



Western Norway  
University of  
Applied Sciences

# MASTER'S THESIS

Norwegian English teachers' cognitions and self-reported practices regarding metalinguistic awareness: a qualitative study

**Kristian Peersen**

Master's in Education with English Didactics  
Department of Language, Literature, Mathematics and  
Interpreting

Supervisor: Christine Erna Elisabeth Möller-Omrani

01.06.2021

I confirm that the work is self-prepared and that references/source references to all sources used in the work are provided, cf. Regulation relating to academic studies and examinations at the Western Norway University of Applied Sciences (HVL), § 12-1

## Summary

Metalinguistic awareness can be beneficial for cognitive processes and second language acquisition. How grade five to seven teachers in the Norwegian EFL classroom promote metalinguistic awareness to their pupils can be based on several factors, such as the Norwegian English subject curriculum (ENG01-04), their cognitions, and their self-reported practices. By analysing the ENG01-04 and NOR01-06 and interviewing teachers (n=4) an inquiry was made into how these factors are relevant when it comes to promoting metalinguistic awareness to the grade five to seven pupils. The findings were analysed thematically and revealed that the curriculum promotes metalinguistic awareness through sections of its general part and relevant competence aims. The teachers' cognitions about metalinguistic awareness can be related to a communicative language approach, while their self-reported practices are similar to their cognitions, except when attending to features related to cross-linguistic metalinguistic awareness. The study found that teachers want their pupils to produce what they perceive as "good language", but their cognitions and self-reported practices can differ slightly about how.

## Sammendrag

Metaspråklig bevissthet kan gi elevene fordeler som er relatert til kognitive prosesser og andrespråksopplæring. Hvordan lærere på mellomtrinnet i det norske engelskklasserommet promoterer metaspråklig bevissthet til elevene sine kan være basert på flere faktorer, som læreplanen i engelsk (ENG01-04), kognisjonene deres, og deres selvrapporterte praksis. Ved å analysere ENG01-04 og NOR01-06 og ved å intervjuere lærere (n=4) ble det undersøkt hvordan disse faktorene er relevante når det kommer til å promotere metaspråklig bevissthet til elever på mellomtrinnet. Funnene ble analysert tematisk og viste at læreplanen promoterer metaspråklig bevissthet gjennom seksjoner fra den overordnede delen og kompetansemål. Lærernes kognisjoner om metaspråklig bevissthet kan relateres til en kommunikativ språklæringsstilnærming, mens deres selvrapporterte praksis er like som kognisjonene deres, ved unntak av deres tilnærming til flerspråklig metaspråklig bevissthet. Studien viste at lærere vil hjelpe elevene å produsere det de selv mener er «godt språk», men deres kognisjoner og selv-rapporterte praksis varierer når det gjelder hvordan.

# Acknowledgements

I would first like to thank my supervisor, Christine Erna Elisabeth Möller-Omrani, your guidance, expertise and insight was invaluable.

Secondly, I want to thank the teachers who participated and took time out of their busy days to let me interview them.

Lastly, I would like to thank my family, friends and fellow students for all the interest they have shown in my project and all the support they have given me.

# Table of contents

<b>Summary</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>I</b>
<b>Acknowledgements</b> .....	<b>II</b>
<b>1 Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Theoretical background</b> .....	<b>2</b>
2.1 Norwegian school contexts .....	2
2.1.1 Teacher formation .....	2
2.1.2 Norwegian school system .....	3
2.1.3 Curriculum .....	4
2.2 Language teacher cognitions .....	5
2.2.1 Teacher cognitions .....	5
2.2.2 Teacher language awareness .....	7
2.3 Metalinguistic awareness .....	8
2.3.1 Conceptualization of metalinguistic awareness .....	8
2.3.2 Research on metalinguistic awareness .....	10
2.3.3 Metalinguistic awareness and language learning .....	13
<b>3 Method</b> .....	<b>16</b>
3.1 Research Method .....	16
3.2 The English subject curriculum: Document analysis .....	18
3.3 Teacher cognitions and self-reported practice: Interviews .....	20
3.3.1 Participants .....	20
3.3.2 The structure of the interview guide .....	21
3.3.3 Ethics .....	26
3.3.4 Analysis of the of interviews .....	27
3.3.5 Limitations .....	28
<b>4 Findings</b> .....	<b>30</b>
4.1 Metalinguistic awareness in the English subject curriculum .....	31
4.1.1 Metalinguistic awareness in the ENG01-04 .....	31
4.1.2 Phonetic awareness in the ENG01-04 .....	32
4.1.3 Lexical awareness in the ENG01-04 .....	32
4.1.4 Morphological awareness in the ENG01-04 .....	34
4.1.5 Syntactic awareness in the ENG01-04 .....	34
4.1.6 Text awareness in the ENG01-04 .....	35
4.1.7 Pragmatic awareness in the ENG01-04 .....	37
4.1.8 Cross-linguistic metalinguistic awareness in the ENG01-04 .....	38
4.1.9 Similarities with the NOR01-06 .....	39
4.1.10 Summary .....	41
4.2 Teacher cognitions about metalinguistic awareness .....	42
4.2.1 Teacher cognitions about word classes .....	42
4.2.2 Teacher cognitions about word inflection .....	43
4.2.3 Teacher cognitions about syntax .....	44
4.2.4 Teacher cognitions about the use of other languages than English .....	45
4.2.5 Summary .....	48
4.3 How teachers promote metalinguistic awareness in their self-reported practices .....	49

4.3.1 Self-reported practices about word classes.....	49
4.3.2 Self-reported practices about word inflection.....	50
4.3.3 Self-reported practices about syntax.....	51
4.3.4 Self-reported practices about using other languages than English .....	53
4.3.5 Summary .....	53
<b>5 Discussion and conclusion .....</b>	<b>54</b>
5.1 <i>Metalinguistic awareness in the curriculum</i> .....	54
5.2 <i>Teachers cognitions about metalinguistic awareness</i> .....	57
5.3 <i>How do teachers promote metalinguistic awareness in their teachings</i> .....	60
5.4 <i>Conclusion and further research</i> .....	63
<b>References .....</b>	<b>64</b>
<b>Appendices .....</b>	<b>69</b>
<b>Appendix 1: Tellier task 2013.....</b>	<b>70</b>
<b>Appendix 2: Interview guide .....</b>	<b>71</b>
<b>Appendix 3: Transcript of interview 1 .....</b>	<b>74</b>
<b>Appendix 4: Transcript of interview 2 .....</b>	<b>93</b>
<b>Appendix 5: Transcript of interview 3 .....</b>	<b>107</b>
<b>Appendix 6: Transcript of interview 4 .....</b>	<b>119</b>
<b>Appendix 7: Informed consent form .....</b>	<b>131</b>
<b>Appendix 8: Information provided from ENG01-04 for interviews (Handout) .....</b>	<b>132</b>

## List of tables

Table 1: Categories for curricula analysis.....	18
---	----

# 1 Introduction

With the introduction of a new curriculum in Norway in 2020 the implementation required several considerations from both teachers and the Norwegian schools. Teachers in Norway are bound by law to carry out their teachings in accordance with The Education Act (§2-3), and therefore their practice will be influenced by the curriculum. According to Andrews a teacher's cognitions also has an effect on their practices (2008, p. 287). With a teacher's practices being affected by these factors, how does these factors interplay when it comes to the promotion of metalinguistic awareness in the Norwegian English classroom?

“We pay scant attention to grammar when we engage in conversation, barely notice structure when we read text, and often consider formal knowledge of the rules of grammar to be a needless frill. In metalinguistic problems, however, these abstract structures become the target of our consideration and the criteria by which performance is judged” (Bialystok, 2001, p. 146).

Bialystok presents the considerations that are important when attending to metalinguistic problems, yet what are metalinguistics? Metalinguistics are suggested by Gombert to be “concerned with the activity of speaking about words, the linguistic activity which takes language itself as its object.” (1992, p. 2). Roehr-Brackin builds on Gombert's definition and calls it attention that “is focused on language as an object in its own right (2018, p. 1). Bialystok uses the term metalinguistic as a qualifier for three different entities: metalinguistic knowledge, metalinguistic ability and metalinguistic awareness (2001, p. 122-123). Bialystok also ties these metalinguistic entities to bilingual children and their language development (2001, p. 151). Metalinguistics are the focus on language as an object in its own right, and metalinguistic awareness is relevant for language learning aptitudes in pupils (Roehr-Brackin & Tellier, 2013, p. 23). Much research on has conducted on the development of metalinguistic awareness in pupils, and metalinguistic awareness in second language acquisition contexts (Bouffard & Sarkar, 2008; Ammar, Lightbown & Spada, 2010; Simard & Gutiérrez, 2017). Therefore, the purpose of this study will instead focus on those who are one of the most instrumental tools for the pupils' development, the teachers. As the curriculum, the teachers' cognitions and their practices are all linked together, these are all factors that can affect how the teachers potentially promote metalinguistic awareness in their classroom. This implication leads to the following research questions:

1. How does the English subject curriculum for primary schools in Norway promote metalinguistic awareness?
2. What are Norwegian 5-7<sup>th</sup> grade English teachers' cognitions about metalinguistic awareness?
3. What are Norwegian 5-7<sup>th</sup> grade English teachers' self-reported practices regarding promoting MLA in their classroom?

How metalinguistic awareness is promoted by the curricula, what English teachers' cognitions about metalinguistic awareness are and how the teachers promote metalinguistic awareness in their self-reported practice will be answered by conducting an analysis of the Norwegian English subject curriculum, and by interviewing Norwegian English teachers.

The thesis consists of five chapters. Chapter 1 contains the introduction and includes the background of the study and the research questions. Chapter 2 is the theoretical background for the thesis and presents the Norwegian school context, teacher cognitions and the conceptualization of metalinguistic awareness. Following this, chapter 3 which is the methods chapter, will give an insight into the methodology of the thesis, the interview guide and the data analysis. Chapter 4 contains the findings chapter and will describe the findings of the analysis of the curricula, as well as the findings on teacher cognitions and self-reported practices. The final chapter, chapter 5, is a discussion about the findings, a conclusion and suggestions for further research.

## 2 Theoretical background

In this chapter the theoretical background for the study will be presented. First there will be an overview of Norwegian teacher formation, the Norwegian school system and the curricula. Following this there will be a presentation of teacher cognitions, and lastly a conceptualization of metalinguistic awareness and its relevancy in the EFL classroom.

### 2.1 Norwegian school contexts

#### 2.1.1 Teacher formation

The Norwegian government's "*Lærerløftet*" or "Teacher promise" (own translation) presents set criteria for teachers, their education and their purpose in the Norwegian school. What the

teacher promise aims to achieve is defined by several measures, with the most prominent one related to teacher formation being that all pupils should meet teachers with relevant specialization in the Norwegian subject, the English subject and the math subject (Regjeringen, 2018). This stems from a change in the teacher education requirements which now makes it obligatory for all new teachers to get a master's degree with relevant study points in pedagogy to qualify for a teacher position (Regjeringen, 2018). Despite the teacher promise's aim of creating competent well-educated teachers with high levels of competence in their respective subjects, there are still teachers in the Norwegian school who graduated before the requirements above came to be. 39% (8086) of English teachers in the Norwegian primary schools do not fulfil the competence requirements mandated by the Norwegian government (Utdanningsforbundet, 2021), thus potentially lacking necessary proficiency in to teach the subject. Teachers who were hired before 01.01.2014 are exempted for fulfilling the requirement of relevant competence until 01.08.2025. The requirement for teaching English in the Norwegian school is a full semester of studying English at a relevant educational facility (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### 2.1.2 Norwegian school system

Before the end of grade seven, the pupils in Norwegian schools should have completed 366 lessons of English. This makes it the third least taught subject by the time the pupils have completed primary school, and only 228 of these lessons are between grade five and seven (Utdanningsdirektoratet, 2020a). In the school year 2020/2021 the pupils in grade one to nine will be taught on the basis of the new curricula, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020f). The update of the curricula makes this school year a transitional one, where teachers' and schools' implementation of the new guidelines will play a noticeable role for the duration of the school year. Despite the English subject being one of the least taught subjects in the Norwegian school (with number of lessons in mind) the need for proficient and relevantly educated teachers is high and in demand because of the English languages' role in the world as a *lingua franca* (Birketveit & Rugsæther, 2014, p. 60).

Norwegian teachers are mandated by law to carry out teaching in accordance with the subject curriculum as stated in The Education Act (§2-3). For the English subject the teachers are now using the new English subject curriculum, ENG01-04, while in the Norwegian subject the NOR01-06 is being used. The subject curricula are divided into two parts, one covering



the general part of a subject, and a part containing competence aims for the different grades. In the general part the principles and values that all teachings should build upon, are included building the foundation for a subject (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Challenges with implementing the new subject curricula can be plentiful as it requires planning, assessment of feasibility, adaptation and evaluation of how the pupils can reach the new competence aims (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Despite the time it takes to adapt and plan, some parts are written in stone, namely the content of the curricula themselves. This content is determined by the Norwegian government and for the foreseeable future it is what teachers of Norway have to work with. The teachers could have an interpretation of a specific competence aim, but the competence aims, all with their specific wording, express specific goals for learning. The crux of this view is that there are two ways the curricula can be analysed, firstly by the specific wording and secondly by how the individual teachers choose to interpret and teach sections and competence aims of the curricula. Because of how new the LK20 is as of this study, and teachers only having used the curricula for half a year, the challenges above might still be recurring. The duality of teachers' interpretations and the specific wording remains somewhat important for this study, as a misinterpretation or unawareness of a competence aim could alter the practice and cognition of a teacher, yet the clear wording of the ENG01-04 and NOR01-06 makes an analysis of the texts themselves a more clear-cut task.

### 2.1.3 Curriculum

The ENG01-04 covers a wide variety of competence aims and contains a general part with several parts to give further context to what the subject should include. The general part of the English subject curriculum in Norway contains several parts where relevance and central values, core elements, interdisciplinary topics and basic skills are presented. The core elements are communication, language learning and working with texts in English. The interdisciplinary topics are health and life skill, and democracy and citizenship. Lastly the basic skills are oral skills, writing, reading and digital skills. In addition to this, there are competence aims that are to be learned by grade two, four, seven and ten. There are also competence aims for upper secondary school (Utdanningsdirektoratet, 2020d). The competence aims that are to be learned by grade four and grade seven are the ones that will be investigated at for this research project. The main goal of the ENG01-04 is that "The subject shall give the pupils the foundation for communicating with others, locally and globally, regardless of cultural or linguistic background" (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Despite the

broad description of what the goals of the English subject are, this is all within the context of the English language. The three features that are most prominent to teach in the Norwegian English classroom are communication, linguistics and culture (Utdanningsdirektoratet, 2020d). The linguistic dimensions are what will be attended to in this thesis. Despite these topics being related to one another, through the general part of the subject, and them possibly being taught simultaneously there will be little to no other focus than the linguistic domain.

Language learning strategies (*Språklæringsstrategier*) and language awareness (*Språkbevissthet*) are two prominent terms used in the core elements part of the ENG01-04 which reads “Language learning refers to developing language awareness and knowledge of English as a system, and the ability to use language learning strategies” (Utdanningsdirektoratet, 2020d). The relevance of the two terms to the aim of the study can be explained through their definitions, which are not stated in the curriculum itself. Language awareness concerns itself with language education, and it overlaps with metalinguistic awareness partially (Roehr-Brackin, 2018, p. 44-45). Svalberg presents language awareness as “the explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (2007, p. 288, draws on the ALA website). The ENG01-04 describes language awareness as an awareness the pupils should develop along with a knowledge of the English language system. Andrew’s uses the description knowledge of language and language awareness synonymous (2008, p. 288), but for the purposes of this thesis the focus on explicit properties of the language which the pupils are to learn will be the central when discussing language awareness further. As for language learning strategies, the term itself is self-explanatory, yet its role in the curriculum is vital and strategies are at the core of the curriculum, as it provides implicit information on how the teachers should approach said strategies. The context presented in this chapter will be relevant for answering research question one “How does the English subject curriculum for primary schools in Norway promote metalinguistic awareness?” but will also provide context for the two other research questions.

## 2.2 Language teacher cognitions

### 2.2.1 Teacher cognitions

The field of teacher cognitions contains a wide variety of concepts, and more and more keep joining the herd (Borg, 2006, p. 35). With this increase of concepts adding up and the field of

teacher cognitions, widening the definition, its usage will need to be discussed. Despite this change within the field of teacher cognitions research, Borg still argues that:

“Its goal remains of paramount importance, and I define this as understanding, with reference to the personal, professional, sociocultural, and historical dimensions of teachers’ lives, how becoming, being, and developing as a teacher is shaped by (and in turn shapes) what teachers (individually and collectively) think and feel about all aspects of their work” (Borg, 2019, p. 1152)

The wide and expanding field of teacher cognition research covers many facets, yet in a prior form the goals for teacher cognition research were similar: Researching schooling, professional coursework and classroom practices (including practice teaching) of teachers; and focusing on teacher knowledge, beliefs, theories, attitudes, assumptions, conceptions principles, thinking and decision-making; about teaching, teachers, learners, learning, subject matter, curricula, materials, activities, self, colleagues, assessment and context (Borg, 2006, p. 283). The main difference can be found in the plethora of terms presented in the older goals, as opposed to only “think” and “feel” in the Borg’s 2019 description of the goals of teacher cognitions.

A definition for teacher cognition research has been suggested, and it, like the field of teacher cognition research, opens itself up to a wide variety of concepts: “Inquiry which seeks, with reference to their personal, professional, social, cultural and historical contexts, to understand teachers’ minds and emotions and the role these play in the process of becoming, being and developing as a teacher.” (Borg, 2019, p. 1167). A definition like this covers many aspects and concepts, and teacher cognitions is becoming more of an umbrella term than an item-specific term (Borg, 2019, p. 1163). By applying this definition, the inquiry required to investigate all relevant facets would be a straining and challenging process, as a tremendous number of contexts would have to be researched and compared to one another.

Despite teacher cognitions’ broadening definition and a need to explore all the concepts within, teacher cognitions need to be compressed into a more manageable form for this study. Borg originally defined teacher cognitions as “... the unobservable cognitive dimensions of teaching – what teachers know, believe, and think.” (2003, p. 81). The complexity that is being left out of this definition of teacher cognitions is clear when comparing it to the goals

and definition presented by Borg in 2019, yet it covers numerous concepts within these. Despite the lack of the historical dimension, it still explores what teachers think, know and believe (and in some ways their feelings) about aspects of their work. The goal for teacher cognition research remains of paramount importance, and that is heavily emphasized in this study. Despite the teacher cognitions definition that will be used for this thesis, it is worth pointing out that the personal, professional, cultural and historical contexts of the participants are being inquired about in some ways, but the full complexity of these contexts are not explored. these contexts are addressed to add further context to the cognitions in in light of the curricula and the participants self-reported practices because of their relevance to the study.

### 2.2.2 Teacher language awareness

An area of research within the domain of language teacher cognitions are teacher language awareness. According to Andrews, teacher language awareness is a combination of a teachers' language awareness, their cognitions about languages in general as well as about the languages they teach and their awareness of pupils' language development and it can be defined as "what teachers know, or need to know, about language and their pedagogical practice." (2008, p. 287). Andrews also points out that teacher language awareness is based on how a teacher's cognitions potentially impact their teachings (2008, p. 287). This is related to a language teacher's proficiency, and their knowledge of underlying L2 systems (Otwinowska, 2017, p. 310). L2 language teachers should thus possess three types of competence: that of the language user, that of a language analyst, and that of a language teacher (Wright and Bolith, 1993, cited in Otwinowska, 2017, p. 306). A teacher's language awareness is crucial for them to not only teach features of the language, but also help pupils through the language learning process (Thornbury, 1997, p. xiv).

An English teacher needs to be able to identify challenges and opportunities of multilingualism, refer to other languages their learners know and draw on this in their teaching; by having an awareness of these abilities, a teacher can achieve plurilingual awareness in their teachings, an awareness which can attribute to promoting metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness in the classroom (Otwinowska, 2017, p. 310). A combined awareness of the underlying systems of the L2 language (in this case English) and of their pupils first language as a tool for further language learning in addition to the three types of competences presented above would be beneficial, as the teacher's language

learning attitude forms the pupils' attitudes, experience and behaviours when it comes to language learning (Huguet & Lasagabaster, 2018, p. 238). A lack of the mentioned competences and abilities as well as the teacher potentially lacking teacher language awareness does not necessarily make the pupils less capable of learning in the hands of said teacher, but it is beneficial if a teacher possesses said competences and awarenesses (Andrews, 2008, p. 295). This benefit is present because of the assumption that a teacher possessing knowledge, relevant awareness and proficiency can increase the learning outcome for pupils. Teacher language awareness engulfs several aspects of a teachers' cognitions about languages and language learning. Teacher language awareness can be a valuable perspective to consider when discussing the participating teachers' cognitions about metalinguistic awareness because it can be used to see their cognitions in a specific context related to their practice. For this thesis teacher language awareness will link the participating teachers' cognitions and their self-reported practices. Teachers cognitions and teacher language awareness will be relevant for answering the second research question, "What are Norwegian 5-7<sup>th</sup> grade English teachers' cognitions about metalinguistic awareness?" and will provide contexts to the links between a teacher's practice and a teacher's cognitions.

## 2.3 Metalinguistic awareness

### 2.3.1 Conceptualization of metalinguistic awareness

Metalinguistic awareness has many conceptualizations, and many terms are used synonymous with it. Thomas defines metalinguistic awareness as "an individuals' ability to focus attention on language as an object in and of itself, to reflect upon language and to evaluate it." (1992, p. 531). Thomas draws on the Cazden, who references language as transparent, but through metalinguistic awareness one can see it as opaque in moments (1975, cited in Thomas 1992, p. 531). Yet what do one see when the language appears opaque? In Bialystok's framework, metalinguistic awareness "... implies that attention is actively focused on the domain of knowledge that describes the explicit properties of language" (2001, p. 127). One can point to the explicit properties of language as the objectification of language. Tunmer and Herriman also describe metalinguistic awareness as an ability where someone can treat "language itself as an object of thought" (1984, p. 12). This objectification of language, where someone can attend to explicit properties of language is what the conceptualizations above have in common. Metalinguistic awareness as a phenomenon that happens in real time according to Bialystok (2001, p. 127). As Bialystok draws on a more concrete depiction of what the

objectification on language is, the explicit properties of language, Bialystok's framework is what this study will draw on.

Bialystok's framework also includes metalinguistic knowledge, which is knowledge about language's explicit properties and metalinguistic ability which is the capacity to use metalinguistic knowledge (2001, p. 124). The explicit properties can be divided into phonetic awareness, word awareness and syntactic awareness according to Bialystok (2001). Despite this divide into specific explicit properties, Bialystok claims that these awarenesses are simple, and propose that other categorizations are used which are more related to specific cognitive demands, as the criteria for the properties are not clear. (2001, p. 135).

“Ultimately, the tasks used in this research need to be examined in terms of criteria that are more analytic than a simple categorization, such as “word awareness.” The proposal here is that the pattern of results begins to make sense when task demands are considered in terms of their connection to specific cognitive processes.” (Bialystok, 2001, p. 135)

These explicit properties can relate to different levels of linguistic organization such phonological, lexical, syntactic, morphological, pragmatic and text. By extension we can then distinguish phonological awareness, lexical awareness, syntactic awareness, morphological awareness, pragmatic awareness and text awareness as sub-aspects of metalinguistic awareness. These linguistic organizations will be referred to as sub-aspects of metalinguistic awareness. These sub-aspects of metalinguistic awareness draw on sub-dimensions of metalinguistic awareness discussed in Möller-Omrani et al, (2012, p. 1, drawing on Gombert, 1992). Phonological awareness, an awareness of the most elementary units of language, namely phonemes (Nesdale, Herriman & Tunmer, 1984, p. 56), can be found in both Bialystok's framework and in the sub-aspects of metalinguistic awareness used for this study. Its definition “an awareness of” the relevant linguistic organization can be drawn across all the sub-aspects, as an awareness of the explicit properties of the relevant sub-aspect. Also, when attending to explicit properties, explicit knowledge of these is relevant, which is “knowledge that is represented declaratively, potentially conscious and available for verbal report” (Roehr-Brackin, 2013, p. 125). This again related to language awareness, and metalinguistic awareness can be seen as a part of the explicit knowledge about language that the ENG01-04 calls for the pupils to be aware of (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Lastly, Bialystok's framework contains some final contexts for metalinguistic awareness, the requirement of two cognitive processes. Both of which provide different factors that are essential to the "awareness" of metalinguistic awareness, these are control and analysis. Analysis, in this context, refers to "the explicit structure and organization that is represented with knowledge" (Bialystok, 2001, p. 14), while control refers to "the level of attention and inhibition recruited during cognitive processing" (Bialystok, 2001, p. 15). These cognitive processes are described by Roehr-Brackin as essential for mental representation, its development and its accessibility, and she considers it the essence of learning (2018, p. 20).

Metalinguistic awareness is not limited to linguistics only, it is also relevant for fields such as cognitive psychology with focus on psycholinguistics (Karin Roehr-Brackin, 2018, p. 134). The present study will be limited to the linguistic dimension of its conceptualisation and uses. When used in a linguistic context, metalinguistic awareness is often observed through verbalization data and performance data. When metalinguistic awareness is tested in e.g., young language learners, tasks and test to do so involves observation of the process of reflecting about language; eliciting verbalization of linguistic rules; linguistic, grammatical or language manipulation tasks with a focus on problem-solving processes like error correction tasks. Tasks like these will allow the test subjects to display their explicit knowledge without necessarily talking about language, but instead solve task which require them to reflect on or manipulate language (Simard & Gutiérrez, 2017, p. 215). Within metalinguistic skills the attention is on the form of the language rather than meaning within the language (Bialystok, 2001, p. 129). So, tasks like above will allow someone to focus on the form of the language as opposed to its meaning. These kinds of tasks and the focus on form over meaning of the language will be relevant for answering the third research question "What are Norwegian 5-7<sup>th</sup> grade English teachers' self-reported practices regarding promoting MLA in their classroom?".

### 2.3.2 Research on metalinguistic awareness

How metalinguistic awareness is promoted in the day to day lives of young language learners may differ. The research presented below shows that metalinguistic awareness can be promoted in several different ways, like explicit language instruction (Tellier & Roehr-Brackin, 2013), by attending to an L2 with L1 as a reference (Ammar, Lightbown & Spada, 2010; Bouffard & Sarkar, 2008). There are also methods of testing metalinguistic awareness

in pupils through tests addressing on lexical, morphological and syntactical problems (Tellier, 2013). In the following four research projects tests have been conducted on pupils in different capacities, but with metalinguistic awareness in mind in all of them.

Tellier and Roehr-Brackin's research (2013) on how metalinguistic awareness and language aptitude is developed make a point about to why metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness are relevant in the language learning classroom. The authors explore how two groups of pupils aged 8-9 develop their language learning aptitude, metalinguistic awareness and L2 proficiency through teaching English fourth grade pupils Esperanto (n=14) or French (n=14) for a year, with focus on the effectiveness of explicit learning of language, as a contrast to more naturalistic exposure to the language in a classroom setting. The focus of the language teachings was on the form of the language and the instructions for the two groups were kept as similar as possible in terms of what the pupils were taught. The person who taught both classes was the same language instructor, who taught both groups once a week for one lesson. Both groups made progress on language learning aptitude and metalinguistic awareness, and the explicit approach helped accelerate the language learning aptitude metalinguistic awareness and L2 proficiency, which all relate to more efficient language learning.

By researching first language (L1) influence on the second language (L2), Ammar, Lightbown & Spada (2010) measured pupils' ability to explain the differences in their language by grammatical judgement tasks and tasks about questions. The study consisted of French speakers aged 10-11 who were learning English (n=58). The aim of the study was not only to investigate if the pupils' L1 influenced their decision making in L2 tasks, but also to measure if they were aware of this influence. To conduct this study the authors gave the pupils a grammaticality judgement test, a scrambled questions test done in pairs by the pupils and they interviewed twenty-nine of the pupils about metalinguistic features as well as their own grammaticality judgement test. The pupils who were aware of the difference between their L1 and L2 with regard to interrogative clauses showed higher levels on metalinguistic awareness and performance in their approach to their tasks. The study showed that a majority of the participating pupils had difficulties when doing the question-related tasks, because of the difference between the syntactic system of their L1 and L2, thus the pupils with awareness of the differences performed better on the tests. An awareness of the differences between L1



and L2 gave the pupils an advantage when working with the L2 tasks. This awareness can be linked with cross-linguistic metalinguistic awareness.

More research was conducted on French L1/English L2 speakers by Bouffard and Sarkar (2008). The aim of their research was how pedagogical techniques can help pupils as young as eight years old to develop metalinguistic awareness. Their research on pupils aged 8-9 (n=43) revolves around how using metalinguistic terminology could assist the pupils in correcting lexical, grammatical and phonological errors in their L2 learning. The pupils were videotaped while performing tasks such as project presentations, narrative construction of stories and improvisation (in their L2 classroom). After the videos had been edited the videos were shown to the pupils. By showing groups of pupils the edited videos, which showcased errors, the pupils were to signal whenever they noticed an error and correct it. Group discussions of the errors were also held to gather further insight. There was a total of 287 video clips, close to three hours of footage, for the pupils to view and discuss. The pupils' can become more aware of how their L1 can influence their L2 if their teacher more actively and explicitly attend to teachings related to comparison of language and the language's similarities. Despite the study claiming that the learning of metalanguage does not necessarily correspond with L2 development, it shows that pupils as young as eight can focus on the form of the language, compare their L1 and L2 language, and that these two factors help when it comes to increasing their metalinguistic awareness.

Through tests that can measure how metalinguistically aware a language user or learner is, one can gather not only information about how we learn language, but how we process it. Tellier (2013) tested several English pupils' (n=278) metalinguistic awareness, through a test developed by her. The participants were aged 8-11, and the test did not require them to use metalinguistic terminology, only to solve several tasks revolving around lexical, syntactical, morphological problems. The test itself, made for native English speakers draws on other languages than English for the pupils to reflect on, such as Spanish, Portuguese, Italian, Dutch, Romanian, Esperanto and a made-up language. The test did not require previous knowledge of these languages. The lack of understanding of the meaning of some of the lexical, syntactic and morphological features in the tasks of the test, because of the use of unknown languages, required the test takers to focus on form rather than meaning of the contents of the test. The results showed that when attending to tasks such as these, metalinguistic awareness develops as the pupils get older, and bilingual children had a

metalinguistic advantage. Age and bilingualism are advantageous when attending to metalinguistic problems, as metalinguistic awareness develops as the pupils age and as they learn new languages.

The research on metalinguistic awareness presented above shows several instances where metalinguistic awareness can be advantageous pupils' language learning, and how metalinguistic awareness is an ability drawn on in a certain moment in real time. What the research above suggests about metalinguistic awareness can be divided into two groups: pedagogical practices which promote metalinguistic awareness and measurements of metalinguistic awareness. Giving the pupils specific instructions with a focus on the form of the language or promoting metalinguistic terminology for grammatical corrections was teaching methods which promoted the development of metalinguistic awareness. The measurements of metalinguistic awareness were Tellier's (2013) test and Ammar, Lightbown and Spada's (2010) test to measure how L1 influence L2. These tests inquire about the pupils' metalinguistic awareness through grammatical judgement tasks which draw on several of the levels of sub-aspects of metalinguistic awareness presented above. The research presented above suggests that the language learners' L1 influences their L2, the pupils are capable of discarding meaning in language and focus on form as proposed by Bouffard and Sarkar (2008), and as metalinguistic awareness develops the pupils gain advantages when learning a second language in terms of being able to attend to the language in a different way (Tellier & Roehr-Brackin, 2013). These advantages are more present in children with a mastery of more than one language. Specific instructions on grammar and the form of a language seem to be an important factor to developing metalinguistic awareness as well. This can provide a more structured approach for the pupils to metalinguistic terminology and linguistic rules, which can be beneficial for L2 proficiency and language learning aptitudes. These beneficial attributes can be linked with metalinguistic awareness, which because of the benefits listed above can be advantageous for second language acquisition (Simard & Gutiérrez, 2017, p. 216), which is a major aim in an English foreign language (EFL) classroom.

