreldran og, da.
Inger	Ja. Du, litt sånn angående forventninger til en engelsklærer. Hva opplever du er den største utfordringa med.. med å være engelsklærer? Det kan jo være organisatorisk eller faglig, eller noe?
L4	Ja.. Største utfordringa med å være engelsklærer.. er...
Inger	At du har noen forventninger til deg, da. Som, ja..
L4	Jeg... Jo jeg opplever at det er litt for.. nei, ikke litt. Det er ALTFOR lite tid. Til å klare å drive god nok variert undervisning. Og godt nok tilpassa undervisning. Når jeg har såpass kompakt, såpass begrensa med tid som jeg har i løpet av uka, så er det.. ja, det det jeg mener at vi kunne ha jobba mye grundigere, med tilpassing og. Og tilrettelegging. Hvis jeg hadde hatt mere tid. Rett og slett. For jeg hadde fått tida til mer individuelt arbeid blant eleven og.
Inger	Ja, og akkurat det er jo litt sånn, hvis man skal tenke engelsk som basisfag, da. På linje med norsk og matte. Og tidsfordelinga med timer. Hvis det først skal være. Ja. Det er tilsynelatende er det jo et viktig fag, da. Og litt hvordan man skal møte alle de kompetansemålene, og alt. Mm.
L4	Ja, nei. Jeg synes den er litt, den er litt vanskelig. Faktisk. Og jeg opplever at det er sånn... Ja, jeg føler at jeg får ikke til alt jeg ønsker å få til med alle elevene, for tiden strekker ikke til. Rett og slett så enkelt.
Inger	Så enkelt. Ja.
L4	Så jeg kunne godt tenkt meg å ha en hel en ordentlig klokke time til i uka, for å si det sånn. Det hadde hjulpet mye.
Inger	Vi skal gå litt mer inn på det med muntlige ferdigheter. Kjenner du til hvordan det defineres i læreplan? Altså ikke hel definisjon, men liksom litt hva det handler om, det med muntlig ferdigheter?
L4	Ja, altså.. jeg tror det! Hehe.. (latter), altså sånn ca! Dert handler om å uttrykke seg, altså uttrykke seg muntlig både.. for så vidt både med å lese men og gjennom å uttrykke seg uten manus, da. Og formulere egne, eget uttrykk, egne ord og setninger i en samtale. Sånn. Det er det jeg legger i det, sånn i grove trekk.
Inger	Ja, for det handler jo om både reading og speaking. Det er muntlig. Det handler om når vi bruker stemmen. Og det kan jo være både en allerede definert tekst, men og det vi skal produsere av egen for egen maskin, skulle jeg til å si. Det sies litt i kjerneelementene i engelsken da, at muntlige ferdigheter, det handler bla om å tilpasse språket til formål, eller til situasjon altså hvem du henvender deg til, og litt sånn strategier i forhold til tilpassing av det. Og så dette med de ja, kommunikasjon, jobbe med engelske tekster, og språklæring, altså type grammatikk og sånn som du sa. Men innafor det sammensuriert av alt muntlige ferdigheter kan være, da. Hva tenker du er viktigst for elevene å lære nå, der de er. Der du har dem, midt på midt i skolegangen, da?
L4	Midt i skolegangen ja. Jeg tenker at det som kanskje er aller viktigst for dem er at dem opplever at det er trygt å snakke. Trygt å produsere eget.. eget..eeeh, ja altså å si ting uten manus, rett og slett. Og så snakke. I det hele tatt det å formulere seg og skape seg sine egne formuleringer, både muntlig men og skriftlig. Er på en måte det som er..

sånn hvis jeg skal tenke hele klassa, hele trinnet kollektivt, så er det kanskje det som jeg føle at det skorter, at dem har komme kortest på, da. Så jeg så det på det, altså åssen så.. Ja, det åsså skrive, da. Begynne å lage sammenhengende tekster, da. Ikke bare korte, korte setninger, liksom. Også komme dithen når dem skriv og. Det er jo da overførbart til det muntlige framstillingsevnen.