### 2.3.3 Metalinguistic awareness and language learning

To describe the role metalinguistic awareness plays in language learning it needs to be made clear what it means to know more than one language, and what language learning is. An EFL classroom can consist of pupils who know more than one language. Because of the nature of

learning English as a foreign language in this context there are considerations that have to be made. Are there monolingual children in an EFL classroom? What defines a bilingual? What differences are there between monolinguals and bilinguals? Bialystok argues that bilingualism as a complicated category, as it often is described as a language speaker having two equal systems of language (2001, p. 4-6). These languages often come from one or more of a set of factors, like immigration, education, family, migration both permanently and temporary or simply being born in a bilingual country (Bialystok, 2001, p. 6). Bialystok further argues that bilingualism can be being a scale, where a language user can be “moving from virtually no awareness that other languages exist to complete fluency in two languages” (2001, p. 8). So, when does a language user move from being monolingual to bilingual? And are language users bilingual if they do not have the same proficiency in their two languages? These questions are quite complicated to answer, but the point of them is that the definitions of monolingualism, bilingualism and multilingualism can overlap at several points. There is not a specific point in time when a language user becomes bilingual or multilingual, it is a gradual process. A functional proficiency in both languages, where someone can conversate and is not restricted from activity because of proficiency on one of their two languages is suggested by Bialystok to be a viable definition of bilingualism (2001, p. 20). The case to be made for this approach to bilingualism is its inclusion of those who lack fluency in one of their languages, as the description of bilingualism first presented suggest two equal systems, and this equality can be hard to measure (2001, p. 20). The description of bilingualism focusing on equal proficiency suggests that any language user who has a higher proficiency in one of their languages and uses it with a higher frequency would be monolingual, which they most likely are not. L2 learners can therefore be placed somewhere on the bilingual continuum. Dahl and Krulatz argues that Norwegian English teachers have little to no formal competence to support the development of multilingual pupils, despite believing they are prepared to work with them (2016, p. 15). 18,7% of the Norwegian population are either immigrants or have immigrant parents (SSB, 2021). Because of this number, Bjørke and Hagemann argues that there should be many pupils who are bilingual and who can be language resources to the EFL classroom (2019, p. 35).

Claims have been made by Emmorey et al. that unimodal bilinguals (two equal language systems) show higher levels of cognitive control because of the constant experience of controlling two separate, yet equal language systems (2008, p. 1204). Despite a pupil knowing sign language, and being bilingual because of this, they do not necessarily achieve the same

cognitive advantages bilingualism provide. This cognitive control that is increased through bilingualism, in this case by a language user knowing two languages, can be connected to metalinguistic awareness through the high levels of cognitive control they show (Emmorey et al., 2008, p. 1204). These levels of cognitive control are also discussed by Roehr-Brackin, and she argues that bilinguals have better cognitive control, as well as enhanced metalinguistic abilities (2018, p. 22). With control being a significant factor in metalinguistic awareness a connection can be made between the advantages of being bilingual, as the two properties are an important foundation. The process of becoming bilingual will possibly provide these cognitive advantages. These advantages can increase levels of L2 knowledge and potentially an increase in metalinguistic development for the pupils (Roehr-Brackin, 2018, p. 41).

Coming back to language learning, several factors are essential when it comes to language learning. Roehr-Brackin presents key assumptions about language learning such as: many external factors can have an effect language, language learning and language use; that language ability is an integrated part of someone's cognition; that linguistic phenomena can be explained and learned through the domains of syntax, morphology, semantics, and pragmatics (2013, p. 117-118). As stated by Huguet and Lasagabaster above, the effect a teacher has on a pupils' language, language learning and language use is present, and can affect their cognition on language. Yet, the linguistic aspects mentioned can be explicitly taught, and they are throughout the schooling of a Norwegian pupil, as stated in the English subject curriculum (Utdanningsdirektoratet, 2020d). While learning outcome can be individual no matter what the instructions of a teacher are, these linguistic phenomena are linked with sets of rules that can be taught explicitly and can be measured through tests and language use. The linguistic phenomena are also directly linked with the sub-aspects of metalinguistic awareness, through their respective linguistic domains.

Cross-linguistic metalinguistic awareness can be defined as "The learner's tacit and explicit awareness of the links between their language systems" (Cenoz & Jessner, 2009, p 127), also termed "multilingual awareness" (Jessner, 2013, p. 179). However, this disregards contexts where the language user can not initially be defined as bilingual or multilingual and/or tasks which involve a language that was previously unknown to the language user. For the purposes of this study cross-linguistic metalinguistic awareness is therefore redefined, following Möller-Omrani et al (2021, p. 3-4), as the learner's tacit and explicit awareness of the links *between language systems*. With this in mind cross-linguistic metalinguistic awareness is

operationalized through any task that require the comparison between two languages the language learner know or do not know, with any of the sub-aspects of metalinguistic awareness in mind (Möller-Omrani et al, 2021, p. 3-4). Cummins claims that there are benefits this comparison, as some skills, like ones related to literacy, can transfer across from one language to another, and through bilingual instructional strategies this transfer also increase metalinguistic awareness and development in both languages (2017, p. 112). Allowing pupils to switch between two languages, with focus on form, could be metalinguistically beneficial according to Bialystok (2001, p. 151), and it could also help pupils to examine the explicit properties of language. Teaching pupils the similarities of different languages could help them when it comes to increasing their metalinguistic awareness (Jessner, 1999, p. 207). This potential increase in metalinguistic awareness can be linked with the bilingual advantages presented above.

## 3 Method

In this chapter the methods of the study will be presented. First, a presentation will be made of the research methods used in this study. Secondly, an overview of how the different research methods are used for answering the research questions, as well as the analysis of the data and a description of the participants will be explained. And lastly, following the description of the interview guide, ethical considerations and the limitations of the study will be described.

### 3.1 Research Method

The present study uses qualitative methods, as it is based on descriptive data and exclude the use of statistical procedures. The aim is to gather a natural and holistic representation of the context that is being researched, as opposed to making generalisations based on the data (Mackey & Gass, 2016, p. 215-216). Factors differentiating a qualitative method from others are not necessary based on the instruments used to gather data, but on how the data is analysed. Where statistical procedures can provide a guideline for other research methods, qualitative analysis can support itself on other structures to give it consistency, such as credibility, transferability and dependability. By noting and considering that e.g., the participants of a research project can have different constructed realities, that contexts can be different for each subject, and trying to provide as full and complete research as possible, credibility can be increased. Transferability refers to the degree that the research can be put in other contexts, such as a different school, different grade or different country. Lastly,

dependability refers to the finding's stability over time and will show how potentially repeatable a study can be (Mackey & Gass, 2016, p. 231-232). These were all considered factors in the research project at different stages, such as the construction of the interview guide, the formulation of the research questions and the analysis.

Semi-structured interviews were chosen as the instrument for gathering data for the qualitative analysis because of its ability to probe for additional questions. Limitations in acquiring relevant data if e.g., the participants were to misunderstand a question or being restricted from diving deeper into what the participants were talking about, are avoided when using semi-structured interviews. Interviews in general are also advantageous when gathering data about unobservable phenomena, like teacher cognitions, and self-reported practice (Mackey & Gass, 2016, p. 225). As presented above, an interview guide was made for the interviews to provide thematic consistency to each interview, while also making the data gathering more controlled (Krumsvik, 2014, p. 125). How the topics of the research questions work together became the driving factor behind the red thread in the interviews and the choices made in regard to the questions asked (Johnsen, 2018, p. 204). Each interview was transcribed to prepare it for analysis. The transcripts were broad, not containing any additional information outside of what was said by the participant and the interviewer, since such information was not considered relevant to the present study (Mackey & Gass, 2016, p. 113).

How the data gathered was analysed will be described below, yet there were considerations that had to be made for the two different analyses. The aim of the analysis of the curricula was to answer research question one, on the other hand the analysis of the data gathered from the interviews was to answer research questions two and three. The analysis of the curricula focused on one facet, however the analysis of the data gathered from the interviews had to focus on several. For the analysis of the curricula, the only aim was to find out how the ENG01-04 promotes metalinguistic awareness, and by using the different sub-aspects of metalinguistic awareness as categories, the themes for the analysis became clear. Because of this structure for sorting the competence aims and general parts of the curricula there was no need to code it in the same manner as the interviews. This approach leads to the bias of the researcher comparatively muted (Erlingsson & Brysiewicz, 2017, p. 97). Inductive data analysis, several assessments and interpretations of the data with the research questions in mind, was used to analyse the data gathered from the interviews, as this would provide a

thorough coverage of the data. The framework for the analysis was also shaped by the researcher and the concerned party's experiences (Mackey & Gass, 2016, p. 231).

### 3.2 The English subject curriculum: Document analysis

To investigate the first research question, “How does the English subject curriculum for primary schools in Norway promote metalinguistic awareness?”, a framework drawing on the sub-aspects of metalinguistic awareness presented in chapter 2.3.1 was set up. Based on the sub-aspects of metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness, the framework was used for the analysis the ENG01-04 and NOR01-06. The additional category added to the framework, cross-linguistic metalinguistic awareness, was added because of English being taught as a foreign language in Norway, and a comparative aspect being present for the two languages. These categories functioned as sorting groups for the curricula's competence aims and general part and showed how the different components promote metalinguistic awareness. By drawing on the above definitions of the sub-aspects of metalinguistic awareness (See 2.3.1), how the different sub-aspects of metalinguistic awareness are promoting metalinguistic awareness in the curricula can be seen in the framework below. The framework then includes:

Category	Operationalized by:
Phonological awareness	Attention being focused on phonological features
Lexical Awareness	Attention being focused on lexical features
Morphological awareness	Attention being focused on morphological features
Syntactical awareness	Attention being focused on syntactic features
Pragmatic awareness	Attention being focused on pragmatic features
Text awareness	Attention being focused on text related features
Cross-linguistic metalinguistic awareness	Attention being focused on language comparison

Table 1: Categories for curricula analysis

The individual competence aims that should have been learned by grade four and grade seven, as well as the segments addressing relevance and central values, core elements, interdisciplinary topics and basic skills are what the analysis consists of. Any competence aims or part of a curricula promoting one or more of the sub-aspects of metalinguistic

awareness were deemed as promoting the relevant awareness, which in and of themselves are levels of metalinguistic awareness, thus promoting it. A distinction will be made between competence aims and parts of the curricula which simply presents an exposure to grammar or its rules as opposed to metalinguistics features, which allows for attention to be actively focused on the domain of knowledge that describes any of sub-aspects. Any competence aims or parts of the curricula which can be interpreted or taught as an explicit task to the pupils and produce explicit knowledge are relevant. After repetitive cycles of close reading the competence aims were sorted into the relevant categories outlined above.

After the competence aims were sorted into the relevant categories the findings were presented and discussed. Any competence aims or part of a curriculum that did not fit into one of the above categories was categorized as not addressing metalinguistic awareness and were not relevant for the analysis. An argument can be made for the parts of the curriculum not related to metalinguistic awareness being relevant for how metalinguistic awareness is being promoted, as it takes time or focus away from the teachings which could promote metalinguistic awareness, yet there are no topics in any curricula that will be taught in every single lesson or are promoted in every single part. There are also competence aims and parts of the curricula that fit more than one of the sorting categories above. Each unit of analysis was put in all relevant categories. Some competence aims or parts of the curricula could promote metalinguistic awareness more than others, and this was taken into consideration through allowing the parts and competence aims to be sorted into more than one category. If a competence aim could be operationalized in a manner which promotes any of the sub-aspects of metalinguistic awareness or cross-linguistic metalinguistic awareness it was deemed as relevant.

As well as an analysis of the ENG01-04, an analysis of the NOR01-06 was conducted. Norwegian is the reference language to the majority of Norwegian pupils when learning English, and because of this several competence aims, linguistic features, and literary features can be taught simultaneously in the two subjects. The aim of the study is, as stated earlier, to give insight into how the ENG01-04 promotes metalinguistic awareness, but because of how much the two curricula share in terms of content it is fair to assume that content within the curricula is thought simultaneously or based on the other curriculum. An analysis of the NOR01-06 provides context to analysis of the ENG01-04 because of this. It is also worth noting that despite Norwegian being the reference language for most pupils learning English



in Norwegian primary school, there are pupils who know Norwegian as their second language, or even third, fourth, etc. The point of the comparison is that most pupils will be taught both Norwegian and English in school and will try to reach the subjects respective competence aims simultaneously, no matter what languages the pupils know or has as their first or second language. As both the English subject and Norwegian subject both obligatory language subjects the comparison of them was deemed relevant for this study.

### **3.3 Teacher cognitions and self-reported practice: Interviews**

Following an initial analysis of the English subject curriculum several competence aims and parts of the curriculum were deemed relevant for promoting metalinguistic awareness.

Drawing on these, the participants were interviewed about the selected parts of the ENG01-04

The competence aims and excerpts from the general part were chosen for the interview to operationalize metalinguistic awareness, as direct questions about metalinguistic awareness could prohibit the teachers from giving sincere answers if they did not know of it. Since finding their self-reported practice and their cognitions are the aim of the study, the interview guide was designed to reflect this. The interviews were conducted to investigate the second and third research questions, namely “What are Norwegian 5<sup>th</sup>-7<sup>th</sup> grad teachers’ cognitions about metalinguistic awareness?” and “What are Norwegian 5<sup>th</sup>-7<sup>th</sup> grade teachers self-reported practices regarding metalinguistic awareness?”. The interview consists of several questions

#### **3.3.1 Participants**

The participants will from this point on be referred to as the teachers, if the role or actions of teachers in general are to be discussed the distinction will be made clear. The individual teachers will also be referred to as Teacher A, Teacher B, Teacher C and Teacher D, the names are based on the order the teachers were interviewed in. All teachers in the present study are Norwegian English in-service teacher. The four teachers’ age was not taken into consideration, but their experience and education were. Despite the requirement of relevant competence not applying until 2025, all the teachers have formal training in English, and fulfil the requirements of the teachers promise to teach English in their respective grades. In addition to teaching English, all the teachers also teach Norwegian, the most similar subject to English as it concerns itself with linguistics and share content in this domain. The teachers in-service time ranged from working in their first year to their seventh. Teacher B and Teacher D

had experienced the change from the previous curriculum to the new one, while Teacher A and Teacher C started their in-service teaching at the same time as the change occurred, having only experienced the old curricula in practical teacher training. All teachers worked at different schools, some in different parts of the country. The teachers were a sample of convenience. All the teachers participating are bilingual or multilingual, as Teacher A and Teacher B know Spanish, while all of the teachers know both Norwegian and English.

### 3.3.2 The structure of the interview guide

All the phases of the interview described below can be seen as different sets. First a set of terms, then three sets of competence aims with a practical task each, and two rounds of questions about their professional and personal capacity. The interview guide (See appendix 2) contained fourteen questions. The first four and last four questions ask mostly about the teachers' professional qualifications, how long they have worked as teachers, which languages they know and their professional role. This was related to the professional and personal backgrounds of the teachers which relates to the aspects of teacher cognitions where the complexity is not fully explored. The other questions based themselves on terms and competence aims that can be found in the English subject curriculum and will be presented further below. All the sections, that were relevant for this study, of the ENG01-04 were presented to the teachers during the respective questions, either through zoom, a powerpoint or highlights in a document given to the teacher before the interview (See appendix 8). Each section addressing specific competence aims also included a practical task, to allow for different parts of the teachers' self-reported practice getting discussed, revealed or showcased. The interviews were done in Norwegian, as this would be more natural for the teachers, whose first language is Norwegian, yet the presentation of the interview guide below draws on the English version of the ENG01-04. The interview and the questions that are presented below all relate to the second and third research questions, and the teachers' cognitions and their self-reported practice is what the interview seek to inquire about.

#### 3.3.2.1. Language learning strategies and language awareness

The definitions of language learning strategies and Language awareness was not the focus of the interview, but rather how the teachers understood them and what it means to them. Language learning strategies or language awareness are terms used prominently, but not defined in the ENG01-04. So, the two terms are essential to what the teachers are doing and

why, yet if they do not know the terms or understand the terms in a different way than intended this could have an effect on several aspects of their practice. The teachers explaining what language awareness and language learning strategies means to them will also reveal parts of their cognitions about metalinguistic awareness. The interview questions about these terms were:

- In the new English subject curriculum one of the prominent terms is “Språklæringsstrategier”. What is your understanding of the term “Språklæringsstrategier”?
- Another term that seems quite prominent in the new English subject curriculum, even more so than in the old one, is “språkbevissthet”. What does this term mean to you?

#### *3.3.2.2. First set of competence aims*

The first set of competence aims the teachers were asked about was “Identify word classes in adapted texts” which pupils are to have learned by grade four, and its corresponding competence aim that pupils are to have learned by grade seven, “Identify sentence elements in various types of sentences and use knowledge of verb conjugation and declension of nouns and adjectives in working on own oral and written text” (Utdanningsdirektoratet, 2020d). The line of questions presented with each set of competence aims were identical, except two additional questions asked for the third set of competence aims. For all sets of competence aims, the teachers were first asked about their understanding of the competence aim that pupils are to have learned by grade four. The teachers were then asked about how they would progress past the grade four aim. After this they were asked how they would progress towards the competence aim that the pupils are to have learned by grade seven, and finally, how they understood this competence aim.

The two competence aims used for the first set were chosen because they promote metalinguistic awareness, and on several levels. The goal of the teachers was to reach the grade seven competence aim, and that competence aim at hand wants the pupils to be able to identify sentence elements, and use their knowledge of several word classes, verbs, nouns, and adjectives in their own texts. Thus, the sub-aspects of metalinguistic awareness this competence aim promotes in the classroom includes syntactic awareness, morphological awareness and text awareness. The many sub-aspects of metalinguistic awareness this

competence aim includes made it highly relevant to investigate the teachers' cognitions and self-reported practice with metalinguistic awareness in mind.

The practical task that was presented to the teachers in relation to the first set of competence aims revolves around how the teachers would teach grammatical concepts. The competence aims discussed for this task includes "identify word classes" and "identify sentence elements". The teachers were asked how they would teach the concepts verb, adjective, subjective, direct object and adverbial. Asking about how the teachers taught their pupils these respective concepts made the teachers talk about their practice. Following this, the teachers were asked about the importance of the pupils understanding the respective concepts, and the importance of them knowing the terms. The last questions were present for the teachers to openly reflect about the goals of teaching the concepts. The questions about these competence aims for this were:

- A competence aim that the pupils should have learned by the 4<sup>th</sup> grade is "identifisere ordklasser i tilpassede tekster». What does this competence aim mean to you?
- From your own teaching/ classroom experience, what can you do to help the pupils progress from this competence aim?
- By the end of 7<sup>th</sup> grade, the pupils are supposed to have progressed in relation to this competence aim, which then reads "identifisere setningsledd i ulike typer setninger og bruke kunnskap om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster". From your own teaching/ classroom experience, can you suggest ways to support this progression?

The first practical task which was related to this set was:

- The two competence aims we just discussed include "identifying word classes" and "identifying sentence clauses". Take a look at these terms.
- How do you teach your pupils these concepts?
- How important is it that the pupils understand the respective concepts?
- How important is it that the pupils know the terms themselves?

### 3.3.2.3. *Second set of competence aims*

Following the first practical task the teachers were asked about the second set of competence aims. This set follows the exact same formula as the previous set when it came to the way the teachers were asked. The competence aims in this set are “Follow simple rules for spelling and syntax” which pupils should have learned by grade four, and “Follow rules for spelling, word inflection and syntax” which should be learned by grade seven (Utdanningsdirektoratet, 2020d). These competence aims focus on many similar levels of sub-aspects of metalinguistic awareness as the previous set, such as syntactical awareness, morphological awareness, and potentially text awareness. The focus on spelling in the competence aims could point to a connection with phonological awareness as well.

The practical task for this set of competence aims was based on tasks the pupils receive which are relevant to learn the second competence aim. A common way to work with and learn several grammatical concepts, such as verbs and how to conjugate them is “fill in the blank” tasks, and these tasks can be considered conscious-raising tasks (Batstone & Ellis, 2009, p. 198). The teachers were asked about their opinion on fill in the blank tasks, and to discuss their strengths and weaknesses. The teachers were then to make their own task or present an alternative method of teaching the concepts that often are included in the “fill in the blank” tasks. The aim of this practical task was to investigate the teachers’ opinions on a commonly used method of working on the competence aims at hand, while simultaneously gaining insight into how they could or would potentially alter the way this is being taught. The questions about these competence aims for this were:

- Another competence aim that the pupils should have learned by the 4<sup>th</sup> grade is “Følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur». What does this competence aim mean to you?
- From your own teaching/ classroom experience, what can you do to help the pupils progress from this competence aim?
- At the end of 7<sup>th</sup> grade, the students are supposed to have progressed in relation to this competence aim, which then reads “Følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur”. From your own teaching/ classroom experience, can you suggest ways to support this progression?

The second practical task which was related to this set was:

- Tasks that revolve around spelling, word inflection and sentence structure are often “fill in the blank” tasks, what do you think of these tasks? Strengths and weaknesses.
- If you were to make tasks to help the students with these competence aims, what would you do?

#### *3.3.2.4 Other languages the pupils know of*

The last set of competence aims the teachers were asked about concerned themselves with other languages the pupils speak. The competence aims that the teachers were asked about was “Discover and play with words and expressions that are common to both English and other languages which the pupils are familiar” for grade four, and “explore and talk about some of the linguistic similarities between English and other languages that he or she is familiar with and use this in his or her language training” for grade seven (Utdanningsdirektoratet, 2020d). These competence aims address cross-linguistic metalinguistic awareness. The teachers were asked further about the common theme of the two competence aims, which is stated as follows in the ENG01-04’s section in the subject’s relevance and core values: “The pupils shall experience that the ability to speak several languages is an asset in school and in society in general” (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Teachers in general found the addition of this theme in the ENG01-04 to be confusing and ambiguous (Utdanningsdirektoratet, 2018). Despite this, several educational institutions and academics deems its inclusion as valuable for multilingual competence (Utdanningsdirektoratet, 2018; Bjørke & Hagemann, 2019, p. 35)

The final practical task the teachers answered was a discussion of a task from Tellier’s test of metalinguistic awareness (2013). The point of showing the teachers the task was for them to explain their thoughts and opinions on a task which focus on the lexical relationships between languages. The task at hand is about cross-linguistic metalinguistic awareness. Thus, asking the teachers about how they could use the task with their class, how their students would react to it and what kinds of learning outcomes their pupils could have from such a task was expected to yield relevant information on not only their self-reported practice but also their cognitions. The questions asked for this set were:

- The new English subject curriculum puts emphasis making use of languages other than English and Norwegian that the pupils know. What are your thoughts about this?

- What does the competence aim “oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk eleven kjenner til» mean to you?
- From your own teaching/ classroom experience, what can you do to help the pupils progress from this competence aim?
- At the end of grade seven, the students are supposed to have progressed in relation to this competence aim, which then reads “utforske og samtale om noen språklige likheter mellom engelsk og andre språk eleven kjenner til, og bruke dette i egen språklæring”. From your own teaching/ classroom experience, can you suggest ways to support this progression?
- This competence aim and the corresponding one for grade 4<sup>th</sup>/7<sup>th</sup> seem to relate to the “fagets relevans og sentrale verdier” where it says that “Elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet”. When the new curriculum was out for consultation, this was a passage that some teacher perceived as controversial. What is your personal stance on this passage in relation to teaching and the classroom?

The second practical task which was related to this set was:

- Hand the teachers the Tellier (2013) task (See appendix 1).
- How would you use such a task in your own teachings?
- Would you change anything?
- What do you like or dislike about a task like this?
- How would your students react to this task?
- What kind of challenges do you expect the pupils to have with a task like this?
- What kind of learning outcome do you think this task can provide?

### 3.3.3 Ethics

To conduct the interview in the research context that was required, approval form NSD (Norsk senter for forskningsdata) was needed and was granted. NSD approved both the informed consent form (See appendix 7), as well as the interview guide. The informed consent form provided information on who the teachers could contact if any questions were to arise, how the data would be stored, that the teachers would be made anonymous and that the teachers could withdraw from the research project at any moment without any given reason or

repercussions, as is the norm. The interviews were recorded and transcribed, and except from voice and signature on the informed consent form there were no identifying features that could reveal the anonymised teachers. The assets containing identifying features were stored on safe servers, and not opened for any audience. During interviews in general there are possibilities of the teacher sharing their worries or convey thoughts or feelings that are confidential, both emotionally and professionally (Johnsen, 2018, p. 200). With the interview guide designed to make the teachers talk about their cognitions, which is highly personal, the anonymization of the teachers was essential.

The informed consent form did not provide a full overview of the research project or what the teachers were going to be interviewed about. The only information provided described a project focusing on the school curricula, as this was what the questions of the interview guide were about. Providing too much information about the project could lead to unrepresentative samples of data (Mackey & Gass, 2016, p. 35). This choice was made to avoid the halo effect, where the teachers answer what they think the interviewer wants to hear, and to keep the answers as true and raw as possible without any preconceived ideas shaping the answers (Mackey & Gass, 2016, p. 226). The aim of this was not deceiving the teachers, but to not present the interview as a test of their knowledge, skills, thoughts or practices.

#### 3.3.4 Analysis of the of interviews

When analysing the data gathered from the interviews, a thematic analysis was used, which is a method which seeks to analyse data through thematizing the meaning of e.g., a text or a transcript (Braun and Clark, 2006, p. 78). While there is a great variety of uses for a thematic analysis, its formulaic approach makes it approachable and efficient for the analysis of the data gathered in this study. Braun and Clark state that the goal of a thematic analysis is to find patterns across qualitative data, and by finding smaller codes one can find clear themes in the data set (2006, p. 80). They also claim that an analysis like this allow the researcher to describe their data in rich detail (2006, p. 79). The aim of qualitative research is to “deepen the understanding of human experience” (Erlingsson & Brysiewicz, 2017, p. 93), and the data gathered to reach this aim can have layers of meaning. Through a thematic analysis one can inquire about the meaning of these layers, and at the same time dive into the data sets with a purpose and a goal. For the analysis of the data sets gathered for this study Nvivo 20 was used



as a tool for analysis, as the software assisted in providing an overview and structure to the thematic analysis.

Several steps were taken in the thematic analysis. First of all, the data was coded. Here, the different transcripts were thoroughly analysed to build an initial layer of code, binding the contents of the transcripts together. Secondly the codes were reviewed, recoded and prepared for the final step. Lastly there was a search for themes, or patterns in the codes. After finding and reviewing the themes, the findings were presented theme by theme. Recoding and edits were made after the initial analysis to make it more presentable and clearer (Braun & Clark, 2006, p. 87). The aim of this analysis was not only to create a holistic and representable presentation of the data, but making sure that the aims of the study, and the research questions, were being addressed in the process (Erlingsson & Brysiewicz, 2017, p. 99).

During the analysis the second and third research question guided the way the data was coded. Self-reported practices were defined as anything the teacher claimed they did in the classroom. Teacher cognition, on the other hand which is defined as a teachers' knowledge, thoughts and beliefs, created far more of a challenge to analyse, as the teachers did not necessarily answer directly with "I know/believe/think". A decision was made to judge teacher cognitions as any expression or utterance that seemed to refer to the teachers' knowledge, beliefs, or thoughts and clearly did not constitute a claim of actual practice. When inquiring about the teachers' cognitions, metalinguistic awareness will be attended to as conceptualized in 2.3. On the other hand, when inquiring about the teachers' self-reported practice, metalinguistic awareness will be defined as promoted through any task which can promote any of the sub-aspects of metalinguistic awareness or through the different types of tasks as showed from Simard and Gutiérrez (see 2.3.1) or promote cross-linguistic metalinguistic awareness (2017, p. 215).

### 3.3.5 Limitations

While the wording of the questions had a clear division in mind of which questions would ask about cognitions and which would ask about their practice the teachers did not necessarily show an awareness of this. So even during the first two sets of competence aims where the questions included explore their cognitions, the teachers would quickly address their own practice with the relevant competence aim in mind. The questions still managed to extract

information both about the teachers' cognitions, as well as their self-reported practices, but the consequence of this will be discussed below in this chapter, in light of validity and reliability.

The cognitions and self-reported practices regarding metalinguistic awareness was what the interview sought to extract information about, yet when asking about such personal factors there could be implications. Interviewing can be seen as a skill, and the researcher might be limited by this, despite the interview guide being adequate or the interview subject possessing decent information/knowledge on what they are being interviewed about (Mackey & Gass, 2016, p. 226). It is also a possibility that the interviewees acted, spoke or thought differently as the context of being interviewed could startle them. The teachers could also possibly act different because of Covid 19. As this master's thesis was being written and the research was being conducted the pandemic caused lockdowns and social limitations. Two teachers were interviewed in person, and two were interviewed through Zoom. The Zoom setting could change the approach a teacher would have to the interview. There is no evidence for this dilemma in the interviews conducted, yet there is no way of knowing. Accommodations were made to keep the interviews as normal and close to what is expected, two persons talking into a microphone (Johnsen, 2018, p. 198), but the digital interactions could have been perceived differently by the teachers.

The quality of a study can be measured with two variables, reliability and validity. These variables are crucial when evaluating the quality of a study. Reliability is the consistency and precision of the instrument used to gather data, while validity is how accurate a researcher is able to measure what s/he set out to measure (Holand, 2018, p. 99-100). For this research project the interview guide was considered with reliability and validity as driving factors, because of the nature of interviews and the two individuals participating in each of them. For reliability concerning interviews it is important with precise questions, making said questions clear for the teachers and when dealing with the transcripts having a secondary coder to agree with or help shape the initial codes. According to Krumsvik, the text data gathered from the interviews should, and has, to be treated with just as much care and detail as numerical data would have been (2014, p. 132). However, as the data is descriptive only the care and detail will be similar, the analysis will differ in accordance with the descriptions above. Krumsvik argues further that validity when doing interviews can be measured through how much distance the researcher can put between themselves and the data, in other words having an

objective approach to both the interview itself and the data that is to be analysed afterwards (2014, p. 133-134). Methodical transparency, objectivity and strong reliability is the key components for having validity in a research study (Krumsvik, 2014, p. 133-134).

In light of this research project several considerations had to be made with validity and reliability in mind. The questions in the interview guide were reviewed and worded unambiguously to extract specific information, and the questions were presented clearly to reflect said decisions. As for the codes in the analysis, they were reviewed in several instances, but it is the researcher alone who made decisions on how the text data was interpreted. Despite clear wording in the interview guide, and emphasis being put on words such as for example “understand” and “think”, the teachers would at times talk freely when addressing the topic they were being asked about. The teachers could talk about both practices, thoughts, teaching methods in addition to the emphasised angle on the topic of the question. Since the other aspects the teachers talked about were relevant to answering the research questions this was not problematic, but it made the process of analysing the text data more challenging. How this had an effect on the reliability of the study can be discussed further, but this trend happened in all the interviews and the fact that the data is still useable makes a case for it being unproblematic with reliability in mind. The analysis being done by a single coder with some feedback could make for an issue, the research questions guiding the analysis were quite clear, and made the coding and analysis rather uncomplicated. Because of the questions trying to elicit the teachers’ cognitions and their self-reported practices, and the teachers’ ability to talk about these facets of their work, despite some relative misunderstandings of the questions, the constructs the interview set out to investigate were collected. Content validity, “the representativeness of the measurements regarding the phenomenon we want information about” (Mackey & Gass, 2016, p. 159), is present in a fashion that makes it possible to consider the data collection successful. Validity and reliability have been major considerations in forming the study at hand.

## 4 Findings

In this chapter the findings of the analyses will be presented. The findings will be presented in an order which follows the research questions. 4.1 is concerned with the first research question, 4.2 with the second research question and 4.3 with the last and third research questions.

## **4.1 Metalinguistic awareness in the English subject curriculum**

### **4.1.1 Metalinguistic awareness in the ENG01-04**

The ENG01-04 promotes metalinguistic awareness in many ways, particularly through the competence aims. Seventeen different competence aims promote one or more of the sub-aspects of metalinguistic awareness each. Nine that are to be learned by grade four, and eight that are to be learned by grade seven. The sub-aspects of metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness were promoted by the curriculum in different ways. While phonetic awareness only has two competence aims promoting it, lexical awareness has as many as eight competence aims promoting it. Some competence aims are worded to make the promotion of metalinguistic awareness more explicit, while other include a rather passive implicit manner of promoting it. Some implicit competence aims are included, as they can be interpreted to be explicit also, but otherwise the competence aims below follow the criteria decided upon in 3.2. These criteria are what the competence aims and parts of the curriculum below were deemed relevant or not relevant by. For consistency and clarity, the excerpts and the competence aims presented below will be from the English translation of the ENG01-04, any translation that distinguishes itself from their original counterpart in a way which makes it different from the original Norwegian version will be explained through its original version. These findings are relevant for answering research question one: “How does the English subject curriculum for primary schools in Norway promote metalinguistic awareness?”.

The teachers’ understanding of “språkbevissthet” or language awareness, and “språklæringsstrategier” or language learning strategies were varied. None of the teachers knew the definition of language awareness, but many of their interpretations were similar to Svalberg’s definition. “Bevissthet rundt som det står her, kunnskap om engelsk som system.» [awareness concerning what it says here, knowledge about English as a system (Own translation)] (See appendix 6) is the interpretation of Teacher D. Teacher D relates it to the conscious perception related to language learning and use, as well as an awareness of knowledge, which can be explicit. Most of the teachers think its meaning is similar, but all the teachers in some way hesitated when answering or displayed some uncertainty about the meaning of language awareness. As for language learning strategies, there was either a focus on strategies used by the teachers for teaching English to the pupils, or strategies used by the pupils for learning English. The teachers’ understanding of these terms can be related to their

approach to teaching language, as the terms are concerned with either strategies for learning language, both meaning and form, and how the teachers think about language learning and the awareness of it. The presence of language awareness and language learning strategies in the ENG01-04 is relevant to the curriculum's promotion of metalinguistic awareness, but the teachers' cognitions and how they act on these cognitions in their practice is how the concepts' value for the promotion of metalinguistic awareness can be found.

#### 4.1.2 Phonetic awareness in the ENG01-04

What qualified as promoting phonetic awareness was any competence aim or part of the curriculum which could be operationalized by attention being focused on phonetic features, as described in 3.2. Phonetic awareness is promoted through two different competence aims.

These competence aims are:

- explore and use the English alphabet and pronunciation patterns in a variety of playing, singing and language-learning activities (By grade four)
- explore and use pronunciation patterns and words and expressions in play, singing and role playing (By grade seven)

The two competence aims have a focus on the exploration of pronunciation patterns. The promotion of phonetic awareness here happens through being able to explore, and by e.g., playing or doing language-learning activities, a pupil could be able to gain awareness of phonological features, and actively focus their attention on said awareness. With only two competence aims promoting phonetic awareness it is one of the least promoted of the sub-categories. One competence aim is for grade four, while one is for grade seven. Because there are only two competence aims promoting phonetic awareness, one for each grade, it is difficult to determine if one of the age groups gets more exposure to activities that can promote phonetic awareness.

#### 4.1.3 Lexical awareness in the ENG01-04

What qualified as promoting lexical awareness was any competence aim or part of the curriculum which could be operationalized by attention being focused on lexical features, as described in 3.2. Lexical awareness is promoted through eight different competence aims.

These competence aims are:

- explore different dictionaries and how they can be used in language learning (By grade four)
- discover and play with words and expressions that are common to both English and other languages with which the pupil is familiar (By grade four)
- identify word classes in adapted texts (By grade four)
- follow simple rules for spelling and syntax (By grade four)
- read and understand the meaning of familiar and unfamiliar words, phrases and sentences based on the context in self-chosen texts (By grade four)
- learn words and phrases and acquire cultural knowledge through English-language literature (By grade four)
- explore and use pronunciation patterns and words and expressions in play, singing and role playing (By grade seven)
- follow rules for spelling, word inflection and syntax (By grade seven)

The eight competence aims above make for a large ensemble of competence aims promoting lexical awareness, as opposed to the amount promoting phonetic awareness. The competence aims above allows the pupils not only to explore and discover different words, but also getting a hang of concepts within the words that could be beneficial for further development. By being able to identify a lexeme and be aware of its functions the pupils can work towards further mastery of the sub-aspects. Some of the competence aims implies that the pupils will have to learn, read or follow certain guidelines, but the guidelines are in this case related to acquiring explicit awareness of a lexeme, and building on this. There are six competence aims that are to be learned by grade four, while there are only two that are to be learned by grade seven. With phonemes being the building blocks for words, words can again be seen as a building block for the other sub-aspects which are to be presented below. It being a building block could be a reason why it is represented so much in the competence aims that are to be learned by grade four as opposed to grade seven, as the pupils are to build on their lexical awareness and be able to master it. Lexical awareness can in some instances have direct links to morphological awareness, as word inflection could be a natural next step from identification. Yet, all the competence aims above have been identified because they can explicitly promote the awareness of lexemes without the consideration of their potential parts (roots, stems), prefixes or suffixes. There are also several competence aims that overlap with morphological awareness and syntactic awareness, and therefore these were used for the interview guide as well.

#### 4.1.4 Morphological awareness in the ENG01-04

What qualified as promoting morphological awareness was any competence aim or part of the curriculum which could be operationalized by attention being focused on morphological features, as described in 3.2. Morphological awareness is promoted through three different competence aims. These competence aims are:

- follow simple rules for spelling and syntax (By grade four)
- identify sentence elements in various types of sentences and use knowledge of verb conjugation and declension of nouns and adjectives in working on own oral and written texts (By grade seven)
- follow rules for spelling, word inflection and syntax (By grade seven)

Two of the competence aims promoting morphological awareness are quite similar. Both states that the pupils should be able to follow rules about spelling and syntax, but the remaining competence aim which is to be learned by grade seven also promote word inflection. As these two competence aims asks the pupils to follow the rules, the approach made for learning the rules, and being aware of using the rules when doing word inflections, spelling words, or working with syntactical features related to morphology this will be what allows for the pupils to focus attention on morphological features. The competence aim in the middle states that word inflection should be worked on, as an ongoing process. Of the three competence aims, one is for grade four and two are for grade seven, but they cover many facets of what is related to morphological awareness. The increase of one competence aim from grade four to two for grade seven can potentially be seen as an increase in morphological features being taught, as the progress from working with lexical awareness continues. The competence aims are also quite versatile, and do not force a teacher to work in a specific way and can allow for many teaching methods which promotes morphological awareness.

#### 4.1.5 Syntactic awareness in the ENG01-04

What qualified as promoting syntactic awareness was any competence aim or part of the curriculum which could be operationalized by attention being focused on syntactic features, as described in 3.2. Syntactic awareness is promoted through five different competence aims. These competence aims are:

- follow simple rules for spelling and syntax (By grade four)

- read and understand the meaning of familiar and unfamiliar words, phrases and sentences based on the context in self-chosen texts (By grade four)
- learn words and phrases and acquire cultural knowledge through English-language literature (By grade four)
- identify sentence elements in various types of sentences and use knowledge of verb conjugation and declension of nouns and adjectives in working on own oral and written texts (By grade seven)
- follow rules for spelling, word inflection and syntax (By grade seven)

The sub-aspect syntactic awareness is promoted through the exact same competence aims as morphological awareness, but also include an addition two more competence aims. The competence aims that overlap from morphological awareness to syntactic awareness promote syntactic awareness by two of them having a direct focus on learning and applying rules related to syntactics, and the last one by having the pupils identifying sentence elements, as syntactic awareness is needed to do this. The remaining competence aims requires the pupils to understand phrases and sentences, and for them to learn phrases. These competence aims can focus more on the use of knowledge than explicit attention being focused on it but will in many ways require syntactic awareness and develop it. There are three competence aims promoting syntactic awareness that are to be learned by grade four, and two are to be learned by grade seven. With several of the competence aims also promoting morphological awareness a case can be made for the variety of these competence aims offer when promoting metalinguistic awareness, as they promote several sub-aspects.

#### 4.1.6 Text awareness in the ENG01-04

What qualified as promoting text awareness was any competence aim or part of the curriculum which could be operationalized by attention being focused on text features, as described in 3.2. Text awareness is promoted through seven different competence aims, as well as an excerpt from the core elements part of the curriculum explaining context for texts to be used in and its role in language learning. These competence aims are:

- read and understand the meaning of familiar and unfamiliar words, phrases and sentences based on the context in self-chosen texts (By grade four)
- write simple texts that express thoughts and opinions (By grade four)
- use simple strategies for language learning, text creation and communication (By grade seven)
- identify sentence elements in various types of sentences and use knowledge of verb conjugation and declension of nouns and adjectives in working on own oral and written texts (By grade seven)



- read and present content from various types of texts, including self-chosen texts (By grade seven)
- write cohesive texts, including multimedia texts, that retell, tell, inquire about and express opinions and interests adapted to the receiver (By grade seven)
- revise their own texts based on feedback (By grade seven)

The competence aims promoting text awareness allows for several ways the pupils can actively put attention towards text related features. For these competence aims it is reading, writing and inspecting. With the first and fourth competence aims, while reading, the pupils are urged to understand, and present their readings based on self-chosen texts. As the pupils possibly has to decide on a text, and explain contexts of the text, their text awareness can be developed. With writing in mind, two competence aims focusing on writing will make the pupils form a text, and their focus on producing a text that follows the form and formal rules of a texts is the focus the pupils aim their attention towards. Lastly, inspection, the pupils will need to revise, recognize features and work with text features in a capacity that would most likely allow them to understand the formalities of a text. There are two competence aims that are to be learned by grade four, and five competence aims that are to be learned by grade seven. There are more competence aims which promote text awareness in the latter part of the analysed part of the curricula, which can suggest that to develop text awareness the previous sub-aspects has to be accounted for.

In addition to the competence aims the core elements part of the curriculum presents the following excerpt about working with texts in English:

“Language learning takes place in the encounter with texts in English. The concept of text is used in a broad sense: texts can be spoken and written, printed and digital, graphic and artistic, formal and informal, fictional and factual, contemporary and historical. The texts can contain writing, pictures, audio, drawings, graphs, numbers and other forms of expression that are combined to enhance and present a message. Working with texts in English helps to develop the pupils’ knowledge and experience of linguistic and cultural diversity, as well as their insight into ways of living, ways of thinking and traditions of indigenous peoples. By reflecting on, interpreting and critically assessing different types of texts in English, the pupils shall acquire language and knowledge of culture and society. Thus the pupils will develop intercultural competence enabling them to deal with different ways of living, ways of thinking and communication patterns. They shall build the foundation for seeing their own identity and others’ identities in a multilingual and multicultural context. »  
(Utdanningsdirektoratet, 2020d)

The excerpt does not mention anything about the relevant sub-aspects in a metalinguistic context and focuses more on what types of texts that a pupil can/should be exposed to, and the more reflective/subjective advantages a pupil can achieve from reading said texts. The excerpt presents language learning in the beginning of the excerpt and finishes with the pupils' learning to see identities in a multilingual context. As multilingualism and language learning are relevant factors in the field of metalinguistic awareness, the relevancy these mentions in the excerpt can't necessarily be linked to the metalinguistic domain, as the focus lies on the cultural and communicative. This could have an effect on how teachers use texts in the Norwegian English classroom, and their approach to topics that can promote metalinguistic awareness. This excerpt about texts display much focus on the meaning of a text, and what it says, as opposed to the form of a text (not to be confused with mode). This could encourage teachers to interpret the use of text with meaning in mind, but this will be revisited in the discussion in the context of teacher cognitions.

#### 4.1.7 Pragmatic awareness in the ENG01-04

What qualified as promoting pragmatic awareness was any competence aim or part of the curriculum which could be operationalized by attention being focused on pragmatic features, as described in 3.2. Pragmatic awareness is promoted through four different competence aims. These competence aims are:

- read and understand the meaning of familiar and unfamiliar words, phrases and sentences based on the context in self-chosen texts (By grade four)
- write simple texts that express thoughts and opinions (By grade four)
- express himself or herself in an understandable way with a varied vocabulary and polite expressions adapted to the receiver and situation (By grade seven)
- write cohesive texts, including multimedia texts, that retell, tell, inquire about and express opinions and interests adapted to the receive (By grade seven)

Pragmatic awareness is promoted through the competence aims above, which allows for the pupils to see the meaning of lexemes in contexts. All the competence aims allow for the pupils to engage in meaning, expressing their thoughts or choose their utterness with the context in mind. These competence aims will allow the pupils to focus their attention actively towards pragmatic features. Two competence aims are to be learned by grade four, and two are to be learned by grade seven, making this a sub-aspect of metalinguistic awareness with

an equal split of competence aims. While the competence aims above might not promote pragmatic awareness as explicitly as the other competence aims above promotes their sub-aspect, these competence aims was deemed to promote them somewhat explicit or can be operationalized to promote in explicitly.

#### 4.1.8 Cross-linguistic metalinguistic awareness in the ENG01-04

What qualified as promoting cross-linguistic metalinguistic awareness was any competence aim or part of the curriculum which could operationalize the pupils comparing languages. Cross-linguistic metalinguistic awareness is promoted through three different competence aims, as well as two excerpts from the core elements of the curricula explaining the value of knowledge of other languages than the ones that are obligatory for the Norwegian schools. The competence aims are:

- discover and play with words and expressions that are common to both English and other languages with which the pupil is familiar (By grade four)
- explore and talk about some linguistic similarities between English and other languages that he or she is familiar with and use this in his or her language learning (By grade seven)
- reflect on and talk about the role played by English in their own lives (By grade seven)

The competence aims promoting cross-linguistic metalinguistic awareness are new additions to the English subject curricula. The competence aims above were not present in the ENG01-03, in any shape or form (Utdanningsdirektoratet, 2013). Discovery, exploration and reflection are the main features of the competence aims promoting cross-linguistic metalinguistic awareness. The two first competence aims presented above promotes cross-linguistic metalinguistic awareness more explicitly, while the third and last competence aim can serve many different relevant purposes and could allow for attention to be put towards language comparison. There is one competence aim that should be learned by grade four, and two to be learned by grade seven.

The excerpts from the core elements part of the curriculum reads: “The pupils shall experience that the ability to speak several languages is an asset at school and in society in general” and “Language learning refers to identifying connections between English and other languages the pupils know, and to understanding how English is structured.” (Utdanningsdirektoratet, 2020d). These excerpts are present to give context to the competence

aims promoting cross-linguistic metalinguistic awareness. In a more multilingual and globalized world the emphasis on competence aims like this provides a classroom experience which gives knowledge of languages an arena to blossom in. Much of the Norwegian English subject can promote cross-linguistic metalinguistic awareness through English in most cases being a foreign language to the pupils. Yet, the competence aims above, specially the two first, concentrate on prompting cross-linguistic metalinguistic awareness through comparing English to other languages which the pupils are familiar with, opening up for more languages to enter the EFL classroom.

#### 4.1.9 Similarities with the NOR01-06

The similarities between the promotion of metalinguistic awareness in the Norwegian subject and English subject are many and will be presented below. Both analyses were analysed with the same framework, but to stay in touch with the original research questions the analysis for the NOR01-06 will not be presented in the same capacity. The similarities of the findings will be in focus for this chapter. Some similar competence aims will be presented to showcase the relevant similarities of the two curricula.

For phonetic awareness, there are no similarities, as phonetic awareness is not promoted in grade four and seven in the NOR01-06, and it is also the least promoted of the sub-aspects in the ENG01-04. The role of lexical awareness in the curricula is also minimal in the NOR01-06 with two competence aims as opposed to the ENG01-04, where there are eight competence aims promoting it. The competence aims promoting lexical awareness also differs, as the competence aims in the NOR01-04 share a focus on spelling, but little more. When looking at morphological awareness the representation of the sub-aspects of metalinguistic awareness starts to even out in terms of number of competence aims promoting them. The promotion of morphological awareness in the NOR01-06 is quite equal to the promotion of morphological awareness in the ENG01-04. An example of this is the competence aim "bruke fagspråk om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster" [use subject-related terminology and knowledge about word classes and syntax in conversations about one's own and others' texts] (Utdanningsdirektoratet, 2020e) from the NOR01-06, which is similar to «identify sentence elements in various types of sentences and use knowledge of verb conjugation and declension of nouns and adjectives in working on own oral and written texts» from the ENG01-04. With the difference being the

use of the relevant concepts in conversations about text as opposed to directly in the text. The English version of the excerpt from the NOR01-06 neglects to mention a focus on conjugation of different word classes, but the emphasis is present in the original Norwegian version. The competence aims which promote it also share the trait that they also promote syntactic awareness and text awareness.

Syntactic awareness is promoted similarly to morphological awareness in both curricula; Several competence aims seeking to promote the same traits of sentences and clauses, while also promoting attributes connected with the other sub-aspects. “bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster” [use subject-related terminology and knowledge about word classes and syntax in conversations about one’s own and others’ texts] (Utdanningsdirektoratet, 2020e) are similar to the competence aim from the ENG01-04 “identify sentence elements in various types of sentences and use knowledge of verb conjugation and declension of nouns and adjectives in working on own oral and written texts “. A clear difference here is the NOR01-06’s formulation of “use” as opposed to the ENG01-04’s formulation where “identify” is central.

Text awareness is the most equal of the sub-aspects in the two curricula. Text is predominant feature in most competence aims and serves as a backdrop to learn not only linguistic features, but also features related to communication and culture. There is also an excerpt presented in the core elements part of the NOR01-06, which states the exact same goals and aims for the use of texts, but for the context of the Norwegian subject. Pragmatic awareness is only promoted through one competence aim in the NOR01-06 that is to be reached by grade four, but it presents a implicit approach to pragmatic awareness. It reads “reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner” [reflect on how our use of language affects others and how we adapt and change our language to different situations] (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Many of the competence aims in the NOR01-06 could possibly promote pragmatic awareness through teaching activities that the competence aims could inspire, yet none except one specify a content that semi-explicitly could.

As for cross-linguistic metalinguistic awareness, it is promoted through several competence aims. The nature of cross-linguistic metalinguistic awareness is the pupils’ awareness of the links *between language systems*. The Norwegian subject curriculum states that

multilingualism should be valued and a resource (Utdanningsdirektoratet, 2020e), just as in the English subject curriculum (Utdanningsdirektoratet, 2020d). This similarity opens up for a plethora of languages to enter the Norwegian subject classroom, and the possibility to see them in context of the Norwegian language. The NOR01-06 has many references to “other languages” in a way that leaves it ambiguous and unexplained as to what these languages are. The curricula explicitly mention Swedish, Danish and Sami in some instances (Utdanningsdirektoratet, 2020e), but when referring to “other languages” the ENG01-04, it specifies that pupils should have a familiarity with said languages (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Beside this difference, the two curricula’s approach to the use of other languages than English and Norwegian can be seen as similar, as both has competence aims and a general part with similar content with the exceptions mentioned above in mind. There are also competence aims, and parts of the general part, which states that both Bokmål and Nynorsk (Norway’s two equal written languages) are to be experiences. An argument can be made for or against Sami as a language the pupils are familiar with, but both Norwegian written languages, Swedish and Danish are so similar that some understanding of them shouldn’t be impossible for a Norwegian pupil between grade five and grade seven.

#### 4.1.10 Summary

How metalinguistic awareness is promoted through the English subject curricula can be revealed by how the curriculum promotes the sub-aspects of metalinguistic awareness as well as cross-linguistic metalinguistic awareness. The sub-aspects and cross-linguistic metalinguistic awareness are promoted through a several of the competence aims in the ENG01-04, which allows for the pupils to actively focus attention on the sub-aspects and the comparison of languages. While some competence aims can promote a single sub-aspect or cross-linguistic metalinguistic awareness by themselves, a number of competence aims promote more than one of these. The general part of the ENG01-04 adds context to the different contents of the curriculum, including text, focus of the content and how the contents should/can work in an interdisciplinary capacity.

The similarities of how the sub-aspects are promoted in NOR01-06 and the ENG01-04 are many. What links the two curricula are their focus on the same sub-aspects, but despite this, the NOR01-06 do not necessarily promote phonetic awareness and lexical awareness explicitly. Cross-linguistic metalinguistic awareness distinguishes itself in the NOR01-06 by

specifying some of the languages that are to be used, like Swedish, Danish and Sumi, while opening itself up to influence from most languages, not only the ones the pupils are familiar with. The curricula share much content and have many similarities when promoting metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness.

## **4.2 Teacher cognitions about metalinguistic awareness**

From the analysis several themes emerged, and these were word inflection, word classes, syntax, and the use of other languages than English. The themes relate themselves to the sub-aspects of metalinguistic awareness and cross-linguistic awareness. Word classes are related to lexical awareness, word inflection is related to morphological awareness, syntax is related to syntactic awareness and the use of other languages relates itself to cross-linguistic metalinguistic awareness. The lack of focus on phonetic awareness and pragmatic awareness was intentional, as the interview guide mainly addressed competence aims that promoted the other sub-aspects. Since many sub-aspects of metalinguistic awareness could be promoted by the same specific competence aims, namely the ones used in the interview, these sub-aspects were prioritised. Text and its use became more of a common denominator through the themes and will be present in the findings on teacher cognition in that manner. These findings are relevant for answering research question two: “What are Norwegian 5-7<sup>th</sup> grade English teachers’ cognitions about metalinguistic awareness?”.

### **4.2.1 Teacher cognitions about word classes**

Word classes, or in the case of this presentation, the identification of word classes as lexical units, was the source of many cognitions. A thought all the teachers shared was that learning words was part of a hierarchical pattern, where the pupils needed to know what a word was and what it meant before inflecting it or being able to use it proficiently in a sentence. Teacher B and Teacher C also claimed that their role as a teacher was to provide context to this hierarchy. With lexemes in mind the common belief among the teachers was that the pupils sometimes needed an explanation about why they were learning some words and that the teachers’ role was to convey this, either by giving context to what the pupils were learning, or through correcting their spelling and explaining why.

When asked about what the teachers thought about understanding some linguistic concepts and knowledge of the same linguistic concepts (verb, adjective, subject, direct object and

adverbial) the teachers had several opinions on the matter. As these word classes and sentence elements relate themselves mostly to morphological and syntactical aspects, Teacher A and Teacher C opted to answer these questions with the identification of a concept within a text or sentence, having a stricter focus on the isolated words. That simply identifying a lexeme, a word of a certain word class or sentence element was a beginning step in the hierarchy mentioned above and knowledge of said lexeme's function is the step after.

All of the teachers voiced several preferences and thoughts they have regarding situations where lexical awareness is promoted. Again, regarding these preferences and thoughts, the grammatical hierarchy is mentioned. Teacher B and Teacher D believed that grammar was boring for the students, so making the experience of learning it a good one, especially from the basic and simpler part of it, was of utmost importance. All the teachers except Teacher C shared their belief that a focus on words, their meaning and correct spelling would help the pupils to increase their vocabulary. Attention towards learning words, the pupils experiencing words by themselves and a focus on pronunciation was thought to help the pupils immensely according to these teachers.

#### 4.2.2 Teacher cognitions about word inflection

When talking about word inflection the teachers made no direct references to linguistic terminology related to morphology. They did however present many cognitions related to the inflection of different word classes, rules related to word inflection and the role of this in the pupils' language learning. Several of the cognitions discussed individually by the teachers in length or in short sentences made up for a lot of their thoughts and beliefs on how morphological awareness is being addressed in the classroom. The individual teachers made references to age playing a role in the pupils' proficiency with word inflection, challenges they found with teaching it based on other classroom aspects and challenges faced because of the pupils' lack of knowledge. These more individual factors weren't necessarily the most deep rooted of cognitions, as the teachers either contradicted them during the interviews or made no further reference to these one-off mentions.

The main findings about the teachers' cognitions on word inflection were regarding their motivations in promoting it. When discussing fill in the blank tasks and relating it to inflection the teachers either thought they were useful, exciting for the pupils and presented



them as a systematic and efficient way to learn; or as an unauthentic, passive and scary for the pupils because of the focus on errors. Despite this divide in what the teachers thought about using fill in the blank tasks for learning word inflection they all used such tasks, for several different reasons. Teacher A and Teacher C believe that using said tasks was good for the pupils and expressed so in line with the positive mentions of these kinds of tasks above. Teacher B and Teacher D thought they were good for repetition, providing the context for e.g., conjugating verbs, and showing how the system works. The divide in the teachers' cognitions can be exemplified through their different approaches to self-reportedly teaching word inflection and will be presented 4.3.2.

#### 4.2.3 Teacher cognitions about syntax

The teachers' final goal of teaching their classes, with the competence aims in mind, is for the pupils to be able to write understandable texts with correctly spelled words, correctly inflected words and sentences that follows relevant rules. This, according to all the teachers, is the latter part of the grammatical hierarchy they addressed when discussing their cognitions regarding word classes and word inflection. As for syntactic awareness there is an emphasis from Teacher B and Teacher D that for the pupil's sentences to be constructed correctly and with good formulations, flow in the language and the reader has to be elements the pupils need to focus on.

When discussing what they thought was important about syntactic rules related to a competence aim one teacher in particular, Teacher B, felt that the emphasis teaching grammar is irrelevant, as it highlights errors and error correction above meaning and producing a sentence that conveys what the pupil wants to say. Teacher B stated:

“For grammatikken blir det, det blir ofte fokus på feil. Det er veldig vanskelig, og veldig stort problem på mellomtrinnet er at de er redd for å snakke og skrive engelsk. Og spesielt skrive det, for jeg kunne gjerne ha samtaler med elever, men så får de ikke noe ned på arket.” [Regarding grammar, there is often a focus on errors. It is very difficult, and a very big problem at the latter part of primary school that they are afraid to speak and write English. And especially write it, because I would like to have conversations with students, but then they do not get anything down on the paper. (Own translation)] (See appendix 4)

Creating texts with meaning, and a good flow for the reader was the most important part of producing sentences, and Teacher B rarely taught explicit grammar related to sentences before

grade seven, as he/she prioritized meaning of the language. The idea that good flow and the meaning of the language used should be emphasized was shared by other teachers, but these also thought that including more explicit instruction on grammatical structures was a priority for e.g., text or sentences to be good as well. By not prioritising grammatical rules, attending to syntactical features or teaching methods which focuses on the form of the language, the focus of Teacher B was on the meaning of the language, especially when focusing on sentence production.

On the opposite side of the form/meaning spectrum there are several other teachers who, while agreeing to the meaning of a sentence being among the most important factors, expressed a more grammatical focused school of thought when approaching teachings related to sentences and their place in a text. The role of grammatical rules, everything from spelling rules, to word inflection rules to rules regarding sentence structure are essential for making “good sentences” according Teacher A and Teacher C. They believe that a correct grammar teaching and a focus on rules will make a sentence more suitable for the reader and give a text better flow. While all the teachers have the same final goal in mind, the Teacher A and Teacher C, who focused more on the rule part of syntax, promoted syntactic awareness more explicitly through their preferred focus on form when describing what teaching methods they preferred in their classroom. Teacher C stressed the importance of “... skjønne at alle setninger trenger et verb og et subjekt og alt dette her. Og hele veien skjønne oppbygningen av en setning” [... understanding that all sentences need a verb and a subject and all that. And for the pupils to all the way understand the building blocks of a sentence (Own translation)] (see appendix 5), further emphasizing the grammatical hierarchy.

#### 4.2.4 Teacher cognitions about the use of other languages than English

Both the NOR01-06 and the ENG01-04 reference the use of other languages than the language of the subject. With all the teachers teaching in both the English subject and the Norwegian subject the questions asked made the teachers explain their thoughts with both of the subjects in mind. Teacher C in particular described the use of other languages than English in his/her classroom as present, as a majority of the class has English as a third language. Teacher A described some sort of use of other languages than Norwegian and English in their English classroom, and he/she thought that it was a resource, good for the modern globalized world and can help the pupils see patterns in the language. However,

Teacher C in particular, whose pupils mostly have English as a third language, described mostly the challenges of this. Teacher C stated that “de sliter med engelsk da, for engelsk er liksom tredjespråket deres” [They are struggling with English; it is their third language (Own translation)] (See appendix 5). These challenges included difficulty actually getting to use other languages that the pupils are familiar with because English itself had to be prioritized, other classroom difficulties getting in the way and being stuck at the basics of English. Despite Teacher C finding the opportunity for using other languages the pupils know of as challenging, the other teachers talked about the opportunities this could add to the English education, as well as how it could be done. However, there was also a reluctance present from the remaining teachers.

The first step described by Teacher A, Teacher B and Teacher D, when using other languages, the pupils know of was to compare English to Norwegian, as this is the reference language for most of the pupils. Allowing pupils who knew more languages than Norwegian and English to display or use their language skills was what the teachers believed would be the most prominent way to reach the competence aims. And for these pupils to share this with the class. The connection between languages, and the different learning outcomes of using other languages the pupils knew of besides English was highlighted when these teachers described what they thought could be achieved by doing this. Teacher D expressed that “Så syntes jeg jo spesielt at det er bra å løfte frem andre språk og bruker [ehh] jeg bruker de elevene om de syntes det er greit da” [I think it is great to display other languages and use [ehh] I do use it with the pupils who this it is OK” (Own translation)] (See appendix 6) and continued further by saying “Så helt enig i det at man må gjøre det hvis man kan det” [It is cool in my experience. So, I agree, you should do this if you can (Own translation)] (See appendix 6). Teacher A believed that the connection between languages could help the pupils see patterns, or the origins of words. The learning outcome the teachers described closely relate to the description of language awareness presented in 2.1, matching with the description of how to use language. So, despite the teachers’ not being able to define it, they still somewhat promote it. Teacher A and Teacher D, who made an account of the benefits of using other languages the pupils know of, had several thoughts on what comparing and using these other languages could achieve and how they thought it should be done. A structured approach was ideal, they thought, and after seeing and discussing the Tellier task from the interview there was an agreement from all teachers that the comparison of languages could be done structured. It also, according to the teachers, gave the pupils a way to reflect over languages more

explicitly, while comparing and drawing on their previous knowledge of a/several language(s) they knew from beforehand.

As Norwegian is most of the pupils' reference language and a subject which shares many features with the English subject, all of the teachers drew the line from "other languages the pupils knew" to Norwegian. "Hvis vi jobber med verb i norsken så jobber vi med verb i engelsken" [If we work on verbs in the Norwegian subject, we work on verbs in the English subject. (Own translation)] (See appendix 4) was said by Teacher B. "men igjen jeg kan jo ta likheter fra [ehh] ja [ehh] i norsk for eksempel. det har jo jeg brukt mye" [But I can take similarities from [ehh] Norwegian for example, I've done that a lot (Own translation)] (See appendix 6) was also said on the topic by Teacher D. As the excerpts show, the teachers use Norwegian actively in the English classroom, and since Norwegian is a language the pupils know, using it in comparison with English do promote cross-linguistic metalinguistic awareness. It can be seen as natural to use a reference language in the EFL classroom, but the questions the teachers were asked tried to angle the topic towards other languages the pupils know that are not Norwegian or English. There was also a question regarding teachers in general's scepticism towards this and the teachers' own stance on this. The teachers thought that a lot of teachers in general felt like using other languages the pupils know of in the English classroom meant that the teachers in general had to have a knowledge of this language themselves. And despite the fact that all the teachers participating expressed enthusiasm towards using other languages the pupils knew of in the classroom, they all stated that they lacked said competence themselves, while all agreeing that it was not necessarily required either.

"Men selv så mener jeg at det ser og høres fornuftig ut. Men det kan være at noen lærere reagerer på at det krever mer av dem da. At det er der det ligger. Jeg selv kan jo ikke andre språk enn norsk og engelsk. Det og plutselig ha det som et mål, det at elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs så vil jo mye ansvaret falle på med som lærer da" [I think it looks and sounds sensible. But it may be that some teachers think that it requires more of them. That it is where it lies. I myself do not know other languages than Norwegian and English, and then suddenly having it as a competence aim, that the students should experience that knowing several languages is a resource, so suddenly there is a lot of responsibility that will fall someone as a teacher. (Own translation)] (See appendix 6).

was expressed by Teacher D. The ambivalence in the teachers' cognitions towards using other languages than English (And Norwegian) will be revisited in the discussion chapter below, but what they all shared was an enthusiasm for it, but also scepticism.