- Inger Ja, såklart. For det handler jo om å HA egne meninger, og tørre å si dem på en måte, da. Eller ha en innspill på noe, tørre å svare på et spørsmål. Det er jo mange ting som du kan, skal jeg si, få spørsmål om og måtte svare på. (L: ja). Så det å kunne ordlegge seg, da kanskje?
- L4 Mm.
- Inger Hva tenker du i forhold til det vi kaller fluency, da? Sånn i forhold til det å gjøre seg forstått? Hvor viktig er det?
- L4 Jo, altså det å gjøre seg forstått, er jo i hue mitt i allefall ganske mye viktigere enn å kunne veldig mange ord. Å bruke de.. det du kan, på en måte at mottaker forstår deg, er kanskje essensen i mye av engelskopplæringa. For jeg har jo, har jo og elever som det renner ord ut av dem. Men jeg selv som engelsklærer sliter med å fange opp essensen i det de mener.
- Inger Har du noen formening om hvor dette vokabularet kommer fra?
- L4 Det kjem fra youtube! Eller, altså.. media.
- Inger Det er jo interssant, da. For da jeg gikk på skola, så altså jeg hadde jo ikke noe tilgang til noen særlige engelskspråklige medier. Men ungene mine snakker jo midd. Engelsk rundt middagsbordet. Omtrent.
- L4 Det gjorde min i mange år!
- Inger Ja, så det kjem jo fra noen stand! Så hvis vi som lærere opplever at vi har for lite tid til å lære, bygge vokabularet dere, kanskje, så har dem jo et ganske stort vokabular allerede, men at vi må jobbe mer med å sette det i bruk i ulike sammenhenger, da? Fordi at mye av den youtube-tematikken er kanskje ikke så mye dagliglivet, nødvendigvis, da? Mye er jo det, men.
- L4 Mye er det, men veldig mye er og litt sånn, det er ofte litt kunstig. Og litt sånn lit syntetisk på en måte, opplever jeg.
- Inger Og nå er jeg nok litt pre.. bias selv og, men jeg føler at mye av det dem ser på som er engelskspråklig, ja det er bra at det er engelsk, men det er kanskje litt unyttig kunnskap, mye av det. hehe. I den grad man kan si at noen kunnskap er unødig. Men jeg tenker hvis man skal kunne bruke det til noen fornuftig, da. I skolesammenheng.
- L4 Ja, nei jeg tror vi er ganske enig der. Ja, det er bra at dem følger med, og at dem lærer. Men det er og viktig at dem vet hvor språket kjem fra, at dem uttrykke seg så enkelt som mulig. Sier jeg (latter), som ikke klarer å si takk for maten engang, uten å bruke åtte setninger! Hehehe...
- Inger Neinei, men der er vi jo forskjellige uansett hvilket språk vi snakker. Ja.. Jeg vil litt tilbake til det med vurdering. For det med de muntlige ferdighetene vi snakker om nå, da. Ulike deler av det. Hvordan opplever du at det er å vurdere? Altså vil skal jo på en måte ikke vi gir jo ikke elevene våre karakterer der vi er, men det legges jo en del føringer i forhold til vurdering. Og kanskje særlig formativ vurdering, vurdering som skal være fremover. Hva synes du om det, i forhold til muntlige ferdigheter?
- L4 Jeg synes det er vanskelig. Jeg synes det er veldig vanskelig. Nå kjem jo jeg fra en verden eller.. fra et sted der jeg ikke har vært i... det vi kan kalle ordinær undervisning, da. På fem år. Jeg har ikke undervist unger på barnetrinn i ordinær skole på ti, omtrent. Og så har jeg hatt et halvår nå på åsså skape meg et bilde av 5-trinnselevne med åssen.. på som jeg skal kunne lage ei fornuftig vurdering utfra. Det synes jeg er veldig krevende. På noen så har jeg.. hadde ei veldig tynt grunnlag i forhold til særlig muntlig ferdigheter.
- Inger Hvorfor tenker du at du har lite grunnlag?
- L4 Nei, fordi at jeg rett og slett ikke har klart å bruke nok tid på det. At jeg har ikke klart å fått vridd til og fått prata nok med dem på engelsk. Eller hørt dem nok i engelsk.
- Inger Men da vil jeg jo ta deg tilbake til det du svarte i sta! At litt av utfordringa er jo at det ER ikke nok tid!