#### 4.2.5 Summary

The teachers believe lexemes, their identification and the rules on spelling them, are a lower building block in a hierarchical grammatical structure. Their cognitions on teaching about words or lexemes is related to what the pupils can achieve from learning about them. Mainly the teachers think that higher proficiency in spelling of words, knowledge of word classes and being able to identify them is an essential part of the language learning process. As for word inflection, the teachers see this as the next step when learning grammar. Not only being able to identify and change the words the pupils have identified, but also knowing why and how word inflection is important seems to be the main purpose the teachers has when teaching word inflection or similar morphological features. The teachers' cognitions about syntax follows the same line as the previous two concepts, at least as far as the grammatical hierarchical pattern can be described. Syntax was however the feature which most of the teachers disagreed on teaching methods. While the final goal of the syntactical approach was teaching the pupils to write sentences which follows grammatical rules, has good flow and conveys meaning was shared by all the teachers, the way the teachers wanted to get the pupils to that goal was different. Teacher B preferred to promote meaning the most, while the Teacher B and C discussed a more rule and syntax-oriented path to achieving the same kinds of sentences. Teacher D was somewhere in the middle of the other teachers. All the teachers described cognitions which concepts, teachings and content related to metalinguistic awareness, all this in the context of teaching it. Mainly the cognitions were about lexical awareness, morphological awareness, syntactic awareness and crosslinguistic metalinguistic awareness. The teachers also used texts, and made the pupils produce texts with the other sub-aspects in mind, which made for presentations of cognitions regarding text awareness also.

As for cross-linguistic metalinguistic awareness, using other languages the pupils are familiar with in the English classroom is an activity that the teachers think is both interesting, provides relevant learning outcomes and can both challenge and reward the pupils with exploration of other languages in mind. Despite what the teachers believe are the benefits of doing so, there is still a scepticism towards this, which the teachers think also applies for other English

teachers. Regarding the sub-aspects of metalinguistic awareness there were no or minimal references to phonetic awareness or pragmatic awareness, yet this omission can be explained by the choice of what parts of the curriculum the teachers were being questioned about.

### **4.3 How teachers promote metalinguistic awareness in their self-reported practices**

The same analysis which provided the findings about the teachers' cognitions provided the findings that will be presented below about the teachers' self-reported practices. The same themes that took form to explain the teachers' cognitions also became the themes of the teachers' self-reported practices. And the same links can be made as in the findings about the teachers' cognitions: word classes are related and limited to lexical awareness, word inflection is related to morphological awareness, syntax is related to syntactic awareness, and text awareness plays an overarching role in each of the other sub-aspects. Cross-linguistic metalinguistic awareness is represented as using other languages than English. As this relates to the more practical side of being a teacher these findings will be limited to what the teachers self-reportedly do, in the classroom. The learning outcome, reasons for choosing a certain method over another or any drawbacks of the teachings will not be presented in this chapter unless a teacher explicitly mentions or describes it. These findings are relevant for answering research question three: "What are Norwegian 5-7<sup>th</sup> grade English teachers' self-reported practices regarding promoting MLA in their classroom?".

#### **4.3.1 Self-reported practices about word classes**

When working with word classes, and words the teachers mainly focused on the identification of word classes and words. The teachers described an approach which centres itself around identifying specific word classes in texts, creating texts based on the meaning of a single word or focusing on the spelling of a word through feedback or experimentation with spelling. Teacher C spent time on the identification of word classes in his/her classroom and stated: "de skal kjenne til alle disse substantiv, adjektiv, adverb og ... verb og i ulike tekster. Vi holder mye på med det med mine elever" [They are to know of nouns, adjectives, adverbs and verbs in different texts, we work a lot on this with my pupils. (Own translation)] (See appendix 5). The function of the different word classes is also what Teacher A, Teacher B and Teacher D emphasized that they spent time in instruction on, as this could be beneficial for the identification process e.g., verbs are *doing* words. As with the findings about the teachers'

cognitions, the identification of lexemes and word classes is a preparatory part which can be built upon at a later point with morphological features and syntactic features and are represented like that in the teachers' classroom.

The identification of word classes and words in texts was a focus the teachers approached differently. While the teachers mentioned that they were doing it, Teacher A and Teacher C of the teachers did not disclose how, while Teacher B and D gave descriptive accounts about how and why. Teacher A, by using colours, made the pupils mark the different word classes with a designated colour. Each word class would have the same colour every time this task was being done. When the pupils felt finished the teacher would ask them to try identifying the words which remained unmarked. Each pupil would do this to their own text, allowing the more proficient pupils to work on longer texts, while the less proficient got shorter texts. This would allow the pupils to attend not only to writing a text, but also to the identification of the words within. The way of approaching a text described above starts out as a word identifying tasks and evolves to a more syntactical orientated task the further the pupils get. Teacher D's account of teaching word classes was that he/she simply gave the pupils a sentence for them to read and find the relevant word class within. These kinds of tasks will be presented further in 4.3.3 as other tasks the teachers mention relate to the syntactic domain, yet the primary and starting focus of the task is to identify single words and for the pupils to understand their function.

The focus on individual words is mentioned by all the teachers. Increasing the pupils' vocabulary and a focus on spelling as mentioned earlier are features that most of the teachers agree on being important for second language acquisition as well as improving in English. "det å arbeide med ordforrådet og med ordliste som fungerer [ehh] greit på det" [When concerned with vocabulary, it is all right to read and use dictionaries (Own translation)] (See appendix 3), Teacher A mentioned about vocabulary. To increase their vocabulary Teacher D described giving the pupils a select number of words and make them cram them. Spelling is often corrected by the teachers together with the pupils individually. Learning words is also happening through the pupils use of computers and access to the internet, which Teacher A, Teacher B and Teacher D embraced and used in their own classroom for this reason.

#### 4.3.2 Self-reported practices about word inflection

The teachers for the most part had different approaches to teaching word inflection. Despite there being some overlapping parts of their self-reported practices, the similarities are that they are teaching this to be used and learned further in sentences, and that the pupils' ability to use word inflection for efficient communication is prioritized. The differing approaches to teaching word inflection can be divided into two methods, which is promoted by two teachers each, these are isolated instruction and text production with word inflection in mind. The teachers' cognitions presented why each of them chose to use the different methods and the short version of this is preference, experience and the grade their pupils are in.

The first method focusing on isolated instruction mainly revolved around fill in the blank tasks based on word inflection. The two teachers employing this method were Teacher A and Teacher C. The teachers were asked about how they would teach verbs and adjectives, and their answers were both regarding identifying them, their function and how the inflection of them would be taught. Conjugating verbs and declension of adjectives can be put into tables or schemes, where the different modes and degrees of comparison are listed out for the pupils to fill in the blank spots. Both of the teachers using this method are currently teaching grade five, and the goal behind this approach is to teach the basics before the pupils can apply it to their writings. The second method, where the focus revolves around text production, the pupils are instructed before writing a sentence or a text that the sentence should be in a specific mode, like past tense, or that an adjective should be in one of the degrees of comparison. The reason for teaching it this way is that the teachers doing it believes it gives a more natural approach to using the different modes and degrees of comparison. Teacher B and Teacher D, who used this method, teaches in grade seven and will also use the isolated instruction method in small doses to test if the pupils show any mastery of different kinds of word inflection. Both methods promote morphological awareness, but the first method can present some morphological features clearer than the second method.

### 4.3.3 Self-reported practices about syntax

How the teachers approached teaching syntactical features varies between each of them. There are plenty of methods for teaching it, and the methods used by the teachers revolve around using feedback and correcting the pupils individually on their sentences, instruction on the features of sentences via the blackboard, teaching the pupils grammatical rules which can be applied to sentence creation and allowing for the writing of texts. What all the teachers



agree on is that teaching grammar directly can be seen as boring, and for that reason a variation in the way they teach about syntactic features makes for better learning outcomes. It is also mentioned by several teachers that knowledge of word classes, sentence elements and morphological features will help the pupils sentence production, that its part of a grammatical hierarchy, which was a recurring structure mentioned by the teachers.

Teacher A, Teacher B and Teacher D mentioned actively focusing on feedback when addressing how they preferred to work on the competence aims promoting syntactical features, which Teacher D did because: “så underveis så retter vi, og underveis så blir den teksten gradvis bedre da” [We help them correct sentences along the way, then the texts gets gradually better (Own translation)] (Appendix 6). Making time to talk to one and one pupil and to go through their text while the other pupils are working individually seems to be the preferred way. To do this allowed the teachers not only to give instruction to the individual pupil on how they can improve, but also for the pupil to get one on one time with the teachers to ask questions they have as well. Teacher B and Teacher D also made time for explaining sentences on the blackboard, with a focus on sentence elements such as subjects and direct objects. how the pupils understand this can be varying, but the main aim of doing this that the teachers presented was that the pupils get a large visual example through the blackboard, and the interdisciplinary advantages that can come from doing this in both the Norwegian subject and English subject as it presents the form of the sentence.

The two remaining methods preferred by the teachers, the direct instruction on grammatical rules related to sentences and learning of sentences through text production are also methods that is applicable in the interdisciplinary classroom and used in this manner. By teaching through direct instructions on grammatical rules the teaching outcomes Teacher A hoped for was that the pupils should be able to replicate what he/she does, have a basic set of rules and principles to draw on when producing sentences and to be able to use these features to create cohesive texts. Which leads to the last method the teachers used, teaching syntax through the use of text production. This was mostly done by Teacher A, Teacher B and Teacher D. The text production would allow for many sentences to be produced, and Teacher D in particular called for a variety in sentences from his/her pupils. When producing longer texts the teachers and pupils were also presented with the option to use the other methods before, during or after as well.

#### 4.3.4 Self-reported practices about using other languages than English

The interdisciplinary classroom features mentioned in the part about the teachers' self-reported practices about syntax might be a majority of the effort the teachers put into using other languages the pupils know of in their practice. The use of a reference language, Norwegian in this context, to teach English will appear in most parts of the English subject. And the teachers all mentioned using Norwegian to compare or reference what they are working on in the English subject, but outside of this there seems to be little use of other languages in the English classroom. Teacher A mentions trying out different languages his/her pupils knew of like: Teacher A said: "Det gjorde vi forrige uke faktisk. På denne puggerekken fikk vi hørt både polsk og arabisk og russisk og tysk og spansk" [We did this last week, in a fill in the blank task we used Polish, Arabic, Russian, German and Spanish (Own translation)] (See appendix 3), but it was only a quick example with a few words in each of the languages. The chapter about teachers' cognitions about using other languages than English revealed attitudes set on the benefits of using other languages than English, yet none of the teachers reportedly seems to actively include the competence aims in their practice. The analysis found that the teachers thought that teachers in general were sceptical towards this aim because of their potential lack of knowledge of the other languages, but despite some of the teachers being multilingual or having a multilingual pupil majority in their classroom, little except a desire to use the relevant competence is present. As the teachers spoke about other teachers in general possessing this prohibition, it also seemed present for their own practice.

#### 4.3.5 Summary

How the teachers promote metalinguistic awareness in their self-reported practice can be summed up by how the different sub-aspects of metalinguistic awareness are represented in their self-reported teachings. Lexical awareness is promoted through work on increasing the pupils' vocabulary, as well as teaching the pupils about word classes and how to identify them. This also crosses over into the pupils' morphological awareness, and that is being promoted through different ways of working with word inflection. Here the teachers are split into two schools, one where they mostly work on fill in the blank tasks, and one where they focus more on using correct conjugations and modes in text production. Syntactic awareness is promoted by four methods the teachers self-reportedly use. These can be used within each other, and they are correction of sentences, class-wide instructions about syntactical features on the blackboards, explicit instructions about grammatical rules related to sentences and

working on sentences for texts. Lastly, cross-linguistic metalinguistic awareness is not actively promoted through their self-reported practices outside of the comparison between Norwegian and English, despite the teachers potentially wanting it to be and seeing the potential learning outcomes of it. There was little data gathered which was relevant for phonologic awareness and semantic awareness, and this this could not be elaborated upon.

## 5 Discussion and conclusion

In this chapter the findings and their implication for the theory will be discussed, and the research questions will be answered. The findings will be discussed in light of the relevant theory, and throughout the chapter the different aspects, the curriculum, the cognitions and the self-reported practice, will be discussed in a manner which can shed light upon the other aspects. Following this there will be drawn a general conclusion and suggestions for further research.

### 5.1 Metalinguistic awareness in the curriculum

The analysis of the ENG01-04 revealed several competence aims that promote metalinguistic awareness through the promotion of one or more of the sub-aspects of metalinguistic awareness presented in chapter 2.3.1. The competence aims which were deemed relevant for promoting metalinguistic awareness through the sub-aspects of metalinguistic awareness. And their wording made it so the competence aims could all be operationalized to teach the sub-aspects to the pupils explicitly. The general part of the curriculum also includes several references to what teachers should do and focus on in the classroom, which can be beneficial for how metalinguistic awareness is generally promoted or not promoted by Norwegian English teachers. So through how the competence aims and the general parts of the curriculum opened up for teachers to promote the sub-aspects of metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness, the ENG01-04 promotes metalinguistic awareness.

Text is seen as an overarching tool for teaching the sub-aspects of metalinguistic awareness. With how the ENG01-04 promotes metalinguistic awareness in mind, how teachers interpret or is affected by the curricula are only discovered in parts through inquiry about their cognitions on specific parts of the curricula and its competence aims. The excerpt from the core elements part of the ENG01-04 about text which presented texts as a tool “to develop the pupils’ knowledge and experience of linguistic and cultural diversity, as well as their insight

into ways of living, ways of thinking and traditions of indigenous peoples” (Utdanningsdirektoratet, 2020d). It is uncertain how the excerpt, which presents a model for how texts are to be used in the Norwegian English classroom, affects the teachers when using texts in their classroom. The excerpt focuses mainly on the cultural part of the English subject, and while using texts in any mode or manner can promote the sub-aspect text awareness in some ways, an argument can be made for the excerpt influencing teachers to focus on meaning over form in their teachings. The interview guide did not inquire about ENG01-04 in full, only competence aims and excerpts which explicitly promoted several or specific sub-aspects of metalinguistic awareness or cross-linguistic metalinguistic awareness. Yet, their interpretation of the curricula could have a large effect or none at all on their practice, and on how metalinguistic awareness is promoted in the Norwegian English classroom.

The comparison of the ENG01-04 and the NOR01-06 revealed several similar competence aims, and other similarities in the general parts of the two curricula. What teachers can and self-reportedly do transfer from the Norwegian subject to the English subject will be discussed in 5.3. What the comparison of the curricula revealed was that several sub-aspects of metalinguistic awareness were not as represented or represented differently in the NOR01-06 as opposed to the ENG01-04 when. The lack of competence aims promoting phonetic awareness, lexical awareness and pragmatic awareness in the competence aims that should have been learned by grade four and grade seven in the NOR01-06 is the biggest difference. This could be because the pupils have already developed the sub-aspects of metalinguistic awareness that are lacking, as their Norwegian skills could have advanced to a certain stage by grade four. The other sub-aspects of metalinguistic awareness are represented similarly in the two curricula, and relevant examples from one subject can be used in the other. The core curriculum of Norway states that “The competence goals in the subjects must be considered together, both in and across the subjects” (Utdanningsdirektoratet, 2017), which makes it appropriate for the teachers to use the content they teach in the Norwegian subject in the English subject also. This also satisfy the competence aims which calls for a use of other languages the pupils know of. With Norwegian functioning as a reference language for most pupils in the Norwegian EFL classroom, relying on linguistic aspects taught in the Norwegian classroom could be beneficial for the pupils, as well as revealing where the two languages are similar.

With Norwegian working as the most used reference language in the Norwegian EFL classroom, cross-linguistic metalinguistic awareness' role has to be discussed. As mentioned in 4.2.4, the teachers appear to meet the inclusion of using other languages the pupils know of with ambivalence. The teachers are all in favour of its inclusion in the curricula, yet they are all somewhat sceptical about it and also self-reportedly hesitant when it comes to using it in their own practice. On the other hand, academics who were also asked about its inclusion in the curricula saw its inclusion as valuable to the Norwegian English subject (Utdanningsdirektoratet, 2018). The teachers all described their stance on the matter, which will be discussed further below, but beside an awareness of its potential benefit, they did little to actually include this in their teachings. Cross-linguistic metalinguistic awareness in the curricula can have several advantages, but caveats are present as well. The ENG01-04 fails to include and specific description besides "other languages the pupils know of" (Utdanningsdirektoratet, 2020d). While the pupils' development of metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness are a strong argument for using other languages the pupils know of, relying on another language e.g., a specific pupil knows of, in the classroom could be difficult, as a teacher cannot confirm if the pupils are right or not if the teacher lack competence in said language. At the same time, according to the competence aims, several linguistic aspects are being first taught between grade five and grade seven, and how dependable a pupils' grammar is can also be a caveat for the teachers with regards to this. In Tellier's (2013) test, a made-up language is used in some of the tasks. The idea of this is to make the test taker focus on the form of the language, as opposed to the meaning of it. This goes to show that any language used in this context be beneficial and comply with the curricula's call for the use of other languages the pupils know of, and the definition of cross-linguistic metalinguistic awareness used for this thesis makes has a focus on the links *between language systems*.

The ENG01-04 contains relevant content for the promotion of metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness. As pointed out in 2.3.1, there are tasks that can be used to promote metalinguistic awareness like: eliciting verbalization of linguistic rules or linguistic, grammatical or language manipulation tasks with a focus on problem-solving processes like error correction tasks (Simard & Gutiérrez, 2018, p. 215). If the teachers were to operationalize the relevant competence aims through tasks like these or teach with a focus on the form of the language with the relevant competence aims in mind, metalinguistic awareness can be promoted by the ENG01-04 (Bialystok, 2001, p. 129). If the teachers do not

include a relevant method for teaching a competence aim, there is a possibility that the pupils don't engage with the cognitive processes that develops metalinguistic awareness, but rather just do a task without developing their metalinguistic awareness. Other tasks and meaning-based instructions can be beneficial for other purposes and potentially for developing metalinguistic awareness, but for the development of metalinguistic awareness the instructional methods mentioned above are be more efficient.

What the analyses of the curricula provided in term of information about how metalinguistic awareness can be promoted based on the content of the curricula provided enough information to answer research question one, "How does the English subject curriculum for primary schools in Norway promote metalinguistic awareness?". Through sections of the general part, as well as competence aims which can be taught in a manner which allows for the relevant sub-aspects of metalinguistic awareness to be taught the curricula promotes metalinguistic awareness. Yet, the way the competence aims are taught and the teachers' interpretation of the curricula are important for how metalinguistic awareness is promoted.

## **5.2 Teachers cognitions about metalinguistic awareness**

This thesis' approach to studying teachers' cognitions about metalinguistic awareness can be summed up as what teachers think, feel and know about the different sub-aspects of metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness. What the teachers' cognitions about metalinguistic awareness are differ between the different teachers. One teacher could elaborate more on one sub-aspect than another, while other teachers could speak of preferences about teachings which did not promote metalinguistic awareness, and their reasons for preferring these. Yet, for this thesis the collective cognition of each of the sub-aspects forms the teachers' general cognitions about metalinguistic awareness. And how the different sub-aspects relate to each-other was presented as a hierarchy of linguistic features, because of how the teachers related the different parts of teaching the pupils about the form of the language to a hierarchy. To divide the cognitions into knowledge, thoughts and beliefs, the basic components of teacher cognitions, is not an approach that will be taken in this chapter. Rather, the collective cognitions of the teachers will be discussed, compared and put into the context of metalinguistic awareness.

Teacher language awareness, “what teachers know, or need to know, about language and their pedagogical practice” (Andrews 2008, p. 287), is relevant to look at when discussing teacher cognitions. While teacher cognitions are more about exploring a limited representation of the teachers views and thoughts, teacher language awareness combines this with an inquiry about what the teacher needs to know as well. Andrews pointed out (see 2.2.2) that teacher language awareness is based on how a teacher’s cognitions potentially impact their teachings (2008, p. 287). What a teacher needs to know about language and their pedagogical practice are large questions which is difficult to answer as a teacher’s individual proficiency and pedagogical approach is difficult to measure. However, teacher cognitions and the self-reported practice has for this study been unveiled, and therefore teacher language awareness is how the cognitions of the teachers is related to their self-reporting practice. The correlation of these two factors with the ENG01-04 as a basis for the teachers’ self-reported practices will be discussed in the next chapter, so for now how the teacher cognitions potentially impact the teachers’ practice will be discussed.

The findings presented in chapter four divided both the cognitions and self-reported practices of the teachers into the same categories. By comparing these, one can gain insight into how the teachers’ cognitions potentially impact their self-reported practice. The teachers’ cognitions about metalinguistic awareness presents a linguistic hierarchy, and mastery of the lower parts, like lexical awareness, can contribute to the higher parts, like syntactic awareness. The final goal for their teachings is for the pupils to create understandable and well-constructed sentences, or what the teachers perceive as “good language”. Despite a similar final goal for all teachers interviewed, the approach the teachers themselves believe is the best to get there differs from focus on grammar and form to focusing on meaning first when teaching how to create sentences and texts. The same applies for their self-reported practices. The teachers have self-reportedly structured and planned out lessons, with the final goal above in mind. The teachers’ cognitions show their different ideas behind their approaches for reaching this final goal, despite some contradictions between their cognitions and self-reported practice. The teacher’s idea on how to reach this final goal can be related to communicative language teaching, which “pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language” (Littlewood, 1983, p. 1). This approach contains both a focus on form and meaning as form can be related to structure and meaning can be related to function. Teacher A and Teacher C’s focus on form does not mean that they neglect the meaning, only that the other aspect is promoted more in their self-reported classroom practice.

Mostly the teachers' cognitions can be reflected in the individual teachers' self-reported practice, however when discussing cross-linguistic metalinguistic awareness there is a cognitive dissonance. When inquiring about the teacher's cognitions about using other languages than English in their classroom, they all provide several answers praising the use of other languages than English, what they believe to be challenging, what they thought about it, and their knowledge of other languages than English. But little was done in terms of actually acting on said cognitions. The practices of the teachers, self-reportedly, included few references to the use of other languages than English and Norwegian. So, for the sub-aspects of metalinguistic awareness, their cognitions match their self-reported practice. But for cross-linguistic metalinguistic awareness, one can make the argument that there are some similarities, because of the teachers' description of limitations about using other languages than English. This concerns both what the teachers themselves see as limitations and their description of what other teachers could see as challenging. These challenges include a lack of knowledge of other languages, other classroom difficulties and a lack of knowledge on how to use other languages. But the ambivalence of the teachers when it comes to using other languages than English makes the teachers seem conflicted, as the teachers spoke of using other languages than English as both challenging and hard to do, and productive with relevant learning outcomes. Yet, these situations are not mutually exclusive, which the teachers at times seem to present it as.

Coming back to the definition of teacher language awareness, a point that stands out is the part concerning what teacher *should* know. The teacher promise (see 2.1.1) calls out for teachers to have a certain academic competence when entering into the job, yet there are no measures for said competence except passing the relevant exams to become a teacher. What specific proficiencies an EFL teacher should have are also not specified, but as presented by in 2.2.2, some competences an EFL teacher should have are that of the language user, that of a language analyst, and that of a language teacher (Wright and Bolith, 1993, cited in Otwinowska, 2017, p. 306), yet how can one measure these competences? It can be difficult to deem a teacher proficient, as one teaching method could benefit a pupil or a class, while another method could be disadvantageous for the same pupil or class. As pointed out by Tellier and Roehr-Brackin (see 2.3.2), form-focused instructions in the language classroom can be beneficial for the pupils with the promotion of metalinguistic awareness in mind (2013, p.12). By the teacher's having competence as a language analyst, their teachings can be



relevant for shaping the pupils' metalinguistic awareness through the teacher showing a mastery of the form of the language in an analytic capacity. If the teachers have specific competences, these competences could be beneficial to pupils. And if initiatives like the teacher promise could specify some competences, then every EFL teacher in Norway would have guidelines for e.g., prompting other languages than Norwegian and English, or have their cognitions affected by superior aims that could be beneficial for L2 learning.

Despite the lack of information about the teachers' cognitions about phonological awareness and semantic awareness, it is possible to answer the research question "What are Norwegian 5-7<sup>th</sup> grade English teachers' cognitions about metalinguistic awareness?". The teachers' cognitions about metalinguistic awareness are that Teacher A, Teacher C, and Teacher D partially, believes that when attending to teachings which are based on the sub-aspects of metalinguistic awareness the pupils can benefit from form-focused instructions. These teachers believe that the final goal of the Norwegian English subject, with linguistic in mind, is for the pupils to produce what the teachers deem as "good language", and the way to get there is through teachings which displays the explicit properties of language. Teacher B on the other hand has the same final goal and believes that meaning of the language is the most important. Yet, all these views are now mutually exclusive, and all of the teacher's cognitions allow for both meaning and form to be prominent, but the teachers have a preference.

### **5.3 How do teachers promote metalinguistic awareness in their teachings**

How the teachers promote metalinguistic awareness in their classroom differed from teacher to teacher. While Teacher B preferred an approach which focused on meaning as opposed to form, the remaining teachers expressed a more form focused approach to their teachings. By the time the pupils are done with grade seven, the teachers all want them to be able to write meaningful and grammatical correct sentences, but as discussed above, the path the teachers chose to get there is different. As presented in 2.3.3, giving specific instructions with a focus on the form of the language, working with metalinguistic terminology or error correction on grammatical task are some examples of explicit instruction methods which can help the pupils develop metalinguistic awareness (Simard & Gutiérrez, 2017, p. 216). So how do the teachers differ when self-reportedly promoting metalinguistic awareness with these teaching methods in mind?

Teacher B, who preferred a focus on meaning as opposed to form, falls short in his/her promotion of metalinguistic awareness with the first of the teaching methods relevant for promoting metalinguistic awareness in mind. The same teacher also disliked grammar teaching as he/she thought there was too much focus on errors as opposed to what the pupils did right. Lastly, the teachers were asked about their methods for promoting some concepts relevant for morphological awareness and syntactic awareness in their teachings through the first practical task. All the teachers self-reported that they were drawing on explicit representations when they were teaching these concepts, and metalinguistic terminology was present in the instructions. These methods are beneficial for the pupils' development of metalinguistic awareness as they are form-focused, but what are the differences between promoting metalinguistic awareness and simply addressing metalinguistic terminology? For it to be promoted the pupils need to develop their metalinguistic awareness and attention has to actively be focused on the domain of knowledge that describes the explicit properties of language (Bialystok, 2001, p. 127), while if it is simply addressed by the teachers there is not a guarantee that the pupils will develop their metalinguistic awareness. All the teachers used fill in the blank tasks in some way in their teachings, despite disagreeing about its benefits. But a teaching method like that will allow the pupils work with the form of the language as opposed to the meaning. So, in some manner, by using tasks like these the pupils will potentially develop their metalinguistic awareness further, as it can be related to error correction of grammatical features or linguistic, grammatical or language manipulation tasks with a focus on problem-solving processes. Likewise, metalinguistic terminology can be presented to the pupils as a preparatory part of a teacher's lesson, before working on said tasks. Most of the teachers made references to using the blackboard to display what the pupils are to work on before they work on tasks related to the relevant topic. If specific instructions related to form is given or not in this stage seems to be dependent on the individual teacher, but specific instruction will at some point, either in the correction part of the pupils' text production, or when describing a task which the pupils are to perform. So despite Teacher B *falling short*, he/she still includes relevant (form focused) teachings which promotes metalinguistic awareness.

As pointed out in in 2.3.3, Roehr-Brackin made a case for language acquisition happening through the domains of syntax, morphology, semantics, and pragmatics (2013, p. 117-118). These are all relevant for metalinguistic awareness. Syntax and morphology are mainly what

the competence aims from the interviews concerned themselves with. Syntax, morphology, and pragmatics are related to metalinguistic awareness through the sub-aspects of metalinguistic awareness. The different domains can be linked to syntactic awareness, morphological awareness and pragmatic awareness. So, in the process of developing the pupils' English skills, which is the second language of most pupils in the Norwegian school, through the domains addressed by Roehr-Brackin, the teachers can also promote metalinguistic awareness through the relevant and correlating sub-aspects of metalinguistic awareness. Yet, for metalinguistic awareness to be promoted as opposed to simple grammatical features being used, the pupils have to be able to focus attention on the explicit properties of language. In what ways the teachers allow for this can be seen through their self-reported practices, which for the majority of the teachers revolve around form-focused teachings, while also Teacher B uses form focused teachings partially.

The findings show that other than Norwegian, the teachers self-reportedly do not or rarely use any other languages than Norwegian and English in their EFL classroom. It seems like there is little regard for the pupils being bilingual, which was defined as a functional proficiency in two languages in 2.3.3 (Bialystok, 2011, p. 20), when the teachers are exposing the pupils to explicit teachings about language. Bilingualism and multilingualism are an aspect that can be related to cross-linguistic metalinguistic awareness. As the reference languages of the language-users become a driving factor in acquiring new languages, the comparison of these are crucial for this. And an understanding of metalinguistic terminology in this acquisition can be beneficial as it would increase the metalinguistic awareness and cross-linguistic metalinguistic awareness of the pupils. Benefits of being bilingual was presented in 2.3.3, namely cognitive advantages and increased metalinguistic development (Roehr-Brackin, 2018, p. 41). These advantages are linked to metalinguistic awareness and can also be useful for the competence aims and parts of the curricula calling for its use. The relevancy of using other languages in the EFL classroom can be discussed further, but because of the limited use of other languages from the teachers, a discussion on its relevancy can be difficult to synthesise. But, as pointed out in 2.3.3, Norwegian EFL teachers has little formal competence when it comes to working with multilingual pupils (Krulatz and Dahl, 2016, p. 15), which can be reflected in both the teachers' cognitions and self-reported practises about using other languages than English and Norwegian.

Teacher cognitions can have an effect on the practice of teachers (Andrews, 2008, p. 287), and when a teacher is bound by law to carry out teachings in accordance with the subject curriculum, one can make a case for how a teacher's interpretation of said curriculum can shape their practice (The Education Act, §2-3). As with the text excerpt in the curriculum discussion, the general part of the curriculum can also shape how the teacher reads and interprets the rest of the curriculum. How the teachers adapt their teachings to different grades and their personal preference can also be seen as factors when it comes to developing the pupils' metalinguistic awareness. From this, one can see how a subject curriculum, a teacher's cognitions and their practice are related to one another. In the context of the research questions and the findings, the connection of cognitions, self-reported practices and what the curriculum says can be discussed. The cognitions found are based on the curriculum, as the teachers were mostly asked about it, and their self-reported practices are also related to the same parts of the curriculum. So, for how research question two and three are to be answered, the answer to research question one is essential, as the answer to research question two and three are based on the curricula which the first research question is concerned with. The second research question about the teacher's cognitions is also relevant for understanding their self-reported practice, as it can display the teachers' reasons for teaching a certain way.

The teachers report on their own practice provided information which can answer the third and final research question, "What are Norwegian 5-7<sup>th</sup> grade English teachers' self-reported practices regarding promoting MLA in their classroom?". Teacher A, Teacher C, and Teacher D most of the time, prefers to teach with a focus on form. Teacher B however prefer a focus on meaning in his/her teachings, but still do provide form focused instructions to his/her class at times. As all the teachers has the same final goal of their teachings, to teach the pupils what the teachers themselves perceive as "good language", a communicative teaching approach is taken by the teachers, as it includes both meaning and form, yet how much they prefer to focus on the different facets differs from teacher to teacher. If a teacher prefers to teach the form of the language more than meaning it could imply that metalinguistic awareness is promoted more.

## **5.4 Conclusion and further research**

The findings suggest that the ENG01-04 promotes metalinguistic awareness through several different competence aims which teachers are to teach, as well as a general part having

language learning strategies and language awareness as essential components for the subject. The teachers' cognitions about metalinguistic awareness can be displayed through their thoughts, beliefs and knowledge regarding the sub-aspects of metalinguistic awareness and about cross-linguistic awareness. These cognitions show that teachers are mostly looking for a way to make the pupils produce what the teacher perceive as "good language", and the majority of the teachers' ideal way to bringing the pupils to this stage is mostly through explicit focus on the form of the language, but it is not an exclusive approach as the opinions differ between the teachers. While three of the teachers prefer a focus on form according to their cognitions, their self-reported practice shows that it is an almost even split between preferring form and meaning when the teachers describe their self-reported practice. The two fifth grade teachers teaches the subject with a mostly form-focused approach, while one seventh grade teacher has parts of both form and meaning, while the remaining teacher has a mostly focuses on the meaning of the language, which is also represented in said teachers' self-reported practice. Their approach can be based on a communicative language teaching approach, where form and meaning are prioritized to teach relevant communicative abilities. Yet how much the teachers instruct on form or meaning varies from teacher to teacher. A stronger focus on form could imply that metalinguistic awareness is promoted more. The Education Act (§2-3) makes it so that teachers have to base their teachings on the subject curriculum, and the teacher's cognitions are related to their practice according to Andrews (2008, p. 287). Therefore, these findings all relate to one another with how metalinguistic awareness is promoted to the pupils. A limitation of this study is the inquiry about the teacher's self-reported practice, as opposed to their actual practice. How teachers promote metalinguistic awareness in their *actual* practice could be valuable to investigate, further research could also be done on how different teaching methods promote metalinguistic awareness, with the effectivity of specific instructions in mind.

## References

- Ammar, A., Lightbown, P.M. & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter? *Language Awareness*. 19, 129-146.
- Andrews, S.J. (2008). Teacher Language Awareness. In J. Cenoz & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 287-298). Springer Science + Business Media LLC.
- Batstone, R. & Ellis, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*. 37(2), 194-204.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birketveit, A. & Rugsæther, K.N. (2014). På tide å styrke engelskfaget. *Bedre Skole*, 6(3), 60-63.
- Bjørke, C. & Hagemann, K.F. (2019). Frå det kjende til det ukjende – emytologi til heider og ære igjen. *Communicare*. 20, 32-35.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teacher think, know, believe and do. *Language teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (p. 1149-1170). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2>
- Bouffard, L.A. & Sarkar, M. (2008). Training 8-year-Old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-focused Pedagogy. *Language Awareness*. 17(1), 3-24.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2009). The study of multilingualism in educational contexts. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The exploration of multilingualism*. (p. 121-138). Amsterdam: John Benjamins.
- Cummins, J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. In O. García et al (Eds.), *Bilingual and multilingual education, encyclopaedia of language and education*. (p. 103-115). Springer Science + Business Media LLC.
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: har lærere kompetanse til å støtte flerspråklige? *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1-18.
- The Education Act. (1998). Act relating to Primary and Secondary Education and Training (LOV-1998-07-17-61) Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61>
- Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J.E., & Bialystok, E. (2008). Source of advanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological science*. 19(12), 1201-1206.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African journal of emergency medicine*, 7, 93-99.
- G. Johnsen. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. In M. Krogtoft & J. Sjøvoll (eds.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg forskningsplan og metoder* (p. 196-209). Oslo: Cappelen Damm.

- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press
- Huguet, A. & Lasagabaster, D. (2018) The linguistic issue in some European bilingual contexts: some final considerations. In D. Lasagabaster & A. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European Bilingual contexts: language use and attitudes* (p. 234-251). Bristol: Multilingual Matters.
- Jessner, U. (1999). *Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspect of Third Language Learning*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.  
<https://doi.org/10.1080/09658419908667129>
- Jessner, U. (2013). On Multilingual Awareness or Why the Multilingual Learner is a Specific Language Learner. In L. Aronin & P. Mirosław (Eds.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism*. (p. 175-184). Cham: Springer International Publishing.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Littlewood, W. (1983). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A. and Gass, S.M. (2016). *Second Language Research: Methodology and Design* (2. Ed.). New York: Routledge.
- Möller-Omrani, C., Bader, M., Halverson, S., Hamnes Carlsen, C. & Haugen, K. (2021). Conceptualizing and operationalizing metalinguistic awareness. Høgskulen på Vestlandet: Unpublished manuscript.
- Nesdale, A.R., Tunmer, W.E., & Herriman, M.L.. (1984). Phonological Awareness in Children. In: Tunmer W.E., Pratt C., Herriman M.L. (eds). *Metalinguistic Awareness in Children* (p. 56- 72). Springer.
- Otwinowska, A. (2017) English teachers' language awareness: away with the monolingual bias?. *Language Awareness*, 26(4), 304-324.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>
- Regjeringen. (2018). *Lærerløftet*. Retrieved from  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>
- Roehr-Brackin, K. (2013). Explicit knowledge about language in L2 learning. In P. Rebuschat (Ed), *Implicit and Explicit Learning of Language* (p. 117-138). Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

- Simard, D., & Gutiérrez, X. (2018). The Study of Metalinguistic Constructs in Second Language Acquisition Research. In Garrett, P., & Maria, C. i C. J. (Ed.), *The Routledge handbook of language awareness* (p. 205-222). New York: Routledge.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). Innvandrere og norskfødte med innvandrere foreldre. Retrieved from <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrereforeldre>
- Svalberg, A.M.L. (2007). Language awareness in language learning. *Language teaching*. 40, 287-308. Doi: 10.1017/S0261444807004491
- Tellier, A. (2013). Developing a Measure of Metalinguistic Awareness for Children Aged 8-11. In K. Roehr-Brackin & G.A.G Gutiérrez (Eds.), *The metalinguistic dimension in instructed second language learning*. (p. 15-43). London: Bloomsbury Academic.
- Tellier, A. & Roehr-Brackin, K. (2013). The Development of Language Learning Aptitude and Metalinguistic Awareness in Primary-School Children: A Classroom Study. *Essex Research Report in Linguistics*. 62(1), 1-28.
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic Awareness in Second- and Third-language Learning. In R.J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. (p. 531-545). New York: North Holland.
- Thornbury, S. (1997). *About language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunmer, W.E., & Herriman, M.L. (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: Tunmer W.E., Pratt C., Herriman M.L. (eds). *Metalinguistic Awareness in Children* (p. 12-35). Springer.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan I Engelsk (ENG01-03). Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/eng1-03/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Competences in the subjects. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Engelsk – oppsummerings av innspill. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/engelsk-fellesfag--oppsummering-av-innspill/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fag- og timefordeling of tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020*. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2020/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b) *Arbeid med nye læreplaner*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>



- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Hvordan ta I bruk nye læreplaner*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#153406>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Læreplanen i engelsk (ENG01-04). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e) Læreplanen I norsk (NOR01-04). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Tilsetting og kompetansekrav. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#barnetrinnet-1.-7.-trinn>
- Utdanningsforbundet. (2021). Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2020/21. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-202021/>
- Å, Holand. Oversiktsstudier og spørreskjema. In M. Krogtoft & J. Sjøvoll (ed.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg forskningsplan og metoder* (p. 93-115). Oslo: Cappelen Damm.

# Appendices

<b>Appendix 1: Tellier task 2013.....</b>	<b>70</b>
<b>Appendix 2: Interview guide .....</b>	<b>71</b>
<b>Appendix 3: Transcript of interview 1 .....</b>	<b>74</b>
<b>Appendix 4: Transcript of interview 2 .....</b>	<b>93</b>
<b>Appendix 5: Transcript of interview 3 .....</b>	<b>107</b>
<b>Appendix 6: Transcript of interview 4 .....</b>	<b>119</b>
<b>Appendix 7: Informed consent form .....</b>	<b>131</b>
<b>Appendix 8: Information provided from ENG01-04 for interviews (Handout) .....</b>	<b>132</b>

# Appendix 1: Tellier task 2013

4

These words come from different languages.

Each word in the **column** has a word in the top row as a partner. These words are similar.

Put a cross in the box to show where a **column** word partners a row word.

The first two have been done for you.

	hundo	verda	arbo	ĝardeno	okulo
Hund	X				
vert		X			
hound					
arbre					
verdant					
binoculars					
pivert					
Tiergarten					
arboretum					
dachshund					
jardin					

# Appendix 2: Interview guide

## Intervjuguide

### INTRODUKSJONSSPØRSMÅL

Først av alt vil jeg stille noen litt generelle spørsmål om deg som lærer ...

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. hvor lenge har du vært engelsklærer?
3. Hvilke klasser underviser du engelsk i?
  - a. Er du timelærer/faglærer eller kontaktlærer?
4. har du undervist engelsk på noen andre trinn før?

### SPRÅKLÆRINGSSTRATEGIER

I den nye engelsklæreplanen (LK20) er det et veldig prominent begrep til stede, «Språklæringsstrategier» ...

5. Hvordan forstår du begrepet «Språklæringsstrategier»?

### SPRÅKBEVISSTHET

Et annet begrep som er ganske fremtredende i den nye engelsklæreplanen er, kanskje til og med mer enn «språklæringsstrategier» er begrepet «språkbevissthet»

6. Hva betyr dette begrepet for deg?

### SELVRAPPORTERT PRAKSIS

7. Et kompetansemål som elevene skal ha lært innen 4. klasse er “identifisere ordklasser i tilpassede tekster» ...
  - a. Hva betyr dette kompetansemålet for deg?
  - b. Fra din egen erfaring som lærer/ din klasseromspraksis, hva gjør du for å bygge videre på dette kompetansemålet?
  - c. I slutten av 7. klasse skal elevene ha gått videre fra dette kompetansemålet og nådd et annet et, «identifisere setningsledd i ulike typer setninger og bruke kunnskap om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster». Fra din egen undervisning og erfaring kan du foreslå måter å støtte denne progresjonen?

- d. Praktisk oppgave 1
  - i. De to kompetansemålene vi snakket om inkluderer «identifisere ordklasser» og «identifisere setningsledd». Ta en titt på disse kortene.
  - ii. Hvordan lærer du elevene disse konseptene?
  - iii. Hvor viktig tror det er at elevene forstår de respektive konseptene?
  - iv. Hvor viktig er det at de forstår og kan begrepene i seg selv?
  
8. Et annet kompetansemål som elevene skal ha lært innen 4. klasse er «Følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur» ...
  - a. Hva betyr dette kompetansemålet for deg?
  - b. Fra din egen erfaring som lærer/ din klasseromspraksis, hva gjør du for å bygge videre på dette kompetansemålet?
  - c. I slutten av 7. klasse skal elevene ha gått videre fra dette kompetansemålet og nådd et annet et, «Følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur». Fra din egen undervisning og erfaring kan du foreslå måter å støtte denne progresjonen?
  - d. Praktisk oppgave 2
    - i. Oppgaver som dreier seg om rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur er ofte «fyll inn oppgaver», hva tenker du om disse? Styrker og svakheter?
    - ii. Hvis du skulle lagd oppgaver som skal hjelpe elevene å nå kompetansemålene selv, hva ville du gjort?
  
9. Den nye engelske læreplanen setter fokus på å bruke andre språk enn norsk og engelsk som elevene kan ...
  - a. Hva er dine tanker om dette?
  - b. Hva betyr kompetansemålet «oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til» for deg?
  - c. Fra din egen erfaring som lærer/ din klasseromspraksis, hva gjør du for å bygge videre på dette kompetansemålet?
  - d. I slutten av 7. klasse skal elevene ha nådd kompetansemålet «utforske og samtale om noen språklige likheter mellom engelsk og andre språk elevene

kjenner til, og bruke dette i egen språklæring». Fra din egen undervisning og erfaring kan du foreslå måter å støtte denne progresjonen?

- e. Dette kompetansemålet og det korresponderende som elevene skal nå innen 4. klasse relaterer til en del i «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen som sier «Elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet». Da den nye læreplanen var ute på høring var det mange lærere som syntes dette var kontroversielt, kan du tenkte deg hvorfor?
- f. Hvor står du når det kommer til denne delen av læreplanen?
- g. Praktisk oppgave 3
  - i. Informantene får utlevert vedlegg 1
  - ii. Prøve å ha en informativ samtale om hva de tenker om en oppgave som dette, og hvordan den kan adapteres til deres undervisning/  
informantene sin mening om å eventuelt bruke eller ikke bruke en slik oppgave i undervisningen

## **METASPRÅKLIG BEVISSTHET**

Bare ut av nysgjerrighet ...

- 10. Har du hørt om begrepet metaspråklig bevissthet?
  - a. Hva betyr dette begrepet for deg?

## **AVSLUTTENDE SPØRSMÅL**

Og nå har jeg bare et par avsluttende spørsmål så er vi ferdige ...

- 11. Kan du fortelle meg hvordan du ble en engelsk lærer?
  - a. Studerte du for det? Engelsk altså.
- 12. Underviser du også i norsk?
- 13. Snakker du andre språk enn norsk og engelsk?
  - a. Hvordan lærte du dette/disse språkene?

## Appendix 3: Transcript of interview 1

Transkripsjon nummer 1

File name: intervju 1

Audio length: 47:43

Date transcribed: 27.01.2021

[00:02] – start of transcription

Interviewer: Hei.

Subject 1: Hei.

Interviewer: Hei! Til å begynne med har jeg lyst til å stille deg et par generelle spørsmål som har å gjøre med deg som lærer.

Subject 1: mhm

Interviewer: Så da lurer jeg på hvor lenge har du jobbet som lærer?

Subject 1: Jeg har jobbet som lærer nå i et halvår.

Interviewer: Et halvår.

Subject 1: Ja, så det er vel 7-8 måneder nå kanskje, litt mindre kanskje.

Interviewer: Hvor lenge har du vært engelsklærer?

Subject 1: Det er hele tiden jeg har jobbet, så litt over et halvt år

Interviewer: Hvilke klasser underviser du engelsk i?

Subject 1: Femte klasse

Interviewer: femte klasse

Interviewer: Hvilke klasser underviser du engelsk i?

Subject 1: Femte klasse

Interviewer: Det spurte jeg akkurat om ... ehh ja

[begge ler]

Interviewer: Er du timelærer, faglærer eller kontaktlærer?

Subject 1: Jeg er timelærer

Interviewer: Har du undervist engelsk på noen andre trinn før?

Subject 1: Nei, det har jeg ikke gjort.

Interviewer: nei vell, OK. I den nye engelsklæreplanen, som ble introdusert nå i sommer. Så er det et veldig prominent begrep til stede, og det er språklæringsstrategier. Hva legger du i begrepet språklæringsstrategier?

Subject 1: Da ...

Interviewer: Eller hvordan forstår du dette begrepet?

Subject 1: jeg forstår det som forskjellige strategier for å lære språk. For eksempel er det mange som lærer gjennom å høre og se, eller å bruke det i spill og media. Så er det mange som trenger reglene, så de bruker kanskje en annen strategi, at de må pugge litt mer på reglene, mens noen, kanskje de bare hører det eller blir utsatt for språket. Det er jo strategiene



som vi lærerne bruker for at alene skal lærespråk, men også strategiene som elevene bruker for å lære språk. [Ehh ...] tenker jeg.

Interviewer: et annet begrep som er ganske fremtredende i den nye engelsklæreplanen, kanskje til og med viktigere, er språkbevissthet. Hva betyr dette begrepet for deg?

Subject 1: ehh.. det begrepet betyr ikke veldig mye for meg, jeg har ikke satt meg så veldig inn i læreplanen. Ehh.. jeg tenker det er å ha bevissthet på for eksempel regler og uttalemåte i forskjellige språk, og at man er bevist på hvilke språk man snakker. At man ikke blander så mye. [Umm] .. eller .. [ehh].. ja ... [ehh] noe sånt.

Interviewer: ja, sånn du har definert det nå da, hvordan vil du si at det er en relevant metode for å utvikle språkbevissthet? Hva vil du si er en relevant metode for det?

Subject 1: Kanskje sammenlikne språk da, for eksempel når vi jobber med puggerekken så har vi da norske [ehh] ved siden av det engelske, sant? Og da er det veldig bevist at det er samsvar, men forskjell [ehh] det kan gjøre det litt lettere for de, isted ... så de ikke [ehh] ikke direkte oversetter den norske bøyningmåten og sånt, men at de vek liksom at [ehh] at vi ikke for eksempel endrer endelse når det er han, hun det, ikke sant? At man har en sammenlikning med beviste forskjeller kanskje. At det kan være en strategi. Og sammenlikne med det utgangpunktet eller språklige forutsetningene som elevene har [ehh] ja

Interviewer: absolutt. [Ehh] ja. Da skal vi snakke litt om din praksis som lærer da. Og da begynner vi med et spørsmål om et kompetansemål som elevene skal ha lært innen fjerdeklasse. Og det er «Identifisere ordklasser i tilpassede tekster». Hva betyr dette kompetansemålet for deg?

[03:48-03:53] - stillhet

Subject 1: Det betyr ... det er jo Ganske mange ordklasser, så I femte har vi jo mest fokus på sånn ... pronomen og [ehh]. Identifisere ordklasser så da betyr det jo for meg at de kan kjenne igjen, at de kan se på et ord, så vet de at eller klarer de å se at dette er et verb, dette er et adjektiv dette en konjunksjon eller interaksjon eller what ever. [ehmm] så det er sånn jeg tolker verbet i kompetansemålet da, også ordklasser da tenker jeg jo på de, det er jo veldig

mange men nå innen fjerdeklasse da har man vanligvis fokus på de fire viktigste, pronomener og verb og adjektiv og substantiv. Og så det er vel for fjerdeklasse så vil jeg tenke det at de ordklassene som man skal klare å kjenne igjen, tilpassede tekster, da kan de jo være tilpassede ta i forhold til [ehh] vanskelighetsgrad, eller ... tilpassede tekster ... det er vel ofte tekster som har fokus på de ordklassene vil jeg si, vil jeg tro. For det er jo ofte sånn vi jobber, og en måte vi jobber med det på [ehh] du kan stille videre, jeg tror jeg har svart på spørsmålet du stilte.

Interviewer: ja, ehh [ehh] fra din egen erfaring som lærer, eller fra din klasseroms praksis, hva gjør du for å adressere dette kompetansemålet? «Identifisere ordklasser i tilpassede tekster» hva gjør du for å adressere dette i undervisningen din?

Subject 1: Det vi ofte gjør det er jo at vi har denne puggerekken er veldig viktig, I am, you are he/she/it is, we are, they are, you are er det vel. Fordi der er det jo en sammenheng i forhold til de forskjellige ordklassene ofte. [ehhm] så da begynner du liksom på den personlige pronomener og så ser du hvordan de forskjellige ordklassene bøyes i forhold til de forskjellige personlige pronomener. Så det at de er kjent med den og har den det hjelper veldig mye i forhold til å lære de forskjellige regler for ordklassene, hvordan man bøyer de [ehhh] ellers er det å jobbe tverrfaglig, jeg underviser jo også i norsk. Så da har vi det også i norsk [ehh] det er sidestilt med lekser som hører til, og ofte oppgaver der de skal putte inn den riktige formen av ordet, da. Jobber mye med bøyning på femteklasse nå, og så regler og uregelmessige og sånn type ting. Mens på fjerde så ville de jo ... alle disse.. du begynner jo med ny introduksjoner av hva er det nå disse ordklassene, hvilke funksjoner har den i setningen, sånn så da snakker vi jo om sånn gjøredoord, beskriveord, ting som skjer, sant, det er verb [ehh] ja, adjektiv, sånn beskrivende [ehh] substantiv-ting.

Interviewer: Så du formidler funksjonene?

Subject 1: ja så jobber de med oppgaver som handler om det, sant [ehh] bruke ordene og skrive setninger med det, og så lese tekster og så fylle inn riktig form i skjema. Men det ... all ordklasse arbeid begynner alltid med puggerekken, det har vi hvertfall gjort så langt nå med adjektiv, substantiv og verb.

Interviewer: ja

Subject 1: ja, for den er veldig let å forholde seg til da, for da får du det sånn at de elevene som ikke hører automatisk at det skal være goes isteden for go, de har jo da den puggerekken å forholde seg til. så da vet de at Tom, det kan jeg bytte ut med he, så da vet de at det skal være does.

Interviewer: ja

Subject 1: sånn at de har strategier for å finne ut av det selv om de ikke hører det med en gang for det er der du ofte har det skillet i klassen der det er mange elever som er veldig veldig sterke i engelsk, og så er det noen som sliter masse. Og da er det veldig greit å ha skikkelig terping på de reglene sånn at de faktisk har strategier for å finne ut hva det er det skal være. Når man ikke bare kan høre det.

Interviewer: [ehh] i slutten av syvende klasse skal elevene da ha gått videre fra dette målet og [ehh] da skal de ha nådd et annet mål, som er å identifisere setningsledd i ulike typer setninger og å bruke kunnskap om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster. Så du har på en måte en utvikling fra det første læreplanmålet jeg nevnte tidligere til dette da, så det jeg lurer på da er hvordan vil du støtte denne progresjonen, fra det første målet til det neste?

Subject 1: Ja, skal vi se. For det blir jo mer sånn de typ det vi [ehh] gjør det nå i femte da, [ehhm] det er jo det å bruke den der bøyning av den, det står bruke kunnskapen om bruk av bøyning av substantiv adjektiv og verb i arbeidet med skriftlige og muntlige tekster, så det er jo litt det jeg snakket om i sted at de skal bruke disse ordklassene og de forskjellige bøyingsformene i setninger og i tekster [ehh] ... for å møte og støtte denne progresjonen. Da er det jo å begynne.. de begynner jo vanligvis med ordklassen, det er jo den samme ordlyden eller det samme verbet, identifisere, så da tenker jeg at det jeg handler om er å kjenne igjen eller å finne ut av det i teksten. Så begynner man gjerne med å gå igjennom hva er funksjonen til denne ordklassen, streke under der man finner den i en tekst, og så skal de jo kunne lage [ehh] setninger og [ehh] og bruke ordet muntlig også [ehhm] så de jobber jo mye med å skrive og vi prøver å være veldig muntlige, det er jo en del lesning også. Skal vi se, jeg må bare se på kompetanse målet en gang til her

Interviewer: ja

Subject 1: [ehh] identifisere setningsledd og bruke kanneskap om bøyning av verb, substantiv og adjektiv. Så setningsledd [ehhm] i ulike type setninger. Ja, fra egne undervisning ... støtte denne progresjonen ... ja. Det er jo på en måte litt som jeg sa, begynne, og så bygger man på.

Interviewer: De to kompetansemålene vi har snakket om inkluder dette med å indentifisere ordklasser og identifisere setningsledd. Så jeg vil da at du skal ta en titt på et og et kort. Og så vil jeg først at du gir en kort forklaring av hvordan du lærer elevene dette konseptet.

Subject 1: ja

Interviewer: vi begynner med verb

Subject 1: ja, så verb der er det jo først [ehh] ting som skjer og gjøreord, hva er verb? Så bruker du puggerekker I am, he/she/it is [ehh]

Stille fra [10:56]-[11:04]

Subject 1: og da er det jo det på en måte og se at på he she og it så skal du kunne legge på den s'en og de der reglene. Når er det det skal være es og når skal det bare være s, sant? [ehh] [umm] og nå vi snakker om setningsledd og å identifisere det, så kunne det kanskje vært interessant for de sterke elevene og snakke om liksom ... nei .. sånne verb som setningsledd, hva er det som er adverbial hva er objekt, og direkte objekt og subjekt og dele opp setningene sånn tror jeg er litt avansert for en femteklasse, så vi jobber mest med verb i forhold til bøyning av verb også ... ja det er vel egentlig det. Hva er et verb, kjenne igjen et verb, bruke verb [ehh] muntlig og skriftlig og så å bøye verbene.

Interviewer: Hvor viktig tror du det er at elevene forstår dette konseptet?

Subject 1: Det er jo det å kjenne igjen verb på en måte, de ville jo brukt verbet uten å være bevist på at verb er en egen ordklasse som heter verb, men det å forstå det ville jo ... å vite det at verb er noe man [hmmm] gjøre og å kunne skille verb fra andre ord da unngår man jo noen feil. Men det er jo mest den der bøyningen da. Det handler jo om muntlig og skriftlig at man snakker og skriver riktig. Man hører det hvis man er en god engelsktaler eller hvis man har

språklig gehør så hører man det veldig tydelig hvis man bruker feil form av et ord. Og så bøyning på norsk med verb, sant. Slippet isteden for slapp for eksempel, veldig typiske sånne feil som elever har og så gjelder det jo engelsk, så det er ofte bøyingsformen da som man ofte bommer litt på, og man må jobbe med så da er det puggerekken man jobber med for å få brukt i det muntlige og skriftlige.

Interviewer: Adjektiv da?

Subject 1: Adjektiv er litt det samme [ehh]. Samme måte å jobbe med det på, men i adjektiv så har du jo gradbøyning, sant. Det har du ikke i verb. Så der jobber man jo litt annerledes, så der blir det jo sånt skjema med strong, stronger, strongest og så huske den der the-formen [ehh] før [ehhm]. Så der har de jo ikke bøyning i tid, og ikke i grad, så da må du jo ... da går man litt bort fra det vi har gjort før. Så [ehh] ...

Interviewer: men måten du underviser på ...

Subject 1: Måten jeg underviser på er mer eller mindre lik. Men der lager vi da gjerne et skjema for bøyningen. Så er det jo egentlig de same typer oppgaver vi øver på. Vi jobber Ganske likt med ordklassene egentlig. [ehh] ja.

Interviewer: se på disse tre som er litt mer relater til setningsledd da, der har du direkte objekt, adverbial og subjekt. Vi kan snakke om alle da, hvordan lærer du elevene disse konseptene?

Subject 1: Vi har ikke startet så veldig mye med dette enda, men da ville jeg jo begynt med å [ehh] på samme måte. Hva er et subjekt og hvor i setningen finne vi subjektet. Fyll inn subjektet i setningen og da er det jo det å variere litt på setningstypene, det som direkte objekt og adverbial, se på de typiske rekkefølgene. Det er jo ikke det hvert fall i norsk da så er jo ikke det en sånn slavisk greie man følger, man kan jo skriv setninger ganske variert. Men da er det jo det at jeg tenker at man ser på verbet, hvem er det som gjør noe til hva, hvem gjør noe med hva eller hva skjer med noe [ehhm] og så forklare da subjekt og direkte objekt i forhold til adverbial da. Et objekt er den som. Noen skjer med. Ja.

Interviewer: Nå har du disse fem forskjellige begrepene da, hvor viktig tror du det er at elevene forstår konseptene, det vil si at alle disse begrepene er konsepter og hvor viktig du tenker det er at elevene forstå de?

Subject 1: Det tror jeg er mest viktig for de elevene som ikke har et godt engelskspråkøre fra før, for de fleste hører når det er noe feil, at de har denne automatiske gjenkjennelsen. Så det å jobbe med ting som regler for noen som er veldig sterk i engelsk så kan det være mer forvirrende med alle disse sånn skal det alltid være, men vi har noen som ikke følger regel. Det blir mye å holde styr på. Men det er absolutt viktig for å gjøre de bevisst på [ehh] funksjonen til forskjellige setningsledd og sånt, da får de jo kanskje muligheter til å til å videre utvikle setningene sine enda mer. Men spesielt for de elevene som ikke hører ting automatisk da, da har de liksom noen å sjekke på, en fasit på hvordan man gjør det [ehhm] mest viktig for de svake elevene vil jeg si. Men absolutt viktig for alle og det kan jo dra opp litte granne på å skrive og muntlige ferdigheter.

Interviewer: Hvor viktig tror du det er at elevene kan begrepene, det vil si de kan peke ut med en gang at det er verb eller subjektivt eller direkte objekt, hvor viktig tror du det er at de har en forståelse for begrepene, eller at de kan de? Hvor viktig tror du det er?

Subject 1: Det er absolutt viktig, for det er jo ikke alltid at du ser et ord og så finner du ordklassen med en gang. Ofte så må du tenke og bruke disse reglene sånn [ehh] over å sette det til norsk eller se, er dette et gjøreord eller er det noe annet? For det er ikke alltid noen som vet at det er så obvious [ehh], men det viktige syntes jeg i forhold til ette med engelsk kompetanse er at de klarer å snakke engelsk muntlig. Så sånn setningsanalyse og sånn det er jo noe som [umm] noe som jeg syntes kommer litt i andre rekke i forhold til det å kunne utrykke seg på engelsk i det hele tatt. Så det blir mer en støtt i forhold til det skriftlige da. Så hjelper jo disse reglene ofte å rette på det muntlige som [ehh] feil. Men jeg mener ganske overbevist at det er de muntlige kunnskapene, og det å forstå når andre snakker og å føre en samtale er det man trenger. Man må ha nok ordforråd og man må kunne gjøre seg forstått og forså andre på engelsk. Det syntes jeg er det viktigste. Også ... ja. Disse tingene vil hjelpe folk å gjøre det riktig for det blir jo mer nyttig etter hvert som de blir eldre. At de kan gjøre seg forstått syntes jeg er viktigere.

Interviewer: Okay, da går vi til neste spørsmål. [ehh] et annet kompetansemål som elevene skal ha lære innen fjerdeklasse er å følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur. Hva betyr dette kompetansemålet for deg?

Subject 1: [ehhm] Da tenker jeg fort på, på, [ehhm] vokalet. Det jeg ser mest er problemet med rettskriving, det er jo feil bøyingsform og at man bruker ... at man rett og slett skriver ordene feil og gjerne bruker vokalene sånn som de høres ut. De har hørt ordet og så [ehh] sjekker de liksom [ehh] hvordan er det jeg sier det, hvordan hører jeg ordet og så gjetter de seg litt frem på rettskrivingen, og da blir det ofte ganske feil. De kan jo få ganske komiske ord ut av det, men så enkle regler for rettskriving da tenker jeg både liksom hva er [ehhm] da vil jo på en måte disse ordklassingene og bøyningene komme inn. også bare det å skrive ord riktig der er det en del utfordringer, så da er det å arbeide med ordforrådet og med ordliste som fungerer [ehh] greit på det. Og så er det jo det at de får skrive mye og så får de en freomovervurdering da, at de blir veiledet til å kunne [ehh] ja at du faktisk retter på de på en måte som ikke faktisk bare er at du sier hva som er feil eller riktig, men prøver å forklare de hvorfor og hvordan de kan endre setningen. God vurdering for læring det er viktig

Interviewer: Da har du egentlig svart på hvordan du adresserer kompetansemålet og. Slik det er i dag, så skal de innen slutten av syvende klasse ha utviklet seg fra det første kompetansemålet og så ha lært følge regler for rettskriving ordbøyning og setningsstruktur. Fra din egen undervisning og erfaringer, kan du foreslå måter å støtte denne progresjonen?

Subject 1: Ja, det første var å lære og denne er å følge?

Interviewer: Den første er å følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur og nå er det følge regler for rettskriving ordbøyning og setningsstruktur.

Subject 1: mhm. Ja så her har du lagt til [ehh] ordbøyning og fjernet enkle.

Interviewer: ja

Subject 1 så da tenker jeg jo, ja, da går vi litte granne videre til det vi jobber med nå på femte da, bøyningen av ordene og så du går [ehh] litt videre fra typ [umm] verb, substantiv, adjektiv og stor bokstav og sånne type ting. Og at man da har litt mer fokus på ... andre ordklasser ja.

Og selvfølgelig og utvikle setningene litt. For setningene de skriver er ofte veldig veldig enkle og repetitive, sant. Så de får litt variasjon og litt mer å bruke da. Her er det jo [ehh] her skal de på en måte kunne reglene på slutten av syvende. Så det er jo en del terping, man må jo sørge for at de får til [ehh] det er en del øving som må til da. Og bruke disse reglene. Så da er det jo viktig at de skriver ned disse reglene og har du tilgjengelig. At puggerekken er i nærheten for de elevene som trenger det. Og så er det jo gode fremovermelding og ja ...

Interviewer: Du har notatblokk klar? For den kan du trenge ti denne oppgaven. Og det er at veldig mange oppgaver som dreier som om rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur er ofte slike fyll inn oppgaver. Du nevnte slike med puggerekken tidligere. Hva tenker du om disse oppgavene? Styrker og svakheter?