- L4 Nei, det er ikke nok tid. Jeg bruker jo når vi har.. ja vi har en basistime som når vi er på skola som er sånn arbeidstime. Den bruker jeg på slutten av uka å plukke med meg elever ut. Hvis jeg kan. Hvis vi ikke driv med noe anna. For det er en time som flyt heh... og det er på en måte den anledningen jeg har. På de øktene jeg har før i uka, så er det meg og én lærer eller assistent til. Hvis jeg forlater rommet da, så rakner det hvis de skal sitte og jobbe individuelt i hvertfall! (latter) Og det er ikke fordi at det er noe gæli eller vrang vilje med elevan, men de er bare for mange! (I: ja.) Det er for mange som vil ha hjelp, og det er for få som klarer å sitte fem minutter med hånda i været. Dessverre. (I: mm. Ser den. Ja). Så det. Ja, det er noen av det jeg synes er vanskeligest. Det å gi noe fornuftig tilbakemelding på muntlighet, hos elevan.

- Inger Men føler du at det er en den arenaen hvor du har dem på en eller to eller tremannshånd skulle jeg til å si, og les, at da har du anledning til å hva skal jeg si, gi en slags veiledning på leseferdighetene?
- L4 Ja, det er det er jo der jeg får gjort det overfor hver enkelt.
- Inger Men føler du i en klasseromssituasjon, når det er muntlig aktivitet, at det er noen anledning til å gi noen vurdering på noe vis til noen da? Eller lagrer du det i en slags.. (latter), bank for hver elev?
- L4 Ja, eeh, nei altså, hvis det er noe.. altså.. jeg prøver gjerne å komme, hvis det stopper opp hos noen, dem det stopper opp hos, da (I: når du går litt rundt?), hvis jeg går rundt, for jeg gjør ofte det. For da prøver jeg å finne noe positivt å gi tilbakemelding på der og da. Sånn, sånn umiddelbart. Etter at dem jobber bra, snakker godt sammen og sånne ting. Og så er jo unger sånn at dem avslører deg brennfort hvis du ljug på sånt! (Latter). Så det er liksom sånn...
- Inger Ja, hva tenker du...?
- L4 Nei, ja, altså det må være substans. (I: Ja?), i det vi gir tilbakemelding på. Det å være noe som dem kjenner seg att i. Du kan ikke bare si «neimen så flink du er», det funker ikke.
- Inger Nettopp. Det må være knytta til det dem faktisk holder på med? Ja.
- L4 Ja. Det må det. Og det prøver jeg jo å gjøre. Men jeg ser.. opplever jo og veldig ofte, selv om dem sitt i par, så er det.. dem vil gjerne ha noen vil ha litt hjelp og støtte, så mye av tida går med til det og, der og.
- Inger Så er det jo, altså 5-trinn, dem er jo ganske... ferske i.. altså jeg tenker selvom vi har engelsk fra første trinn, så selvstendig prating er vel kanskje ikke så mye av før... 4-5?
- L4 Nei, det er ikke..
- Inger Hvor mye skal man forvente at dem skal klare selv, da. I forhold til hvor mye ressurs du har til å gå rundt og..
- L4 Ja, ja. Det er nettopp det. Dem må støttes.
- Inger Det er.. jeg har jo nevnt det litt for deg før, men er du kjent med plattformer der elevene kan gjøre lydopptak når de leser?
- L4 Ja. Jeg er jo det. Jeg bruker i altfor liten grad. Det kan jeg si veldig kort. Vi har jo altså i... i læreverket vårt, Explore, som er knytta til Skolestudio, så er det jo mulighet for å for å lese inn og gjøre lydopptak, som kjem da inn på min konto (I: ja): Det skal funke sånn i hvertfall. Så det er en av de tinga som står på gjøre-lista mi!
- Inger For du kunne tenke deg å prøve det ut?
- L4 Ja, absolutt, kunne tenke meg å prøve ut.
- Inger Hva ser du for deg vil være fordelene med å ta i bruk noe sånt, da?
- L4 For det første vil jeg da kunne få ut produkt i fra alle sammen. Som jeg kan høre opp att og bruke i ro og mak uten forstyrrende elementer rundt meg.
- Inger Når tenker du at du vil ha anledning til å høre på... 50 opptak..?
- L4 Nei... over lengre tid, men nei, det må bli efta og kveld. Det blir på den ubundne tida mi. For jeg har ikke att tid i løpet av skoledagen til å gjøre noe sånt.
- Inger Men synes du det er greit?
- L4 Det er som jeg si, jeg har jo noen timer ubundet tid, som skal brukes til for- og etterarbeid, som lærer. Så jeg tenker jeg at det må jeg bare ta. Den biten må en jo bare ta. Jeg var kjempeheldig med vurderingene mine nå, for da hadde jeg to sykedager, (latter) satt jeg i sofaen med foten høyt og skrev vurderinger (latter).
- Inger Jaja, man må ta de lukene man får!
Men tror du at elevene vil oppleve noen fordeler med sånn type muntlig aktivitet?
- L4 Noen vil nok synes det er morsomt, og særlig hvis de kan få høre tilbake, spille tilbake seg selv, og høre seg selv, så vil dem synes det er interessant. Og så vil noen kanskje få noen aha-opplevelser på egen, altså at dem hører sine egne... utfordringer for eksempel, eller hører hva dem kan og ikke kan, hva dem får til hva dem ikke får til.
- Ign Er det, hvis du skal bruke skolestudio, vet du om det er muligheter for å ta opp på nytt? Eller når det er levert så er det levert. Jeg tenker på når dem leser inn og hører seg selv, kan de få lyst til å lese inn på nytt, liksom?
- L4 Det vil jeg tro at noen kan. Og det tror jeg går an. Jeg har ikke det er liksom sånn jeg har ikke begynt å forske nok på det enda, men jeg tror det.

Inger	For det faktumet der, da. Hvis det er mulig, og sett at elevene hører på seg selv, oppdager ting, er fornøyd, eller ikke fornøyd og vil ta opp igjen, da tenker jo jeg «self-assessment», det er jo også et begrep (L: jaja, helt klart), for det er jo også noe, det er jo også noe!
L4	De gjør ei egenvurdering, ja!
Inger	For hvem er språkmodellen, hvis dem skal rette seg selv? Hvordan tenker du at du vil gi tilbakemelding på sånne innlesninger?
L4	Hm. Nei, kanskje.. det burde jo kanskje være meg som var språkmodellen, da? Med å gi muntlig, altså innleste tilbakemeldinger og. For så vidt. For å ja.. blant anna gi et eksempel på hvordan jeg tenker at engelsk praktisk, at engelsk kan låte. Så ikke dem på en måte er i en, i en.. i den youtube-bobla som vi snakka om i forhold til (viser boble med henda), språkbruk og måten og.. for den er ikke alltid helt naturlig.
Inger	Nei, og det er, da tenker jeg litt tilbake på det vi nevnte i sta, da. Om det å kunne tilpasse tekst til kontekst, tekst det kan jo være både noen vi les og noe vi sier selv. Og til hvem vi prater til, f.eks. Er det en tekst som skal leses, så er jo teksten sånn den er. Men la oss si dem skal svare på noen spørsmål da, muntlig. Skal dem svare da til deg, eller skal dem svare som om at dem prater til en venn, eller det kan jo være at språket kan være forskjellig utfra sammenheng. (L: det kan det absolutt være). I forhold til hva slags type oppgaver man gir, da. I en sånn opptaksvariant, da.

Ja, det kan jo sikkert være mest naturlig å bruke tekster hvis du skal se for deg at du skal gi en sånn type oppgave. Ville du kanskje tenkt på forhånd noen kriterier som du vil vurdere gjennom den lesinga? Eller.. hva kunne det være?

L4	Det bør det jo være. Og dem bør kjenne til det,(I: ikke sant!) ikke minst. Når jeg gjør det. Nå skal jeg innrømme at jeg har ikke tenkt på dette her lenger frem enn at jeg har lyst til å prøve noe av det som ligger i læreverket (ikke sant), for der ligger det allerede oppgaver, som kan besvares muntlig gjennom nettsida. (I: mm). Og jeg ser nok kanskje for meg å, for min egen del, å begynne der, i stedefor å finne opp kruttet helt alene (I: høres veldig lurt ut), selv om jeg er ikke helt sterkt tilhenger å være slage av læreboka..