Subject 1: styrkene og svakhetene er jo ofte at på sånne oppgaver så har man gjerne ordene og så har man hull i setninger så skal man finne ut både hvilket ord passer og [ehh] og hvilke ord som passer til setningen. Så da må du jo forstå setningen når du leser, sant. Hva er det som mangler her. Og så putte det inn. jeg syntes det er mange styrker med denne. Fordi det er veldig mange rammer rundt, det er enkelt for elevene og så vi har jo jobbet med mye dette nå som det gjelder akkurat dette med bøyning, sant. Da putter du gjerne I og You og så skriver du Henrik og Tom, og så Cat eller Cats og da er det plutselig å kjenne det igjen da, selv om det er cats så er det ikke it, fordi det er flertall, sant. Da er det they [ehh] og det er mye det der med å bytte ut pronomen da, for at det skal passe i puggerekken og da fungerer disse oppgavene ganske godt. For da kan du liksom se at [off] der gikk jeg i fellen, og der er det flertall og du kan vise tydelig til hvorfor. For de reglene har så stort samsvar, Det som kanskje er dumt med sånne typer oppgaver er at elevene verken snakker eller skriver, det er jo nesten litt som en avkryssningsoppgave, at de tar ja eller nei. Det kan bli litt for enkelt for noen [ehh] det er jo ... jeg tenker at det beste er at man får snakket og skrive mer enn å bare fylle inn et ord da. Det er jo en innfyllingsoppgave. Spørsmålet var om det er andre måter å arbeide på en det eller hva jeg syntes er fordeler og ulemper?

Interviewer: nei det er hva du tenker om dette

Subject 1: ja, ja hva jeg tenker om det. Vi bruker det veldig mye i alle fall. Så hvis det er kjempedumt så er det kjempedumt, men det er også oppgaver som er veldig lett tilgjengelig. Og nå mangler det en del læreverk. Og de er veldig veldig greie og enkle å bruke og det



finnes veldig mye av de og. Og så mangler det læreverkt for den nye, læreplanen på skolen så det å ha ressurser som er tilgjengelig har en del å si for hva som skjer også. For der merker jo vi litt at vi har ikke læreverkt og vi har ikke tilgang på all slags sånne ressurser, så [ehh] de oppgavene fungerer godt sånn. Så da gjør man jo det til alle de forskjellige ordklassene, sant. Etter hvert for progresjon så må jo vi gå videre, de må skrive setningene selv, sant. Bruke ord [ehhm] de ordene som du fyller inn, bruke de i en setning isteden for å bare putte de inn i riktig setning. Det vil jo være en god progresjon. Det tenker jeg om det

Interviewer: Da får du neste spørsmål. Da kan du få litt tid å bruke på blokka hvis du vil. Hvis du da selv skulle lage oppgaver som skulle hjelpe elevene med å nå dette kompetansemålet, følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur, hva ville du gjort? Hvis du selv skulle laget oppgaver da, hvordan ville du laget en slik oppgave.

Subject 1: Setningsstruktur, kan du si det igjen ...

Interviewer: følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur

[26:21]- [26:35] Silence

Subject 1: Okay. Så nå skal jeg lage et opplegg da, for kompetansemålet? følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur

Interviewer: du trenger ikke lage et opplegg, du trenger bare forklare lett hvordan du ville gjort det. Om det er fylle inn oppgaver eller noe mer avanser så er det jo helt opp til det.

Subject 1: Tenker du da en oppgave på en time eller? For hvis jeg tenker vi skal arbeide med dette kompetansemålet så er det et sånt kompetansemål jeg tenker man arbeider med over hele året, hvert fall nå så er det masse fokus på ... vi har jo kanskje jobbet med dette kompetansemålet I hele år. [ehhm] i engelsk.

Interviewer: for eksempel en oppgave som adresserer en av de tre punktene da, også det er fylle inn oppgave eller noe mer avansert er det helt opp til deg. Hvis du skulle presentert en slik oppgave hva ville du vist.

Subject 1: Jeg tror at vi ville begynt med [ehhm] ja for det er vanskelig å tenke en oppgave. For da blir det på en måte bare et steg i progresjonen til kompetansemål for man klarer ikke nå et kompetansemål på en time. Så jeg ville jo begynt med puggerekke og ordklasse, og så gå med ordklasse og så gå til bøyning og så gå til å skrive egne setninger og bruke de forskjellige bøyingsformene. Så for eksempel en time da, hvis vi skulle jobbet med dette så [ehh] ja jeg kan jo si at vi ville jobbet med innfyllingsoppgaver, for det har vi absolutt gjort. Skrive og bruke, bruke de forskjellige ordklassene. [ehh] følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur det er jo ikke bare [ehh] ordklasser og ordbøyning, det er jo også rettskriving bare tegnsetning, avsnitt, stor bokstav og skrive ord riktig. [ehh]bare det med ordforråd, så da er jo bare å arbeide med lesing og med ordliste, og med skriving og så få tilbakemelding på det de skriver [ehh] og så jobber vi veldig mye med ... en ting som vi bruker veldig mye også er jo sånne kort som elevene skal, nesten litt som alias. Prøve å stille spørsmål og forklare hva det er uten å bruke ordet. Og det hjelper de jo til å utrykke seg muntlig. Det har jo ikke akkurat noe med dette her å gjøre egentlig. rettskriving og setningsstruktur ... jaja. Der kom jeg litt utenfor.. samme det. Vi hadde jobbet sånn med det tror jeg. Innfylling

Interviewer: Den nye engelsklæreplanen setter fokus på å bruke andre språk enn norsk og engelsk som eleven kan. Hva er dine tanker om dette?

Subject 1: Det gjorde vi forrige uke faktisk. På denne puggerekken fikk vi hørt både polsk og arabisk og russisk og tysk og spansk [ehh] og det er jo må som skolen blir mer og mer global så har man fler og fler elever som kan fremmedspråk eller som har ... som er flerspråklige og å bruke og lage sammenheng mellom det vi jobber med til deres språk og ikke bare norsk som er andre språk for mange elever i klassen. Det kan jo hjelpe de å se sammenhengen i for eksempel .... det er jo store forskjeller mellom språkene også. Så det kan jo ... det er jo ikke alltid at det er så nyttig å sammenlikne for eksempel ... ja russisk og engelsk. Men [ehh] det at eleven også får [ehh] bidra og [ehh] sammenlikne litt med sitt egen morsmål da, for det er jo ikke alle som har norsk som førstespråk. [ehh] men vi bruker nynorsk i engelskundervisningen. Prøver jo alltid å snakke på engelsk, men de svake engelsktalerne, de forstår ikke alt som du sier på engelsk. Og så er det jo lettere for elevene når du kan sammenlikne med noe de kan.

Interviewer: Hva betyr kompetansemålet oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til for deg? Så det er et kompetansemål som elevene har lært innen fjerde klasse som du skal bygge videre på.

Subject 1: Jeg tenker verbene oppdage og leke med er det ikke så mye fokus på, at de ikke skal kunne noe. At de skal bli bevist på og bli utsatt for det og å kunne eksperimentere litt med disse ordene. Og da er det jo ganske mange ... og det er jo litt ... kanskje [umm] gjøre språket litt mer spennende og levende og se det at det forandrer seg i forhold til sted og kultur, at man har lokale uttrykk som ikke finnes andre steder og så at man kanskje har ord som ikke så lett lar seg oversette så vi bare adopterer ordene og så se litt på hvilken og bruke tekster der disse ordene er brukt da og la elevene prøve å kjenne de igjen kan være en fin oppgave det gjorde vi ... da hadde vi hvilket ord som [umm] ord som vi har på en måte adoptert fra engelsk for eksempel, så er det masse sånne [ehhh] ja ... sånne ord som man bruker. Nå har ikke jeg så sykt mange i hodet, men som å chille både i dagligtale og skriftlig så har vi jo mange ord som vi har lånt. Som når det står leke med og oppdage så tenker jeg at bare å kjenne igjen kanskje ... å prøve å bruke noen det gjør jo språket litt mindre formelt og litt nærmere deres muntlige og dagligtale, eller det de hører på engelsk. For de sterke elevene i engelsk er ofte de som ser mye på sånne gamere på youtube og spiller eller snakker på engelsk. Eller ser mye på engelsk TV og der er jo språket ofte mye mer [ehh] påvirket av liksom kulturen og det vi lever i. Det er jo ikke alltid så korrekt som det vi lærer i forhold til rettskriving. Så det kan jo hjelpe de med å motivere de litt for språklæring. Og kjenne seg litt igjen, og å identifisere seg litt med språket som vi bruker.

Interviewer: og neste spørsmål hva er din erfaring som lærer, hvordan du ser det da?

Subject 1: Det er ikke mye fokus på dette med ord som er lånt fra andre språk sånn egentlig. Men vi har noen oppgaver, og det er vel mest for å gjøre det litt mer nært.

Interviewer: Og da er det litt som på de tidligere spørsmålene at i slutten av syvendeklasses skal elevene ha nådd kompetansemålet å utforske og samtale om noen språklige likheter mellom engelsk og andre språk som eleven kjenner til, og bruke dette i egen språklæring. Fra din egen undervisning og erfaring. Kan du foreslå måter å støtte denne progresjonen?

Subject 1: Skal vi se her. Hvor har vi denne her nå da, de er så lange disse greiene, så jeg må nesten se det, der ja! Utforske og samtale, ja. Språklige likheter mellom engelsk og andre språk eleven kjenner til å bruke det til egen språklæring.

[34:07]- [34:20] Silence

Subject 1: Den er grei den der utforske og samtale.

[34:22]- [34:30] Silence

Subject 1: Det er jo på en måte det man kan ... skal vi se.. språklige likheter på engelsk og andre språk. Ja, jeg tenker jo at det handler om hvordan språket utvikler seg da, og å se litt sammenhenger. Man kan jo liksom trekke seg helt tilbake til sånn dette her ... er et germansk språk og at de har liksom felles på grunn av det, og det er jo veldig sånn at i Skandinavia så har vi jo ganske mange språk som er veldig like og å se hvor forskjellige andre språk er, og hvordan de gjør bøyningene, men [ehh] men det er ganske mange ... der kommer man jo ganske inn på det vi snakket om i sted med dette med låneord og sånn. Det er velig mange språk som har ord som kanskje ikke finnes på ditt språk fordi det uttrykker noe som er unikt for det landet eller den kulturen eller som man adopterer fordi det plutselig skjer i ditt land så det er en god samtale å ha for det handler jo litt om både [umm] språket som levende, men også samfunnet og historie [ehh] så det er ganske mye interessant som man kan gjøre der da tenker jeg. Men da [ehhm] i forhold til min egen undervisning og, ja, måter å støtte denne progresjonen på. Da ville jeg brukt tekster og kanskje videoer som handler om det da. Hvordan språket utvikler seg og hvordan vi deler og låner. [ehh] ja [ehh] så er det jo også å finne likheter mellom engelsk og visse språk som elevene kan, det hjelper jo også elevene å trekke litt tråder mellom [ehh] språket de skal lære og språket de kan fra før. Noe som støtter de i sin egen språklæring [ehh], men ja ... vanskelig. Hehe. Det er veldig avhengig av ressursene man har tilgjengelig, hvordan man arbeider med det. Tenker jeg.

Interviewer: Dette kompetansemålet og det korresponderende som eleven skal nå innen 4. klasse er jo deler av fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen. Der står det også at elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet. Da den nye læreplanen var ute på høring så var det mange lærer som syntes at dette var kontroversielt, kan du tenke deg hvorfor diss lærerne tenkte det?

Subject 1: Det kan jo bade være fordi at lærerne har motsetninger mot liksom globaliseringen som skjer, men jeg tror at de da tenker mer på sin egen kompetanse i forhold til det med andre språk [ehh] fordi som en engelsklærer så kan det ikke være et krav til at de skal kunne arabisk og russisk og polsk og spansk. [ehh] så det kan jo være veldig vanskelig å arbeide med det som [ehh] sånn rent konkret og praktisk med oppgaver som passer til hele klassen. Men når jeg gjør det så tenker jeg at da snakker man mer om [ehh] ressursen med mangfold og globalisering og at det er en ressurs fordi [ehh] vi trenger den kompetansen [ehh] i samfunnet fordi at det er jo mang.. alle som kan et språk eller [ehh] ja ... Det er ettertraktet kompetanse da med flere språk, så kan man jo [ehh] faktisk utrykke seg og kommunisere med folk som ikke har [ehh] eller når man er på reise og så videre. Men jeg forstå også at de reagerer og tenker det at hvordan skal vi gjøre dette rent praktisk. Fordi et er jo noe som skjer i en bisetning eller i en liten sånn diskusjon. Det er jo ikke noe som det forrige kompetansemålet med å følge regler for ordbøyning og setningsstruktur. Det er noe som går over lang tid som man arbeider masse med. Mens dette med å erfare at flere språk er en ressurs det tenker jeg handler mere om sånn holdning [ehh] og at det er mer sånn [ehh] diskusjon og samtale da enn at de faktisk skal ... det er ikke. Noe du faktisk tester elevene i, ville jeg sagt. Så det spørs jo på tolkningen av kompetansemålet da. Jeg tenker at de har tolket det da som at de må lære seg flere språk enn engelsk.

Interviewer: Da er neste spørsmål hvor star du når det kommer til denne delen av læreplanen, men du har jo svart på det.

Subject 1: Ja, jeg tenker jo at det er noe som absolutt er viktig, at elevene [ehh] vet og kan eller at de ser en verdi i det. [ehh] fordi [ehh] det blir jo faktisk vanskeligere å lære språk når man blir eldre. Og det at elevene ser på det å kunne språk og å kunne flere språk som en ressurs, det er jo tidligere de [ehh] de [ehh] de [ehh] tenker det da jo bedre for deres egen del, for de er absolutt mer reseptive for språklæring i skolealder. Men absolutt bisetning er ... hvordan tester man det liksom? Hvordan følger man det opp. Det ville jo mer vært en slags [ehh] samtale om ... ja samfunn og språkets utvikling og sånn, ja.

Interviewer: Da vi jeg at du skal se på dette arket

Subject 1: ja

Interviewer: som er en oppgave som handler om dette med å bruke mange slags forskjellige spark som elevene kan da. Så vil jeg at du skal lese poppgaven og se på den. Så lurer jeg bare på hva du syntes om dette. Er det noe du kunne adaptert til din egen undervisning? Ja, bare din mening om denne da, hvorfor/hvordan du kunne ville eventuelt brukt en oppgave som dette da

Subject 1: Skal vi se.

[40:37]-[40:41] silence

Subject 1: Each word in the column has a word in the top row as a partner .. ahh okay. These words are similar. Dette syntes jeg var en kjempekul oppgave, nå ble jeg jo veldig motbevist på det jeg sa i sted om at det hadde vært vanskelig å lag en oppgave som handlet om det.. men her ser vi jo veldig tydelig hva det handler om her. Hva er den øverste raden her egentlig? Hvilket språk er det? Er det liksom latin eller noe sånt?

Interviewer: Nei, for det du finner her er flere forskjellige språk.

Subject 1: tysk og spansk og slikt ...

Interviewer: Du har jo hund og hundo, du vet jo at de betyr det samme, så har du at vert og verda betyr det samme, men på forskjellige språk, så må du da finne ut hva det betyr.

Subject 1: men hvilket spark er det øverste?

Interviewer: Det tror jeg er esperanto

Subject 1: Esperanto

Interviewer: jeg tror det, men kan hende jeg ikke vet

Subject 1: for jeg tenker [ehh] jeg ville kanskje tenkt i forhold til [ehh] jeg ville kanskje brukt den øverste ville jeg hatt som på en måte [ehh] og brukt [ehh] det språket som ordet oppsto fra

da, eller den grunnformen som ordet videre utviklet seg fra. Ånn at hundo, jeg vet ikke ordet hund.. hvor det er utviklet fra i forhold til norsk, men jeg tipper jo at det har kommet fra [ehh] fra hun eller noe sånt sant, eller den britisk hound at det liksom er der vi har fått det importert fra. Men jeg tenker at da ville jeg prøvd å ha en sammenheng med at den øverste rekken har noe med [ehh] er liksom starten av ordet og hvordan de forskjellige andre språkene har endret de.

Interviewer: Hva tror du elevene ville tenkt om en slik oppgave? Eller hva de ville lært fra en sånn oppgave?

Subject 1: De lærer vel det at det er sammenheng mellom språk [ehh] men samtidig så er det jo litt, det er jo her de ofte gjør litt feil, ikke sant. For ofte kan du jo tippe litt, det er hund på norsk, hva kan det være på engelsk, hound, sier man jo i England, men man vil jo bruke dog oftere [ehh] så det og så bare prøve å si [ehh] ord på sitt språk bare med litt mer sånn engelsk uttale på vokaler og det som er typisk. Det kan være nyttig for å utvide ordforrådet deres litt, men da vil de jo også finne ganske mange feile former på ord [ehh] sånn som vi ser ofte sånn ... [ehh]for eksempel som å go, så skriver de goes og så er det jo egentlig walk, dårlig eksempel, men det er en kjempekul oppgave egentlig, sånn du ser jo for eksempel her har du [ehh] ... Gardeno ... sant, det er jo å arebo ... det er jo tre, sant og gargeno er jo kanskje hage. Og jardin på spansk er jo ganske forskjellige [ehh] så noen av disse blir jo kanskje litt bingo for dem. Så det spørs jo hvor mye som blir tipping i en sånn oppgave. Men jeg tror uansett en sånn oppgave kan være kul for å [ehh] se sammenheng mellom språkene ja. [ehh] men den kan bli litt tippete, og den kan jo gi litt sånn språkforvirring hvis man skal lære seg ord og så får man ord på sånn masse forskjellige språk og så hva er det man husker, hva er det som sitter igjen. Hvilket språk er det. Det ordet kommer fra

Interviewer: Hva tror du elevene lærer av en oppgave som dette?

Subject 1: [ehhm] jeg tror at de [ehh] det er et godt spørsmål. At språk har et slags felleskap da, at ja. At [ehh] det er mye som likner, godt spørsmål. Jeg fikk lyst til å prøve å løse oppgaven, vi får se om jeg klarer det.

[43:01]- [43:31] Silence

Subject 1: Nei absolutt, kult.

Interviewer: Subject 1: Bare ut av nysgjerrighet, har du hørt om begrepet metaspråklig bevissthet?

Subject 1: Nei.

Interviewer: Så hva betyr det for deg, metaspråklig bevissthet?

Subject 1: jeg tenker jo alltid at, Meta, da er det en dobbelgreie, at man er bevist på at man er bevist. At du ikke bare [ehh] at du aktivt tenker over språket [ehh], hvordan du bruker det, at du ikke, at det ikke går automatisk da [ehh] ja, og det vil man jo være når man arbeider med for eksempel regler og. sånn eller at man tenker litt på at man tenker litt på hvordan ordene bli til, hvor de kommer i fra og hvordan de har utviklet seg ... noe sånt.

Interviewer: Jepp, da har jeg bare et par avsluttende spørsmål så er vi ferdig. Kan du fortelle meg hvordan du ble engelsklærer? Studerte du engelsk eller?

Subject 1: [ehh] ja, jeg gikk på GLU på lærerhøgskolen i Bergen, på fireårig, så jeg valgte engelsk som et av mine undervisningsfag, på HVL altså.

Interviewer: Underviser du også I norsk?

Subject 1: ja, så det er jo en sammenheng der, har en interesse for språk, som er bakgrunnen for at jeg valgte det.

Interviewer: Snakker du andre spark enn norsk og engelsk?

Subject 1: Ja, jeg snakker spansk, litt sånn argentinskspansk, så der er det jo også forskjell på et par ord og uttalelser og slikt.

Interviewer: Hvordan lærte du spansk?



Subject 1: Det lærte jeg fordi min far er fra Argentina, sånn som mange av elevene de har jo også en eller to av foreldrene fra andre land og kan også språkene derfra, jeg er jo veldig takknemlig for at det er noe som jeg lærte da jeg var liten da. Så absolutt lett å videreformidle det som en ressurs til elevene og, ja.

Interviewer: ja, takk for intervju!

Subject 1: Vær så god!

[47:41] End of interview

## Appendix 4: Transcript of interview 2

Transkripsjon nummer 2

File name: Intervju 2

Audio length: 40:34

Date transcribed: 28.01.2021

[00:09] Start of interview

Interviewer: Spørsmål en, hvor lenge har du jobbet som lærer?

Subject 2: [ehh] Syv år.

Interviewer: Og hvor lenge har du vært engelsklærer?

Subject 2: [ehh] Syv år det også.

Interviewer: Og hvilke klasser underviser du engelsk i?

Subject 2: Jeg underviser i mellomtrinnet, men nå har jeg kun syvendeklasses. Jeg underviser kun I min egen klasse.

Interviewer: Ja. Er du timelærer, faglærer eller kontaktlærer?

Subject 2: kontaktlærer.

Interviewer: Og har du undervist engelsk på andre trinn enn syvende før?

Subject 2: Ehh ja, femte, sjette og syvende og i [ehh] altså jeg har jobbet i Spania og Japan som engelsklærer også, men samme aldersgruppe.

Interviewer: Okay, det var bare et par introduksjons-spørsmål. I den nye engelsklæreplanen så er det veldig prominentbegrep, det er Språklæringsstrategier. Hvordan forstår du dette begrepet?

Subject 2: Hvordan jeg forstår det på en måte? Det ringte en så jeg falt litt ut? Men hvordan jeg forstår Språklæringsstrategier?

Interviewer: ja

Subject 2: Ja, altså vi jobber jo med på at de på en måte skal [ehh] lære seg hvordan vi ... vi ... hvordan de selv lærer så vi prøver å få et sånn der innblikk i ... hvis vi skal lære engelsk at de kanskje ikke pugger gloser, men at de [ehhm] for eksempel som i en norsk ... lesestrategier, ser på bilder, prøver å få med konteksten i setningene for elever på små/mellomtrinnet er veldig opptatt av at de skal se hvert ord, og forstå hvert ord. Mens vi prøver på en måte å få det til å utvikle strategier og lese setningen og prøver å finne ut hva det er som ... hva er det som blir sagt til meg her. Så egentlig jobber vi veldig mye med å ufarliggjøre stoffet for elevene. Og rette de utrolig lite på det de misforstår, men hvis de har en tekst som for eksempel om Pompeii. Hvis de da på slutten klarer å si noe om hva Pompeii var, hva var det som skjedde så kan det være nesten like mye ut ifra bildene så er det da kjempebra. Så det er på en måte at vi hele tiden ... vi har gått litt vekk bare fra dette å skrive og lese og gjenta engelsk, men at de skal utvikle seg selv strategier. Og mine for ofte selv velge lekser. Og da kan de velge at de skal se en episode av Fuller house, og så skal jeg skrive på engelsk hva som skjer i episoden. Nei, altså det med Språklæringsstrategier er for meg ... handler det om å lære elevene til at de må finne måter selv de kan forstå engelsk på. Noe som fungerer for dem.

Interviewer: Mhm, et annet begrep som er ganske fremtredende I den nye engelsklæreplanen, som kom i sommer, og ikke er til stede i det gamle er språkbevissthet. Hva betyr dette begrepet for deg?

Subject 2: [ehhm]Nei altså. Språkbevissthet det handler jo litt om hvordan vi kan ... for meg handler det om hvordan vi jobber med det ... hvordan vi [ehh] hvordan språket på en måte former innhold, hvordan vi bruker språk til å formidle på en måte. For eksempel meninger eller kunnskap på forskjellige måter og ... at elevene etter hvert forstår ... okay hvis ... hvis vi sier dette her på ... på ... for eksempel de leser artikler fra engelske aviser så sier de okay ...

her ser det veldig seriøst ut, de har lyst til å overbevise oss om at dette er liksom sant, men hvis de skriver tekster selv så er du bevisst på at de skriver mer som de ville skrevet til en venn. [ehh] Så for eksempel vi leser [ehh] engelske avsier hver uke og snakker om det og skriver artikler og da på en måte er de bevisste på at de bruker språket som en seriøs ting, og på en måte ... at dette skal noen andre lese og forstå noe, mens den andre delen av engelsken har vi en språkvenn-klasse i Argentina. Og da bruker de språket mer for å få venner, for å tulle, for å på en måte ha ... [ehh] altså ha det gøy sammen med de andre. Så for oss så handler det om hvordan vi skal være bevisst på hvordan vi ... hvordan språk brukes i veldig mye forskjellige ... både i norsk og engelsk at de skal være bevisst på at det er .... [ehh] det er på en måte kommunikasjonsform. Det er ikke bare at de skal lære seg glosene så er det okay.

Interviewer: Her ser du da to forskjellige kompetansemål som vi nå skal snakke om, den første er nådd innen fjerde og den andre innen syvende. Hvis du ser på den første, identifisere ordklasser i tilpassede tekster, hvordan forstår du dette kompetansemålet?

Subject 2: [ehh] Nei altså, det vil jo si at de skal finne ut verb og substantiv og sånt i tekster som står i engelskbøkene deres som er tilpasset deres alderstrinn og tilpasset norske elever. [ehhm] og så ... det er det jeg tenker på denne da.

Interviewer: Det jeg lurer på videre er at du mottar elever I femte som har nådd dette målet. Hva er det prioriterer når du skal bygge videre fra dette målet.

Subject 2: [ehhm] Nei, egentlig så [ehhm] prøver jeg egentlig å altså, akkurat dette er jo ganske likt som på norsken. Og jeg har jo begge de to fagene. Så jeg jobber egentlig sammen i de to fagene. Hvis vi jobber med verb i norsken så jobber vi med verb i engelsken. Og substantiv blir felles over begge fagene. Jeg syntes det hjelper de veldig på måter å holde styr på hva begrepene er for noe. Så i forhold til bøyning og sånn så er ikke jeg noe fan av å pugge sånne he she it is og sånn, men ... men vi ser på hvordan vi skriver og hvordan sånn ... tekster som ikke er tilpasset vi bruker nesten ikke tilpassede tekster på mellomtrinnet på vår skole. Og vi ser jo på en måte hvordan de skriver, hvorfor er det sånn at de sier dette ordet, hvorfor er det bøyd på den måter at de heller bare prøver å finne ut av det. Så det blir egentlig litt mer sånn utforsker begrepet som er ganske inne i læreplanen at de .... vi skal prøve mest mulig å de til å tenke selv, okay, dette verbet hvorfor er det sånn her, hvorfor er det sånn der. Da for de bruke alle hjelpemidlene, google det, finne ut ... så jeg har egentlig veldig lite grammatikk

før syvendeklasses så det blir rett og slett et langt hopp egentlig derifra at de kan identifisere ordklassene for i femte og sjette så har jeg nesten kun språklæring, snakke, skrive ha det kjekt med språket. [ehh] for jeg syntes det er mer motiverende enn grammatikken. For grammatikken blir det, det blir ofte fokus på feil. Det er veldig vanskelig, og veldig stort problem på mellomtrinnet er at de er redd for å snakke og skrive engelsk. Og spesielt skrive det, for jeg kunne gjerne ha samtaler med elever, men så får de ikke noe ned på arket. Det er først nå, nå har jeg syvende, nå har de litt selvtillit de kan litt om verb og slikt i norsk og da kan jeg begynne å se litt på hvordan vi ... vi bøyer det og de er såpass gode i engelsk nå på grunn av spill og Youtube og sånt så oftest når jeg forteller de at på engelsk bøyer de verbet sånn så det har vi hørt. Så jeg venter egentlig, så det blir jo egentlig ... i mine klasser så er det et stort gap på grammatikken egentlig i de to årene uten om at vi har litt felles med ... hvis vi har om verb i femteklasse så har jeg jo om verb den timen i engelsken, men gjerne bare fortsette med å identifisere og se på en måte ... om det er forskjellig setningsoppbyggingen syntes jeg er viktig å få med en gang. Så den har jeg fokus på, og da er det viktig å vite verb og substantiv og adjektiv.

Interviewer: [ehh] Og da bare lurer jeg på, du forklarte ganske bra, men litt for ordens skyld og. Når det kommer til dette andre kompetansemålet. Hvordan forstår du det?

Subject 2: Nei altså, det å identifisere setningsledd og bruke på en måte forskjellige typer setninger og å bøye verb og bruke adjektiv i dine egne [ehh] tekster [ehh] så det handler jo egentlig bare om å skrive riktig grammatisk. Og [ehh] jeg er jo litt sånn at når vi lærer et barn norsk så lærer vi de jo ikke grammatikken, de lærer jo bare å snakke. Det er litt annerledes med andre språk, men samtidig vil mye skje automatisk fordi de hører det. De blir utsatt for engelsk kjempe mye. Og der er .... vi har vel litt flaks på mellomtrinnet for de får det så mye utenifra. I løpet av mellomtrinnet så begynner veldig mange å spille online og de ser mye på youtube og Netflix. Så de har en enorm på en måte ... de har veldig mye input på engelsk. Så min jobb blir jo mer å rettlede, å forklare hvorfor det sånn er, hvorfor er verbet så rart og veldig mye verb syntes de er vanskelig, sant? Det er mye regler og verb. så det blir egentlig det jeg prøver å ... bare rettlede de på det.

Interviewer: Mhm [ehh], nå kommer den første av de praktiske oppgavene. Det jeg lurer på da er at du har jo i dette kompetansemålet identifisere ordklasser og å identifisere setningsledd. Så hvis du ser på konsepter som verb, adjektiv, subjekt, direkte objekt og adverbial. Hvordan

tilnærmer du deg å lære de disse konseptene. Du har alt snakket om verb, men disse andre for eksempel da. Har du noen tanker om dette?

Subject 2: Ja ... jeg er egentlig ikke så glad i å undervise direkte i grammatikk, men jeg vil heller ha det med [ehh] når vi går gjennom tekstene når vi retter hverandre sine tekster og sånt. Og da kan jeg gjerne begynne en time med å si: I dag skal vi ha om adjektiver, i går så skrev dere ... så skrev dere den teksten [ehh] kan dere merke alle adjektivene i rødt. [ehh]så kan vi gjerne diskutere hvorfor ... og så verb, ja gjerne det, og så kan vi ... jeg bruker ofte veldig mye farger. Så verb er alltid blått, adjektiv er alltid rødt. Så da kan jeg si bra, prøv å så finn verbene. Og så tar du de blå og så tar du til slutt subjektene i grønt og når de da har markert alle disse ordene her, så kan vi se begynne å se på er det noe mønster, er det noe som kommer før de andre i veldig mange setninger. Hvilket mønster kan man se her? Og da får du med at de selv må prøve å finne ut. Jeg tror det er en veldig god læring at de utforsker og finner ut, okay. Hvilket mønster har vi her, hvis vi ser på alle disse er det noe spesiell rekkefølge. Her er det mange ord dere har funnet, men de andre ordene de er fortsatt hvite, hva kan de være? Og da kan de være et adverbialt eller direkte objekt eller hva som helst, men, men [ehh] så jeg bruker egentlig ... ja jeg bruker mest tekstene deres og får de til å finne ut, men jeg må jo gå igjennom nå ser vi etter verb, husker vi hva verb er, hva er verb, okay. Alt dere tror er verb det tar dere rødt. Så egentlig så gir jeg litt sånn omvendt vei. At de heller på en måte prøver å finne disse sammenhengene i språket selv. For jeg har ikke så mye tro på at de husker det hvis jeg på en måte bare [ehh] ... viser de på tavlen da. De er nødt til å bruke det på en eller annen måte. Og utenom det så har vi veldig mye, altså aktiv undervisning med det. At de finner kort og løper stafetter med verb og adjektiv og da er det en gruppe som er verb og en som er adjektiv og da løper de og finner ord og så må de på en måte kun ta med seg hvis de får et verb eller kun ta med seg hvis de får et adjektiv. Så vi terper mye sånn med aktiv undervisning og så lærer vi dem å se på sine egne tekster. Og det som er litt fint er jo at det er ganske sånn.. at de differensierer seg selv. At de som har lange fine tekster på engelsk de får en god sånn der ... de får en stor jobb med å finne adjektiv og verb og subjektiv, mens de som har litt små setninger de på en måte får det litt på sitt nivå. De må ... hvis en setning har fem ord så er det mye lettere å finne verb og adjektiv og direkte objekt, sant? Så det gjør litt at de det litt på sitt eget nivå, og det gjør jobben lettere for meg. For det er vanskelig å finne en tekst som når alle på engelsk. Det er vanskeligere på engelsk enn på norsk syntes jeg fordi det er så stor variasjon i kompetanse.

Interviewer: Veldig lur mate faktisk.

Subject 2: Hehe ja bra.