Inger	Men den er jo der for en grunn, og det er klart at dette utspiller seg jo litt mens jeg prater med ulike lærere og, både dem som har brukt det, og ikke har brukt det. At det er et potensielt stort nedslagsfelt i både type oppgaver og type muntlig aktivitet, vurderingskriterier og du nevnte selv, at elevene vet om det selv hva som skal.. om ikke vi SI vurderer til elevene, da. Men at de får tilbakemelding på bruk av det ene eller andre eller tredje språklige virkemiddelet f.eks. «Nå har vi jobba med en sånn eller sånn lyd, som jeg kjem til å lytte ekstra til i de tekstene her», f.eks Sånn at det kan gi mange muligheter for både type aktivitet og vurdering, da.
L4	Det kan det. Absolutt.
Inger	Men det er det med tida. Til rådighet.
L4	Ikke sant. Og dette med hva kan de gjøre på egenhånd, hva kan de gjøre selvstendig, uten at det er grundig gjennomgått på forhånd, for å si det sånn.
Inger	Og fordelene din, som har vært litt i tenkefasen på det, da. Er at du kan jo allerede før du begynner ta stilling til litt forskjellige ting. Fordi at det har vært i bruk en stund allerede.. ja. Jeg tenker litt sånn i forhånd til dette med å bruke det som «digital kompetanse», «check», liksom de (gestikulerer «check»). Hva er liksom formålet med å bruke et sånn verktøy! Til det!
L4	Ja, nei, altså det har jo ikke noe, det har jo ikke noe for seg hvis ikke jeg bruker det til noe i forhold til, altså med tanke på språkutvikling, tenker jeg. At det er en digital kompetanse å trykke på den røde knappen på skjermen, jeg er ikke helt overbevist over det. Men det å snakke til ei maskin er ganske rart i seg selv! Det er en, det kan være utfordring for noen, bare det! Jeg vet jo selv hvor ufattelig kritisk jeg var til meg selv, når vi hadde noen sånne innleveringer da jeg tok engelsk. Jeg gikk gjennom att, og hørte, og nei – der snubla jeg litt, der var det for mye tenkepause osv osv, nei da kjører vi den en gang til. Og det er jo litt sånn, det og er jo på en måte sånn det jeg ser som en fare med et.. at en del elever aldri vil blir fornøyd. Med egen innsats. For at dem har, Dem har kanskje, assa dem trur at, synes at dem skulle kunne mer enn det dem viser at dem gjør da.
Inger	Og det er jo litt hva som er formålet. For i en samtale så vil man jo hele tida stoppe opp og begynne på nytt, eller eller ikke finne et ord og må ta en pause. Men når vi skal HØRE på det etterpå, så vil det høres unaturlig ut. Men når du er i real life, så er det en del av det, på en måte.

Kan du se for de.. ja, nå nevnte du jo faktisk noe som kunne være en ulempe, da. At noen vegrer seg litt fordi, ja det vil bli den der at du aldri blir fornøyd. Kan du se for deg andre ting som kan bli utfordring med å drive med sånne opptak?

L4	Altså det er jo det at.. at jeg får jo ikke den umiddelbare tilbakemeldinga. Som jeg får når jeg sitter og prater med en elev. Eller elevene leser til meg, direkte. Så vil jeg ta tak i «der gjorde du sånn, der gjorde du sånn, kan vi... kan
----	---

	du prøve også» Du får mye mer umiddelbar interaksjon, da. Samhandling. Og så er det til en viss.. altså, så det er kanskje den største ulempen jeg ser med det. Men så er det da en måte å få alle til å faktisk bidra med noe noenlunde synkront samtidig. At dem får gjort det innafor samme uka, for jeg får jo ikke hørt alle i lesinga samme uka. Og etter hvert så skjønner dem jo det at når jeg har hørt dem ei uke, så går det noen uker til neste gang jeg sjekker om dem har.. øvd på engelsken.
Inger	Og da held dokk kanskje på med et helt annet tema, helt anna tekst, så har man ikke hatt de samme forutsetningene på alle elevene sånn sett.
L4	Så det er jo sånn for å få et øyeblikksbilde av alle, som er likt, så er det en fordel!
Inger	Ser du for deg at teknikk kan bli ei utfordring, eller? Altså tekniske?
L4	Ikke hvis jeg legger til rette riktig. Ikke hvis jeg gjør jobben min... (latter) Ja, det er litt med det, at fordi.. det er vel sånn som det fungerer sånn i Explore, for jeg må legge opp til at de skal spille inn og sende til meg, for at det skal komme til meg. Ellers så funker ikke den knappen etter intensjonen. Det er noen som har prøvd den, nemli. Jeg tror den faktisk må aktiveres. Av meg.
Inger	Men da er det et system som ungan allerede kjenner. Et program, altså Skolestudio eller..
L4	Ja, viktig at det er knytta til Skolestudio som dem bruker i alle andre fag også, så det er ikke noe revolusjonerende nytt nei.
Inger	Du, litt sånn avslutningsvis. Hvordan holder du deg oppdatert ifht undervisningsmetoder, fag, sånne ting. Føler du at du har tida, og liksom er bevisst på sånne ting?
L4	Jeg har vært veldig bevisst på det hittil i år. Nettopp for det som jeg har sagt før, at jeg har... det er lenge siden jeg har drevet med undervisning i engelsk. Og det er enda lenger siden jeg har hatt undervisning på barnetrinnet. Så jeg føler et sånt sug, etter å henge meg innpå att, hva er det som er riktig. Hva er det som er bra nå. Og da har jeg jo lent meg ganske tungt på det læreverket som vi har. Som vi endelig fikk bøker i nå, etter jul. Så nå har vi fått fysiske bøker. Jeg tror ungan også synes det er godt. I stedetfor at jeg skal fordi, komme med ei blekke med.. jeg kopierte opp ei blekke åt dem. Og ikke minst de nettverk, det her engelsknettverket, nettverkssamlinga som vi har hatt ett før jul, skal ha nå neste fredag att.
Inger	Kan du si kjapt hva det går ut på?
L4	Ja, altså det er engelsklærere på barnetrinnet fra hele [Navn Region]. Som har i hvert fall tilbud om å møtes og samles. Og diskutere faglige... faglig stoff. Både didaktikk og nasjonale prøver, også.. alt som hører til faget, da. Første samlinga vi hadde i høst var en ordentlig boost for meg i allefall, at jeg fikk noen verktøy å henge ting på.
Inger	Ja, det høres bra ut!

Føler du at den samtalen vi har hatt, og, eller i forkant av det, har fått deg til å reflektere enda mer over egen praksis?

L4	Klart det! (latter) (I: kanskje ledende spørsmål, latter) Joda, men det gjør det for nettopp for det at måte samtala er bygd opp, spørsmåla som stilles, tvinger meg littegrann til å tenke på «ja, hva gjør jeg her, hvorfor gjør jeg det, og hva bør jeg gjøre mer eller mindre av», ikke sant. Det er en sammenheng der som.. og en, ja det er noen faktorer der som fort blir borte. I hverdagen. Du har det travelt med å få planlagt neste time.
Inger	Synes du det er skremmende å føle på det, eller?
L4	Nei (I: nei?). Jeg synes ikke det. For jeg vet at det er veldig nødvendig. Det er nødvendig for meg, i den situasjonen jeg er, det stedet jeg er i nå, da. I min praksis som lærer. Så er det kjempeviktig for meg også få.. bli tvunget til å reflektere. Sånn at jeg ikke blir en sånn... helt slave av læreboka, for å si det sånn.
Inger	Ja, jeg tenker i forhold til det nettverket du nevner og, da. Det at man verdsetter et sånn nettverk viser jo at man er opptatt av å holde seg oppdatert og utvikle seg, tenker jeg, da.
L4	Ja, ja, og det er som jeg sier, det hjelper ikke så veldig mye at jeg tok engelsk 60 studiepoeng for 5 år sida.
Inger	Nei, det skjer mye synes du?
L4	Ja, en ting er at det skjer mye, men jeg har jo ikke praktisert nesten i mellomtida, jeg har praktisert veldig lite imellomtida.