Interviewer: [ehh] Jeg bare lurer på hva du mener angående dette, hvor viktig tror du det er at elevene forstår konseptene i seg selv. At det er et verb og at de forstår det. Hva tenker du om det?

Subject 2: Jeg tror egentlig at det ikke er så viktig. [ehh] Fordi at [ehh] det er min erfaring at i både norsk og engelsk at det er mange som er utrolig flinke til å skrive, men ikke kan helt si hva et verb er eller hva et subjekt er. Og hvert fall et direkte objekt og sånt, de vet ikke helt hva det er. Men det betyr ikke at de ikke kan skrive gode tekster. Og jeg syntes egentlig at det er viktig, og det må komme litt ... det må komme litt av seg selv. Fordi det er veldig lett å drepe gleden i faget syntes jeg hvis du fokuserer for mye på grammatikk. Det blir enda en ting de er redd for å ta feil på. Og på mellomtrinnet så jobber jeg veldig veldig mye med det at det går fint å gjøre feil og det gjør ingenting og hvis du da i neste time skal [ehh] .... at det er feil og på en måte bøye verbet på den måten det er ikke riktig. Da vil jeg heller at du skriver feilen og så retter vi den etterpå. Men jeg er ikke så veldig ... men jeg vet at jeg er ganske i den enden at vi har lite grammatikk, og det er bare min mening.

Interviewer: ja, det er jo helt lov. Hvor viktig, du nevnte denne raskt, men jeg bare stiller det igjen. Hvor viktig er det da at elevene forstår begrepene, at de mestrer det å kunne begrepene i seg selv. Hvor viktig er det?

Subject 2: Akkurat det syntes jeg er ganske viktig at de kan både på norsk og engelsk. For [ehh] det er ... det er såpass viktig for at når de skal skrive tekster så vil jeg at på en måte ofte ha fokus på ... okay hva skal de gjøre. Det er veldig viktig at det er noe som skjer altså å bygge videre. Så verb er egentlig bare et fint begrep å bruke, at de bare er nødt å bruke verbene for å få en sammenhengende tekst. Da har vi ofte hatt sånn at, okay dere skal skrive og så finnes det sånn på nettet at man kan få opp sånn random verb, og så trykker man på Space så kommer man over på nytt feb. Neste setning, dere er nødt til å ha dette verbet med. Og det er egentlig viktig å ha disse hvert fall ... subjekter ... eller verb hvert fall til å få et språk som er [ehhm] vet ikke om voksent er riktig, men for å ha flyt i språket så må de ha på en måte de riktige byggesteinene. For veldig mange elever hopper over det for at de tenker ...

de har en helt fin tanke i hodet og så skriver de det ned og så gir det ikke mening for de har ikke med alle disse småordene og sånt. Så ofte så sier jeg at de skal lese det til meg, også var det ikke helt det de tenkte å skrive.

Interviewer: mhm da går vi videre til neste, innen fjerdeklasse skal de lære følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur og innen syvende skal de lære den andre. Hvordan forstår du dette målet?

Subject 2: At de skal ha ... at de skal kunne skrive på engelsk og setningsstruktur da vil de si at du må ha en såpass forståelse at du ikke skriver norsk og oversetter ord for ord, for da vil du få feil. Så det å forstå at det er forskjell på det, og rettskriving er jo rett og slett å bare [ehh] det er ganske mange enkle regler vi kan lære de som at for eksempel spørreordene begynner på wh- isteden for hv- på norsk. At hvis du får, hvis de kan på en måte ti sånne enkle regler for rettskriving så .... så kan de veldig mye. Jeg tror man blir overasket over hvor mye de [ehh] ja ... hvor mye de får igjen for disse enkle reglene da.

Interviewer: Som forrige gang så tar du over elevene I femte og så skal du da bygge på fra dette kompetansemålet, hvordan støtter du da denne progresjonen fra det første målet til det andre?

Subject 2: [ehh] Hvis jeg tar, jeg tar de i rekkefølge. Rettskriving jobber vi egentlig ... ja vi jobber egentlig med det gjennom å bare skrive og lytte veldig mye [ehhm] og jeg prøver å gjøre det så praktisk som mulig. Så vi skriver brev til ... akkurat nå har vi en klasse i Argentina. Og det gjør det så motiverende. De spør meg veldig mye om hvordan gjør vi dette og da kan vi ha en klasseroms diskusjon ... okay .... disse ordene de skriver vi gjerne med dobbel O, sant, for eksempel Liverpool. Alle disse reglene de kan vi liksom ta litt når de kommer opp. [ehh] og [ehh] ja ... ordbøyning litt det samme, at vi tenker [ehh] vi har kanskje en uke der vi skriver i .... i presens eller i nåtid og da tenker jeg okay, nå skal du skrive på en måte hva som skjer rundt deg nå [ehh] mens hvis de skriver brev så da går det greit for da kan de skrive dette har skjedd., så har vi enkle ord, hvordan skal vi bøye disse her ... hva er forskjellen på å være eller å ha vært. [ehh] og [ehh] så å ... ja ... så vi tar det egentlig litt sånn som det kommer så prøver vi å plukke det opp, så tar vi det litt sånn en til en med hver elev når jeg går igjennom tekstene deres. Og det prøver jeg egentlig å gjøre med de på pulten en og en mens de har lesestund eller mens de gjør andre ting, ja. Og setningsstruktur, den ... den



jobber jeg veldig lite med. Men jeg har fokus på at de skriver som de snakker engelsk. For de begynner veldig fort å snakke engelsk med engelsk setningsstruktur. Det er egentlig bare at hele tiden at fokuset ikke ligger på å oversette ord, men heller på å skrive en ... en ... skriv de ordene du kan på engelsk. Ha heller en dårlig setning enn å på en måte skrive hvert og hvert ord, for det gir meg jo egentlig ingenting.

Interviewer: Og så, hvordan forstå du da det andre kompetansemålet? Selv om du forklarte det og.

Subject 2: Jeg forstår det at de skal ha de basisreglene for rettskriving [ehh], da tenker jeg de helt elementære reglene som kan hjelpe de i veldig mange situasjoner og få riktig. Og gjerne de som er forskjellig fra norsk. Ordbøyning de kan skrive i forskjellige tider, at de ser at det er forskjell vis de skriver noe har hendt, noe som skal skje og noe som skjer nå. Og setningsstrukturen er egentlig bare det at de har fokus på at det ikke er likt å skrive setninger på norsk og engelsk, det er en annen struktur i språket. Og gjerne å finne litt, forske litt, for det å analysere setninger på forskjellige måter.

Interviewer: Da kommer praktisk oppgave to. [ehh] Da er det bare en liten ting jeg lurer på, og det er at oppgaver som dreier seg om rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur ofte er slike «fyll inn» oppgaver. Hva tenker du om disse? Styrker, svakheter?

Subject 2: [ehh] Ja så for eksempel at det ... ja det mangler et ord og der skal du finne riktig for av verbet for eksempel?

Interviewer: Mhm.

Subject 2: [ehhm] Nei jeg gjør det egentlig lite. Jeg kan gjøre det hvis vi akkurat har gjennomgått det bare for å få en rask sånn der [ehh] for å sjekke om de liksom har fått det med seg. Det gjør vi stor sett bare på tavlen, og da får de det ut på en måte hver sin ... hvis det er en sånn fyll inn oppgaver hvis det er tjue hull så får alle hver sin lapp og så skal de finne ut sammen med sidemannen hvor de skal ta den inn, og så får de klistre den opp på tavlen så diskuterer vi hvorfor. Men generelt så syntes jeg at det blir lite autentisk, og det er veldig viktig i engelsken at de skal føle at de har bruk for det. Og jeg tror veldig ofte at slike oppgaver virker litt fjernt for elevene, for at de ser ikke at dette er noe de ... de ... det er

egentlig bare en drill. Så jeg vil heller at de skal ... okay nå skal de skrive kort hva dere gjorde i går, husk på at må bøye verbet på denne måten når vi skriver i denne tiden [ehh] jeg syntes det er bedre. Og det er kjekkere for meg som lærer og de føler mer at de skaper noe, for da kommer dette med skaperglede, eller det at de på en måte har laget mye nettsider i engelsk og da på en måte kjempegøy. De har for eksempel sånn Fantasy Premier League hjemmeside, guttene i klassen og da får de, okay. Husk at nå skal dere skrive om hva som, har skjedd i helgen, og da kan de gjerne få et ark med disse reglene og hvordan skal de bøye det, det som har skjedd. Mens noen andre skrive jo ... hva gjør man gjøre neste helg med laget sitt. Ja mest mulige autentiske oppgaver, mest mulig at de skal skape noe selv. Og jeg er ikke så glad i å ha disse fyll inn oppgavene, egentlig. [ehh] Hvis vi har det så har vi ofte sanger der jeg har tatt vekk verb, og så må de lytte og så prøve å høre hva sangeren sier og hvilken form av verbet han sider. Så kan vi spørre hvorfor dere hørte og ... og hvorfor synger han på akkurat denne måten.

Interviewer: Da var egentlig nest spørsmål å spørre deg om his du selv skulle lage oppgaver hvordan du ville gjort det. Men du kom med veldig mange bra oppgaver og svarte på den, så det ... da fyker vi videre til neste. Et kompetansemål elevene skal ha lært innen fjerde klasse er oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til. hvordan tolker du det?

Subject 2: [ehh] Nei altså ... felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til, men vi kan også bruke svensk og dansk eller hvis det er forskjellige morsmål eller andre språk de kan. Det er jo mange likhets tegn med tysk også. Men [ehh] ja det vel egentlig å finne likheter og skjønnere at de på en måte henger litt sammen. [ehhm] Ofte så [ehh] ofte sant, så bruker vi gjerne okay denne uken skal vi lære to hundre ord, og det virker som en umulig oppgave. Men da kan jeg gi de på en måte hundre ord som er likt på både norsk og engelsk og da får de en sånn motiverende greie. Og hvis vi ser på enkle tekster hvilke norske ord ser vi, hvilke ord kan vi bare gjette oss til og det syntes de er veldig gøy, å gjette hva ting betyr. Og hvis du da får det til å bli en lek så blir de ikke da redd for å ta feil.

Interviewer: Hvordan støtter du progresjonen fra det første målet til da det de skal ha lært i slutten av syvendeklassen, som er utforske og samtale om noen språklige likheter mellom engelsk og andre språk elevene kjenner til, og bruk dette i språklæring?

Subject 2: [ehhm] Nei det er jo egentlig og ... egentlig kan du bruke verbene i det. Å utforske, se på tekstene hvis de har en tekst fra de begynner jo å bruke ganske mye autentiske tekster og da kan de jo se. Finner vi noen ord her som er ganske lik på norsk. Og da er det alltid noe de kjenner fra før og noen de kan gjette. Og da kan vi jo diskutere det. [ehh] altså hva er forskjellen og egentlig er det fint å finne grammatikk der og skrive og rettskriving for ofte er ordene like i uttalen, men de skriver forskjellig. Så [ehh] egentlig så syntes jeg at det er et ganske enkelt mål å nå fordi det er en veldig naturlig ting å snakke om i timene, ja.

Interviewer: Dette målet, hvordan forstår du det? Du nevnte dette med å utforske og samtale for eksempel?

Subject 2: [ehhm] Så ... å ja okay. Hvordan de skal bruke det I egen språklæring?

Interviewer: Eller bare hvordan du forstår målet, da.

Subject 2: Nei jeg forstår målet at de skal forstå egentlig at språk er egentlig noe som har veldig mye historisk, sammenhenger og [ehh] jo mer vi kan om forskjellige språk, jo lettere blir det for oss. Og [ehh] å bruke dette i språklæring er så lett som at når så mye [ehh] som engelsk så er det mange maler man kan støtte seg på. Og noe har de hørt før på TV og sånn, noe har de lært og noe kan de gjette seg til. Og denne å gjette seg til er en veldig bra måte å lære engelsk på. Og får å kunne stole på det så må de forstå at det er språklige likheter mellom engelsk og norsk og andre språk du kan. Og hvis du klarer å kjenne igjen disse så forstår du mye av teksten sitt [ehh] gjerne hva teksten handler om og det er jo det jeg har veldig fokus på, vi skal ikke finne ut hva som står på hver setning, iv skal finne ut hva setning handler om og mest mulig om hva vi skal bruke den teksten til hvis vi leser en tekst om Marie Antoinette så må vi ... kan vi bruke det vi har lært til å forstå den franske revolusjonen for eksempel.

Interviewer: Disse to kompetansemålene relaterer jo til noe som står i fagets relevans og fagets verdier. At elevene skal få erfare det at å kunne flere språk skal være en ressurs i skolen og samfunnet. [ehh] Da den nye læreplanen var ute på høring så var det mange lærer som syntes dette var litt kontroversielt. Kan du tenkte deg hvorfor?

Subject 2: At elevene skal få erfare at å kunne flere språk .... nei egentlig jeg syntes ikke det er så kontroversielt. [ehh] Så jeg kan egentlig ikke ... jeg forstår ikke helt hvorfor de tenker det.

Interviewer: Nei, så hvor står du når det kommer til dette?

Subject 2: Nei, jeg syntes jo at ... elevene får erfare det med at når for eksempel de skal skrive en oppgave i et eller annet fag så er det jo det at de bruker internett veldig mye og veldig mange ressurser er bedre på engelsk enn på norsk. Altså veldig mange nettsider er egentlig bedre laget enn de norske sidene. Spesielt innen skolen. Så ... så er det veldig mange gode programmer og apper og sånt som går på engelsk. Så det blir en ressurs og så i samfunnet generelt. Så har jo mine ... mine snakker jo på Skype med noen fra Argentina og [ehh] de har sånne kulturelle ... at de lager mat fra forskjellige land og sånn. Det føler jeg jo at elevene syntes er veldig lærerikt og bra. Og de syntes det er fantastisk at de har fått seg venner i et annet land. Så de opplever at engelsk er ... eller mange da at engelsk på en måte er en ressurs for de i livet. Det er veldig sjeldent jeg trenger å forklare hvorfor skal vi kunne engelsk på mellomtrinnet. Fordi at de bruker det når de spiller, for de bruker det når de er på Youtube og de bruker det når de skal lære ting generelt. ja ... veldig ofte så får de oppgaver de skal løse for eksempel ... lag en ... lag en svane av papir, og da må de gjerne på engelsk Youtube, for det finnes ikke på norsk. Jeg syntes ikke at det er noe vanskelig å få elevene til å forstå at det er en ressurs da.

Interviewer: Da hopper vi videre til neste. Og her ser du en oppgave da. Så bare lurer jeg på hva du tenker om en oppgave som dette da?

Subject 2: jeg må bare myse litt for det er så lite, jeg er på mobilen.

Interviewer: Oi du er på mobile ja.

Subject 2: Det går fint.

[laughter]

Subject 2: Skal vi se ...

[34:47] – [35:15] - Silence

Subject 2: Okay det er ord på forskjellige språk og så er det at du skal sette ordene ... koble de på en måte sammen. Er det det de vil?

Interviewer: Ja.

Subject 2: Ja [ehh] nei altså jeg tenker jo at det er en fin måte å forstå [ehh] altså hvordan språk henger sammen [ehh] og hvordan ordlyd og slikt kan være likt. [ehhm] Ja og både likt og forskjellig egentlig. at man kan se på hvordan både likt og forskjellig bygd opp. Og jeg liker egentlig å bruke flere språk enn engelsk og det liker elevene også. De bruker mye spansk og tysk og bare egentlig se på forskjellige måter et språk kan bli bygd opp på. [ehh] og det er egentlig gjør vi dette i mange fag. I matten så bruker vi ikke bare ti-tallsystemet vi bruker de andre tallsystemene og [ehh] på norsk så bruker jo vi ... norsk og nynorsk, gammelnorsk og dansk og svensk og på en måte veldig mange forskjellige [ehh] ja ... så bare det med forskjeller og likheter er egentlig fint for elevene for å forstå språk og ha det gøy med språk for jeg tror at mange elever vil like denne oppgaven

Interviewer: Hvordan tror du dine elever ville reagert på den?

Subject 2: Jeg tror de liker det for at det ... jeg tror jeg ville hatt en sånn samarbeidsoppgave helt klart for da kunne de snakke og diskutere og det å diskutere språk gir kjempegod læring. Så tror jeg de ville føle at fallhøyden er veldig veldig lav, for dette er ikke noe de skal kunne kunne. Så det blir ikke noe som er hjertelek eller quiz eller noe lystbetont da. Fordi at hvis det hadde stått på en måte [ehh] gård og garden så ville det nok vært kjipt for de som ikke kan det, for det er ganske elementært engelsk, men hvis det står på spansk så er det bare kult hvis de klarer å finne ut av det. [ehh] Og hvis du forstår det på spansk så er det kanskje det spanske ordet for hage nærmere enn det norske ordet og det engelske ordet.

Interviewer: Sånn da er vi ferdig med alt med læreplanen og praktiske oppgaver, da har jeg bare noen få spørsmål igjen

Subject 2: Ja.

Interviewer: har du hørt om begrepet metaspråklig bevissthet, eller metalingvistisk bevissthet?

Subject 2: Altså det ringer en bjelle, hva tenker du på?

Interviewer: Jeg bare lurer på om du har hørt på det? Hvis du for eksempel skulle si hva det betydde, hva ville du sagt da?

Subject 2: Jeg ville sagt at det handlet litt om hvordan man [ehh] kan bruke og forstå, altså hvordan man kan bruke språket [ehh] ja ... det er litt vanskelig å forklare. Jeg vet ikke om jeg vil begi meg ut på forklaring av det begrepet sånn på sparket.

Interviewer: Nei det trenger du ikke, det var bare av nysgjerrighet helt på slutten

Subject 2: Ja.

Interviewer: Så har jeg bare et par avsluttende spørsmål. Kan du fortelle meg hvordan du ble engelsklærer, studie? Retning?

Subject 2: Ja, jeg har studert engelsk [ehh] egentlig tatt. Det var noe av det første jeg tok da jeg var ferdig lærer var å ta videreutdanning i engelsk, ja. Det er egentlig fordi jeg synes det er et kjekt språk å ha, og det var spesielt kjekt å så ta videreutdanning i engelsk eller, for da fikk du et veldig skolefokus på det. Og didaktisk fokus på engelsklæringen da. [ehh] og det gir et inntrykk da at både elever og [ehh] studenter syntes at det fokuset var kjekkere enn ... ja ... på en måte ... ja transkribere og [ehh] ved siden av språket da. Som man gjerne må mer i hvis man ikke har det faglige og didaktiske fokuset på engelskstudiet.

Interviewer; Absolutt. Underviser du også I norsk?

Subject 2: Ja.

Interviewer: Snakker du noen andre språk enn norsk og engelsk?

Subject 2: Spansk.

Interviewer: Hvordan lærte du spansk?

Subject 2: jeg jobbet som engelsklærer I Spania I et år.

Interviewer: Supert, det var hele intervjuet.

Subject 2: Topp.

[40:12] – End of interview

## Appendix 5: Transcript of interview 3

Transkripsjon nummer 3

File name: intervju 3

Audio length:

Date transcribed: 02.02.2021

[00:01] - Start of interview

Interviewer: Sånn da tar jeg opp. Til å begynne med så vil jeg bare stille noen spørsmål generelt om deg som lærer da, og hvor lenge har du jobbet som lærer?

Subject 3: Ikke så veldig lenge, siden sommerferien, så jeg har jobbet I noen måneder.

Interviewer: Hvor lenge har du da vært engelsklærer?

Subject 3: Siden sommeren her og [ler]

Interviewer: Hvilke klasser underviser du engelsk i?

Subject 3: i 5a og 5b, så femte-trinn

Interviewer: Og er du timelærer, faglærer eller kontaktlærer?

Subject 3: kontaktlærer

Interviewer: og har du undervist på engelsk i noen andre trinn enn dette før?

Subject 3: som vikar bare

Interviewer: hvilke da?



Subject 3: alle barneskoletrinn, tror jeg. Men ikke på ungdomsskolen

Interviewer: I den nye engelsklæreplanen, ENG01-04 så er et veldig prominentbegrep språklæringsstrategier. Hvordan forstå du dette begrepet?

Subject 3: Jeg har ikke hørt det begrepet så veldig mange ganger før, jeg. Men ulike måter å lære bort språk på. Akkurat som å leke seg frem til det, pugge grammatikk, man kan skrive, man kan lese. Det er forskjellige innlæringsmetoder da. Ja.

Interviewer: Et annet begrep, da som er helt nytt i læreplanen og litt mer fremtreden er språkbevissthet. Hva betyr dette begrepet for deg?

Subject 3: nei, mine elever er jo, har jo veldig stor, eller mange ulike språk hjemme og på skolen og overalt holdt jeg på å si. Så vi snakker jo litt om det. Men man er jo ikke så bevisst kanskje som liten. Det er ikke sånn vi snakker om til vanlig med barna. Men det er greit å være språkbevisst da.

Interviewer: men hva betyr språkbevissthet for deg?

Subject 3: hva betyr det. Nei å være bevisst på sine egne kunnskaper på spark og ulike spark og når man bruker ulike regler til ulike tider i ulike språk holdt jeg på å si.

Interviewer: nå skal vi videre, da skal vi først vi se på en læreplan mål elevene skal ha lært innen 4. klasse og et innen 7.klasse og de henger sammen i utviklingen. Så vi begynner med dette da. Så et læreplanmål elevene skal ha lært innen 4. klasse er da å identifisere ordklasser i tilpassede tekster. Hva betyr dette kompetansemålet for deg?

Subject 3: nei, det er at de skal kjenne til alle disse substantiv, adjektiv, adverb og ... verb og i ulike tekster. Vi holder mye på med det med mine elever. At de leser tekster både på norsk og engelsk der hvor de skal finne, eller krysse av i ulikeordklasser holdt jeg på p si. Å finne substantiv, finne adjektiv, finne verb og skrive det ned mens de leser. Eller å finne de etter de har lest. Men å kunne skille et adjektiv fra et substantiv da. Skjønne hvordan man bruker det i en tekst, eller skjønner hvordan man skal skrive

Interviewer: innen da 7. klasse skal de ha nådd kompetansemålet identifisere setningsledd i ulike type setninger og å bruke kunnskap om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster. Hvordan støtter du denne progresjonen fra det første kompetansemålet til denne?

Subject 3: da må de jo lære å analysere egne og andres setninger da. Og skjønne at alle setninger trenger et verb og et subjekt og alt dette her. Og hele veien skjønne oppbygningen av en setning og å kunne finne ulike deler i ulike ... når man leser og når man skriver og når man leser andre sine tekster og sånne ting da. Det er ikke noe man jobber veldig mye med i femteklasse. De sliter ... eller de sliter nok med å finne substantiv og adjektiv og sånne ting, men det blir jo veldig fokus på det grammatiske da ...

Interviewer: På hvilke måter da?

Subject 3: at man hele tiden må jobbe med verb og substantiv og at språk blir veldig sånn matematisk. Fordi man snakker norsk og engelsk, da er i hvert fall jeg opplært til å liksom bare snakke uten å tenke meg så mye om, om det er substantivadjektiv eller verb jeg bruker, så de blir jo veldig språkbevisste da. For man holder jo på med dette regelmessig

Interviewer: så de skal bli bevisst på å finne ordklasser da?

Subject 3: ja

Interviewer: Hvordan forstår du da dette andre kompetansemålet?

Subject 3: "hvordan forstår jeg identifisere setningsledd i ulike typer setninger og bruke kunnskap om verb, substantiv og adjektiv i arbeid meg egne og andres ... jo at de bruker det de lærer i første omgang i andreomgang da.

Interviewer: ja at de bruker a til b?

Subject 3: Ja at de bruker det å indentifisere videre når de skal identifisere ulike setningsledd. Kan alt dette som liksom er nivå en da, at de kan dette meg verb og substantiv og adjektiv for å så bygge videre på det.

Interviewer: Okay, praktisk oppgave 1.de to kompetansemålene vi snakket om, disse. De inneholder jo da ... inkludere da identifiser ordklasser og identifisere setningsledd ... Hvis du da ser på disse begrepene da, du har verb, adjektiv, subjekt, direkte objekt og adverbial da. [ehh] hvordan vil du da lære elevene disse konseptene?

Subject 3: nei det spørs om det er fjerde klasse eller om det er syvende klasse da

Interviewer: tenk at det er dine elever

Subject 3: ahh, mine elever, femteklassinger. Da er det jo å finne det i tekst og å kunne kjenne det igjen. Som kanskje.. å sette eksempel på det i første omgang og så kunne forklare hva det er. Og man kan jo dra linje .. tverrfaglige linjer mellom norsk og engelsk, og ta det opp i andre fag også. Sånn at det ikke bare blir noe man gjør i engelsk. Sånn at dette er noe som eksisterer i alle språk og alle fag hele tiden. Sånn hvis man leser en tekst om bronsealderen på engelsk så klarer man å finne verbene, adjektivene subjektene og alt dette her. For å så kunne forklare hva det er og bruke det igjen i oppgaver eller tekster senere når, man snakker og gjøre de beviste på at når de snakker at det popper opp hele tiden. At det ikke bare er i akkurat den teksten akkurat der.

Interviewer: hvor viktig tror du det er at elevene forstår disse konseptene, at de forstår hva et verb er for eksempel? Eller hva et direkte objekt er?

Subject 3: nei det er jo ganske grunnleggende da. At man ikke at man ikke blander adjektiv og verb, men forstår at verb er noe som [ehh] beskriver hva man gjør holdt jeg på å si. At det er noe man setter å foran eller to foran. Det er noe man gjør, mens et adjektiv er noe som beskriver verbet eller substantivet av de ulike grammatiske delene

Interviewer: hvor viktig tror du det er at elevene kan begrepene da, det er en ting å forstå at verb er gjøre ord, men at de da forstå at dette er verb, og et verb er slik. At de forstår begrepet.

Subject 3: Det er jo litt som matematikk holdt jeg på å si. Det er en sånn regel holdt jeg på å se. Verb er verb og sånn er det. De må skjønne hva det er, og man må vise eksempler og forklare og. At man kan gjøre det i nåtid og i fortid og i fremtid og i ... at verb er noe man bruker hele tiden da. Og at det er noe de bruker uten at de er klar over det til og med.

Interviewer: Da går vi videre til neste spørsmål. Første kompetansemål skal de ha lært innen fjerde klasse, altså før de begynner hos deg. Følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur. Hva betyr dette målet for deg, eller hvordan forstå det dette kompetansemålet.

Subject 3: at de kan enkle regler for rettskriving og setningsstruktur.

Interviewer: Ganske rett frem.

Subject 3: det er Ganske rett frem ja, at de kan noe av det, men ikke alt

Interviewer: og innen syvendeklasses skal de da ha lært å følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur. Fra din egen undervisning og erfaring, kan du foreslå måter å støtte denne progresjonen?

Subject 3: Da må de jo kunne alt holdt jeg på å si. De må kunne alle disse reglene og alt, ja. At det er litt ... at det ikke bar er å følge enkle regler, men følge alle reglene. Det står jo litt implisitt at man skal kunne alle reglene da.

Interviewer: tror du at du kan komme med et par eksempler på forskjeller på enkle regler og regler, eller hva du tenker er forskjellen?

Subject 3: nei, du ... det er jo ikke en så stor forskjell, men du [ehh] du gjør det jo mye enklere på fjerdetrinn enn du gjør på syvendetrinn. Da er det jo de enkleste reglene og det grunnleggende. De grunnleggende reglene er jo de viktigste og så avanserer man det litt.

Interviewer: Der du er med dine elever nå, hva har du fokus på når det kommer til dette læreplan målet.

Subject 3: nei vi øver på mye av det grunnleggende fremdeles. Dette med ordklasser og ... de er ikke så gode på å skrive med mindre de har en konkret oppskrift da.

Interviewer: Hvordan da?

Subject 3: de må skjønne ... eller det må være nesten forklart hvordan de skal bygge opp setningen for at de skal kunne skrive setninger ofte. For at de ikke skal blande ord og skrivemåter holdt jeg på å si. Hvordan skal jeg forklare det ... men de sliter med engelsk da, for engelsk er liksom tredjespråket deres.

Interviewer: du nevnte dette med å gi de en struktur eller oppskrift, hvordan gjør du det?

Subject 3: at vi har modelleringer, at vi følger oppgaver og leser tekst. Og så skriver de tekst som er lik som den teksten man har lest.

Interviewer: du gir et utgangspunkt slik?

Subject 3: ja, så det ikke bare er sånn: se på dette bildet og skriv en tekst. At man må vise de konkret hvordan det er man bygger opp en setning som for eksempel I see blue chairs. Veldig random, men ja. At jeg må forklare de at de skal skrive I see og ikke bare blue chairs. Ikke bare skrive ordene, men hvordan man skriver setninger.

Interviewer: da skal vi videre til praktisk oppgave nummer to og oppgaver som dreier om rettskriving og ordbøyning og setningsstruktur er ofte slike fyll inn oppgaver, hva tenker du slike oppgaver?

Subject 3: nei de gjør jo ikke ... det er jo ikke sikkert de gjør elevene så språkbevisste.

Interviewer: Nei, men bare sånn generelt, for å nå dette kompetansemålet for eksempel

Subject 3: for å nå det målet vi snakket om i forrige oppgave, eller?

Interviewer: ja for å nå følge regler for rettskriving ordbøyning og setningsstruktur for eksempel. jeg vil bare høre litt generelt hva du føler om slike fyll inn oppgaver for å lære vekk dette. Positivt, negativt.

Subject 3: jeg tror ikke det har så god virkning som man håper på. Det blir litt sånn gjør det, men det ... eller jeg føler ikke det er alle elevene som forstår hvorfor de gjør det de gjør. At det bare er fyll inn, gjør det. Men man vet ikke helt hva det betyr eller hvorfor.

Interviewer: hmm ja. Hvis du skal lære dette vekk, nei unnskyld, fortsett ...

Subject 3: hva sa du?

Interviewer: nei, fortsett du, jeg avbrøt deg, beklager

Subject 3: haha nei, at det ofte ... eller jeg vet ikke hvor, hvor stor effekt sånne [ehh] sånne grammatikker oppgaver har egentlig. Hvis man ikke går nøye nok igjennom det da, eller ... hvis man ikke viser at det har en større funksjon enn å bare fylle inn.

Interviewer: hvis du da, eller du styrer jo opplegget selv. Men hvis du da skulle lagd eller valgt oppgaver for å nå dette målet i din undervisning. Hva slags oppgaver gir du de da for at de skal nå dette kompetansemålet?

Subject 3: nei det er jo ikke ... vi gjør forskjellige ting. Skriver lit tog, men så er det jo ofte at det er enklest med sånn fyll inn oppgaver. For det er vanskelig å vite hvordan du skal lære bort disse reglene uten å ... uten å vise til oppgaver holdt jeg på å si. Man kan gjøre et på andre måter som å la de skrive tekst og så se på hva de har skrevet og si sånn gjør man det ikke eller sånn gjør man det. Men de må jo lære på flere forskjellige måter. Men det er jo enklest og ofte ta i bruk disse grammatikkbøkene da. Der hvor det er sånn fyll inn, enn å ha sånne kreative opplegg hekle tiden.

Interviewer: hvordan tror du, ja du sa dette om at du trodde elevene ikke skjønnte så mye av det de gjorde. Hvorfor tror du at de kanskje ikke gjør det?

Subject 3: jeg føler at det ble veldig repetitivt. Man lærer jo av det og da. Men det blir jo bare sånn er det. De skjønner jo ikke helt hvorfor kanskje. Men det er jo ikke alltid det har en forklaring heller da. Det er jo sånn språket er bygd opp og det er jo ikke så lett å forklare alle språkets sider holdt jeg på å si. Man kan jo ikke forklare hvorfor det er sånn i am you are he she it has. Jeg vet ikke jeg. Jeg tror man må ha en kombinasjon. En god blanding av å fylle inn og at de får produsere selv og blir rettet på holdt jeg på å si. At de retter hverandres tekster og at man retter hverandre og at man liksom finner ut av hva som egentlig er riktig og hva som er galt da.

Interviewer: da går vi videre til neste. Og her er det da igjen kompetansemål. Og det er da et de skal ha lært innen de starter i femteklasse. Oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til. hvordan forstår du dette kompetansemålet? Hva er dine tanker om den?