Inger	Så du føler at du trenger litt tid til å komme inn igjen i det?
L4	Ja, å komme inn i didaktikk og tankesett og oppbygning. Vi har fått et helt nytt læreplanverk i mellomtida, hehe.. (humrer). Så det skjer ting. Så det er viktig for meg å holde meg sånn litt oppdatert på det, da.

Inger	Helt til slutt. Du har jo nevnt litt om det før, men hvis du hadde muligheten. Og liksom penger, ressurser var ikke noen hindring. Hva ville du hatt annerledes for å få en enda bedre hverdag som engelsklærer?
L4	Oj...
Inger	Nå er vi på sånn drømmestadie! (latter)
L4	Ja, skal vi se.. er det noen sydhavsøy som har engelsk... hehe. Nei, det er jo det også ha hatt nok ressurser både tidsmessig og personmessig, mannskapsmessig til å gi ei god nok individuell tilpasning til alle elevene. Det er kanskje det aller viktigste. Ser jeg nå. For at du blir veldig fort at du legger litt sånn i middeleiet, og prøver å nå tak i den som er gode og litt dårligere (viser med henda) ,og så er det veldig vanskelig å være sikker på at en gjør det. Med begge ytterpunktene. Jeg opplever at den del av det, ja altså tidspunktet.. tidsrammene vi har, og rett og slett mengden elever. Antall elever. Jeg har en sånn. Ja. Jeg var på ei stor skole, da jeg var i England, i York, utenfor York, riktignok ei god gammaldags privat, kostskole. Litt bismak på en del ting, men dem var ALDRI mer enn 18 elever i et klasserom. (I: nei). Og det betyr noe altså. Så kan Thomas Nordahl få mene akkurat det han vil. (I: ja, hehehe). Antall betyr noe. Altså antall elever pr hue. Pr lærer Det betyr noe, det er ikke tvil om anna. Så det.. Ja, det hadde vært på en måte.. hehe.. (I: ønskesenario?) Ønskesenario, å hatt nok ressurser til å rekke over og ta vare på alle elevene. Gi dem best mulige forutsetninger for videre skolegang osv. Det er.. jeg føler at det blir litt.. det er noen som kan klare å bli hengende og snike seg unna. I gåseøyne. At det altså.. fordert at dem ikke bidrar frivillig.
Inger	Dem går lit under radaren fordi du har for mange å følge med på?
L4	Det er for mange som TAR oppmerksom het, at du klarer ikke å GI oppmerksom het til dem som trenger det mest.
Inger	Det er et tankekors. (L: mm). Ellers noe annet du har lyst til å tilføye om noe av det vi har snakka om som plutselig har dukka opp, eller?
L4	Nei, egentlig ikke. Jeg synes det er . Jeg synes det er interessant! Spennende det du driver med. Jeg må jo si det. Neste litt lyst til også be om å få en kopi av sluttproduktet! (I: Det får du! Absolutt). Og få sett på det. For at det er noe med altså det drar fram tankekors som gjelder det å være lærer i 2023. Ikke bare det å undervise i engelsk, men faktisk det å være lærer. Det å stå i klassa. For mye av det som jeg har beskrevet som jeg opplever som utfordringer, tror jeg er.. det gjelder ikke bare i engelsk. (I: nei, ikke sant). Det er mer universelt enn som så. Og da. Så det er litt spennende. Og det å få elever til å bidra på en muntlig på en god måte. Det er... ja. Det er utfordrende.
Inger	Det er utfordrende. Og det er viktige tanker. Og det.. bidraget ditt er kjempeviktig i den litt større sammenhengen som det blir i denne oppgaven her da.
L4	Ja, jeg håper at det blir det, ja jeg regner jo med at det er mer.
Inger	Så jeg setter pris på at du har bidratt og har brukt tid på det!
L4	Ja, det synes jeg faktisk er bare spennende. Selv. Ja, men jo det er jo en måte for meg å få reflektert over hva jeg selv driver med. Egen praksis. Og liksom tenkt på.. ja, hva kan jeg si om dette tema her, tenkte jeg på, da du spurte meg. Men ja. Det å trekke noen linjer.
Inger	Ja, men da sier jeg tusen takk!