Subject 3: nei, man må jo leke med ... den er jo ganske rett frem den også da. At man forstår, ja det er jo her også språkbevissthet da. At man skal kunne finne og se forskjell på språk elevene allerede kan og engelsk holdt jeg på å si. At man har bingo og at man ... ja. Og at man gjør det på en annen måte enn bare dette her å sitte og lese og fylle inn og her er reglene, disse må dere kunne.

Interviewer: å ha det litt gøyere med det?

Subject 3: ja, men jeg tror det er like så viktig på alle trinn. At det er litt sånn lek med det. At de skjønner at de selv kan se sammenhenger da. Jeg skal bare ta ut et rundstykke av ovnen. Jeg har klart å glemme at jeg har rundstykke i ovnen. Det er bra, livet

[laughter]

Interviewer: innen elevene har nådd syvendeklasses skal de ha nådd et annet kompetansemål, utforske og samtale om noen språklige likheter mellom engelsk og andre språk elevene kjenner til. og bruke dette i egen språklæring. Hvordan vil du støtte denne progresjonen. Fra å oppdage og leke til å utforske og samtale.

Subject 3: nei man må ha veldig godt klassemiljø for å kunne gjøre akkurat det der da. Utforske og samtale om språklige likheter mellom ... ja. Men [ehh] at man bruker det man allerede kan da, fra eget språk så setter man ord på det selv uten at det er sånn der ... dette står i læreboken eller sånn er det eller at de kommer frem til det selv på en eller annen måte. At man har en samtale rundt det og som kanskje går litt ut av spor. At elevene kan relatere seg til det selv, men det er ikke så lett hvis ikke elevene har litte granne språkbevissthet fra før da. De må jo kunne noen begreper og for ... for å kunne sette ord på det de vet.

Interviewer: det er helt sant. Hvordan går du ut for å gjennomføre, eller nå dette målet? Har du noen ting du gjør i din undervisning?

Subject 3: nei, vi har egentlig ikke holdt på med det målet så veldig mye. Men man kan jo gjøre det enda mer da. Men det er jo mye lettere å falle for de [ehh] å plotte inn og gjøre oppgaver og lese tekst, enn å ha sånne klasser samtaler. I mitt klasserom har ikke det funket så godt til nå [laughs] der er det at man har satt klassemiljø foran det faglige til nå. Ja.

Interviewer: disse to kompetansemålene, de er da relater til en del i fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen, og der står det som du kan lese, elevene skal erfare det at å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet. Da den nye læreplanen var ute til høring så var det veldig mange lærere som syntes dette var kontroversielt, kan du tenke deg hvorfor?

Subject 3: [ehh] ja. Det er jo ikke bare bare å lære seg flere språk. Hvis man ikke har muligheten til det eller sånt. Eller [ehh] jeg vet ikke helt om jeg forstod spørsmålet ditt.

Interviewer: du ser det som står, at elevene skal få erfare det å forstå flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet. Det står i den overordnende delen av læreplanen, men før læreplanen skulle ut var den på høring hos lærerne ... men flere lærere syntes dette var kontroversielt. At det sto i læreplanen. Men kan du tenke deg hvorfor disse lærere syntes dette var kontroversielt

Subject 3: jeg syntes ikke det er så ... eller ja. Jeg syntes det er helt greit. Det er fint å vise elevene at det er viktig å kunne språk da. Og at det å være født inn i en familie hvor det er flere språk enn et er en fordel, fordi språk er jo liksom nøkkelen til alt og å kunne forstå mennesker og spesielt det å kunne engelsk er enormt viktig. Og lære barna at det er et lingoa franca



Interviewer: hva sa du det het?

Subject 3: lingo afranca, at det er et verdensspråk, tror jeg

Interviewer: ja, det er bra.

Subject 3: Plutselig sier jeg noe feil

Interviewer: men det går fint. Her ser du en oppgave [ehh] du kan lese oppgave teksten selv.

Subject 3: ja these words comes from different languages ...

[22:18]- [22:32] Silence

Subject 3: å ja kult da.

Interviewer: hva tenker du om en oppgave som dette?

Subject 3: jeg syntes det er kjempespennende. Der klarer man jo å se et bilde av at språkene henger sammen og ... og at ... at ... at det er store forskjeller, men at.. det ja ... man ser en sammenheng da av språk. Man skjønner liksom ordets betydning litt mer når man får det satt opp som det er her.

Interviewer: hvis du skulle for eksempel brukt noe som dette i din undervisning. Hvordan ville du da tilnærmet deg det i klasserommet, eller forandret noe?

Subject 3: Jeg kommer til å stjele det med en gang, nei da. Man må jo kanskje snakke litt om det før man viser arket da.

Interviewer: Hva ville du snakket med elevene om da?

Subject 3: jeg kan ikke disse ordene selv engang. Så, men hvis man har et fler ... eller multi ... hva heter det? Hvis man har folk som snakker flere forskjellige språk i klasserommet så kan man jo kanskje lage et slikt skjema selv og da. Uten at det er ferdig laget.

Interviewer: Så du kunne liksom engasjer elevene til å bruke sine språk da?

Subject 3: ja, men ... eller og hvis de ikke kan så mange språk selv og så kan man jo bruke google translate og andre mulige ting. Eller finne frem til disse ordene selv da. Uten de allerede står der. At man lager det til flere forskjellige ord

Interviewer: hva tror du man kan lære av en oppgave som dette

Subject 3: man blir Kanskje litt mer språkbevisst da. Og litt mer selvreflektert rundt språkene man kan og språk man kanskje vil lære. Kanskje man ender opp med å gå rundt å si noen av disse ordene på helt andre språk. For eksempel hundo

Interviewer: har du hørt om begrepet metaspråklig bevissthet?

Subject 3: ja, jeg skulle faktisk til å si det litt Istad, men så var jeg sånn er det virkelig riktig å bruke det på denne måten. Men det er sånn at man er språkbevisst da holdt jeg på å si. At man kan tenke seg til ... hold jeg på å si tenke seg til språket selv. Ikke tenke seg til språket selv, men at man har forståelse for språk og ... ja

Interviewer: neste spørsmål er hva det. Betyr for deg, men du har hørt om begrepet før?

Subject 3: ja metaspråklig bevisst het er ...

Interviewer: ja eller metalingvistisk bevissthet

Subject 3: ja jeg er ikke helt sikker på den konkrete definisjonen, men det handler vel litt om å kunne tenke seg til selv og dra egne ... det å kunne dra egne erfaringer til de språklige begrepene.

Interviewer: Da har jeg bare neon siste spørsmål. Kan du fortelle hvordan du ble engelsklærer? Studerte du eller?

Subject 3: Jeg har studert på høgskulen I Bergen

Interviewer: og da lurer jeg også på om du underviser i norsk

Subject 3: ja også I norsk, jeg bare elsker spark [laughs]

Interviewer: snakker du andre spark enn norsk og engelsk

Subject 3: litt fransk, veldig lite men litt

Interviewer: hvordan lærte du da dette?

Subject 3: nei, jeg har lært det på ungdomsskolen og videregående

Interviewer: takk. Det var intervjuet.

Subject 3: bare hyggelig holdt jeg på å si

[26:39] - Intervju ended

## Appendix 6: Transcript of interview 4

Transkripsjon nummer 4

File name: transcript 4

Audio length: 28:51

Date transcribed: 02.03.2021

[00:03] Interview starts

Interviewer: Først vil jeg begynne med litt generelle spørsmål om deg som lærer. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Subject 4: Jeg har jobbet som lærer i tre år nå [ehhm], ferdig utdannet i 2018, så jeg er på mitt tredje år nå.

Interviewer: Hvor lenge har du vært engelsklærer?

Subject 4: Det er alle de årene, så har jeg hatt engelsk helt siden jeg startet

Interviewer: Hvilke klasser underviser du engelsk i?

Subject 4: akkurat nå så følger jeg syvende klasse, så de er der jeg har mest engelsk, men jeg har også steppet inn i andre klasser hvis det er behov der da. Men først og fremst syvende klasse.

Interviewer: Er du timelærer, faglærer eller kontaktlærer?

Subject 4: jeg er ikke kontaktlærer, jeg er faglærer- så jeg har elevene i flere fag. Og ... men jeg følger mest den ene klassen da. Så ... jeg har jo de.

Interviewer: Så neste spørsmål er om du underviser engelsk på andre trinn, du sa noe om det?

Subject 4: Ja jeg har jo det, men det er som vikarlærer da. Starta først som vikarlærer og så [ehh] da ble jeg egentlig puttet inn i alle fag [ehh], men ja. Så jeg har egentlig vært i det aller meste på barneskolen.

Interviewer: I den nye engelsklæreplanen LK 20 så er det et veldig prominent begrep, det er språklæringsstrategier. Hvordan forstår du begrepet språklæringsstrategier?

Subject 4: Språklæringsstrategier, da tolker jeg det sånn at dette er metoder lærere kan bruke for at elevene skal tilegne seg språkkunnskaper. Det er et ganske stort begrep. Det er mange metoder man kan bruke, men det er jo strategier, som pedagogiske strategier da. Der hensikten er å lære språk. Lære vekk språk.

Interviewer: lære vekk og ja. Et annet veldig prominent begrep, og det er nytt i den nye engelsklæreplanen, det er språkbevissthet. Hva betyr dette begrepet for deg?

Subject 4: [ehh] nei [ehh] jeg tenker at det handler om å ... kjennskap i det engelske språket da. Bevissthet rundt som det står her, kunnskap om engelsk som system. Og kanskje da trekke linjene til norsk for eksempel og sammenlikne litt der. Og å være bevisst på at det er forskjeller og [ehh] gjerne trekke frem at engelsk er et rikere språk enn norsk på mange måter. Ja, jeg er veldig fan av det å sammenlikne da.

Interviewer: Hvordan da?

Subject 4: jeg kan for eksempel be elevene om å oversette en tekst fra norsk til engelsk eller omvendt for det er mye å lære der. Man må finne ut at [ehh] finne ut at ord kanskje ikke like lett å finne ord som betyr det samme. Og [ehh] da mener jeg at elevene lærer ganske mye altså. Så det holder ikke å bare direkte oversette, for eksempel [ehh] på google translate da. Som er ganske typisk at de finner på å gjøre, men da ser man svakheten med engelsken med en gang.

Interviewer: Bli det setningsstruktur I fokus da?

Subject 4: Ja [ehh] vi fokuserer litt på det [ehhm] men jeg har vel ikke begynt ... jeg legger ikke alt i det. For de er trossalt i syvendeklasses. Men jeg er veldig klar på at jeg må vise de

forskjellene, og også setningsoppbyggingen. Og derfor har jeg pleid å ha grammatikk samtidig da ... norsk og engelsk. Så da kan man trekke paralleller, nesten tverrfaglig egentlig.

Interviewer: Her ser du to læreplanmål. Et skal de ha nådd innen fjerdeklasse og et skal de ha nådd innen syvende. Og det første kompetansemålet som elevene skal kunne inne fjerdeklasse er å identifisere ordklasser i tilpassede tekster. Hva betyr dette kompetansemålet for deg?

Subject 4: jeg syntes jo at det er helt riktig at det er der [ehh]. Det er man skal kunne spotte at man skal kunne forstå hva [ehh] hvor de forskjellige ordene tilhører da. Hvilken ordklasse de er. Og det bruker jeg ganske mye, og spør om de kan finne adjektiv in den og den setninga, nei teksten. Så vi jobber mye sånn altså. At de skal identifisere ordklasser.

Interviewer: du overtar ho da elever I femteklasse. Hvordan bygger du da videre på det?

Subject 4: jeg bygger videre ved å kanskje [ehh] må jo se litt hvor landskapet ligger da ... hva de kan [ehh], men min erfaring er at de har kommet ganske langt egentlig nå de begynner i femte. Og så prøver jeg å, etter å ha sjekket hvor gode de er da, eller [ehh] ja hvilket nivå de ligger på så er det jo å [ehh] presentere litt vanskeligere tekster for dem rett og slett. Og å måtte steppe opp gamet litt der da.

Interviewer: I slutten av syvendeklasses skal elevene ha gått videre fra dette kompetansemålet og nå det neste. identifisere setningsledd i ulike typer setninger og kunne bruke kunnskap om bøyning av verb substantiv og adjektiv i arbeid med egne skriftlige og muntlige tekster. Hva legger du vekt på i dette kompetansemålet?

Subject 4: det var da identifisere setningsledd i ulike typer setninger og kunne bruke kunnskap om bøyning av verb substantiv og adjektiv i arbeid ... de timene vi har grammatikk så jobber vi veldig mye med at grammatikken at man får på plass den så blir teksten mye bedre. Så vi skriver mye og vi ... og vi retter hverandres tekster. Og jeg retter deres tekster etter hvert. Så det at de selv kan se forbedring [ehh] det har jeg stor tro på. Og vi jobber mye med det. Og så kan jeg gå inn da, hvis det er snakk om verbbøyning og bøyning av substantiv og egentlig sånn mer ... kan kalle det vanskelige ting da. Og så bruker vi en del fremføringer. Der har jeg ikke så mye fokus på akkurat dette her med bøyning og sånt men jeg har fokus på at man skal gjøre seg forstått. At man skal snakke tydelig

Interviewer: Nå kommer praktisk oppgave en. I de to kompetansemålene vi nettopp snakket om nå så er det da veldig prominent med å identifisere ordklasser og å identifisere setningsledd. Å skal du få et og et begrep da, så lurer jeg på hvordan du ville lært elevene disse konseptene. Først verb

Subject 4: dette har de gjort en del. Lærte oss om det på lærerskolen husker jeg. Altså det med verb ... jeg bruker elevene mine aktivt. Jeg starter gjerne timen med å si hva vi skal ha om. I dag skal vi ha om verb, og så bruker dem ... så spør jeg hva de husker fra det og så at de kan snakke sammen om det først. Bruker læringspartner da. Og så håndsopprekking, si verb og så pleier jeg så ofte å identifisere verbene i en setning. Jeg gir de et ark, og de setter ring rundt verbet. Mange varianter der som jeg bruker.

Interviewer: Adjektiv

Subject 4: Samme ... jeg kjører same opplegg egentlig på de forskjellige ordklassene. Så adjektiv og, hører hva de kan, veilede de i riktig retning, identifisere i tekst, identifisere i ... samtaler med hverandre kanskje, prøver å bruke mest mulig adjektiv kan jeg si. Mange varianter, men jeg er veldig fan av at de jobber sammen. Og jobber sammen før de sier svaret til meg, koble dem på.

Interviewer: Subjekt

Subject 4: Ja, der og pleier jeg [ehh] de gangene vi har hatt om å identifisere subjekt og sånt så er det veldig lett å skrive på tavla, en setning, og spørre dem hvem det er som er aktiv i denne setningen for eksempel. og da peker de ofte på subjektet da. Ofte små teknikker som en kan ta med seg. De gjør ofte det samme i norsk og jeg pleier å trekke paralleller til norsk, og husker dere at vi gjorde dette i norsk. Da er det ofte lettere å koble de på. Det er hvert fall min erfaring.

Interviewer: Direkte objekt

Subject 4: Litt det same. Så [ehh] hvem er det subjektet gjør noe til, eller gjør noe mot eller snakker om, sant. Det er viktig å få fram at det er flere [ehh] flere aktører da i en setning og ... så litt samme.

Interviewer: og sist, adverbial

Subject 4: same der [ehh] få frem at det finnes flere adverbial og at både tid og sted og [ehh] alt det der. Så ... det er mye terping egentlig. og sånn må det nesten være når man hele tiden kobler dem på. Det kan fort bli kjedelig, men prøver å gjøre det litt artig og, gi de varierte oppgaver. Da tror jeg at dem holder lettere motivasjonen oppe. Ikke bare å kjøre tavleundervisning, men å gi dem litt oppgaver også.

Interviewer: Hvor viktig tror du det er at elevene forstå de respektive konseptene.

Subject 4: Nå starta jeg jo med denne elevgruppa i femteklasse, så det kan virke litt sånn ... kan virke litt sånn avansert for en tiåring. Men jeg er jo fortsatt der at jeg mener at det er veldig viktig at elevene forstår det her. At de forstår hvordan man bygger opp en setning, hva som må være med og hva som kan være med. Det er, nei jeg er veldig for at de skal lære det, men det handler om å gjøre det på en forståelig måte, gjøre det på en kjekk måte, gjøre det på en måte [ehh] en måte som gjør at de ikke blir lei rett og slett. Grammatikk kan være ganske kjedelig

Interviewer: hvor viktig tror du det er at elevene forstår kan begrepene I seg selv?

Subject 4: Jeg syntes det er bra, for da har dem at de har noe å feste det til. og der går det litt sånn på terping ikke sant? At man terper hva et verb er at man terper hva et adjektiv er, for man må kunne det uansett. Man må kunne det hvis man skal gjøre det bra i norsk, så dette [ehh] det er de begrepene man bruker er de begrepene de kan. Da er det jo veldig lett og jeg er veldig enig i at man skal ha sånne begrep, så jeg støtter det.

Interviewer: Ok, et annet kompetansemål som elevene skal ha lært innen fjerdeklasse det er da, å følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur. Hva betyr dette kompetansemålet for deg?



Subject 4: Nei, det er jo det å følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur, det er å lære dem det viktigste da, og det ... ja det forklarte jeg ... det enkleste. Jeg tenker det at det handler om alt fra dobbel konsonant til komma [ehh] til [ehh] ja hvor subjektet skal stå i en setning at en setning må inneholde et subjekt og verbal, såne grunnleggende tanker da.

Grunnleggende regler

Interviewer: Fra din erfaring som lærer, hva gjør du for å bygge videre på dette kompetansemålet da? Progresjon videre.

Subject 4: Nei, da vil jeg gjerne se de ... en ting er å gi de eksempeloppgaver der de skal identifisere de forskjellige ordklassene og kanskje dette en komme der og litt punktum og spørsmålstejn og såne ting. Men så blir det jo det å koble det til ting når de skriver sine egne tekster da. Og da jobber vi med fremover melding da, og såne ting. At de kan prøve å gi kommentarer og ser du at det her er det vi jobber med i timen, og har du forstått det. Og være veldig positiv da, det er jo [inaudible word]

Interviewer: Så er det for å nå dette siste målet da, Følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur. Hvordan vil du arbeide for å da til slutt nå dette målet?

Subject 4: Nei, vi jobber når vi har grammatikk I engelsk så, så har mine faste opplegg altså. Som jeg har tatt med, vi har ikke jobbet så lenge, men jeg har sett at det har funket. Jeg varierer undervisningen min, hvert fall når vi har grammatikk så har det vært nyttig da. Så blir det noe slags kontrollering om de har fått det til eller ikke i tekstene de skriver rett og slett. Vi jobber ... vi har i slutten av syvende en ganske stor oppgave der de skal skrive en del ... jeg vet ikke hvor mange ord vi ble enig om, men jeg tror det var 2000 ord. Og så skal de starte ganske tidlig med det og så underveis så retter vi, og underveis så blir den teksten gradvis bedre da. Og til slutt så er det en ganske bra tekst som de har skrevet selv på engelsk og lært selv og ....

Interviewer: Hva fokuserer du på mest når du retter en slik tekst da?

Subject 4: det jeg fokuserer mest på er at dem, at det er ... at grammatikken er forståelig og det er ikke sånt at alle ord skal være skrevet perfekt eller at alle setningene skal ha perfekt setningsoppbygging, men at jeg som leser har en god opplevelse når jeg leser da. Og det jeg

prøve å si både i norsk og engelsk er at mye av både skriving og leing handler om det. At mottaker skal få en god opplevelse. Så ... men selvfølgelig i norsk så er det mye med dobbel konsonant og sånt som er et gjentakende problem eller utfordring for alle. Så det er inn i teksten rett og slett å spørre dem om dette kunne bli skrevet på en annen måte og det samme gjør jeg i engelsk. Jeg fokuserer mye på at det er, det er en del som er fristet til å kanskje oversette på google translate som jeg sa ista. Så da er det fort.. da er det inn der å kommentere for det ser man jo ganske lett. Da er det rett og slett setningsoppbygging. Jeg liker det å gå inn i teksten der. Veilede dem da.

Interviewer: veiled de på form?

Subject 4: ja form, vi har snakket mye om det. Hvis vi skriver [ehh] et eventyr for eksempel så skal det jo være den strukturen som det, som vi har jobbet en del med det og ja. Og så er det, ja de er ofte usikre på hvor ... hvis de skal skrive en innledning da så er de ofte usikker på hvor lang den skal være, mange spørsmål rundt det. Når begynner hoveddelen og hvor begynner avslutninga. Alle de spørsmåla der og ... sånn er det veldig bra å svare på da, veldig viktig å svare på. Så vi jobber veldig mye med å gå inn i teksten.

Interviewer: Da kommer praktisk oppgave to. Oppgaver som da ofte dreier seg om rettskriving ordbøyning og setningsstruktur er ofte fyll inn oppgaver. Hva tenker du om disse? stryker og svakheter?

Subject 4: jeg bruker jo også disse fyll inn oppgavene selv. Og da ser jeg at elvene. ... det syntes der er gøy. Og det er ofte god arbeidsro ... ofte engasjement når elevene holder på med sånne fyll inn oppgaver. Det blir gjerne sånn konkurransepreget også ikke sant. Har veldig god erfaring med det. Svakheterne er jo gjerne at noen kan bli passive da. Passive og ikke koble seg på, for at det er det det handler om og ikke sant. Å skjønne hva de faktisk holder på med. Og det kan være fort gjort å se på sidemannen, så det er både ... det positive er at det ofte er som jeg sa da [ehh] godt humør i de tiene hvor de holder på med sånne ting. Det kan gjelde kryssord og. Det kan være veldig kjekt med fyll inn oppgaver.

Interviewer: Hvis du da skulle laget oppgaver selv da, for å hjelpe elevene å nå de kompetansemålene, hva ville du gjort da?

Subject 4: Det blir på en måte en variasjon da, jeg har nevnt det tidligere, at man varierer undervisningen slik at det ikke blir kjedelig. Det jeg fryker da, når jeg har undervisning da er at de skal kjede seg eller at de skal miste motivasjon og ikke gidde. Så å gjerne forbedre de på at i dag ha vi grammatikk for det kan ofte bli et sukk da. I dag skal vi ha grammatikk. For det er noe med begrepet grammatikk som automatisk fører til at noen tror det bli kjedelig, ikke sant. Så forberede de på hva vi skal i timen, gjennomgå timen og så prøve å gjøre det variert.

Interviewer: Da skal vi gjennom det siste settet. I den nye engelsklæreplanen så er det mye fokus på det å bruke andre språk enn norsk og engelsk som elevene kan. Hva er dine tanker om dette?

Subject 4: jeg er jo så heldig som at i klassen vår er det flere som har et annet morsmål. Og jeg syntes at det er veldig interessant, spesielt nå som vi har engelsk .... som på en måte alle må kunne og alle [ehh] i Norge er veldig flink i. Så syntes jeg jo spesielt at det er bra å løfte frem andre språk og bruke [ehh] jeg bruker de elevene om de syntes det er greit da. For eksempel hva blir dette her på italiensk og sånne ting. Det syntes de bare er kjekt, det er hvert fall min erfaring at det å kunne bidra sånt det er kult. Så helt enig i det at man må gjøre det hvis man kan det.

Interviewer: Hva betyr da kompetansemålet å oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til for deg? Det er da et kompetansemål elevene skal ha lært innen fjerde klasse.

Subject 4: ja, hva kan du si, kan du gjenta igjen?

Interviewer: oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til.

Subject 4: Det syntes jeg er helt ... er helt fair og helt greit og sånn skal det være. Jeg ... jeg opplever det som et relevant mål og det trenger ikke være med, det kan være bare små innslag av [ehh] ord og uttrykk fra andre språk. Så [ehh] det finnes jo masse på nettet man kan bruke da. Og lydklipp og, det kan være artig, artig for meg og artig for dem og ... det kan bidra til en variert time.

Interviewer: Hvordan bygger du da videre på dette når du overtar elevene I femteklasse?

Subject 4: det er jo litt sånn repetisjon egentlig, men at det er i en litt større skala. At man kanskje inkluderer flere land [ehh] jeg syntes det er artig med de aller største landa da, for eksempel kinesisk, tenk hvor mange som snakker kinesisk, fransk [ehh] vi tar dem sentrale [ehh] sentrale språka i verden da og [ehh] mye lydklipp, ja.

Interviewer: Så er det da dette kompetansemålet de skal ha lært innen syvendeklasses, som er å utforske og samtale om noen språklige likheter I engelsk og andre språk som elevene kjenner til og bruke dette i egen språklæring. Hvordan forstår du det

Subject 4: Nei, da tenker jeg at da må man [ehh] ja, nei da må man på en måte ha muligheten til det, tenker jeg. Det er ikke, for det første må læreren ha elever som [ehh] har andre språk dem kjenner til for at det skal gå. Og så må kanskje læreren ha enten ... andre ... folk som kan komme og snakke eller [ehh] lære vekk om det språket, eller så må en kunne det selv. Så i min klasse så hadde jo det her vært en liten utfordring da. Utforske og samtale om noen språklige likheter ... men igjen jeg kan jo ta likheter fra [ehh] ja [ehh] i norsk for eksempel. det har jo jeg brukt mye. Så når det står mellom engelsk og andre språk eleven kjenner til så bruker jeg ofte norsk.

Interviewer: Dette kompetansemålet og det korresponderende for fjerdeklasse da, det er jo relatert til delen om fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen. Og det at elever skal få erfare at elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet da den nye læreplanen var ute på høring så var det mange lærer som syntes at dette var kontroversielt, kan du tenke deg hvorfor?

Subject 4: [ehh] ja ... jeg kan jo se for meg at det alltid er noen uenige med det som står i læreplanen. Men selv så mener jeg at det ser og høres fornuftig ut. Men det kan være at noen lærere reagerer på at det krever mer av dem da. At det er der det ligger. Jeg selv kan jo ikke andre språk enn norsk og engelsk. Det og plutselig ha det som et mål, det at elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs så vil jo mye ansvaret falle på med som lærer da.

Interviewer: Hvor star du på dette?

Subject 4: ja, jo jeg kan jo. Jeg er veldig ærlig med elevene mine på det da ... mine begrensinger altså. Jeg er veldig for det om at man må være åpen som sine styrker og svakheter. Sp jeg kunne jo ikke lært elevene mine noen andre språk enn engelsk og norsk da. Men da bruker jeg jo gjerne dem i klassen, eller dem i skolen og hvis det er noen som har muligheten til å hanke inn en annen lærer som kan fransk eller italiensk eller hva det er. Så jeg bruker de ressursene jeg har da.

Interviewer: Da vil jeg at du skal se på denne oppgaven her, bare se litt på den og så vil jeg bare vite hva du syntes om en oppgave som det her da.

[24:36-24:52] silence

Subject 4: ja, dette kunne jo. Dette er jo overkommelig. Det er sikkert interessant og.

Interviewer: Hvordan tror du at dine elever ville reagert på en slik oppgave?

Subject 4: Det ... mine elever hadde nok [ehh] de hadde nok spurt hvorfor de skulle gjøre det. Men da kunne jeg nok svart at det er et mål i læreplanen. Men jeg ser også for meg at de kan ha syntes at dette er veldig artig. Og spennende.

Interviewer: Hvis vi ser på læringsutbytte da, hva tror du elevene hadde fått ut av en oppgave som det?

Subject 4: Jeg tror kanskje at dem kunne ha sett at det er likheter da, de ser jo på bokstavene egentlig hvis du skal sette kryss, og at man kan se at det er ikke så stor forskjell på språkene [ehh] samtidig det på å sammenlikne sitt eget språk med andre, det gjør dem ved en slik oppgave. [ehhm] det er mange bra oppgaver her da.

Interviewer: Tror du det er noe elevene dine ville funnet utfordrende med en slik oppgave?

Subject 4: ja, det er jo, men man merker jo i engelsk og. Det er veldig mye spørsmål om hva det er, og hva det betyr. Så jeg hadde nok fått masse spørsmål om hva de ordene til venstre betyr. Og da er jo det liksom ... da vil jo det ansvaret ligge på mine skuldre igjen da. Men utfordringen er at de aldri har sett ordene før. Men jeg likte den oppgaven.

Interviewer: og så lurer jeg på mot slutten nå, om du har hørt om begrepet metaspråklig bevissthet?

Subject 4: nei [laughs] jeg har ikke det

Interviewer: hva ville du anta at et slikt begrep betyr?

Subject 4: meta, altså flerspråk ... altså det at bevisst ... bevissthet rundt [ehh] flerspråklighet da på en måte. At det er en bevissthet rundt det å kunne flere språk er en positiv ting. Eventuelt bevissthet om ... rundt at det å kunne flere språk [ehh] ja, er viktig for elevenes utvikling og sånt og fremtiden da.

Interviewer: da har jeg bare noen avsluttende spørsmål. Kan du fortelle meg hvordan du ble engelsklærer?

Subject 4: Nei det er en naturlig konsekvens av at jeg tok engelsk som valgfag da

[laughter]

Interviewer: Så du har studert engelsk?

Subject 4: studerte engelsk, og på videregående tok jeg internasjonal engelsk som valgfag. Så spark har alltid vært min [ehh] min ... vei å gå da istedenfor realfag og slike ting. Var veldig på det med språk og syntes det ... jeg syntes det er nyttig og jeg får mye av å være engelsklærer og, får mye energi av det. For elevene nå er utrolig flinke i engelsk og kan mye og jeg sprø dem hvordan og hvorfor de kan så mye, og det er mange som har svar på det da. Men jeg tror de henter masse inspirasjon fra nettet og tik tok og Gaming og slik da, og så tror jeg det er slik at verden har blitt mindre. Så det er veldig givende å ha det faget ... ja

Interviewer: Underviser du også I norsk?

Subject 4: ja, jeg er faglærer så jeg har dem også I norsk og kroppsøving, og musikk.

Interviewer: Hele pakka.

Subject 4: ja.

Interviewer: snakker du andre språk enn norsk og engelsk?

Subject 4: nei, jeg gjør ikke det. Ikke annet enn liksom svensken og liksom dansken jeg kan.

[Laughs]

Interviewer: Tusen takk for intervju!

[28:51] Interview ends

# Appendix 7: Informed consent form

## Samtykkeskjema «Språklæring I LK 20»?

Kjære deltager, dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvilke tanker engelsklærere på mellomtrinnet har om språklæring i engelskundervisningen med tanke på LK20. Masterprosjektet inngår i Metalearn, et HVL prosjekt finansiert av Forskningsrådet.

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer det at du blir intervjuet og at det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Det er frivillig å delta i masterprosjektet. 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.

Alle personopplysninger anonymiseres når masterprosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15. mai. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Innsamlet data vil inngå i Metalearn sin database og vil bli lagret på HVL sin forskningsserver. Vi vil kun bruke personopplysninger til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Kun student, veileder og Metalearn forskere får tilgang på innsamlet data.

Som deltager har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskulen på Vestlandet ved Kristian Peersen på [180909@stud.hvl.no](mailto:180909@stud.hvl.no) eller veileder Christine Möller-Omrani på [cemo@hvl.no](mailto:cemo@hvl.no), vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen på [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no) eller NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristian Peersen  
(Forsker/Student)

Christine Möller-Omrani  
(Forsker/Veileder)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg samtykker å delta i masterprosjektet språklæring i LK20 og at mine personopplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Appendix 8: Information provided from ENG01-04 for interviews (Handout)

- Språklæring innebærer å utvikle **språkbevissthet** og kunnskap om engelsk som system og å kunne bruke **språklæringsstrategier**
- “identifisere ordklasser I tilpassede tekster”
- “identifisere setningsledd I ulike typer setninger og bruke kunnskap om bøyning av verb, substantiver og adjektiv I arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster”
- Begreper for praktisk oppgave 1
  - Verb
  - Adjektiv
  - Subjekt
  - Direkte Objekt
  - Adverbial
- “følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur”
- ”følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur”
- “oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk eleven kjenner til»
- «utforske og samtale om noen språklige likheter mellom engelsk og andre språk eleven kjenner til, og bruke dette i egen språklæring»
- Elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet