

The National Tests of English.  
Registered, filed and forgotten?



Torunn Bjerkerud  
May 2023  
Master's Thesis  
Department of Foreign Languages  
University of Bergen



## Summary in Norwegian

Det har vært skrevet og ment mye om de nasjonale prøvene i Norge, både fra forskere og «mannen i gata», helt fra de dukket opp i 2004. Mye forskning er gjort på feltet og særlig i forhold til leseprøvene i norsk. Det har derimot vært mindre forskning på de nasjonale prøvene i engelsk.

Utgangspunktet for denne masteren var et ønske om å tilføre mer informasjon til forskningen på nasjonale prøver i engelsk. Jeg har derfor utført en mixed method studie med en kvantitativ undersøkelse og fem kvalitative semistrukturerte intervjuer med tre ungdomsskolelærere, en mellomtrinns lærer og en som underviser i både mellomtrinn og ungdomsskole. Målet var å finne ut av hvordan lærere i den norske skolen forholder seg til de nasjonale prøvene i engelsk, hvordan de bruker lærerveiledningen og materialet som følger med og ikke minst hvordan de benytter seg av elevresultatene for å gi tilrettelagt undervisning og leseopplæring i engelsk.

Funnene tyder på at lærerne i liten grad er opptatt av de nasjonale prøvene i engelsk, dog ikke ensidig negative til dem. De leser lærerveiledningen delvis, og de ser at prøvene er nyttige som en kartlegging av elevenes ferdigheter, men ikke til å utvikle elevenes kompetanse i engelsk. Lærerne oppgir at det ofte blir satt i gang intensivkurs etter at resultatene fra nasjonal prøve i engelsk er offentliggjort for å heve engelskkompetansen til de lavest presterende elevene, men sjelden for de høyest presterende. Resultatene blir ikke brukt i forbindelse med tilrettelagt undervisning, der stoler lærerne på sin egen profesjonelle vurdering. Resultatene fra den kvalitative undersøkelsen ga noe mer nyanserte svar rundt disse spørsmålene. Det blir ikke tatt initiativ fra hverken lærere eller skoleledelse for å utvikle undervisningen i faget. Lærerne sier også at leseopplæringen av elevene i stor grad foregår ved hjelp av lærebøker, og at de noen ganger utvider med lesing av autentisk engelsk litteratur i form av noveller eller romaner.

Etter at de nasjonale prøvene har vært en del av den norske skolen i snart to tiår er det bra at det nå ser ut til at prøvene igjen blir revidert og at de kan bli mer anvendelige for lærerne i deres jobb.

## **Acknowledgements**

This master's thesis' unofficial name is "The Long and Winding Road". Because of all the twists and turns of life and the master's thesis itself, it has taken me eight years to finish. People have walked steadily beside me during these years as moral and physical support.

To Sigrid J. H. Ørevik. Thank you for being my loyal and always positive supervisor and for not giving me up. Your gentle push, wise comments and cheers have been indispensable. Thank you for not leaving me or my project.

Thank you, Ingvild Nilssen. As the student advisor at the Department of Foreign Languages, you have been fantastic and helped me sort out my administrative problems. You have most certainly helped me straighten up my winding road.

To my five wonderful interviewees, I thank you wholeheartedly for giving me your time and answering my questions. Without your participation, this master's thesis would have come to nothing.

To my friend Trygve Westheim, thank you so much for your perseverance in reading my drafts, for giving invaluable help with my English and for your moral support. Thank you for taking the time to help me.

I must thank my family, who, in different ways, have cheered me on and supported me through these eight years of ups and downs. So, to all of you, thank you!

A warm thanks also to my employer and principals, Erik Lund and Vibeke Eriksen, who have applauded my further education and made it possible for me to finish it.

Thank you Vetle, for bearing over with your mother during these years, and warm hugs to you and Christine for letting me stay with you when I have been in Bergen.

Last but not least, I am so grateful for the love and support of my loving husband, Trond. For giving me the time and space I needed to see this through, helping me through the thick fog and walking beside me along this long, winding road.

Looking back at the end of the road, I am grateful for everything I have learnt and the people and fellow students I have met. I am glad I have come through.

Torunn, May 2023

# Table of contents

Summary in Norwegian .....	iii
Acknowledgements .....	iv
Table of contents .....	v
List of tables and figures .....	xxvii
1 Introduction .....	1
1.1 Background .....	1
1.2. Aim and Scope .....	1
1.3. Origins and Rationale of the National Tests. ....	2
1.4. Research Problems .....	4
1.5. Previous Research .....	5
1.6. Why Test? .....	7
1.7. Outline of the Thesis .....	9
2 Theory .....	10
2.1. Subject Curriculum .....	10
2.2 Adapted Teaching .....	13
2.3. Theory on Reading .....	13
2.3.1. ....	13
2.3.2. Reading in the Mother Tongue, L1 .....	14
2.3.3. Reading in a Second Language, L2.....	15
2.4. Reading in the Subject of English .....	17
2.4.1. Reading in L2 in the Knowledge Promotion 2020 (LK20).....	17
2.4.2. Reading Strategies.....	18
2.5. Formative Assessment.....	19
2.6. Teacher Cognition .....	19
2.7. The National Tests of English .....	22
2.7.1. The National Tests of English, a Historical Outline .....	22
2.7.2. The NTE Teacher's Guide .....	25
2.7.3. The NTE Test Construct .....	25
2.7.4. PAS- the Test Administration System (Prøveadministrasjonssystemet) .....	27
2.7.5. The Item Response Theory, IRT .....	28
2.7.6. Scale Points .....	31
2.8. NTE as Formative Assessment .....	32
2.9. Teaching to the Test .....	33

3 Research Methodology.....	35
3.1. Choice of Research Methods and Design .....	35
3.1.1. Rationale for the Mixed Method Approach .....	35
3.1.2. Rationale for the Explanatory Sequential Design .....	36
3.2. Choice of Research Instruments.....	36
3.2.1. Questionnaire .....	36
3.2.2. Pilot Survey .....	38
3.2.3. One-on-one Interviews .....	38
3.3. Context and Participants.....	39
3.3.1. Choice of Participants .....	39
3.3.2. Presentation of the Survey Participants.....	40
3.3.3. Presentation of the Interviewees .....	40
3.4. Data Collection Procedures .....	40
3.4.1. Data Collection, the Questionnaire .....	41
3.4.2. Data Collection, the Interviews .....	41
3.5. Data Analysis Procedures.....	42
3.5.1. Analysis of the Interviews.....	42
3.5.2. Analysis of the Survey Data.....	43
3.6. Reliability and Validity .....	43
3.7. Ethical Considerations.....	45
3.7.1 The Web-Based Survey.....	45
3.7.2 The Interviews.....	45
3.8. Possible Limitations of the Methods and the Material.....	45
3.8.1 Online Survey.....	46
3.8.2 The Interviews.....	46
4 Results and Discussion.....	48
4.1. How Teachers Report Their Use of the Teachers' Guides.....	48
<i>Discussion</i> .....	51
4.2. The use of the NTE .....	52
4.2.1. Acceptance of the NTE .....	52
<i>Discussion</i> .....	53
4.2.2. Preparing the Pupils .....	53
<i>Discussion</i> .....	54
4.2.3 Mental Preparations of the Pupils .....	55
<i>Discussion</i> .....	56

4.2.4 Who is Tested, and How is the NTE Used? .....	57
<i>Discussion</i> .....	59
4.3 The Use of NTE- Results .....	60
4.3.1. The Use of the Results, the Survey .....	61
<i>Discussion</i> .....	62
4.3.2. Time as a Factor .....	62
<i>Discussion</i> .....	63
4.3.3. How the Interviewees Report Working with the NTE .....	64
<i>Discussion</i> .....	65
4.3.4. External Pressure .....	66
<i>Discussion</i> .....	67
4.3.5. Feedback to Previous Schools .....	68
<i>Discussion</i> .....	68
4.3.6. Adapted Teaching with the NTE Results .....	69
<i>Discussion</i> .....	70
4.3.7 Change of Teaching? .....	71
<i>Discussion</i> .....	73
4.4 Development of Reading Skills and the use of Coursebooks .....	74
<i>Discussion</i> .....	76
4.5. Summary .....	77
5. Conclusions and Didactic Implications .....	80
5.1. Summary .....	80
5.2. Answering the Research Questions .....	80
5.2.1. 1a) How do teachers report their use of the NTE? .....	80
5.2.2. 1b) How do teachers report their use of the results? .....	81
5.2.3. 1c) How do teachers report their use of the teacher's guide? .....	81
5.2.4. 2) To which extent does the NTE affect how the teachers adapt their teaching to develop their pupils' reading skills in English? .....	82
5.3. Didactic Implications and Further Research .....	82
5.3.1. Didactic Implications .....	82
5.3.2. Potential Limitations and Further Research .....	83
5.4. Final Remarks .....	84
References .....	85
Appendices .....	91
Facebook post, January 4 2020 .....	91
The survey .....	92

Covering letter.....	108
Approval letter from NSD/Sikt .....	112
Interview guide.....	114
Transkription interview 1 .....	115
Transkription interview 2 .....	128
Transkription interview 3 .....	140
Transkription interview 4 .....	149
Transcription interview 5 .....	159



## **List of tables and figures**

Figure 2.1. Teacher cognition, schooling, professional education, and classroom practice

Figure 2.2. Norwegian students' reading, mathematics and science performance in PISA 2000 to 2018.

Figure 2.3. Example of an ICC (Item Characteristic Curve) for an item.

Figure 2.4. Information and measurement error.

Figure 2.5. Levels of mastery, year 5.

Figure 2.6. Levels of mastery, year 8.

Figure 2.7. How individual results from year 5 is shown in the interactive table in PAS-prøver.

Figure 3.1. Visual explanation of my sampling.

Figure 3.2. Example of how a question looked like in the survey and the corresponding sector diagram.

Table 4.1. Results from question no. 25 in the survey.

Table 4.2. Results from question 21 in the survey.

Table 4.3. Abridged results from question no. 22, 23 and 24 in the survey.

Table 4.4. How the teachers report using the NTE.

Table 4.5 Abridged results from questions 22 and 23 in the survey.

# **1 Introduction**

This introduction chapter will present the background for my choice of topic and the aim and scope of this master's thesis, followed by the rationale of the National Test of English (NTE). I have worked with two research questions I have sought to find answers to, and they are presented in a later section. I will then give a brief account of previous research from the field of the National Tests (NT) in general, and the NTE in particular.

## **1.1 Background**

As an experienced teacher working in Norwegian primary and lower secondary schools for nearly 25 years, I have experienced shifting political winds and the coming and going of national curricula. It is an extensive job for a teacher to adjust and apply the changes “overnight”, so also with the arrival of the National Tests (NTs) in the early 2000s. They came, disappeared and returned.

As the tests were introduced at my school with no instructions other than a teacher's guide, some frustration of coping with the tests was evident in the teaching staff. We had to adjust the time spent on the NTs to the daily chores as teachers at the best of our ability. I have for some years wanted to dig deeper into what these National Tests really are, particularly the National Test of English (NTE), as English has always been one of my favourite subjects. The opportunity came when I embarked on this master's thesis in 2015. I was curious to find out how teachers utilise the NTEs and the results. Based on my own experience, I believe in most cases that, the test results are registered, filed and forgotten.

## **1.2. Aim and Scope**

With the continuously expanding international cooperation, we need to learn other languages than our mother tongue. There is much research on the National test of Norwegian (NTN) and several studies comprising all the NT, as I will present a selection of in section 1.5, but few studies have concentrated on the NTE alone. My project will therefore provide insight into this field of study. In addition, my project comprises teachers of both upper primary and lower secondary levels. This master's thesis aims to shed light on how teachers, both individually and in teams, work with the NTEs and the results generated from them to enhance pupils' reading and English skills. The question of how we can level up the pupils' reading competence is important. To develop efficient and skilled readers in the future, and *for* the

future, we need to know more about what is going on in Norwegian schools when it comes to reading and reading skills and teachers' dos or don'ts to improve reading skills with their pupils. The teacher is one crucial key to the reading education of all these young people. This thesis will inform on the practice of teachers' use of the NTE results and feedback in their teaching and their use of the NTE material like the tests and the teacher's guides. By investigating the teachers' use (or lack of use) of the generated reports from the NTE, I will add useful knowledge to the topic in question. I have conducted a web-based survey with 110 participants and five one-on-one interviews, so my research is limited, and there are no general conclusions to be drawn. Still, this thesis may contribute valuable information for several stakeholders at both local and national levels.

### **1.3. Origins and Rationale of the National Tests.**

After poor Norwegian results on the PISA test in 2000, the Norwegian authorities established The National Assessment Quality System (NAQS) in 2004. Shortly after, the first National tests were introduced to check pupils' learning outcomes. There were three different tests: reading and writing in Norwegian, arithmetic and reading in English, and they were held in the spring semester for all pupils in years 4 and 10. The test in English was in year 10 only. In 2005 pupils in year 7 and VG1 (first year in upper secondary school) were included in the programme, and writing was incorporated as a fourth subject (Roe et al., 2018, p. 22). Over time, the overarching thought was to measure the pupils' skills and learning outcomes in the previously mentioned subjects in Norwegian schools. From the teachers' point of view, the tests were criticised for being too time-consuming. The NTs were also criticised for being too many and held in the spring term when the results were of no use to the teachers other than as a kind of summative assessment (Roe et al., 2018, p.23). Two evaluation reports from Lie et al. in 2004 and 2005 were also critical to the tests and gave several suggestions for improving them. In addition, the reports criticised how the tests stipulated levels of difficulty and calculated points. As a result, all tests were withheld and revised in 2006-2007 (Roe et al., 2018).

In the autumn of 2007, the NTs returned as digital tests in reading in Norwegian and English and arithmetic for years 5 and 8 and for Norwegian and arithmetic in year 9 (Roe et al., 2018, pp. 22-23). There have been several adjustments and revisions during these years from 2007 until the present time. The most important may be the digitalising of all three tests, which

meant less time-consuming assessment for the teachers involved. The national tests of reading in Norwegian still have some questions the teachers must assess manually. As of autumn 2022, the NTEs include audio files for testing listening comprehension.

Still, some public voices protest against a testing regime and goal-oriented teaching in Norway, including the Union of Education Norway (UEN, Norwegian: Utdanningsforbundet). They are critical to the official ranking of schools according to their test results (Utdanningsforbundet, 2016). According to the present leader of UEN, Steffen Handal, the UEN would prefer selection tests, adaptive tests or optional mapping tests instead of today's NTs (Utdanningsforbundet, 2023).

On 31<sup>st</sup> of January 2023, the leader of *Kvalitetsutviklingsutvalget* (Quality Development Panel), Tine Prøitz, handed over their preliminary report <sup>1</sup>from their work revising the National Assessment Quality System (NAQS). In a video from a seminar held by the UEN (Utdanningsforbundet, 2023), she said that this NAQS is so extensive that one can ask whether it can really be called a system. The question of “what do we need to know and what is nice to know” will be important in their coming work. In their preliminary studies, they found, among other interesting things, that teachers had varying opinions of how well the testing of pupils worked as a help for them in their job. Teachers reported lack of time, capacity and competence to analyse the information from all the tests and see them in coherence. The need for time was reported as stronger than the need for more testing (Utdanningsforbundet, 2023). This revision of the NAQS will most likely influence future NTs.

The intentions behind the present tests are expressed on Udir's websites, as cited in Grocott (2022):

Upon conception, the general goal of the NTE was to:  
give schools an insight into pupils' fundamental skills in [...] English. The information from the tests shall form a basis for formative assessment and quality development at all levels in the school system. (Directorate for Education and Training, 2019, author's translation).

---

<sup>1</sup> NOU, Norges Offentlige Utredninger, 2023:1, Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Et kunnskapsgrunnlag.

The NOU report *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen* showed that teachers not necessarily find the tests useful in their work as intended by *Utdanningsdirektoratet*. Further details on the history of the National Tests will be provided in section 2.7.1 below.

#### **1.4. Research Problems**

Based on the intentions of *Utdanningsdirektoratet* my project aims to shed light on how teachers report their work with the NTE and its results and to which extent they follow up on the results with concrete actions and adapted teaching in the classroom. There might be a difference between what teachers are expected to do and what they actually do due to lack of time for instance.

My research will therefore focus on the following questions:

*How do teachers report their use of the NTE, its results and the teacher's guide?*

*To what extent does the NTE affect how the teachers adapt their teaching to develop their pupils' reading skills in English?*

The research problems touch upon several levels in the Norwegian school system. It most certainly touches upon the practices of the teachers involved. The NTE teacher's guides and test results are extensive material, implying that teachers and teaching staff must study it. In addition to explaining the tasks and tips on how to work with the results, methodological tips in the teachers' guides may help increase the pupils' reading skills.

This project concentrates on how teachers work with the NTE, the results and whether and how they use them for giving adapted teaching in Norway's upper primary and lower secondary levels. In my search to find answers, I interviewed 5 upper primary and lower secondary school teachers about their experiences of running the NTE. They have worked as English teachers for several years and run these tests multiple times.

In addition to the interviews, I made a web-based questionnaire (appendix 1) with 25 questions concerning the teachers' use of coursebooks in their teaching, reading strategies, their knowledge and use of the teacher's guide, the NTE itself and the results. The web-based questionnaire was distributed nationwide through a website called *Engelsklærere* on Facebook, and the teachers I interviewed work in various schools and municipalities in Southern Norway.

## 1.5. Previous Research

The Norwegian educational system went from having a *content*-oriented curriculum (*Læreplanverket L97*) to an *outcome*-oriented curriculum, *Kunnskapsløftet 2006* (The Knowledge Promotion LK06). The LK06 was revised in 2010 and 2013, while the current curriculum, the *Knowledge Promotion 2020* (LK20) was introduced in 2020. With the new outcome-oriented curriculum in 2006, the national educational authorities needed to check pupils' learning outcomes and school quality nationwide (Mausethagen & Mølstad, 2015). The National tests were introduced, and in the wake of this, several studies from the field of Norwegian national tests emerged.

Gunnulfsen and Roe are among the scholars who have done much research on national tests. Their study from 2017, *Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies* (Gunnulfsen & Roe, 2017), found a direct link between principals' facilitation and teachers' work with, and understanding of possible usage of the NTE results. Another interesting feature was the diversity of responses to the questions in the interviews given by the principals at the different schools (Gunnulfsen & Roe, 2017).

Several large-scale studies have comprised all three NTs and both primary and lower secondary levels. Utdanningsdirektoratet commissioned Seland, Vibe & Hovdhaugen to evaluate the national tests, and in 2013 they published their report *Evaluering av nasjonale prøver som system* (Seland et al., 2013). They evaluated the national tests in all three subjects, seen from the point of view of all stakeholders except the parents. In addition to the state level, they interviewed school leaders, teachers and pupils in three primary and three lower secondary schools at the municipal level. Through qualitative and quantitative research, they found that teachers thought themselves to be well prepared for conducting the tests in their classes, but also thought it necessary to know how to use the results in the best or better way. This study showed that teachers in the upper primary school reported spending more time preparing pupils than teachers in lower secondary schools. Most teachers prepared their pupils for the tests, many with previous tests available on Udir's web pages. The majority of teachers reported that they taught pupils reading strategies to prepare them for the tests, and the majority answered that they spend more time with the low-performing pupils than those who perform well (Seland et al., 2013, pp. 101-135).

Another large-scale study is the PraDa project (Practices of data use in municipalities and schools). Mausethagen et al. carried out a large-scale study published in 2018 in a book called *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling (2018)*. They carried out a mixed-method research where the qualitative part included observations of staff meetings in three different schools in three municipalities. Among several interesting findings was how common teacher meetings were spent on talking about the NT results and trying to find the best solutions and teaching alternatives. The results of these discussions, which they observed were seldom real discussions, often led to short-term solutions, such as intensive reading courses and more testing, rather than long-term changes. Mausethagen et al., (2018) found that the teachers used the sources of knowledge closest to them, namely their experiences and subject didactics, and knowledge based on their relations to pupils and parents. The least used sources of knowledge were test results, statistics and research (Mausethagen et al., 2018, p. 103). The suggestions teachers made in these meetings were also slightly characterised by “teaching to the test” solutions, even though this phenomenon seldom occurs in Norwegian schools (Mausethagen et al., 2018, p. 107). I will explain the phenomenon *teaching to the test* in section 2.9. The actions teachers took to put right negative results did not raise critical discussions in the staff rooms or lead to any long-term changes, and for periods the curricula were set aside to carry out the “quick-fixes”. “These are of course, important actions but may also stand in the way of more long-term changes and critical and nuanced discussions about what the results can give” (Mausethagen, 2018, p. 1, my translation). In that way, one can say that the results may stand in the way of pedagogical development (Mausethagen, 2018).

Werler & Færevaaag interviewed 18 experienced primary school teachers from six different schools, asking about all three NTs. The informants were stressed regarding the results and the parents’ reactions. They reported that they were insecure about using individual reports to give feedback to pupils. They also experienced that school leaders did not care about the results, put them aside and carried on (Werler & Færevaaag, 2017, p. 72). The teachers looked upon the results as affirmations of their own assessment of their pupils, and that the NT results did not help them at all (Werler & Færevaaag, 2017, p. 73). The teachers also wanted to understand the test items to find out why the results were the way they were. Teachers generally had limited data literacy, which had never been part of Norwegian teacher education (Werler & Færevaaag, 2017, p. 76). Therefore, the researchers could not see that data from the NTs were of any help to the teachers in improving pupils’ performance.

Lyngsnes & Vestheim (2015) carried out a qualitative study as part of a large-scale project called *Lærende regioner* (Learning regions), investigating high-performing municipalities on the NTs. They did a qualitative study in seven schools, including interviews with teachers and principals and observations. They found that these schools worked systematically over many years, focusing on reading, writing and mathematics. Moreover, the schools' teachers and principals cooperated and debated with consensus and a clear common direction. One of the keys was well-functioning leadership that led the way (Lyngsnes & Vestheim, 2015).

In 2013 Mette Sibbern completed her master's thesis on how teachers and school leaders used the results from the NTE called *The National Test in English: Why it is important and why it is not enough*. This is one of few studies concentrating solely on the NTE, though the number of studies in this field is increasing. She found that neither the teachers nor principals are fully acquainted with the teacher's guide and are therefore not prepared to work with the results. In addition, there were communication issues between teachers and principals as the latter believed teachers worked more with the NTE than they reported doing. With these first two findings, Sibbern concluded that the intention of assessment for learning with the help of results from the NTE was not fulfilled (Sibbern, 2013).

Grocott's *Intended or unintended consequences? Investigating the ways in which the National Tests of English are implemented and acted on in Norwegian schools* (2022) is part of a not-yet finished PhD, focusing on validity aspects of the year 8 NTE conducted by Grocott. The article's study includes a quantitative survey followed by in-depth interviews with six teachers with experience from earlier NTEs. He found a lack of interest in the NTEs and the results with the teachers, as they saw the NTE as irrelevant and/or time consumers, at the same time, they could see potential uses for it. Furthermore, the lack of engagement seemed to come from the principal level, as principals significantly influence the teachers' engagement (Grocott, 2022).

## **1.6. Why Test?**

In several countries in different parts of the world, there has been an increased focus on accountability and pupils' learning outcomes in the educational systems and state or municipal control with the education given in local schools. There are *high-stakes accountability regimes* "which may include no advancement in salary, transfer or firing, and a loss of external reputation" (Gunnulfsen A. E., 2017, p. 332), and *low-stakes accountability*



*regimes* where “an organisation would be instructed to confront its results; use various measures to stimulate reflection on its practices; and foster changes in its practices, beliefs, or identity” (Gunnulfsen A. E., 2017, p. 332). According to these definitions, the Norwegian school system can be regarded as a *low-stakes accountability regime*. Norwegian teachers still enjoy the benefit of much teacher autonomy and, on the whole, fairly high pedagogical freedom in their work.

*The National Quality Assurance System* with the National tests in reading in Norwegian and English and arithmetics is a way for the national education authorities to control and check on school quality (Holmen & Lyngsnes, 2015, p. 88) and the pupils’ learning outcomes. It aims to make school owners and leaders accountable for their school work and enhance the school’s quality and learning outcomes.

National tests are one of several National Quality Assessment System assessment forms. The primary purpose of national tests is to consider the degree to which the school succeeds in developing students' basic skills. The information from the tests should be used as a basis for quality development in schools, school owners and at regional and national level. In addition, the test results can help strengthen the school's work with adapted teaching. Information from the tests must be viewed in the context of other information about the students available to the school (Ministry of Education and Research, 2011, pp. 65-66, my translation).

These tests are not only a tool for the state or municipal leaders. They are also meant as a tool for teachers to help give adapted teaching and to enhance pupils’ learning. According to Seland, Hovdhaugen & Vibe: “some municipalities and many teachers still experience difficulties in using the tests for improving school quality” (Seland et al., 2015, p. 55, in Hovdhaugen et al., 2017, p. 1). Information and knowledge as to how to follow up on the results are crucial for teachers (Seland et al. 2013, p. 103). Municipalities and local leaders embrace the tests because now they have a tool to monitor their schools. Still, teachers are questioning the tests. Pupils’ stress in the test situation, especially the low-performing pupils, is one of the objections. Internationally several studies find that the teacher’s role as caring and student-centred is downplayed and challenged (Jeffrey, 2002; Lasky, 2005; O’Connor, 2008 in Mausethagen, 2013). The fear and feeling of failure for the teachers teaching the children in lower and upper primary schools are also present. In a way, the results expose and reflect these primary teachers’ work even though the schools know that there are variations between the different groups from one year to the other. That is why comparing results from the same test several years in a row is questionable since the selection of participants differs

each year. Since the NTs have been carried out for several years, it is now possible to compare the results of the test for year 5 with the results from year 8 and also year 9 for the same group of pupils in reading and numeracy. By doing this, the group will be compared to itself and one will see if there has been progress in the different subjects. This may make evaluations of long-term planning for the different subjects easier to deal with for teachers. Test results may, for example, indicate to what extent there are positive developments. Importantly, the results may also inform discussions as to factors influencing progress, or measures that can be taken to achieve better results.

*Osloskolen*, the schools within the municipality of Oslo, has worked systematically with reading in Norwegian and English and numeracy for several years. The pupils there perform better than the rest of the nation on all three tests (Utdanningsdirektoratet, 2023). The education authorities in my municipality, have expressed a wish to perform above average on the NTs. The testing construct and scale points will be further explained in Chapter 2.

## **1.7. Outline of the Thesis**

Following this introduction, chapter 2 provides theoretical background related to my topic. It presents theory on reading, the NTE in a historical perspective, the teacher's guide, the testing construct, the PAS system and the phenomenon *teaching to the test*. Chapter three thoroughly presents my methodological choices and research design, the participants in both the survey and the interviews, my research steps and ethical considerations, and a discussion of reliability, validity, and possible limitations of the study. In chapter 4, I present the results of my research and discussion. The 5<sup>th</sup> and last chapter provides a short summary of my thesis, a discussion of and concluding remarks on my research questions, possible didactic implications and suggestions for further research. At last, I present some final remarks.

## 2 Theory

In this chapter, I will give some theoretical background for topics that occur in the study. A brief historical outline will be given of the subject curriculum of English, adapted teaching and formative assessment, reading in general and the importance of reading in the *Knowledge Promotion 2020*. My thesis also includes teacher cognition and the NTE: the history, the NTE material, how it is constructed and how *Utdanningsdirektoratet* states that it is meant to be used as formative assessment. I will also describe the phenomenon *teaching to the test* in short. These theoretical perspectives are related to my project in various degrees to help seeing my study through a theoretical lens.

### 2.1. Subject Curriculum

The *Knowledge Promotion 2020* is the steering national curriculum for primary and secondary education in Norway, comprising competence aims for years 1 to 13. In this vast document, we find the subject curriculum for English as a common core subject.

Before I give a brief historical review of the subject of English in Norway, one crucial term has to be mentioned, namely *Bildung* (Norwegian: dannelse). Norwegian education is built on the values of *Bildung* (Fenner, 2018, p. 17). *Bildung* is an overarching term covering an important aspect of the Norwegian school system, core curriculum and the subject of English. One of several contemporary definitions of this concept is from Aase (2003), as cited in Fenner (2018):

*Bildung* is a socialisation process which leads to an understanding and a mastery of the common, valued cultural forms, as well as the ability to participate in these. This includes ways of thinking, the potential to act, and knowledge within a varied field. (Fenner, 2018, p. 18).

One of the schools' mandates is to help and educate pupils to develop what they need for their future life.

For a long time, Latin and Greek were the "proper" languages taught to those families fortunate and wealthy enough to attend school. The language was taught through repetitive grammar exercises. At the beginning of the 20<sup>th</sup> century, there was an increasing interest and need to learn living languages instead of the "dead" ones which no one spoke: Latin and

Greek. Even though modern languages like English, German and French were taught in schools, educators adapted the traditional way of teaching them: the *grammar-translation methods* with demanding, authentic texts because these “had an educational and disciplinary effect as the learners had to work hard over time to understand it” (Skulstad, 2018, p. 24).

Education changed at the end of the 19<sup>th</sup> and beginning of the 20<sup>th</sup> centuries due to the Reform Movement, and the spoken language gained focus in teaching English (Fenner, 2018, p. 25).

As a result of this, in the early 20<sup>th</sup> century, what is called the *Direct Method* appeared.

Language should be learnt through using the language in the classroom; learning grammar, acquiring vocabulary and knowing the phonetic symbols were important. The textbooks and texts they used were constructed with, sometimes curious, sentences to rehearse specific grammar features. English was introduced as a subject in schools all over the country in 1936, but it was optional for the communities/municipalities to make it compulsory.

During the wars, both WWI and WWII, there was a demand for people who spoke living languages like English, German, and French and were able to communicate and take part in conversations in languages other than their mother tongue (Fenner, 2018, p. 27). The method of teaching that appeared was called the *Audiolingual Method*, and it gained ground after WWII. The focus of this method was learning and automating a language with the purpose of communicating (Fenner, 2018, p. 27).

English became a compulsory subject for pupils in Norwegian primary schools in 1969 and has been taught throughout the Norwegian school system since then. Different curricular changes have been made according to the pedagogical winds that have swept the country. In *Forslag til Normalplanen 1970*, the written language was no longer that important, but listening and speaking were. Communication connected to everyday activities was taught through constructed dialogues in the textbooks. The emphasis was now on *Communicative Language Learning*- The meaning of learning a language was to use appropriate language in a given context (Fenner, 2018).

With the national curriculum introduced in 1987, the M87, the new feature and thought was *the teacher as a facilitator*, and the pupils were responsible for enacting the lessons and teaching. The following national curriculum, *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen av 1997*, the L97, characterised the subject of English as “structure, communication and an expression of culture” (L97, p 225, cited in Fenner, 2018, p 32), and this promoted significant

changes in the classroom with more interaction between teacher-pupil, pupil-pupil and project work. The curriculum was content-oriented and gave instructions on teaching methods, and it also gave specific instructions on what the pupils should learn, work with, talk about and more (Fenner, 2018, p. 293).

In 2006 another national curriculum entered the stage, *The Knowledge Promotion*, the LK06, revised in 2013. It was the first curriculum that comprised all primary and secondary levels. It was new in covering all basic education and being an *outcome-based* curriculum with subject-specific competence aims after years 2, 4, 7, 10, and for each year of upper secondary school. With the new curriculum, and the somewhat disappointing results on the first PISA test in 2000 where pupils in the OECD countries were tested in science, mathematics and reading (explained in chapter 1.3.) a politically identified need to measure the learning outcomes arose in Norway, and the National tests of English (NTE), Norwegian (NTN) and arithmetics (NTA) was introduced in 2004. This was also more in line with other countries Norway compared itself to, where testing of pupils' learning outcome is standard, for example, Great Britain.

After almost ten years with LK06/13, the work to develop a new curriculum based on the LK06 started. The process was called *Fagfornyelsen* and the result is the *Knowledge Promotion 2020*, a political but democratically written document as all levels in the school system have contributed, and all opinions have been considered for this new national curriculum. In the LK06, *reading in all subjects* was introduced as a term, and all teachers were regarded as teachers of reading. As reading was already an integral part of the subject of English, this was not new to the teachers. English has for several years been a vital common core subject and a natural bearer of intercultural competence because of the genuine English literature, which holds the possibilities for multicultural experiences for pupils. The new curriculum, the *Knowledge Promotion 2020*, presented in November 2019, emphasises the communication and *Bildung*-aspect of the English subject even further than earlier:

English is a central subject for cultural understanding, communication, *Bildung* and identity development. [...] The subject aims to prepare students for an education and a social and working life that requires English language competence in reading, writing and oral communication. (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2019, my translation).

There was a shift towards English as a more practical subject in the LK06. The *Knowledge Promotion 2020* goes a bit further and explicitly states that the subject of English is a vital

tool for education, social and working life. Through the different English texts the learners encounter, they will learn the language, develop intercultural competence, and build a foundation to see their own and other's identities in multilingual and –cultural settings (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). The number of competence aims is also reduced compared to LK06/13.

## **2.2 Adapted Teaching**

Norwegian teachers are responsible for giving their pupils *adapted teaching*. This is a legal right all pupils have stated in the *Education Act*, Section 1-3: “Education must be adapted to the abilities and aptitudes of the individual pupil, apprentice, candidate for certificate of practice and training candidate” (Stortinget (Lovdata), 2023).

Adapted teaching is meant to increase all pupils' learning outcomes and include most pupils in ordinary education (Utdanningsdirektoratet, 2019). By using the results from the NTE and the general description of the pupils' levels of mastery, teachers can adjust tasks, texts and homework for each pupil. Additionally, the teacher's guides include several examples of how to use NTE as a starting point when lifting the pupils and increasing their reading skills.

## **2.3. Theory on Reading**

### **2.3.1.**

OECD defines *reading literacy* in the PISA-report 2018: “Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts, in order to achieve one's goals, to develop one's potential and participate in society” (OECD, 2019, p. 14). As defined by OECD, reading literacy includes a broader understanding of reading, including multi-modal texts, which can include script, sound, and moving pictures. Ivar Bråten (2007) defines the Norwegian term *leseforståelse* (reading competence) as “the ability to understand written text on paper or screen, including graphic illustrations, maps or pictures” (Bråten, 2007, p. 11, my translation). Bråten also says in an interview published at Universitetsplassen a podcast by the University of Oslo, that “the most important factor in understanding what you read is what you know about the topic in advance” (Bråten, 2023, my translation).

Bråten (2007) refers to the Norwegian-American researcher Jay B. Rasmussen who investigated Norwegian reading pedagogy after the discouraging PISA results in 2000/2001.

He found that Norwegian pupils learned basic reading and decoding skills, but teaching and developing *reading comprehension* was almost absent. Norwegian teachers were ill-prepared to develop further reading education with their pupils (Bråten, 2007, p. 10).

Reading is more than just decoding lexical units. Roe (2014) says that a majority of researchers on reading agree that reading is not only receiving a written text in any form but that reading presupposes an active reader who makes use of their own thoughts, reflections and evaluations (Roe, 2014, p. 22) The reader has to extract meaning from what the author has put in the text already and create a new meaning to it by adding their previous knowledge and interpreting the text. *Reading comprehension* is thus engaging and interacting with the text to have a deeper understanding of it (Bråten, I, 2007).

Koda (2005) describes *reading competence* as linguistic knowledge, processing skills, and cognitive abilities. *Reading comprehension*, on the other hand, “occurs when the reader extracts and integrates various information from the text and combines it with what is already known” (Koda, 2005, p. 4).

### **2.3.2. Reading in the Mother Tongue, L1**

Reading is a complex cognitive exercise which involves many different processes. Grabe (2012) has pointed out in his book several parts of language learning that are important when learning to read in one’s L1.

#### **2.3.2.1. Lower-level Processes**

*Word recognition* is recognised as one of the essential skills necessary for fluent reading (Grabe, 2012). The ability to recognise a word from graphic symbols is crucial when learning to read. This word recognition has to go very fast to be of any help when reading. In milliseconds one has to “activate links between the graphic form and phonological information, activate appropriate semantic and syntactic resources, recognise morphological affixation in more complex word forms, and access her or his mental lexicon” (Grabe, 2012, p. 23). When these abilities or skills work, a reader can tell if the word “bug” in a text refers to the insect or a listening device, and from the semantics, the reader can decide which word is the correct (Grabe, 2012, p 27). *Working memory* “[...] is best understood as those parts of long-term memory networks that are active at any given moment” (Grabe, 2012, p. 33) and is vital for lower-level processes and reading comprehension. The working memory can store

words and word information for up to one to two seconds and help us understand what we read and is supporting all the lower-level processes.

### **2.3.2.2. Higher-level Processes and Reading Comprehension**

Two different comprehension processes are presented in Grabe (2012). The first is the *text model of reader comprehension* which suggests that the reader tries to find what the author is trying to say. The short-term memory or the working memory helps the reader to increase the textual network, which takes place in this model. The reader activates both the background knowledge of words and text genre to comprehend the text.

*Situation model of reader interpretation:* When we start reading a text, we activate several processes that help us to understand and interpret what we are reading. “These sorts of information, which are brought to the reading by the reader, build the situation model of interpretation, a second model superimposed over the growing text model of comprehension” (Grabe, 2012, p. 43). The background knowledge of the genre and previously read similar stories stored in the long-term memory are activated, and we can build new connections in our memory. Reading different kinds of texts helps the reader to activate different mental networks and expand his or her lexicon and genre awareness, among other things.

### **2.3.3. Reading in a Second Language, L2**

Some features are similar when reading in L1 and L2, making reading in different languages a universal process. Grabe (2012) lists these *universal aspects of cognitive and linguistic processing*.

All readers:

1. carry out phonological processing while reading
2. use syntactic information to determine text meaning and text comprehension
3. set goals, engage in reading strategies
4. apply some level of metacognitive awareness to text comprehension
5. engage a capacity-limited working-memory system
6. draw on a long-term memory (background knowledge) to interpret text meaning
7. carry out very rapid pattern recognition and automatic processing skills (Grabe, 2012, p 123).

Word-recognition abilities in L2 will work relatively well if both languages (L1 and L2) are alphabetical, which is the case with Norwegian and English. They use the same Latin letters, and some English words are influenced by Norwegian and vice versa. Such words are called



*cognates*. An example is the Norwegian word *ski* which derives from the Old Norse word *skið*, and the word is taken into the English language as *ski*, *skiing*. Some words are, therefore, easily recognised when Norwegian pupils learn to read in their L2, English.

One of the most important parts when learning an L2 is phonological decoding and awareness. The knowledge of letter-to-sound correspondences in one's alphabetical<sup>2</sup> L1 is necessary and of great help when learning to read in an alphabetical L2. Norwegian learners benefit from this knowledge when learning English, but this correlation relies on systematic phonological instruction to be of help. "[...] for all alphabetic languages (...), L1 instruction that explicitly raises awareness of letter-to-sound correspondencies is necessary (Lundberg, 1999). When there is no systematic instruction, phonological skills deficits arise and contribute to weak readers; this is true in all languages" (Koda, 2005, cited in Grabe, 2012). Grabe (2012) states that systematic work with letter-to-sound correspondences will make the internalisation of the L2 less complicated and time-consuming. The more the languages resemble, the easier it is to learn the new one. The similarity between L1 and L2 is called *linguistic distance*, and the shorter the distance, the easier it is to learn the L2.

For teachers, there are some implications for L2 instruction one needs to be aware of. When learning to read in L2, specific reading instructions in the L2 is necessary. Automatic L1 reading skills can interfere with L2 reading (Grabe, 2012). "[...] the L2 learner needs to work explicitly to reset associative processing to L2 input (and override automatic L1 associations)" (Grabe, 2012, p. 150). At the same time, it is not unusual for L2 readers to draw on their L1 language processing skills. Teachers have to help their pupils to look for similarities between L1 and L2 and to make the learners aware of the differences that might obstruct their L2 reading development. One type of obstruction are the cases of letter-to-sound correspondence that differ between English and Norwegian. Exposure to linguistic learning and texts (extensive reading) is significant for learning a new language. Reading longer texts, such as novels, is necessary to develop L2 reading skills and fluency (Grabe, 2012; Birketveit & Rugesæter, 2014; Vicary, 2017)).

In Brevik's PhD thesis "How teachers teach and readers read" she refers to Alderson et al. (2015) whose research argued there is a "threshold" of L2 proficiency. "Below this threshold, L2 knowledge is essential to develop L2 reading comprehension, while beyond the threshold,

---

<sup>2</sup> *Alphabetical language* are all written languages which uses the Latin alphabet.

L1 reading skills and strategies can transfer to the L2 and to some extent compensate for gaps in L2 knowledge” (Brevik, 2015, p. 13). Another hypothesis described in Brevik (2015) is the compensatory hypothesis saying that the reader, when necessary, change between L1 and L2 strategies to comprehend. Brevik (2015) refers to Bernhardt (2011) saying that readers struggling with L1 reading will also struggle when reading in L2, which is observed daily in an English classrooms. Bearing this in mind, (extensive) reading from early age will help pupils developing reading and comprehension skills.

## **2.4. Reading in the Subject of English**

### **2.4.1. Reading in L2 in the Knowledge Promotion 2020 (LK20)**

The aims in the *Knowledge Promotion* are made according to a spiralling principle. Pupils start learning English already from year 1 and as an example of how the aims expand, this is an aim from year two: “read and experiment with writing familiar words, phrases and simple sentences”. At the end of year 10 they should be able to “read, interpret and reflect on English-language fiction, including youth literature” (Utdanningsdirektoratet, 2023, my translations). Between these two examples, there is tremendous work to be done by the learners and their teachers. With reading as one of the basic skills in LK20, politicians have made a move to try to fulfil these advanced aims. “Reading in all subjects” and “all teachers are teachers of reading” is the curriculum's mantra.

As mentioned in the introduction, there are several reasons why we have to learn to read and read well. Most certainly, people have to read to learn new things, but reading for pleasure is a highly beneficial activity, both for the experience of dreaming away into a parallel reality and by reading, learning new words, syntax, and fluency. The scholar within EFL, Tim Vicary, stresses the importance of reading for pleasure, which he claims will lead to more reading and consequently, better readers (Vicary, 2017, p. 77). He has written many *Graded readers* — short books written in a simplified language for L2/EFL learners. In addition, several researchers stress the importance of extensive reading to develop good reading skills, including Day & Bamford and Birketveit & Williams (2017). Still, extensive reading will only work well if the reader is presented with a book which is “well within the linguistic competence of the students in terms of vocabulary and grammar” (Day & Bamford, 1998, cited in Ørevik, 2018). That is why pupils have to be presented with a great variety of authentic

literature and in different levels of difficulty. Pupils should be able to take “language baths-considered highly effective for foreign language learning” (Birketveit & Williams, 2013, p. 10). The teacher’s job will be to provide her pupils with books both graded and unabridged.

### **2.4.2. Reading Strategies**

Reading strategies and strategies for language learning are essential in *LK20*, and the term “To learn to learn” is one of the topics in the core curriculum (Brevik et al., 2019). The different strategies are supposed to work as tools for better understanding of both L1 and L2 languages and text comprehension.

Reading comprehension involves the use of skills and strategies (OECD, 2010; RAND, 2002). While the use of skills is automatic, strategy use is under the conscious control of the reader (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008; McNamara, 2011; Pearson & Cervetti, 2013, cited in Brevik, 2015, p. 14).

Reading in both L1 and L2 involves reading strategies, and the same techniques are used in both languages. However, research has also revealed that while both good and poor readers use the same strategies, good readers use them more efficiently (Grabe, 2009, cited in Brevik, 2015, p. 15).

As the title “Strategies and shoes: Can we ever have enough?”, one of Brevik’s articles from 2015 indicates, many different reading strategies are in use in both L1 and L2 learning. Some of the most common strategies in use are the ones below:

- Summarising
- Forming questions
- Answering questions
- Activating prior knowledge
- Monitoring comprehension
- Using text-structure awareness (recognising discourse-signalling systems)
- Using visual graphics and graphic organisers (e.g., Venn diagrams or flow charts)
- Inferencing (guessing/theorising based on information in the context)

(National Reading Panel, 2000; Grabe, 2002, cited in Ørevik, 2018, p.104).

The strategies above are strategies to enhance reading comprehension. There are also strategies to help readers in other ways, like *skimming*, to find main points in a text, and *scanning* to find specific answers. Bråten (2023) also talks about *shallowing* as a strategy, which is how readers, young readers, in particular, relate to digital texts. We click and scroll

through short texts, like *Tweets* which becomes a mental habit that we transfer to longer texts and challenges our reading comprehension (Bråten, 2023). Being able to use reading strategies is advantageous and even a necessity for pupils to develop as it can help them in their way forward.

## **2.5. Formative Assessment**

*Formative assessment*, as opposed to *summative assessment*, is to promote learning.

Summative assessment is, in short, explained as the assessment given at the end of a course or for example after year 10, *the final assessment* (standpunktkarakter).

There are several definitions of formative assessment, but a short one could be all assessments with the aim of improving students' learning processes and/or the teacher's teaching procedures. The aim of formative assessment is thus more and better learning for both the student and the teacher. Hence, assessment becomes a tool to promote learning (Burner, 2020, p. 1).

The distinct definitions of formative and summative assessment have been criticised for being oversimplified because to be able to give pupils advice on how to improve their learning, one has to sum up where in the process a pupil is (summative) to find the best way forward (formative) (Burner & Helle, 2018). Formative assessment (Norwegian: *undervisvurdering*) should have been an integral part of Norwegian education for some years. However, it was not until the introduction of the *Knowledge Promotion 2020* that it became a part of the curriculum (Burner, 2020, p. 1). As the definition says, this is a way of improving pupils' learning, thus leading to more teacher-pupil communication and cooperation.

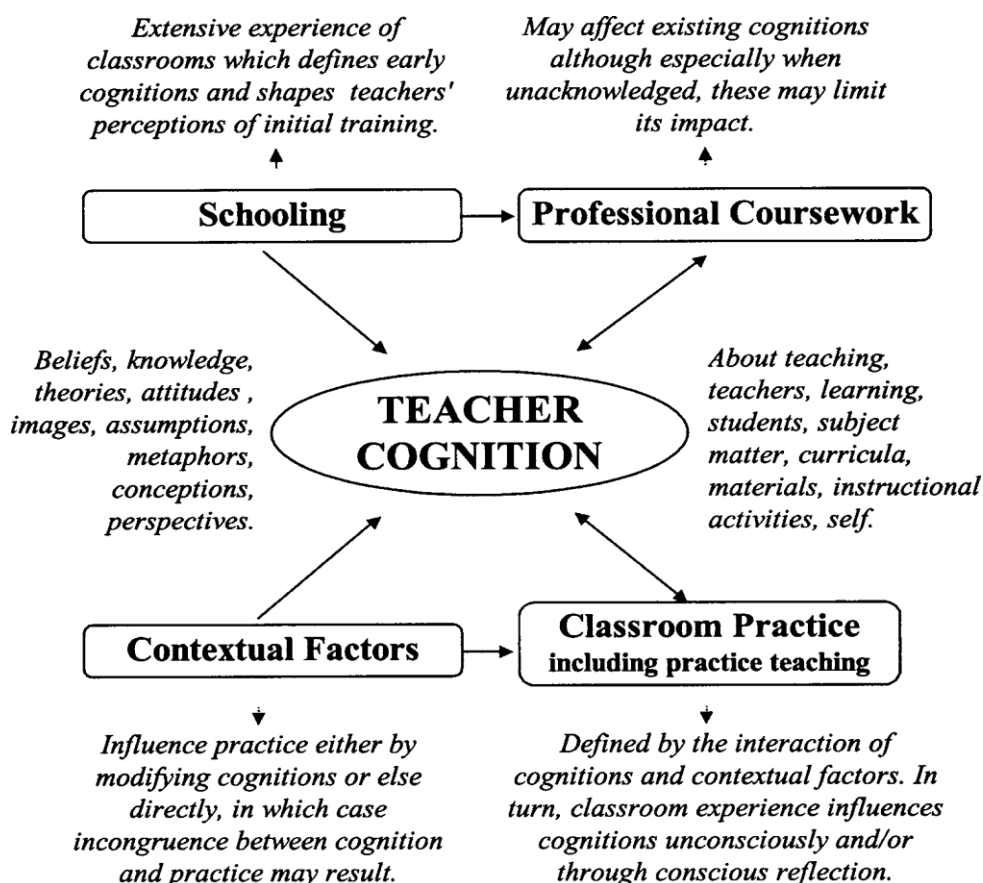
## **2.6. Teacher Cognition**

“Teacher cognition research is concerned with understanding what teachers think, know and believe” (Borg, 2009, p. 1).

Before the mid 1970s, research on teaching and teachers centred around teachers' professional lives: what they should do to make teaching and learning more effective, but during the 1970s, the focus went from professional lives to teachers' inner life and how this affects their teaching and the decisions they make in the classroom (Borg, 2009, p. 1).

Language teacher cognition was not a research area in its own right until the 1990s, and reading and writing in L1 have been the focus of some studies in the mid-‘90s. There was still, in 2009, little research on teacher cognition in L2 reading and writing instruction and particularly in primary and secondary schools with non-native speakers of English teaching whole classes of learners. “The area of young learners has been particularly under-studied from a teacher cognition point of view” (Borg, 2009, p. 4). Based on Phipps & Borg (2007), Borg (2009) summarises generally accepted findings on teacher cognition and how these can affect teachers' actions. Teachers can be influenced by their own experiences as learners, and these experiences, in turn, influence what they learn during their teacher training programme and how they act and teach in the classroom. These teacher cognitions can be deeply rooted and difficult to change. Usually, but not always, these cognitions show in the teacher’s practice, and instructions. Practice and beliefs can change with time and experience as a teacher (Borg, 2009).

Figure 2.1. Teacher cognition, schooling, professional education, and classroom practice



From *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe or do*, p. 82, Borg, 1997, 2003.

The figure from Borg explains the different outer influences that affect teacher cognition and inner life and, in turn, classroom practice/professional life and how these influence one another..

Teacher cognition is an important aspect of my study because it can tell something about why teachers do what they do, according to the NTE. The teachers who have kindly participated in the survey and also the interviewees are reporting on their practice as teachers. They bring their *schooling* and *contextual factors* into a process affecting their *classroom practice* and *professional coursework*, which I seek answers to in my study.

Another perspective of this phenomenon is the *washback effect* described in Ellingsund and Hellekjær (2009). Washback can affect both the macro level- the educational system- or the micro level- teachers and pupils in a classroom setting. Positive washback, seen from the micro level, is when the test or teaching actively draws upon and supports the syllabus. Negative washback, on the other hand, is when teachers focus on parts of the syllabi at the expense of other aspects, which will undermine the long-term aims of developing proficiencies (Ellingsund & Hellekjær, 2009). When talking about washback in the wake of the NTs, positive washback is found in some schools and municipalities (Lyngsnes & Vestheim, 2015), but examples of negative washback may also occur.

## **2.7. The National Tests of English**

The NTE is a standardised national test built up like the PISA<sup>3</sup> and PIRLS<sup>4</sup> tests. They are rooted in the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR) (Roe, 2014). The CEFR is increasingly used in Europe and the rest of the world as a common reference to describe the level of mastery a person learning a new language is at (Brevik & Helness, 2018).

---

<sup>3</sup> PISA: Programme for International Student Assessment, measures 15-year-olds' competence in reading, mathematics and science (Udir.no, 2023).

<sup>4</sup> PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study, maps out and compares the reading skills of pupils around the age of 10. In Norway, this means pupils in years 4 and 5.

### 2.7.1. The National Tests of English, a Historical Outline

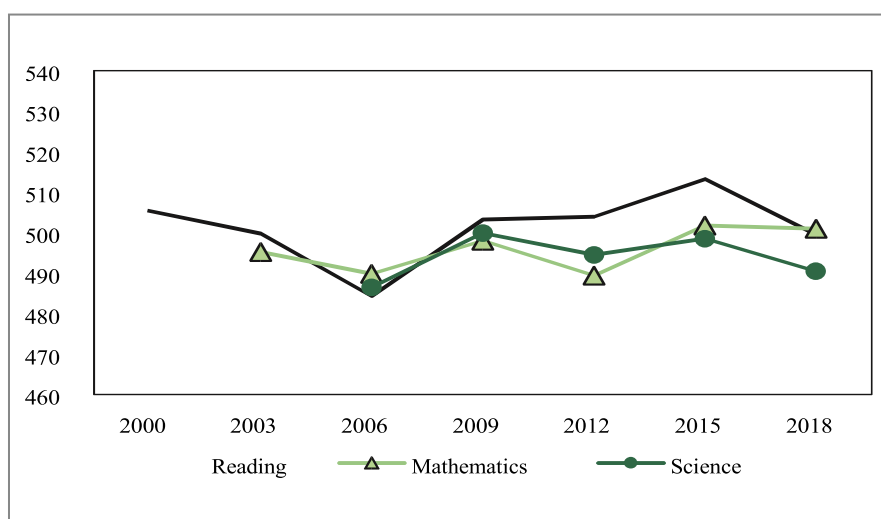
The participation of Norwegian pupils in the PISA tests in 2000 revealed rather poor results among Norwegian 15-year-olds in numeracy, reading and science. The chart below (fig.2.2.) shows the Norwegian results on the PISA tests in science (black squares), arithmetics (blue triangles) and reading in the mother tongue (blue dots). In 2000 the authorities thought the results in reading were upsetting (Store Norske Leksikon, 2023; Malkenes, 2015), but as the chart shows, it got worse in the following two tests in 2003, and the low point so far the 2006 results. The results were not what Norwegian authorities and the Norwegian academic environment had expected, and immediate action was taken. The National Assessment Quality System (NAQS) was established in 2004, where among other things, the development of national standardised tests was a main factor. There were at least two reasons for this. First, to make the teachers, school leaders and municipal leaders accountable for the education they offered, and second, to be able to monitor the pupils' learning outcome in basic skills on an annual basis (Utdanningsdirektoratet, 2022).

As part of the NAQS, the government introduced the National Tests (NT) in 2004. To monitor the pupils' basic skills annually, the government introduced the NTs in reading and numeracy for years 4 and 10 in the spring of 2004. Year 10 pupils were also tested in reading in English. In 2005 the tests were extended to pupils in year 7 and the first year of upper secondary school, and writing was added as another skill. These tests received several complaints from teachers, scholars and researchers (Gunnulfsen, 2017, p. 4). They were also time-consuming for the teachers (Roe, 2014, p. 181). Some of the tests had to be assessed manually first, and then the results had to be reported in web templates. The teachers also objected to the time of year they were carried out. The tests worked as a summative assessment at the end of lower primary, upper primary, lower secondary and the first year of upper secondary, with little chance for teachers to follow up on their pupils' learning (Roe et al., 2018, p. 22). The tests were also criticised for not being technically good enough. They did not answer the questions the academic environment in Norway wanted answers to (Roe, 2014, pp. 181-182). After the evaluations of the tests in 2004 and 2005, they were paused in 2006, and the work to revise and improve them started (Roe, 2014).

In 2006 the government introduced a new national outcome-based curriculum for all subjects, the *Knowledge Promotion* (LK06), as I describe in section 2.1, and along with it, the focus on *basic skills*, where reading is one of five such skills. With reading as a basic skill, teachers had

to think about “reading in all subjects” and that all teachers were teachers of reading, as described in section 2.1. Until 2015, this increased focus gave positive results, and the two PISA tests from 2012 and 2015 show an increase in Norwegian pupils’ skills in all three disciplines. However, the PISA results from 2018 show a decrease to the 2009 level, but Norwegian pupils are still above average in reading.

Figure 2.2. Norwegian students' reading, mathematics and science performance in PISA 2000 to 2018.



From *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*, Jensen et al., 2019, my translation.

In 2007, the NTs were reintroduced, and the tests now (2023) measure reading and arithmetics as basic skills across all subjects. As English is not a basic skill, these tests focus on reading and listening comprehension, vocabulary and concepts of grammar (Utdanningsdirektoratet, 2023). When the tests returned in 2007, pupils in years 5 and 8 were to be tested in the autumn according to the competency aims from the English subject curriculum after years 4 and 7. All three tests are accessed online with a personal password. They are digitally assessed, except the NT of Norwegian, where there are still some answers that teachers have to assess manually. In the NTEs from 2022, there are audio files the pupils have to listen to in order to answer correctly to the following written tasks. The audio file tasks are something new, and it tests the pupils’ ability to comprehend the spoken language as well as the written one.



Today, in reading in Norwegian and numeracy, pupils are tested both in years eight and nine to see if there has been any improvement. However, this is not the case for the test in English. The NTE is only for pupils in years 5 and 8. Reasons for restricting the NTE to years 5 and 8 are that the NTE does not test basic skills in all subjects, only in English, and the education authorities intend to keep the test ratio as low as possible (Norwegian Directorate for Education and Training, personal correspondence). Therefore, there is no NTE for year nine pupils.

### **2.7.2. The NTE Teacher's Guide**

The teacher's guides for the National tests in English were from the start in 2004 and up to 2021 physical booklets sent to schools along with the physical tests. After some years, they were digitalised booklets, accessible through the PAS system, the Norwegian test administration system for all centrally given tests like the National tests and written exams. The teacher's guides for the NTE are made at the University of Bergen in cooperation by Udir and the test developers (Grocott, 2022, p. 32), and they are quite extensive. For example, the last booklet for the year 8 test from 2021 had 37 pages in total.

[The teacher's guide] includes technical details, explanations of the test's content, advice on preparation for the test and [...] advice on how to interpret, and act on, test results. It is therefore intended to be a tool that aids the formative and quality development mentioned in the test's purpose help teachers and other administrators prepare, carry out the tests and work with the results (Grocott, 2022, p 32).

As of the tests in autumn 2022, these "booklets" were rearranged and published with clickable, electronic links to *supportive resources* on Udir's web pages open to everyone interested in reading it.

### **2.7.3. The NTE Test Construct**

The NTE measures competency aims in the curriculum regarding general reading comprehension, vocabulary and grammar (Utdanningsdirektoratet, 2018, my translation). The tests are digital, and the pupils must use a personal password provided for them to log into the site. The texts in these tests vary in genre, length and difficulty and types of exercises and the test consists of 40 to 50 items<sup>5</sup>. In the different items, the pupils are assessed by how well they

---

<sup>5</sup> The term *item* is taken from Hasselgren, Grocott, & Torsheim, 2017, and describes both the text, the instruction and the question(s) in an NTE task.

answer tasks concerning finding information, understanding and interpreting, reflecting, and assessing (Roe et al., 2018, p. 32). In addition, they have to be able to read tables and charts, texts with lengths up to 400 words (the test in year eight), fill in words to complete sentences, click and drag objects to their correct places and click on the right answers, words or names (Utdanningsdirektoratet, 2018).

“If a reading test is to be used to compare groups of pupils, it has to distinguish between pupils at all levels. These tests have a level of difficulty where an average pupil will manage between 50 and 60 per cent of all the tasks” (Roe, 2014, p. 181, my translation). Therefore, the NTE seems complicated for most pupils because it has to distinguish between the different levels. Background and previous knowledge also affect how the pupils will manage the tests. Pupils with a well-developed *primary discourse*<sup>6</sup> similar to the *secondary discourse*<sup>7</sup> they meet in schools are much better equipped for learning from day one. To do well on the NTEs, knowing something about different subjects, such as social science or science, in addition to reading skills and English is an advantage since texts are taken from different school subjects. As cited in chapter 2.3.1., Bråten (2023) says that knowing something about the topic is necessary to comprehend what you read. He illustrates it further: if you give a theoretical physicist who usually reads a lot a knitting pattern to read, she might not understand it because she does not know anything about knitting beforehand. Hence, pupils have to encounter and learn how to read different texts (reading strategies) ahead of the NTE and know how to answer the questions or instructions given in it.

More specifically, what do the NTE test? On Udir’s web pages, they write as follows:

National tests in English measure the extent to which the pupils' skills in English are in accordance with the competence aims in the curriculum of English, linked to reading and listening comprehension, words and expressions, and rules for spelling, word inflexion and sentence structure (Utdanningsdirektoratet, 2023, my translation).

According to Hasselgren et al. (2017), there are two central aspects of reading comprehension from the *LK06/13* that the NTEs test. The tests are constructed and seen in two dimensions,<sup>8</sup> where Dimension 1 deals with the level of *cognitive reading processing*.

---

<sup>6</sup> Primary discourse: the language you socialise into as a toddler and child (Gee, 2012, 2015, cited in Blikstad-Balas, 2016).

<sup>7</sup> Secondary discourse: the language the child meets outside of home, for example at school (Gee, 2015, cited in Blikstad-Balas, 2016).

<sup>8</sup> *Dimension 1 and 2* are concepts taken from Hasselgren et al., 2017.

Dimension 1- the levels of reading processing are presented as a hierarchy, with each level building on the one preceding it as follows:

1. VOCABULARY: *Understand vocabulary*- understand a word or phrase, possibly with the support of context.
2. SENTENCE: *Understand sentence(s)*- understand a sentence/clause or a number of adjacent sentences/clauses.
3. LINK: *Link sentences/parts of the text*- make the connection between sentences which are separated in the text. This can also involve linking between different types of texts, e.g. diagrams (Hasselgren et al., 2017, p. 8).

Dimension 2 deals with the *aim of the tasks*.

Dimension 2- the operation required by the tasks is expressed as five mutually exclusive categories:

1. INFO/DETAIL: *Find (specific) information/understand (specific) detail*- find a specific piece of information or detail which is given in a text or picture.
2. MAIN POINT: *Understand the main point*- identify the main point of a text or a section of the text.
3. INTERPRET: *Interpret and understand*- interpret or have a more intuitive understanding of the text- the information required is not to be found directly in the text.
4. GRAMMAR: *Understand/use grammatical structures*- select or provide a particular grammatical structure (syntax, morphology, function word).
5. COHESION: *Understand cohesion*- put a series of disconnected paragraphs in a text into the right order (Hasselgren et al., 2017, p. 8).

The last category, no 5, is only found in the year eight test.

After the cited article was written (2017), the education authorities introduced the new and current curriculum, the *Knowledge Promotion (LK20)*. *Listening* is added to the description of *basic oral skills*. Listening tasks were therefore introduced in the NTEs in years 5 and 8 as of autumn 2022.

#### **2.7.4. PAS- the Test Administration System (Prøveadministrasjonssystemet)**

PAS is the system where all the information from the NTs and final exams in year 10 are gathered. Access is permitted only for teachers who are assigned by the school leaders, and is protected by personal passwords.

Immediately after the NTE is finished, the pupils' scores and answers with an overview of tasks the student has and has not completed are available in PAS. Also available is the group's completion rate and deviation from the national average and a categorised overview of the

group's performance per task compared to the national average. The different sets of tasks will not be available in total after the completion of the test. One week after the implementation period, the student's mastery level, the tasks divided by mastery level and the student's scale point score<sup>9</sup> are made available (Utdanningsdirektoratet, 2023, my translation).

The results from the NTs are published on *Udir.no* in November. These are the results media is engaged with and what school leaders and -owners measure their schools from. All results are made public from the national to the school levels.

### **2.7.5. The Item Response Theory, IRT**

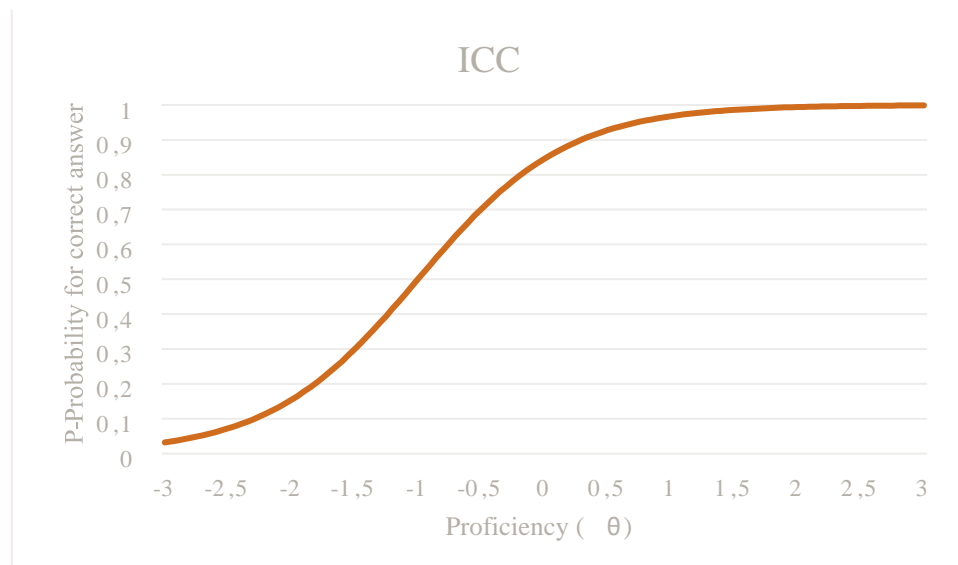
The Norwegian Directorate for Education and Training has published an article which describes how the NTs are made and validated (Utdanningsdirektoratet, 2018). This subsection is primarily based on that article. Before 2014 the NTs were analysed and scored with classical testing theory and scoring procedure, but that method is unreliable for comparing test results from one year to another. The reason is that the tests-instruments changed, and one could not know if variations in the results were due to a different group of pupils, an easier or more difficult test, or maybe both. That is why it was decided to start using the Item Response Theory (IRT). IRT is a collection of several tools used in the making and result analyses of, e.g. high-stakes tests. IRT is well suited to discriminate between the characteristics of an item and the test-takers. "Items have two characteristics. 1) their degree of difficulty and 2) their ability to discriminate between more or less competent persons" (Ivanouw, 2018, my translation).

Before 2014 the tests were analysed through one parameter only, a classical test theory or SEM, "Standard Error of Measurement", where "the number of correct tasks for the individual student was translated to levels of mastery before the results were aggregated and reported" (Utdanningsdirektoratet, 2018, p. 3, my translation). Today's tests are analysed through two parameters: 1. *item discrimination*, how well the item distinguishes the skills of the test-takers, and 2. *item difficulty*, how difficult an item is. A 3-parameter analysis will also calculate guessing/coincident/no skill, which is not used for the NTs.

---

<sup>9</sup> Scale point score is explained in chapter 2.7.6.

Figure 2.3. Example of an ICC (Item Characteristic Curve) for an item.



From *Metodegrunnlag for nasjonale prøver*, p. 6, Utdanningsdirektoratet, 2018.

This diagram in figure 2.3. shows the correlations between the probability of a correct answer on the y-axis and the proficiency or skills of the test-taker on the x-axis. The steep curve indicates that this item discriminates well between the more or less-skilled test-takers.

The *measurement error* in IRT is given in CSEM, “Conditional Standard Error Measurement”, where the lowest error possibility is around average and highest at the top and bottom of the scale. The reason is that more items are moderately difficult, thus, there will be more uncertainty with test results with the lowest and highest scores. *Information* is the opposite of measurement error and has a very different curve. The information is low when measurement error is high, and vice versa (fig. 2.4.). All items in the NTs are run through this information/measurement error analysis in addition to ICC. Since the NT, as a high-stakes test, is supposed to measure English skills with the pupils, the entire test, all items, are run through the same procedure and analysis.

Figure 2.4. Information and measurement error curves.



From *Metodegrunnlag for nasjonale prøver*, p.8, Utdanningsdirektoratet, 2018.

In addition to the mentioned analysis, the items have to be checked for bias. The items must not favour groups, e.g. boys to girls or students with particular interests or certain cultural backgrounds. If they do, balancing the set with an item favouring the opposite group is essential. This analysis is called DIF, “Differential Item Functioning”.

Between 2007 and 2014, the tests were analysed and scored in a way that made comparing results from one year to another impossible. To make the NTs comparable, they had to *link* the different test sets. This is done using some items in two different sets to ensure the same score describes the same skill. These items are called *anchor items*.

The NTs come in four different sets. All sets are given to pupils and within a class it is possible that all sets are present. Three of the sets have identical items but in a jumbled up order. The fourth set has approximately thirty items that are identical to the other three, but this set also includes 20 anchor items. These items are being used to calibrate the tests and ensure that the results will be comparable from year to year. The average score was also set to 50 scale points (explained below) with a standard deviation of ten. This became the standard and is the same every year. The anchor items are changed yearly with already tested and calibrated items.

### 2.7.6. Scale Points

To arrive at a result that is understandable for all, the result from the IRT analysis is transformed into numbers and values similar to the number of tasks in the NTs.

The IRT analysis delivers results in the form of so-called theta values ( $\theta$ ) which are approximately from -3 to +3 with an average of 0 for estimating student performance. All the tasks' degrees of difficulty are also expressed on the same scale. For several reasons, however, using these values directly in reporting is not particularly appropriate. Negative values can quickly be misunderstood and interpreted as the absence of the skill that the test measures. Instead, a scale that expresses the students' skills as a positive number without decimals has been used. These so-called scaled scores are common practice in all major test systems. More precisely, the students' scores on the national tests are expressed on a scale with a national average of 50 points and a standard deviation of 10 (Utdanningsdirektoratet, 2018, p. 12, my translation).

Hence, the calculation of the scale points will be  $scale\ points = \theta * 10 + 50$ . This calculation answers much like the test's raw score. However, the individual results are based on a total of correct answers and the items' difficulty and discrimination. All these analyses in the IRT lead to results presented in *scale points* and *levels of mastery*, more precisely, three levels in year 5 and five in year 8, as shown in figures 2.5 and 2.6.

Figure 2.5. Levels of mastery, year 5

Year 5	Level of mastery 1	Level of mastery 2	Level of mastery 3
Reading in Norwegian	Up to 42	43 to 57	58 and above
Reading in English	Up to 42	43 to 56	57 and above
Numeracy	Up to 42	43 to 56	57 and above

From *Metodegrunnlag for nasjonale prøver*, p.15, Utdanningsdirektoratet, 2018, my translation.

Figure 2.6. Levels of mastery, year 8

Year 8	Level of mastery 1	Level of mastery 2	Level of mastery 3	Level of mastery 4	Level of mastery 5
Reading in Norwegian	Up to 37	38 to 43	44 to 54	55 to 62	63 and above
Reading in English	Up to 36	37 to 43	44 to 55	56 to 62	63 and above
Numeracy	Up to 36	37 to 44	45 to 54	55 to 62	63 and above

From *Metodegrunnlag for nasjonale prøver*, p. 15, Utdanningsdirektoratet, 2018, my translation.

## 2.8. NTE as Formative Assessment

After the implementation of the NTE, the test has become an integral part of English teaching in September every year for pupils in years 5 and 8. It is mandatory for all pupils unless there are solid pedagogical reasons to spare some pupils from it, and a marginal proportion of pupils are omitted.

The NTs are meant as one of several approaches to give pupils *formative assessment* described in 2.5. The National tests are intended to be tool for teachers to check the pupil's learning outcomes and to use as a starting point for more systematic and adapted teaching. When the results from the different schools are made public in early November, they are followed by individual results and matrices available for the teachers. In this project, I am investigating the teachers' practice of receiving and using the results and the feedback from the NTE.

The bullet points below are examples from mastery level 2 in the NTE in year five:

### Pupils

- can understand some ordinary words and expressions
- can understand some simple sentences
- can connect simple sentences with picture
- can connect ordinary words in a text when they are within the same topic
- can connect single words in a text with, for example, a simple description (*hat with something for my head*)
- can find specific details in a longer text
- can understand the main content in a simple text
- can find simple information even when there is competing information in the text
- can move back and forth in a simple text to find information
- can recognise some simple function words (for example *but, her, with*) and grammatical structures in a context (Utdanningsdirektoratet, 2023, my translation).

The individual results are given in tables like the picture below. The different items in the test are placed in an interactive table with markers on which items the pupil managed (green circles around the item number), partly correct answers (yellow circles) and wrong answers (black underlining). By clicking on the item number, one can see the whole item and how the pupil answered and the correct answer(s).



Figure 2.7. How individual results from year 5 is shown in the interactive table in PAS-prøver.

Eleven har fått 49 skalapoeng. Mestringsnivå 2 (43 - 56)

	Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3
Måling og geometri	2 21 34	8 4 14 13 31 11 18 37	23 33 44 28
Tall	1 3 35 24 32 12 15 18	29 20 6 17 23 7 38 41 43	27 10 16 39
Statistikk	26 22	42 5 9 35 40 30	45

● Riktig svar   
 ● Delvis riktig svar   
 ● Feil svar   
 ● Ikke besvart  
 Oppgavene er sortert i økende vanskelighetsgrad

From *Metodegrunnlag for nasjonale prøver*, p. 17, Utdanningsdirektoratet, 2019.

## 2.9. Teaching to the Test

*Teaching to the test* is a phenomenon that occurs in teaching, particularly in countries with *high-stakes accountability systems*. As the Norwegian school system is regarded as a *low-stakes accountability regime* (as described in chapter 1.6), this phenomenon is not as widespread as in the USA, where teachers are pressured to raise their students' scores on high-stakes tests (Popham, 2001, p. 16). However, even though the NTs are meant as a measurement of pupils' levels of proficiency only, it was discovered in 2015 that teachers and school leaders, especially in the eastern part of Norway, were paid accordingly to the results of the NTs, as if it was a high-stakes accountability regime. This was declared illegal by *Utdanningsdirektoratet* the same year (Utdanningsforbundet, 2015).

Popham (2001) defines *teaching to the test* as *item-teaching*, meaning teaching focused directly on test items or items much like them. This is in contrast to *curriculum-teaching*, which he defines as teaching directed at the curricular content (knowledge or skills) represented by test items (Popham, 2001, p. 16).

When the NTs arrived in the Norwegian school system, teachers felt a need to make their pupils do their best on these tests, even though the results did not make any difference in the teacher's salaries or their job was at stake. Using items and words or phrases from previous tests to train the pupils did occur (see chapter 4).

The teaching to the test phenomenon is similar to *washback effect* described in Ellingsund and Hellekjær (2009). They define washback from two levels: the macro level, the educational systems, and the micro level- teachers and pupils in the classrooms. The washback will be positive in this micro level if the tests or teaching actively draw upon and support the

syllabus. Conversely, native washback is when the tests undermine long-term aims by focusing only on parts of the syllabi, e.g. grammar, at the expense of other syllabi aspects (Ellingsund & Hellekjær, 2009).

In this chapter, I have given some theoretical background relevant to my study. Starting with the subject curriculum of English and adapted teaching, then a section with reading theory in L1 and L2 and the connection to reading in the *Knowledge Promotion 2020*. I have also given brief theory sections on reading strategies, formative assessment and teacher cognition. Then I have presented the national tests in English: why they were introduced, the teacher's guides, the test construct, PAS, the IRT method for scoring the tests, and an explanation of scale points. Finally, in the two last sections, I have explained the NTE as formative assessment and the phenomenon of teaching to the test.

## 3 Research Methodology

In this chapter, I am going to give an account of the methodology used in conducting my research. My choice of the overarching mixed methods design and the Explanatory Sequential Design (Creswell, 2014) will be justified and explained. This chapter also presents my research instruments, how they were created, the research context, the participants, and the data collection and analysis procedures. Finally, I will discuss the reliability and validity of my research, some ethical considerations and possible limitations of the methods and material.

### 3.1. Choice of Research Methods and Design

#### 3.1.1. Rationale for the Mixed Method Approach

Research can be divided into two main types: *quantitative* and *qualitative*. The former is very often large-scale research with many participants, and the results are typically presented in numbers and statistics. This type is often applied in science and scientific research and can explain distributions, changes and trends (Creswell, 2014, s. 27). According to Mattsson (2013), there are four scientific theory models: Hermeneutic, Positivism, Pragmatism/Practice research and Postmodernism. Quantitative research falls within the model of *positivism* where the aim is to explain, find cause and effect and seek general knowledge (Mattsson, 2013, p. 83). In addition, the research should be able to be replicated. It is important to bear in mind that quantitative research is also conducted within the field of language didactics, for example, relating to reading proficiency (see, e.g. Brevik, Olsen & Hellekjær, 2016). On the other hand, qualitative methods are primarily related to the *humanities* and are a way of digging deeper into the material to understand it better. One seeks to comprehend the research field from within. It gives unique knowledge and may shed new light on the researched phenomenon (Mattsson, 2013, p. 83). "The intent is not to generalise to a population, but to develop an in-depth exploration of a central phenomenon" (Creswell, 2014, p. 228). The respondents participating in qualitative research are carefully chosen using purposeful sampling (Creswell, 2014, p. 228). I elaborate on purposeful sampling in section 3.4.2.

As the name suggests, *mixed methods research* is a method where researchers combine and mix these two approaches to obtain more in-depth knowledge. "The basic assumption is that

the uses of both quantitative and qualitative methods, in combination, provide a better understanding of the research problem and question than either method by itself” (Cresswell, 2014, p. 565). Combining qualitative and quantitative approaches can provide complementary perspectives on a problem. The mixed methods design requires the researcher to understand, handle and master both quantitative and qualitative procedures “It consists of merging, integrating, linking, or embedding the two “strands”” (Creswell, 2014, p. 565).

### **3.1.2. Rationale for the Explanatory Sequential Design**

Within the “family” of Mixed methods design, there are several sub-designs to choose from depending on your purpose. My research falls under what Cresswell (2014) calls Explanatory Sequential Design. This design lets the researcher collect one set of data and then another. Which comes first, the quantitative or the qualitative data collection, is irrelevant as long as it serves the researcher's purposes.

To start with I conducted a quantitative survey to find out how teachers used the NTE and their use of reading strategies. When analysing it I realised that my research questions would not be satisfactorily answered with these results alone. I decided to conduct five interviews in addition to dig deeper and elaborate more on the research questions with the qualitative answers in the interviews. I will give a more thorough description of the data collection procedure in chapter 3.4. Because of this, one can argue that my study also has signs of an *emerging study* as the need for qualitative follow-up questions emerged from my first quantitative survey (Brevik & Mathé, 2021).

## **3.2. Choice of Research Instruments**

### **3.2.1. Questionnaire**

According to Cresswell (2014), web-based surveys or questionnaires can efficiently collect extensive data from the informants. These programmes also have layouts or templates ready to fill in your personal questions, which makes them relatively easy to use. Most people in Norway today know how to navigate the web using a computer, tablet or phone. That makes a web-based questionnaire easily accessible to many potential respondents. Using the web as a platform for research is also a more economical and efficient way of distributing a questionnaire to a large population, instead of using the mail, which is quite expensive, takes much time, and the mail can get lost on its way to the participants (Creswell, 2014). When

using the web, it may be too impersonal to receive an invitation in the mailbox from someone you do not know or just a request and a link in social media. That may lead to low response rates for this kind of survey. Instead, I posted a link to a group for teachers of English on Facebook, inviting English teachers in upper primary and lower secondary levels to participate.

To conduct my web-based survey, I have used the programme Survio. This programme allowed me to edit the questions in a pre-fabricated layout, generate a link to distribute via e-mail and social media, and collect results. It also provided me with the necessary tables, graphics, numbers and statistics to answer my research questions.

The questionnaire consisted of 25 questions covering six different topics. I was inspired by how to form questions from Vignjevik (2011). The majority of the questions were *closed-ended*. According to Creswell (2014), “closed-ended questions in surveys consist of questions posed by the researcher in which the participant responds to preset response options” (Creswell, 2014, p. 2). The questionnaire starts with four general questions about the participating teachers’ education level and experience as English teachers. These are all closed-ended questions.

The next topic concerns the extent to which the teachers use coursebooks with their classes and what kind of texts they use instead of coursebooks. This was an important part of my initial research problem but turned out to be less important in my mixed method study. In this section, I included one open-ended question where participants who did not use coursebooks could explain the reason for this. Open-ended questions in a survey may generate some interesting qualitative as well as quantitative data.

Section three centres around the teachers’ notion of their pupils’ reading habits, their use of reading strategies, and their knowledge of and teaching of such strategies. In this section, I included one optional open-ended question where the participants could answer in their own words how often they teach reading strategies.

The last section of the survey contains questions about the National Tests in English, the teachers’ reported use of previous NTE texts, the results, and the teacher’s guide or material. Four of these questions have optional open-ended questions in addition to the closed-ended ones.

I found inspiration in and borrowed some of the questions in this survey, regarding reading and reading strategies, from Vignjevic and her Master's Thesis *No time for that!* (2011), and also by reading Brevik's PhD. Thesis *How teachers teach and readers read* (2015). I graded the answers in four alternatives to make the participants make an active choice and not just go for the golden mean. In my experience it is easier to go for the golden mean than taking a stand on one or another side of the scale.

### **3.2.2. Pilot Survey**

Before publishing the real survey, I sent a pilot study to three other upper primary and lower secondary teachers. First, I did this to see if the programme worked as I intended. Secondly, to ask the participants to comment on the questions and if they were comprehensible, and thirdly to receive comments on the length and time spent on the survey.

Participants in the pilot study reported back that the survey was too long, contained too many questions and was too time-consuming. Hence, I had to reduce the number of questions and make them more concise to make the survey work as intended. After revising the survey, I sent it back to my pilot teachers, and this time the questions were fine, but I had to work on the layout and have fewer questions and statements on each page to avoid so much scrolling on each page. Finally, after revising it this second time, the survey was ready for publishing in various channels. Further details on the data collection procedure are provided in section 3.4.1.

### **3.2.3. One-on-one Interviews**

After the decision of conducting interviews was made, I soon realised that one-on-one interviews would be the best for my research study. A focus group interview would have worked in my research since this "...can be used to collect shared understanding from several individuals as well as to get views from specific people" (Creswell, 2014, p. 240). However, I did not use the focus group interview because I had time to conduct individual interviews. The teachers I wanted to interview worked at different schools and in other parts of the country. Therefore, a focus group interview where all five participants were present simultaneously would be almost impossible to carry out.

“One-on-one interviews are the data collection process in which the researcher asks questions to and record answers from only one participant in the study at a time” (Creswell, 2014, p. 8). According to Creswell (2014), this method is more suitable than a questionnaire when asking personal or sensitive questions and elaborating more on specific topics to help the researcher answer her questions.

Before carrying out the interviews, one needs to create an interview guide. This guide should contain open-ended questions designed by the researcher. Open-ended questions are designed to let the participant provide their own responses (Creswell, 2014, p. 8). It also enables both the interviewer and the interviewee to ask follow-up questions, either to elaborate on a question or to ensure the interviewer and the interviewee understand one another, in a semi-structured interview. However, one of the disadvantages of this method is that it does not fully protect the interviewee’s anonymity. The researcher knows the identity of the persons she interviews, and it is therefore very important to, as far as possible, give the interviewees pseudonyms or numbers, made-up workplaces or otherwise conceal their identity when writing the transcriptions and report.

The one-on-one interview as a method was very useful to me in further exploring the answers given in the web survey, as they did not give me the necessary insight I needed to answer my research questions fully. I designed my interview guide to ask for more specific information from my participants on their use of coursebooks, the NTE with the teachers’ guides and the pupils’ results on these tests.

### **3.3. Context and Participants**

#### **3.3.1. Choice of Participants**

When deciding on the topic of my project, teachers and the NTE, it became clear that my study participants had to be English teachers. Since there are NTEs in years 5 and 8, I invited random upper primary and lower secondary teachers to the web survey. The interview participants were teachers from the two levels mentioned, carefully chosen by me. I will explain my sampling in the section 3.4.2.

### **3.3.2. Presentation of the Survey Participants**

To start recruiting respondents to my survey, I sent an e-mail to my fellow English teachers in a regional English Network group, approx. 20 persons. Many of them kindly participated in my survey. However, I still needed a few more answers. In addition, I was granted permission from the administrator of a Facebook page called *Engelsklærere* to ask well over 14 000 members (August 2020) for their participation. Within 48 hours, the number of respondents had risen to 100. Hence, the participating teachers are most likely from various parts of the country. According to answers to the questions eliciting background information, their experience with teaching ranged from almost nothing to those who had been teaching for two or three decades. To get as valid answers as possible, I asked for teachers teaching upper primary and lower secondary levels because they possess the relevant knowledge for my study.

### **3.3.3. Presentation of the Interviewees**

When selecting participants for the interviews, I contacted teachers I know from before, who teach English in different parts of Southern Norway. The group comprises one man and four women. Two teach in upper primary school, two in lower secondary school, and one teaches both upper primary and lower secondary pupils in a combined school (years 1-10). The interviews were conducted from September to December 2022. I had one interview for each participant, four physical meetings and one digital interview on Teams, where I recorded only the audio.

## **3.4. Data Collection Procedures**

The data collection was conducted in two separate parts. First, I collected the data from the web survey. At the start of my master's project, I hoped that this could be my only source of necessary data. When I realised that the answers did not provide enough material to answer my research questions, I conducted interviews to generate additional data and probe deeper beyond the statistics and a few qualitative data already retrieved from the survey. The interviews became my main source of information and material, and the web survey became a supplement, hence the *Explanatory Sequential Design* (explained in chapter 3.1.2).



### 3.4.1. Data Collection, the Questionnaire

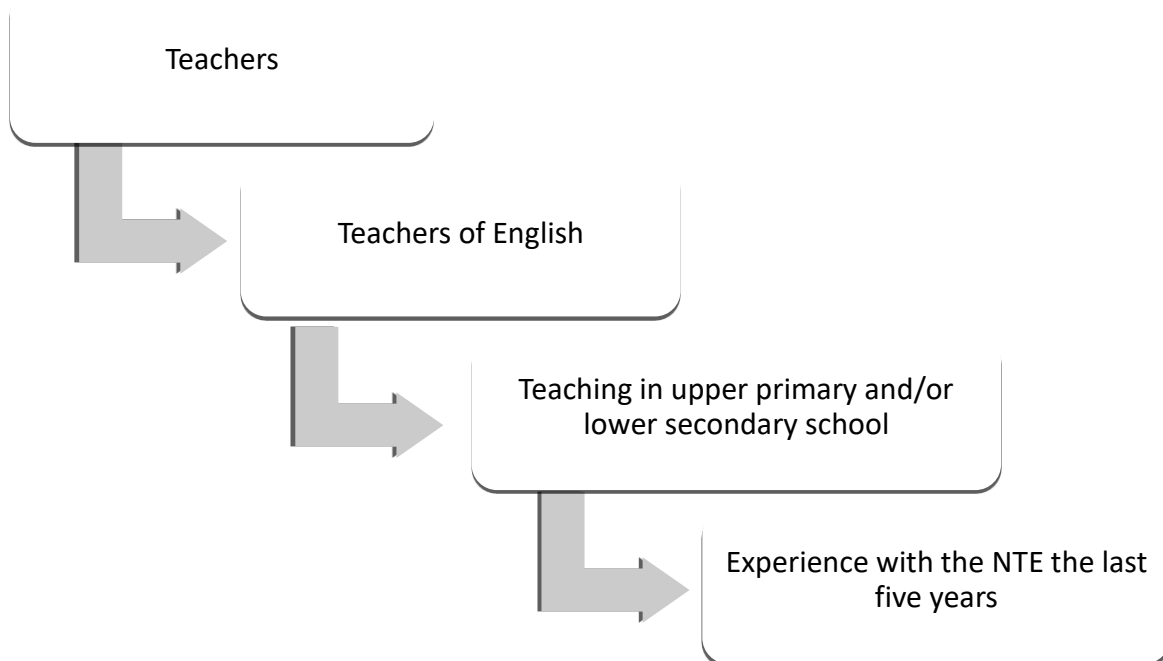
After posting the link to my survey at this Facebook page, I ended up with a sufficient number of participants. When summing up, 240 persons visited the survey. However, 130 of these had not completed it for various reasons - they had been "thrown out" of the questionnaire, interrupted due to either a bad network connection or the questions were irrelevant to them. In the end, 110 respondents completed the questionnaire, approximately 46% of all visits. Most participants (62%) spent 5-10 minutes on the questionnaire, while 31% spent 10-30 minutes.

### 3.4.2. Data Collection, the Interviews

As stated earlier in this chapter, when conducting qualitative research, one uses Purposeful sampling, in which participants are carefully selected individuals who might provide useful information to understand better the research questions (Creswell, 2014, p. 228). Depending on the intent of the research, there are several types of purposeful sampling.

My research falls into the type of sampling called Homogenous Sampling, a method used "to describe some subgroup in-depth" (Creswell, 2014, p. 229). In my case, I wanted to interview a specific type of teachers, shown in the figure below.

Figure 3.1. Visual explanation of my sampling.



My figure.

To recruit participants for the qualitative part of my study, I contacted present and former colleagues and people I know from college and university. Their response was very positive. After reading my cover letter and the interview guide, they consented to join.

The interviews were conducted using an interview guide I made from the emerging need to go deeper and beyond the answers from the survey (appendix ...). I tried to make conversations from open-ended questions so the participants could speak freely in semi-structured interviews. This, I found, was a good approach, and it gave me the possibility to ask follow-up questions based on their answers.

The conversations lasted approximately 30 minutes and were recorded with my Ipad and saved and filed using codes and passwords. Transcribing the interviews was time-consuming, but doing it myself was time well spent. In addition, it gave me closeness to the material and was very valuable for the subsequent analysis.

### **3.5. Data Analysis Procedures**

#### **3.5.1. Analysis of the Interviews**

For the analysis of my data, I have used *thematic analysis* as described in an article by Braun and Clarke (Braun & Clarke, 2006). I started by reading the transcriptions in total length, and at the same time, I listened through the interviews to ensure I had got the transcriptions right.

Braun & Clarke mentions two possible ways of coding and sorting thematic analysis, the *data-driven* or the *theory-driven*. Data-driven coding is when the themes or topics for analysis emerge from your data. In my case, theory-driven coding was the most appropriate as I had research questions that needed to be answered. Therefore, I coded the data from the different topics in my research questions: the use of the NTE, the teacher's guide, the results, the development of reading skills, the use of coursebooks and adapted teaching. Nevertheless, other interesting themes also emerged from my repeated reading and coding of the interviews and the transcriptions. According to Bakken & Andersson-Bakken, this is a natural outcome of *content analysis* (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). These additional sub-codes and topics are also discussed in chapter 4. I used different-coloured markers in the transcriptions and wrote keywords both in the transcriptions and on a big sheet with colour codes and references to who said what. This was a purposeful method for me. After the transcriptions were read through several times, coded, recoded and sometimes double-coded, I started

writing. During the writing process, I rearranged the various themes in what I found to be a proper order.

### 3.5.2. Analysis of the Survey Data

The programme I used, Survio, generates both tables and statistics from the answers given by the participants. The figure below is an example of how a question looked like for the participants and the automatically generated corresponding sector diagram.

Figure 3.2. Example of how a question looked like in the survey and the corresponding sector diagram.



Figures are retrieved from the results of my survey, 2019.

The survey data became my supplementing source of information to answer my research questions, and I, therefore, used these data only to underpin the findings in the interviews. I paired the answers from my interviews with relevant questions and results from the survey, and used the tables and statistics I found useful alongside my coding of the interviews. Some of the open-ended questions in the survey also gave me useful qualitative data.

### 3.6. Reliability and Validity

Doing scientific research demands a certain degree of *reliability* and *validity*. In quantitative research, the results are usually visualised in numbers, statistics, tables and diagrams and can be replicated with the same instrument(s) by others later. Quantitative results are normally subjected to tests, such as testing for statistical significance, giving the research *validity*.

The instruments used in qualitative research, on the other hand, are personal, developed by the researcher specifically for her research project and the questions she wants to answer (Kvale, 1997).

The validity of qualitative research has to be established, for example, through complete openness of the instruments used and the transcriptions of the interviews. In that way, the material can form the basis of other readers' or researchers' interpretations (Kvale, 1997). Furthermore, transparency is necessary for the field of qualitative research (Kvale, 1997) so that others can scrutinise and compare the results with other research results (Bakken & Andersson-Bakken, 2021).

For a long time, qualitative research has been regarded as invalid and unreliable because of the relatively few respondents and the researcher's role as an "interpreter" of the information presented in the report. Instead of talking about reliability in qualitative research, it is more a question of the *trustworthiness* of the interpretations and the report (Kvale, 1997). Can we trust the researcher's intentions and interpretations? Interviews are communication between persons and all that comes from it: body language, gestures and facial expressions. The interviewer perceives these factors during the conversation and cannot be transcribed and fully explained to other readers of the written material. Therefore, a qualitative researcher must explicitly prove and argue for her interpretations to help other readers/researchers understand her choices (Kvale, 1997). Kvale (1997) talks about a *legitimate diversity of interpretation* instead of a right or wrong way of understanding the transcripts of interviews, for example.

An important question the researcher should bear in mind is the challenge of being biased (more on bias in chapter 3.8.2). As a teacher of English myself, I am familiar with some of the challenges teachers face with the NTE. The interviewees are people I knew before, and there could be a risk of me being too "close" to my participants. I tried to act as neutral as possible to avoid leading the participants in a particular direction. Therefore, the interviewees were given the transcriptions of their interviews to read to avoid discrepancies between the perceptions of the researcher and the interviewees, Cresswell (2014) refers to this as *member checking*. There was no inequality in the balance of power between the interviewer and the interviewees. We met as equals. The transcriptions are given in full lengths in the appendix section to give the reader full access to the basic material.

### **3.7. Ethical Considerations**

#### **3.7.1 The Web-Based Survey**

Regarding anonymity, it is pretty safe for the participants in a web-based survey like the one I conducted because you were not asked to leave your name or anything else that could identify the respondents in the survey. Nevertheless, publishing the link on Facebook allows the group members to write comments on my post. Some of the participants did this, and by that, they revealed their identity. These comments were written by people who, due to various reasons, could not complete the survey. Comments were volunteered by the participants, not elicited by me, and therefore it cannot be stated that I have compromised their anonymity.

#### **3.7.2 The Interviews**

*Norsk senter for forskningsdata* (NSD) approved my survey, cover letter and interview guide in September 2022 (appendix ?). The teachers participating in my interviews were all adults, and the only consent I needed was their signature on the last page of the cover letter, agreeing to their answers being analysed and possibly quoted (anonymously) in the report, in other words informed consent. That said, they trusted my discretion and that I respected their anonymity when I wrote my report.

By agreeing to be interviewed, they were also allowed to withdraw from the project at any time. I was careful not to choose my interviewees because of any pre-assumptions I had about their opinion of the NTE but because of their position as teachers of English. I believe the interviewees joined because they had their views on the subject addressed in the questions I sent them beforehand, and they wanted to contribute to my research of this subject.

### **3.8. Possible Limitations of the Methods and the Material**

By its nature, qualitative research is not intended to give information to draw general conclusions on a subject. Quantitative research, on the other hand, provides results presented in numbers and statistics. They have quite extensive data that can give enough information for the researchers to draw general conclusions. In my case, where I have qualitative interviews with five persons and a rather small number of respondents (110) to my quantitative survey, it makes it difficult to draw any general conclusions from my research.

### **3.8.1 Online Survey**

As mentioned above, I received limited answers to my online survey. Only 110 respondents completed the survey but it still provided sufficient data to suggest tendencies to discuss, in addition to the results from the interviews.

There is a tiny possibility that some of the participants are “impostors” in this group of English teachers. However, this is not very likely because before gaining access to this group you have to answer some questions about why you want to be a member and which levels you teach. There are also some rules for general conduct in this group that you have to read and accept before the page administrator gives you access. It is, therefore, not likely that anyone wants to join a group like this to “hack” it and give false answers in surveys like mine.

The questions in my survey were given in Norwegian, which most likely is L1 for most of the participants. The possibility of misunderstanding the language in the survey is therefore very low. As the survey was piloted to avoid potential misinterpretations of the questions, it is not likely that the respondents misunderstood either the instructions or the questions.

A third limitation worth mentioning is that the teachers in the survey are *self-reporting* and that the respondents give answers they think the researcher wants to hear rather than what is really their practice (Cresswell, 2014, p. 240).

### **3.8.2 The Interviews**

One of the main objections to qualitative research is the challenge of the researcher being biased (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, pp. 32-33). This challenge applies to all researchers interviewing other colleagues and, in my case, teachers who are looking into other teachers' work. As the researcher has chosen the topic for her work from an interest in and some closeness to the problem in question, her own views can easily blind her and how she deals with the interview data. Hence, when analysing the data, it was important to be aware of the challenge of “wearing more than one hat”.

The limited number of interviewees in my research is due to my capacity and the time available for writing a master's thesis. Researchers who work on the same project can divide the work between them, which enables them to conduct more interviews. Working alone usually means less work capacity and fewer interviews conducted, all due to the limited time. At the same time, Kvale (1997) argues that fewer data do not necessarily mean poorer results

and reports. “Interview as many people as necessary to find out what you need to know” (Kvale, 1997, p. 48, my translation).

Another objection to conducting interviews is the possibility that the interviewees restrain themselves and do not fully express what they really mean. This can be due to, e.g. an uneven power balance between the interviewer and the interviewee or that the topic in discussion is somewhat “touchy” and “dangerous” for the interviewee if she is exposed. “The main objection [to interviews as a method] is that the quality of the interviews depends on the informants' ability to answer honestly about the thoughts, opinions or behaviour they are asked about” (Svenkerud, 2021, p. 92, my translation). Therefore, creating a trustful relationship with the interviewee(s) is very important and ensuring the informants' identities are well hidden.

A third possible limitation is, as in the survey, that teachers are self-reporting and answer what they think the interviewer wants to hear (Cresswell, 2014, p. 240). This can be mitigated by for example asking follow-up questions and/or letting the interviewees speak freely.

## 4 Results and Discussion

In this chapter, I have used Braun & Clarke's *thematic analysis* to code and analyse the qualitative data of the interview transcriptions. According to Braun & Clarke (2006), there is no *one way* to do a thematic analysis when conducting qualitative research. In some cases, the topics to discuss in a report will emerge from the reading and coding of the data, so-called *data-driven*, or *inductive* coding. *Theory-driven* coding, or *deductive coding*, on the other hand, is when the researcher has specific questions she wants to answer. My research falls within what Braun & Clarke calls theory-driven coding, and I have approached and coded my data with my research questions as guidelines (Braun & Clarke, 2006, pp. 88-89). More on the coding procedure in the previous chapter 3.4.

As stated in chapter 3, I have put more emphasis on my qualitative research and let the quantitative strand of the study play a supportive role in my work and report. My interview guide was created to fill in and elaborate more on the results and information from the quantitative survey. As explained in chapter 3, the results from the survey alone could not fully answer the research questions, so I decided to conduct the interviews. After recording and transcribing them, I found that they provided me with so much information that they became my main data source. This chapter presents the results of the five qualitative interviews and the quantitative survey, and I will discuss the results in separate subsections. The interviewees are all referred to as *she*, as explained in chapter 3.3.3. In the end, I will give a summary of this chapter. The survey and transcriptions of the interviews are presented in their full length in the appendices section.

### 4.1. How Teachers Report Their Use of the Teachers' Guides.

Because the teachers' guides are an essential source of information to understand the intentions of the NTE, teachers must be acquainted with these guides. The teacher's guides explain why and to whom the stakeholders<sup>10</sup>, the NTEs are important, and how to find and interpret the results. All my interviewees confirm that the guides are useful in preparing for

---

<sup>10</sup> Stakeholders in the NTE context will typically be pupils, teachers, parents, school administration, municipal administration and national administration.



the tests. They said they need the information to prepare themselves and their students for what they can expect in the test. However, an interesting point is to what extent they use it. Some interviewees said they *scanned* the guide to see if there was anything new in the tests they had to be aware of before preparing their students. However, when asked if they found the guide useful for their preparations to the tests, they could not see that it was crucial to them.

[...] I usually go through what is out on Udir's pages about preparation. But clearly, [...] they have been quite similar through the years, so how thoroughly I go into it, I'm not sure. Still, I usually read what's published about preparations we ought to know before and during the test and all that (participant 5, my translation).

I asked all interviewees if they find the teachers's guide useful.

“(Pause) Well... (Laughter) Am I allowed to say no?” (participant 5, my translation).

[...] it says something about expectations, sort of, [...]. So, like that, it's okay (participant 1, my translation).

[...] it's not very often we ... it's only scanned very quickly because it [the test] comes so early in the autumn, and it's hectic at that time, so it... I would say it could have been done better (participant 4, my translation).

All interviewed teachers find it necessary to read some parts of the guide material to make sure they know how to conduct the tests. They need to be acquainted with the time limitation on the test, what to expect from the tasks, et cetera. All interviewees are experienced teachers who have led their pupils through these tests before, but there might be some changes from earlier tests or new things they ought to know, such as the listening tasks in the 2022 test. For this purpose, they find the guides helpful and scan them before the test. None of them reports that they read the entire teacher's guide.

To get the most out of the National tests, *Udir* suggests that the school and/or teams work with the results to develop the subject of English and improve the pupils' skills (Video on Udir.no; Utdanningsdirektoratet 2023). My interviewees do not report widespread use of the material in the guides for further work. Some blame it on the limited time available for working with the results and the guides, while others think they are doing well without the guides to help them. I will elaborate more on the use of the test results in chapter 4.2.1.

One of the teachers is very clear when she says:

It could have been an easier guide that was 1-2-3-To the point, not all that stuff I have to read if you know what I mean. Peel it down to what I need right there and then for preparing myself beforehand and to work with it afterwards. [...] And of course, time to sit down with it, for I can see I'm just scampering through... (participant 4, my translation).

All interviewed teachers are also positive about publishing the material on the *Udir.no* website and find it easier to navigate the material when on the web page. The digital guide was new for the 2022 tests. It was probably a smart move by *Utdanningsdirektoratet* because, in earlier versions, teachers had to log into the PAS system to access the information they needed. Teachers still need to log into *PAS-prøver* to find the results.

*Table 4.1. Results from question no. 25 in the survey.*

<b>To what extent are the following statements about your use of the teacher's guide for the NTE in the work ahead true?</b>	<b>Totally agree</b>	<b>Agree to a certain extent</b>	<b>Agree to a small extent</b>	<b>Do not agree</b>
I did not know there were guides to the NTE	5,50 %	10 %	15,50 %	69,10 %
I know where to find it	60 %	21,80 %	8,20 %	10 %
I use it to get tips on how I can adapt both for the individual pupil and the class	23,60 %	34,50 %	27,30 %	14,50 %
I use it to understand how the test is constructed	31,80 %	30,90 %	18,20 %	19,10 %
Our team always reads it and uses the reflection questions actively for reflection and discussions	6,40 %	16,40 %	31,80 %	45,50 %

Table 4.1 shows results from the survey about teachers' use of the teacher's guide, which concurs with the qualitative results. 62,7 % of the teachers agree or agree to a certain extent that they do prepare themselves on how the test is constructed by reading the guide. The majority (60%) also know where to find the guide, but as many as 10 % report they do not know where to find it. 5,5 % reported they did not even know any teacher's guide existed. One of the most significant results in this table is that as many as 77,3 % of the participants report they do not, or only to a small extent, use the reflection questions in the guides for discussions in their teams or teacher staffrooms.

### ***Discussion***

The teachers' guides to the NTE are essential tools for teachers and teams to use in the preparations phase, implementation and follow-up work. Nevertheless, none of the interviewees reported reading the entire teacher's guide. The last written teachers' guide for the year 8 NTE constituted 37 pages, implying the material was extensive, and it was time-consuming to read the complete guide. Furthermore, none of the interviewees reported they were provided administrative time by the school's administration to read it. From 2022 the teacher's guides are available on *Udir.no*. It is, therefore, difficult to assess precisely how many written pages the present material will constitute. As it seems that teachers are not given extra administrative time in their schedules to prepare appropriately, they have to prioritise their already limited time. They spend their time on other, more urgent matters instead, as participant 4 says in the interview. Participant 5 is very explicit and honest when she states that she does not find it helpful. Earlier in the interview, she said the content is not new to teachers who have been through these tests before, implying she does not need the guide other than to catch up with anything new and prepare her pupils.

None of the interviewees reports any in-house training of teachers responsible for carrying out the NTE, neither before nor after the test itself, thus leaving the teachers alone, or at the best in teams, with the responsibility. It reveals an attitude among school administrators of disclaiming responsibility, leaving each individual teacher accountable for acquiring sufficient knowledge of the teachers' guide. The results from my study are similar to what Grocott (2022) found in his study of year 8 teachers of English. The results from his investigation around the teacher's guide showed a lack of awareness that the guide could be used for preparation. He also found a lack of engagement with the teacher's guide and willingness to engage with the tests. All five of my interviewees admitted to not engaging properly with the teacher's guide, and two of them expressed a wish to read it more thoroughly. Three of my interviewees explicitly said they did not engage with the NTE, which correlates well with the findings in Grocott (2022). As many as 10% of the respondents in my survey did not even know where to find the teacher's guide, which is an alarming result.

One of the most interesting results in table 4.1. is that as much as 77.3% of the participants report they do not, or only to a small extent, use the reflection questions for discussions in their teams. I will discuss this topic further in sub-chapter 4.3.

Who is responsible, then, for training (new) teachers? The obvious answer would be each local school administration. However, Sibbern (2013) and Lyngsnes & Færevaaag (2015) interviewed teachers and principals and found that the principal's facilitation and engagement were crucial to how schools work with the NTEs.

Schools should organise mandatory preparations in teams, where experienced teachers could mentor the less experienced. Probably, all teachers would benefit from discussing with their colleagues to avoid misunderstandings and misinterpretations of the material. Lyngsnes and Vestheim (2015) found that by cooperating, a common understanding of the NTs was established. This type of cooperation or colleague guidance could most likely also be used when preparing for the national tests in Norwegian (NTN) and arithmetics (NTA).

## **4.2. The use of the NTE**

### **4.2.1. Acceptance of the NTE**

There is an implicit, united acceptance of the National Tests of English among the teachers I have interviewed. They have been conducting the NTE in their groups for many years and acknowledge that the tests are here to stay, and teachers are obliged to carry them out. Consequently, my interviewees loyally conduct the NTE in their groups, even though three out of five teachers do not find the test relevant to their work as teachers.

The interviewees acknowledge the authorities' need to keep an eye on pupils' learning outcomes nationwide. As one teacher expressed: "I think that... even though I'm not entirely in favour of these tests, I realise we must have some. It can be a way of finding out where we are heading in this country collectively" (participant 5, my translation). Another teacher, more critical of the test, answered: "[...] but we always carry them out, of course. We don't have a choice, do we? (participant 2, my translation). The statement was uttered because she is critical of why the NTE does not return in year 9 as the NTs of Norwegian and arithmetics do. She finds it almost useless in her work as a teacher in lower secondary. As a third teacher answered when asked what she thinks about the NTE:

"Participant 1: I think it's OK.

Interviewer: They give an OK picture?

Participant 1: They give at least ONE picture of several possible" (my translation).

As mentioned in the introduction chapter, one of the main purposes of the National tests in all three subjects is to provide information for the national education authorities. Measuring pupils' reading skills is a way for politicians to see if their intentions with the national curriculum are fulfilled. There is a continuous political discussion about the quality of education, whether the national curriculum is good enough or whether the teachers are sufficiently skilled.

### ***Discussion***

The displeasure among teachers on the arrival of the NTs in 2004-2005 (Roe, 2010) has apparently quieted, and the revised versions, described in chapter 2.7., seem acceptable to teachers nationwide. All the interviewees accept the NTE in their ways and loyally conduct them, although three out of the five teachers do not find the test relevant to their work as teachers. None of them expresses a wish to refuse to conduct the tests. As discussed in 4.1., the teacher's use of the NTE teacher's guides can be considered deficient. This sub-chapter shows indifference toward the test. This "lack of engagement with the tests" as Grocott (2022) calls it, might be why the teachers are not enthusiastic about the guides or vice versa.

#### **4.2.2. Preparing the Pupils**

All the interviewed teachers report some preparation for both themselves (sub chapter 4.1) and their pupils before the NTE. This preparation is in line with the intentions of *Utdanningsdirektoratet*, which suggest that pupils should become familiar with the test construction before participating (Utdanningsdirektoratet, 2023).

There seem to be minor differences in how upper primary and lower secondary teachers conduct the preparations. They talk to their pupils about the NTE, its intentions, and what it looks like on the screen. They also let the pupils solve the sample exercises accessible on *Udir.no*. In addition to the "normal" preparations most teachers do, one of the teachers who works in upper primary school reports "prepping" or training the pupils at her school. The prepping involves making the pupils learn English expressions and words by heart, frequently used in the NTE.

[...] We give them previous tests so they see how it works, and then we simply pick out words when we see that their vocabulary is poor. So you pick words from the tests that you know they don't have a chance to understand (participant 4, my translation).

Participant 1 had experienced this type of pupil training, too.

[...] When I was new here at school, I felt there was some kind of “preparation regime” that you were expected to work targeted towards the tests in years 5 and 8, but it has faded through the years (participant 1, my translation).

Participant 4 also said her school leaders some years let upper primary teachers teach in year 3 or 4 (lower primary) to give the pupils more advanced English lessons and skilled teachers at an earlier stage to prepare them for the NTE in year 5.

One of the teachers working in lower secondary reports a conscious choice among the teachers and leaders at her school of *not* training the pupils to the test, thereby avoiding teaching to the test as described in chapter 2.9., but of course, giving them a chance to be acquainted with the test’s construction. Participant 4, who teaches in upper primary school (UPS), was the only one who reported using NTE texts in their classes *after* the NTE itself. She said she uses some of the longer texts in previous NTEs as a reading challenge for the best readers in her class. Otherwise, the texts are only used as preparation before the test.

Table 4.2. Results from question 21 in the survey.

How do you prepare your pupils for the tasks in the NTE?	
I do not prepare them specifically for the test	20,9 %
I let them solve some of the tasks from earlier tests on paper	23,6 %
I let them solve some of the digital tasks on Udir.no	65,5 %
I let them solve all the digital tasks on Udir.no	15,5 %
I encourage my pupils to practice the digital tasks at home	25,5 %
I use texts from previous tests in my teaching throughout the year	25,5 %
Other things (smartboard with all pupils at the same time)	4,5 %

The quantitative survey gives correlating answers. For example, most respondents let their students solve tasks on the web as a preparation, but as many as 20 % answered they do not prepare their pupils specifically for the test. This is surprising, given the fact that preparing the pupils for the test is suggested on *Udir.no*.

### **Discussion**

The interviews gave insight into different ways of preparing the pupils for the NTE. For example, participant 4 (UPT) reported their “prepping”/training of the pupils with what Popham describes as *item-teaching* to achieve better results on the NTE. One can argue that her training of her pupils is a teaching-to-the-test approach (Popham, 2001). However,

*Utdanningsdirektoratet* is quite evident in its intentions for the NTs and training the pupils this way is not part of these intentions:

It is not intended that the pupils should practice for the national tests, but it is wise to prepare them for the types of tasks they will be given. A good starting point is to go through the example tasks with the students (*Utdanningsdirektoratet*, 2023, my translation).

Therefore, the “prepping”/training is not an intended form of preparation to the NTE.

Participant 1 reports a similar approach of “prepping” at her school some years ago. However, this is not the situation any longer. Participant 4 also said that her school administration sometimes lets upper primary teachers teach English in years 3 and 4 to raise the pupils’ English skills at an earlier stage. This cannot be regarded as teaching-to-the-test but a pedagogical move to improve general English skills from an earlier age. I assume this is because teachers in upper primary often have more formal competence in English than lower primary level teachers. According to numbers from *Statistisk Sentral Byrå (Statistics Norway)* in 2007, Birketveit and Rugesæter (2014) say that approximately 70% of all teachers of English at the primary level in Norway lack formal competence in English. Birketveit and Rugesæter advocate obligatory teacher training in English for all teacher students to improve their competence in teaching English (Birketveit & Rugesæter, *På tide å styrke engelskfaget*, 2014, p. 5).

A surprising result from the quantitative survey (table 4.2) is that as many as 20 % stated they do not prepare their pupils specifically for the NTE. As this statement did not have a qualitative follow-up question, it is difficult to state whether they had “prepping” in mind when answering or if it also included preparing their students technically for the test. If it is the first, they are in line with the intentions of *Utdanningsdirektoratet*, if it is the latter, their pupils are not given the possibility to do their best, which may lead to poorer results than necessary for these schools.

#### **4.2.3 Mental Preparations of the Pupils**

When talking with the interviewees and reading the transcripts afterwards, another preparation need emerged: mental preparations of the pupils. The NTEs are constructed to map what level the students in Norway are at, also those with the highest English proficiency. In other words: it is not the intention of *Utdanningsdirektoratet* that all students shall be able to solve all the tasks. The test construct is described in section 2.7.3. The pupils solve what

they can, which will give the information the education authorities and the schools are looking for. An essential part of the teachers' job with the NTE will be to prepare the pupils for the mental distress they can feel if they fall short. For example, one of the teachers at the lower secondary level said:

I think it [the NTE] can be helpful as a mapping tool, but my experience is that some pupils become very... very frustrated and get upset because they are left with very... no feeling of accomplishment at all. It's too complicated. And even if you as a teacher have told them beforehand that it's perhaps the intention that some of the tasks are almost insolvable, to point out so they understand that it will be difficult, that is the intention, so don't despair even if you meet those tasks. I have had pupils who get very upset and worried because they didn't manage and guessed their way through the whole test, and ... I think it's a bit destructive (participant 3, my translation).

One of the replies from an upper primary teacher was:

I tend to feel a bit provoked by all the demands they put on the pupils and us teachers [...] Because I think it's too much for some. I see pupils being afraid to fail in relation to that, and I believe that with all the requirements we set with the tests, we breed losers. I do think that... I think of that more and more... (participant 4, my translation).

According to these two interviewees, preparing the pupils mentally for the test seems necessary, considering all pupils in a class, with few exceptions, have to participate.

### ***Discussion***

These two quotes sum up the mental dimension around these tests well. The teachers address something important regarding the pupils participating in these tests. In my experience, pupils are used to tests where the questions are made from the subject reading list, often made by the subject teachers or the author(s) of the coursebooks. These are tests where most pupils can answer all questions, finish the test and still have some time left before the test is closed. This is not the case with the NTE, where the texts are more advanced, and tasks are out of the ordinary and more complex than they are used to from their coursebooks. Consequently, some pupils are frustrated and feel unsuccessful. It is, though, a step in a positive direction that pupils diagnosed with reading disabilities can have reading aid on these tests (Utdanningsdirektoratet, 2023). Many of them will probably benefit from that.

Mental distress is evident in both upper primary and lower secondary levels. Most pupils are coping just fine with all the new things, but stress levels rise for some, and their ability to perform their best weakens.



The need for teachers to specifically talk with their pupils about the *purposes* of the NTE is evident. The tasks are, as mentioned, developed to map even the highest level of proficiency among pupils. Thus, some tasks will be considered incomprehensible to average and even highest-performing pupils. Consequently, teachers have to talk about this explicitly to avoid disappointment among their pupils.

#### **4.2.4 Who is Tested, and How is the NTE Used?**

Among the lower secondary teachers I interviewed, there was a unison comment that they did not take full ownership of the tests and results. Firstly, the NTE tests pupils they do not properly know yet, and secondly, they do not test learning outcomes resulting from these teachers' teaching. As participant 2 states:

[...] When we have the tests in year 8, we get pupils from three different primary schools in our school, so what we see after the national tests is their knowledge from primary school. The national tests are run during the first 7-8 weeks at school, in a completely new school, a new group for all these pupils, so I don't think that... I simply don't think it's that relevant to me. At least not when we're not able to compare it to a test in year 9 as well (participant 2, my translation).

The same teacher was generally not negative to the NTE but very hostile towards the decision to let this be a year-8-only -test. She even expressed a wish to test the pupils in year 10. If the NTE is run in years 9 and maybe 10, her opinion was that it might be more helpful and work better as a tool for the teachers. With a bit of envy, she referred to the teachers of mathematics and Norwegian who can compare their groups' development from years 8 to 9.

The two other lower secondary teachers are also critical of the fact that there are only NTEs in year 8. They, too, mention that they receive new pupils at the beginning of the year whom they do not know. However, they said the test and results are less relevant to them as the NTE measures what teachers in the upper primary have taught. They would like to repeat the test in year 9 to measure their own teaching and the pupils' development in the first year in lower secondary school.

Teachers in primary school face the same challenges as the NTE in year 5 tests the competence aims and what teachers in the lower primary levels have taught. Very often, there is a change of teachers between years 4 and 5, and the NTE and results seem irrelevant to year 5 teachers as a measurement of their teaching. Transfer of pupil- information between teachers in lower primary upper primary levels seems to be more extensive than between upper primary and lower secondary levels. Formal and informal information is exchanged in

the teacher staffrooms, which can help clarify the results better. Therefore, the teachers who receive the pupils in year 5 will generally know more about their new pupils than those in year 8. All the interviewed teachers admit to using the NTE to map their new pupils' reading skills, whether they are teachers in year 5 or 8. It is one way of getting to know their new pupils' competence in the subject of English.

The teachers I interviewed find the NTE and the results helpful to compare to their own assessment of their students. Therefore, they use the NTE to supplement personal assessment methods as part of the formative assessment. In addition to the NTE, two of them admit to using a non-standardised test in English after the same principle as the Carlsten test used to test the students in Norwegian. It tests reading speed, reading comprehension and writing in dictation. None of the other three teachers reported using other tests than the NTE. Otherwise, few mapping tests are available in English to check the pupils' learning outcomes.

Even though the NTE is held early in the autumn, and the pupils usually are new to the teachers, my interviewees find the tests and results valuable as a mapping tool. For example, when answering a direct question, if the teachers see the results are coherent with their own assessment, one of them replies: "Quite well. [...] I don't feel there's any discrepancy between them, really" (participant 1, my translation). Another who works in upper primary answered:

Again, it will be a bit tricky to answer since we receive [the pupils] from year 4 and have them for a few weeks, and then they have the NTE, so the assessment before the test is somewhat sparse. But it interrelates ... fine... But sometimes you get these "WOW", and again, I think they have been lucky with the ticking of boxes, really. Yes, I do think so" (participant 4, my translation).

In her case, pupils starting in year 5 are not entirely new to her since they are located at the same school from year 1 to 7. Being a relatively small school, the teachers therefore share the same staffroom and know all the school's pupils by name.

In lower secondary schools, where they get pupils who are entirely new to the teachers in year 8, they told me that they use the NTE results to get to know the pupils' level of proficiency in the subject. They, too, often find the results to correlate well with their own, later, assessment of pupils' levels of mastery.

You are a bit surprised, but as you say, you don't know them that well anyway. And seen in retrospect, after getting to know them, it's maybe not that surprising after all. But these levels... these [levels of mastery]... the way they trick us sometimes is what surprises you when you don't know them that well. But I think, generally, it's not so wrong (participant 5, my translation).

"I really think that it fits quite well with what I have observed during lessons. Usually it does, I think" (participant 3, my translation).

In general, the interviewees seem to find the test and the results beneficial to balance and adjust their assessment of their students. Since few other tests can help and support the teachers in their formative assessment of their pupils, the NTE is a well-established and respected tool for assessment in Norwegian schools.

### ***Discussion***

The interviewees find the NTE results helpful as a mapping tool to get to know their pupils and their levels of mastery better. This use of the NTE is in line with the intentions of *Utdanningsdirektoratet*. Formative assessment is an essential part of the development of pupils' competence in English, but also in other subjects. My interviewees said they merely use the results to "check" if their assessment aligns with the NTE's assessment of their pupils. They do not report any analysing of the results' matrices that follow the results of the individual pupils.

Again, one can ask if the lack of interest in the NTE stands in the way of utilising the results as intended. It seems like the teachers are not adequately acquainted with the possible resources the results can be as a basis and help in the formative assessment of the pupils. According to teacher cognition theory (fig. 2.1), this dilemma may be a result of the teachers' reaction to professional coursework. Teachers are instructed to use the NTE in their formative assessment of their pupils, but the teachers may not acknowledge the NTE. It goes against their beliefs, thus affecting their cognition and, in turn, their classroom practice. Again, this lack of interest is something they self report, so there may be discrepancies between what they say they do and what they really do. Three of the five teachers are partly negative to the test, and this personal recognition and beliefs colour their utterances in the interviews. It can also be a reaction to *teacher accountability* which follows a Norwegian high-stakes test as the NTE. This accountability may shake the fundamental beliefs and attitudes of the teachers.

Norwegian teachers have a lot of autonomy in their work, and this testing of their pupils may feel like being mistrusted in doing their job.

In their study of year 5 teachers in 2017, Werler & Færevaag found that teachers used the results from NTs as affirmations of their teaching. Teachers in their study indicated they had no need for the NTE results since they confirmed their own assessment. The results from my research show similar tendencies as both the upper primary and lower secondary teachers were critical of the point of time the NTEs are held. Through the interviews, the lower secondary teachers said that the NTs came too early in the autumn to be useful because they are not yet familiar to the pupils. Grocott (2022) found similar results in his research among lower-secondary teachers (Grocott, 2022, p. 42). They are not content with the time of the year the NTEs are run. I also found that the lower-secondary teachers were preoccupied with the thought that the NTE was testing what previous teachers had taught. This is partly correct, but the tests are not made to measure the teachers or their instruction but the pupils' proficiency level in English. I believe this is a misinterpretation of the NTE's aim and something the teachers would see differently if the schools spent more time becoming acquainted with the test and its purposes.

The lower secondary teachers also wished for NTEs in year nine, and one of them even in year 10. This wish raises the question of how well teachers know what is being tested. Their desire displaces the real focus of these tests, namely, to use the results as a basis for formative assessment, the development of teachers' and schools' education and knowing their pupils better (Grocott, 2022).

The teachers of English are interested in knowing how their teaching affects the pupils after at least one year. Year 8 teachers are not given that opportunity the way the NTE is organised today. Even if the NTE is meant as a basis for adapted teaching and the pupils' development, the teachers, especially at the lower secondary level, would like a hint of assessment of their work.

### **4.3 The Use of NTE- Results**

One main goal of this research has been to find out whether the intentions of Udir are fulfilled in some Norwegian schools. The intentions of *Utdanningsdirektoratet* are quite clear:

The results are part of the pupils' continuous assessment. Together with other information you have about students' learning, the results should form the basis for adapting the training. You will use results from tests as a basis for helping students further in their learning course. (Utdanningsdirektoratet, 2023, my translation).

Admittedly, my data is limited, interviewing only 5 teachers and a survey with 110 participants. Still, it may hint at what is being done with the results in different teacher staffrooms.

#### 4.3.1. The Use of the Results, the Survey

In my quantitative survey, I asked to which extent teachers used the results. Table 4.3. shows some of the results of this survey.

Table 4.3. Abridged results from question no. 22, 23 and 24 in the survey.

To which extent are the following statements correct for your use of the student results after the NTE?	Agree	Agree to a certain extent	Agree to a small extent	Do not agree
I do not look at the results	4,5 %	10,9 %	23,6 %	60,9 %
I register the results in my school's systems	43,6 %	14,5 %	8,2 %	33,6 %
I do not care much about the results. I carry on my teaching as before	2,7 %	14,5 %	23,6 %	59,1 %
The school's administration seeks the results from my class and follows up on my teaching	9,1 %	25,5 %	34,5 %	30,9 %
The results are registered and filed	51, 8%	26,4 %	10 %	11,8 %

Most of the participants, approx. 84 % agree to look at the results to a large or a certain extent. On the other hand, 4,5 % answered they do *not* look at the results of the NTE, and 10,9% reported they only look at them to a certain extent. This result means that as many as 15,4% are less interested in them. Statement three in this table shows that indifference towards the results is also evident in the survey.

As many as 65,4 % of the participants report school leaders who do not or, to a small extent, seek the results of their teachers' groups and follow up on their teaching. It is somewhat strange since school leaders are usually quite concerned with the NTE results and should be interested in the pedagogical development in their schools.

## ***Discussion***

According to table 4.3, most of the participants agree to look at the results to a large extent. However, at the other end of the scale, 4,5 % answered they do not look at the results of the NTE, and 10,9 % reported they agree to a certain extent. This result is somewhat shocking, bearing the intentions of *Utdanningsdirektoratet* in mind. Whether this is a conscious choice among the participants or accidental indifference is unknown. Anyway, it is unfortunate that teachers can refrain from analysing the results after national tests as these results give rather detailed information on the pupils' competence. Utilising the results from the NTE in addition to the teachers' professional assessment practice would be a good start for teachers to give their pupils assessment for learning. By not using the results, one can ask on what grounds teachers give their pupils formative assessments, if it is merely their professional view or if they use local tests in addition.

On the other hand, it may result from indifference from the school leaders, which means less pressure on the individual teachers to involve with the NTE results. As the survey shows, 30,9 % of the participants report school leaders being indifferent to individual teachers and groups of pupils. These findings correlate to the findings in Grocott (2022), where teachers at some schools report a lack of engagement with the tests where neither the principals nor teachers prepare or follow up on the results. Other schools place more emphasis on the tests, and these are schools where the principals or school administration are engaged in the tests. Being a way of assessing the different schools nationwide, NTE results should be of interest to the principals. A possible explanation can be that the school leaders are more interested in the overall results at their schools and the comparison to other schools and the rest of the nation than in local results and pedagogical improvement. As mentioned earlier, the principals facilitation of working with the NTE results and school development is crucial (Lyngsnes & Vestheim, 2015).

### **4.3.2. Time as a Factor**

The teachers I interviewed had different ways of working with the results. One of the teachers in upper primary answered she does not pay special attention to the results because it takes too much time and that she knows what is expected from the tests anyway. She also says that the test has little relevance to the pupils in hindsight. They do not care about the test and the results since the time gap between them is too wide.

Another teacher in the upper primary is quite honest when she says:

[...] Earlier, we looked through them and analysed them. That doesn't happen anymore because we can't prioritise it. As a teacher, I log in and have a look because I have an interest in it, but it's not talked about... [...] We are shown the tables, but otherwise, it's not... all good intentions... And the pile of results is there, after all, and I plan to take a closer look, but it comes to nothing, to be honest (participant 4, my translation).

Three out of the five teachers I interviewed explicitly blame the lack of time as to why they do not work more with the results. As for the other two, one answered she is not interested in using the results, and the other reported no need or wish to develop her teaching from the results. Hence, they do not have to spend valuable time on the NTE results.

### *Discussion*

Participant 1 admitted in the interview that the NTE and the results are of little or no consequence to her. She also said they are of little relevance to her pupils since the time gap between the test and the results is too wide. Most pupils have forgotten about the test when the results arrive, so they are indifferent to it. In addition, the test has no consequences for worse marks in English. Since this teacher is also one with little interest in the tests and results, her attitude towards the NTE may colour her pupils' engagement with it. The test is of no importance to either of them. They carry on as usual, and so does their teacher. Previous experiences with the tests maybe shape the teacher's attitude towards the NTE. Suppose this attitude or belief is not contested by outer influence. In that case, the attitude manifests and results in her indifference to both the test itself and in utilising the results, which she finds uninteresting. This attitude is projected to her classroom practice and her pupils. This is also the attitude and belief of an experienced teacher who went to teacher training college many years ago when these tests were not yet introduced. She is not trained to conduct or utilise these tests from her own schooling (fig. 2.1).

Three of the interviewees explicitly uttered lack of time to work with the tests and results. As participant 4 says, her school worked more with the results before, but they no longer have time for it. She is willing to do more, but the day-to-day work is prioritised. This lack of time correlates well with the findings in Grocott (2022, p 42). Teachers have to prioritise daily chores. The results from the NTE do not go away, but they may be forgotten after some time. If working as a class teacher in year 5, you may also be their mathematics, Norwegian and

English teacher. Working with the results from all three NTs can be overwhelming, and it is understandable if upper primary teachers feel they do not have time for it. Sufficient time to work with the results is crucial, and when the school leaders do not prioritise time at work, teachers must find time elsewhere in their already tight schedule. Working with the NTE results may be perceived as a consumer of time and therefore put aside, as participant 4 said in the interview. The lack of time and the NTE being perceived as a time consumer for the teachers were also found in Grocott’s research from 2022, showing that this is an obstacle to even more teachers than my interviewees. This was also a finding in Svanæs et al. cited in NOU 2023:1, teachers expressed a need for more time to “engage in own quality assessment, reflect on available information and develop the school’s professional community” (NOU 2023:1, 2023, p. 159).

**4.3.3. How the Interviewees Report Working with the NTE**

The table below shows, in short, how the interviewed teachers report their work with the results from the NTE.

*Table 4.4. How the teachers report using the NTE*

	Results shown in plenary sessions	Look at results with team	Use for adapted teaching	Short-term actions for low-performing pupils	Short-term actions for high-performing pupils	Long term actions
#1	X					
#2		X		X		
#3		X	X	X	X (planned)	
#4	X			X	X	
#5		X		X		

All teachers confirm they look at the results independently, but as the table shows, there are variations in how the different schools work. One teacher reports taking action for the highest-performing pupils. This is not necessarily a consequence of the NTE but a generally adapted teaching mode.

Three of the teachers report working with the results in their teams. These teams consist of the teachers connected to their year 8 groups. They go through the results for all three NTs and compare them according to reading competence. Usually, there are similarities in the results



between the three NTs, and as 4 of the 5 teachers report, action is taken for the lowest-performing pupils.

[...] And then we use the results to take measures... if some are poor in one type of tasks, then we can ...in a way give teaching in smaller groups for a period, to work with a variety of topics. And if some pupils perform on a high level, they can get more challenges. In a way, we use it to give adapted teaching (participant 3, my translation).

All the interviewees report that the responsibility for the results and their use is assigned to the individual teacher, subject teacher or the team to manage. The school leaders are not reported to be involved in the teams' considerations and actions after the NTE, but they expect it to be done. The teams decide what actions to take, when, for how long and who participates in these actions. Four participants report short-term- actions in the wake of the NTE results, but none of them report taking measures for long-term actions for developing the subject of English any further as intended by *Utdanningsdirektoratet*. I found no signs in the interviews of any attempts to educate the teachers in the NTE material before the test or principals initiating school-development processes in hindsight of the NTE.

The reflection questions from the teacher's guide to use in the teacher staffrooms are not reported used as intended. This correlates well with the results from the survey where 77,3% *do not* or to a *small extent* use these questions when going through the results.

### ***Discussion***

The results of my qualitative research support the findings of Mausethagen et al. from 2018. When working with the National tests in the teacher staffroom meetings, the focus is on short-term courses and initiatives to lift the lowest-performing pupils to a higher level. Grocott, too, found that "special attention was paid to pupils whose results placed them below mastery level three" (Grocott, 2022, p. 39). As Grocott (2022) points out, this is partly the intention of *Utdanningsdirektoratet*, who states that all pupils are entitled to adapted teaching; also the highest-performing pupils, hence not fulfilling the principle of adapted teaching for all pupils. In my interviews, participant 4 reports taking measures for the high-performing pupils. She sometimes gives her pupils texts from earlier NTEs as reading challenges. This is not necessarily a consequence of the NTE but more of "normal" adapted teaching, which all teachers must do and is most likely part of this teacher's beliefs and attitudes towards adapted teaching and her recognition of the pupils' best shining through.

The results of my study show a high degree of teacher autonomy and accountability, which the interviewees seem unaware of or indifferent to. The school leaders trust their teachers to do their job as they are not reported to take part in the follow-up work with the NTE results. It is up to the teacher(s) to analyse the results professionally and sensibly (autonomy), and at the same time, the teacher is also accountable for the use. Being alone as a teacher with the follow-up work from the NTE may lead to insecurity about how to do it. A postponement of the work or even an active choice of *not* doing it because it takes too much time or they do not know how to do it is understandable. Analysing and using the results for formative assessment may be a lonely job for many teachers, as my study shows. As none of the interviewees reports any education of the teachers ahead of the test, the knowledge teachers attain is from the teacher's guide, which they do not fully read. The lack of continuous professional coursework and demands from the schools' management may have led to these teachers' realisation and cognition of their work with the NTE. It is not that important to teachers whether they use it or not. There are little or no consequences for the teachers either way. It should be highlighted that it is for the best for their pupils and school development. The importance of facilitation from the principals is proven essential in other research (Sibbern, 2013; Lyngsnes & Færevaaag, 2015). Teachers and school leaders are supposed to work collectively with school development (Utdanningsdirektoratet, 2023). However, the NTE will not work as a tool for this development as they are reported used in these five schools.

The teacher's guide's follow-up questions are reported not being used when going through and working with the results in the teacher staffrooms by the interviewees and only, to a little extent, with the survey respondents. This may be one of the reasons why the results are not used more, the teachers do not analyse the results they *go through* them. It has to be said that these questions are not obligatory but are meant to suggest how to work and develop pupils and schools.

#### **4.3.4. External Pressure**

Three of the interviewed teachers work in a municipality where the school owner has set a goal that the municipality's schools, on average, are to achieve better than the national average result on the NTs. Two of the teachers report they know about these expectations, but it seems that it does not affect them negatively in any way.

The third is critical to these demands since the NTEs test the same year, but the classes and groups of pupils vary yearly. Therefore, this participant asserts that comparing the results from one year to the other does not do anybody justice, either teachers or pupils.

[...] If you have a group with several pupils who receive special needs education or very adapted teaching, it's almost as if I need to warn the school leaders beforehand that there might be a different result this year. [...] teachers have been summoned to a meeting with the school leaders because the results on the NTs were not what they expected (participant 1, my translation).

She does not elaborate more on the conversation, so it is impossible to know whether it was to discuss the teacher and the teaching or to help the teacher further develop her group. She criticises the importance of the NTs and to what extent it is emphasized by school owners and leaders. She is more concerned about fulfilling the aims of the curriculum than pleasing the leaders.

There are variations in how pupils and parents are informed of the NTE results. For example, two of the five teachers report giving feedback during parent-teacher conferences, and participant 5 provides written feedback for the parents in an IUP (Individual development plan) comprising their child's achievements and how they can improve. Participant 4 experiences that parents usually are not very interested in the results. She, too, talks about the NTs in the parent-teacher conferences, but that parents seldom ask for the results.

### ***Discussion***

As mentioned above, one of the interviewees' municipalities has set a goal to achieve better than the national average on all NTs. This is a vain wish because if all pupils perform better, the average score will move accordingly. How the scores are calculated is presented in section 2.7.5. The teachers working in this municipality do not care about this goal, and they trust their ways of teaching English and do not change it because of this goal.

Grocott (2022) also comments on the achievement pressure in his article: "The pressure and comparison between schools can be described as an unintended consequence (Chalhoub-Deville, 2015) as it is not mentioned in the official purpose of the teacher's guide as being part of the intended uses of the NTE" (Grocott, 2022, p. 37). I would also go as far as to say it is unwanted. As one of many stakeholders, the municipality's leaders may have misunderstood the intentions of the NTs and put unnecessary pressure on school leaders. A wish for better municipal results on the NTs is understandable, but cooperation is needed. As a reaction to this external pressure, it may lead to participant 1's example from her school, where the school leaders wanted to have a meeting with the teachers if the results were unsatisfactory.

This “supervision” adds an uncomfortable dimension to the teachers’ work. It also shows that the local leaders regarded this as an individual teacher challenge, not something for the staff to handle collectively. The results from this NT could have been a good starting point to develop the subject(s) further. One can understand the frustration of participant 1 as she is not very engaged in the tests. Therefore, the external pressure seems unnecessary and, according to the NTE intentions, an unintended consequence (Grocott, 2022).

In my research, parents were rarely mentioned as playing an active part as stakeholders in the NTE. They are given information on how their own child performed, but the interviewees did not report on parents asking for the school’s or national results. Instead, parents seem content with knowing their child’s results and how they can improve.

#### **4.3.5. Feedback to Previous Schools**

The lower secondary teachers do not report any cooperation with the teachers or administrators in their pupils’ previous schools. Participant 5 was very sure of their schools’ non-existing communication and cooperation.

Participant 5: The primary schools do not get any feedback. At least not from us.

I: No? That’s interesting. Nor from the school management?

Participant 5: No. So those who work in primary school won't get any feedback on what happened between years 5 and 8 (participant 5, my translation).

Lack of school cooperation is also evident with participant 2 and 4. Participant 2 (lower secondary teacher, LST) expresses no knowledge of any feedback or cooperation with previous schools, but participant 4 (upper primary teacher, UPT) says they are usually provided with the results from their former pupils.

The lack of cooperation is evident, but the general results will be accessible with the official publication, and hopefully, they will be discussed in the upper primary schools.

#### ***Discussion***

As shown in my results, the feedback to previous schools is somewhat sparse and varies between the schools in my qualitative study. None of the interviewees reported any involvement in possible feedback. Lyngsnes & Vestheim (2015) found that the high-performing schools all contacted previous schools (upper primary level) after analysing the results from the year 8 tests. This cooperation between the schools gave a common understanding of what was good and what could be done better, thus improving the quality of

education. As part of school quality development, *Utdanningsdirektoratet* suggests that cooperation within the local schools is an underlying condition. If the municipality's school owner wants better results, cooperation and organisation can be a way to organise improvement.

#### **4.3.6. Adapted Teaching with the NTE Results**

Earlier in this chapter, I found that teachers to some extent used the results to start up short-term actions to help, in particular, the lowest-performing pupils. Another interesting feature is *if* and *how* the teachers give adapted teaching to their pupils. I found that the interviewed teachers more or less use the NTE as a mapping tool to see if pupils need more adapted teaching. For example, suppose they are low-performing students with mastery levels 1 or 2 on the NTE explained in section 2.7.6. In that case, more testing is conducted to determine if they have general or specific reading challenges. If they do have challenges, the pupils will be encouraged to participate in special needs teaching. If they are ordinary slow readers, they are encouraged to participate in courses lasting for some lessons/weeks. However, they do not report on any analysis of the results to go deeper into the pupils' achievements.

We usually go through the results, and it is a bit exciting to see if it corrolates with *my* impression of the pupils, how they are in class and their results on the NTE. And then, we use the results to reinforce the tutoring..if there are weak results in one type of task, then we can... in a way, provide lessons in groups in some periods to work with different themes. And if some are very good, they can get more challenges. So we use it in reality to give adapted teaching (participant 3, my translation).

One of the teachers did not properly answer the question about adapted teaching. She explained that the results from the NTE *may* constitute as more or less unconscious knowledge when she assesses her pupils to determine their academic needs. She trusts her professional experience and skills to decide what is needed, not necessarily the NTE. The replies from the others were much like this one. They use the results in addition to their professional judgement and knowledge of teaching.

Participant 2 (LST) says she finds it challenging to adapt her teaching to all pupils in her class. She is assigned a *teacher 2* (an extra teacher) in one of two weekly lessons to help the pupils who struggle with English. However, the situation is not satisfactory to teachers or pupils since there is little continuity in the teacher 2 teachings. Furthermore, it is frustrating for the pupils who need extra help but are "left on their own" in the whole class in 50% of the lessons. She says pupils with the right to special education do not struggle with the English

language as pupils did ten years ago. Young learners today listen to and talk more in English using all the different information platforms and channels. They need not necessarily fewer tasks, but enough tasks adapted to their level.

Table 4.5 Abridged results from questions 22 and 23 in the survey.

To what extent are the following statements correct for your use of the student results after the NTE?	Agree	Agree to a certain extent	Agree to a small extent	Do not agree
I talk to the pupils about their results and look at their answers	33,6%	38,2%	15,5%	12,7%
I use the results to tailor my teaching to the individual pupil	5,5%	41,8%	36,4%	16,4%
I forget that I can use the results to give adapted teaching	10,9%	26,4%	22,7%	40%
I choose not to use the results to give adaptive teaching	4,5%	17,3%	23,6%	54,5%
I must report to the school's administration what I intend to do according to the weakest-performing pupils	23,6%	33,6%	13,6%	29,1%
I must report to the school's administration what I intend to do according to the best-performing pupils	14,5%	21,8%	18,2%	45,5%

The results from the survey once again show a more balanced picture of this topic. Many participants talk to their pupils about the results and use them to some extent to give adapted teaching to their pupils. Most teachers report using the NTE to give adapted teaching, which is in keeping with Udir's intentions. At the same time, 4,5% of the teachers actively neglect the NTE results for the same purpose. There is a variation to what extent the teachers must report to the administration what actions they plan to take towards the low- and high-performing pupils. Most do not necessarily report on the high-performing pupils but on the lowest-performing pupils.

### **Discussion**

It is pretty interesting that teachers and school leaders focus more on the lowest-performing than the highest-performing pupils. As Grocott (2022) comments, this is not entirely in line with the intentions of *Utdanningsdirektoratet*. All pupils are entitled to adapted teaching, not just the low-performing pupils. There may be an unspoken understanding that high-

performing pupils do well enough on their own and do not need any adaptations. However, in cases with low-performing students, level 1 or 2 on the NTE, more testing is usually carried out, often in cooperation with the special education teacher and actions are taken accordingly.

The interviewees who report adapting their teaching report on similar methods. They form groups for low-performing pupils and sometimes high-performing, where they receive instructions and education according to their levels of mastery. Often in these cases, the teachers use their professional judgement based on their schooling and professional coursework to seek answers to pupil improvement. In addition, their former knowledge and beliefs lead to suggested solutions in the staff meetings. Their experiences as in-service teachers (Borg, 2015) are important to them, and they trust in and build on their previous experiences.

After talking to the interviewees, I realised that their notion of adapted teaching simply provides less reading and fewer tasks to the lowest-performing pupils. As discussed in subchapter 4.3.4., one of the teachers, participant 4 (UPT), reported giving the highest-performing pupils more advanced texts to read. However, none of the others reported adapting their teaching to the highest-performing pupils. I found no signs of teachers adapting teaching to the individual pupil after the results on the NTE, which support the findings of Mausethagen et al. (2018) where the least used knowledge sources were test results, statistics and research (Mausethagen et al., 2018). There may be a common belief among teachers that their low-performing pupils should be assisted first, in order to help them improving their skills. This may also come from the school's collective cognitions about low-performing pupils and the importance of giving them support.

Even though the interviewees do not report on adapting their teaching to the pupils, I believe they still do in some ways. Their cognition as experienced teachers: beliefs, knowledge and professional coursework about adapted teaching make them automatically do things in their classroom practice that is adapted teaching, although they may be unconscious of it (Borg, 2003, p. 95).

#### **4.3.7 Change of Teaching?**

In *Utdanningsdirektoratet's* information about the NTE, one of the intentions of the test is to enhance quality development at all levels in the school system (Utdanningsdirektoratet, 2023), which inevitably includes the teachers. Utdanningsdirektoratet intends that teacher staff or

teams will work more goal-oriented to improve pupils' reading skills and teaching in general in Norwegian schools (video from Udir.no, 2023). Schools that are determined in their educational development have received good results on the NTs (Lyngsnes & Vestheim, 2015). As stated earlier, much work is done in the schools further to the results from the NTE, but they bear evidence of short-term solutions and a “quick fix” mentality instead of teaching from a broader perspective, described in section 4.3.3.

I asked my interviewees if they think the NTE helps lift the quality of their teaching, and the answers varied. One of the teachers in upper primary answered that she felt she had to keep up the level in her teaching to match the NTE and that it feels educational for her in a way. At the same time, she answers that she does not directly become more quality conscious by the NTE, but by the *Knowledge Promotion* and the aims of the subject curriculum. One of the lower secondary teachers, participant 5, answered that the motivation to develop as an English- teacher and the teaching of the subject does not come from the NTE. It has more to do with her interest in the subject and her inner drive to improve herself and her teaching. Participant 3(LST) gives a more concrete answer to the question of personal quality development:

I think cooperation with others, talking to other schools and learning how they work... get some input. I have recently been studying, and I absolutely feel that is a part of it. And then experience. Maybe the most important. During these years, I have become more confident and know better what works, and I can trust my decisions (participant 3, my translation).

All in all, the interviewees were quite clear that they did not think the NTE made any difference in their development as teachers. Instead, they stated that quality development came from other sources.

The teachers I interviewed do not report any change in their teaching other than the courses and short-term actions. When asked directly if they actually change their teaching, all five answered *no*. One of the lower secondary teachers said: “No. I can say a clear no to that question. I don't do that at all. It is more with individual pupils and in particular the lowest performing pupils” (Participant 2, my translation). The teachers seem content with the way they teach their students and have confidence in what they do as long as they relate their teaching to the subject curriculum.

Interviewer: Do you think it would be wise to take a step back sometimes and ask ourselves if we are working with English in the right way? If we should have done it differently? Should we have changed the teaching quite radically?



Participant 5: Yes, I think we should have done that in many subjects more often. I think so. And I think we should be better at asking ourselves: Why am I doing this? What is it that I want my pupils to learn from this lesson? [...] I don't think we do that often enough.

Participant 5 also commented on the work at their school after the NTE: "Something happens, but [...] I guess it's a lack of continuity: "We do this after the NTE, we do this every year, we always do this". These general thoughts are missing" (participant 5, my translation). She pinpoints what is relevant to the other four interviewees, too. There seem to be no local plans for collectively continuous work with the NTE. Even though results are supposed to be analysed and used for improvement in the local schools, none of the interviewees mentioned any administration-initiated talks of quality development within their schools.

### ***Discussion***

One can wonder if the teachers and school leaders are all acquainted with the quality development intentions of *Utdanningsdirektoratet*. The ignorance found in the interviews may result from insufficient time spent with the teacher's guides. Another explanation may be a lack of interest in the NTE, expressed by some of them.

Participants 1, 2 and 5 show a disinterest in the NTE, which certainly affects their quality development engagement. Participant 5 shows, at the same time, a greater interest than the others in getting a birds-eye perspective on this development work. She suggests increased awareness of the goals and purpose of schooling, which is an important factor in teacher cognition. Her attitude gives her an inner drive to improve her classroom practice and also expand her knowledge and competence, maybe by professional coursework, to develop herself and her professional cognition.

The teachers seem content with their work as long as the Knowledge Promotion and the subject aims are in focus, and they do not report any use of the NTE as a source of personal development. An example from cognition theory is that contextual factors and professional coursework, here the NTE, are unacknowledged by the teachers, which may limit the impact of developing their teaching.

I believe instruction and education are needed for teachers to be more engaged in and interested in local quality development. More time to work with the tests and results to enhance education quality may be a solution. None of the interviewees reports principals inviting their teachers to more extensive talks and discussions on local quality development.

As others have stated, the visions and involvement of principals are crucial to enhance the work with the NTE and schools' quality development (Grocott, 2022, p. 46). Lyngsnes & Vestheim (2015) found strong correspondence between schools doing well on the NTs and these schools' principals taking an active role as enforcers. At the same time, if this coursework or education is perceived as irrelevant by the teachers, the results from this coursework fall flat. Innovative work, taking it step by step, could be a way of changing cognitions towards the NTE.

#### **4.4 Development of Reading Skills and the use of Coursebooks**

One of the main tasks for schools, in general, is teaching the children to read, and the necessity of being able to read is elaborated on in previous chapters. Norwegian pupils meet the English language at school in the written form already in year 1, and they can soon read short and simple texts. However, when arriving in year 5 they can already read quite difficult and long texts, and in year 8, pupils have coursebooks that mostly contain authentic texts and seldom simplified texts.

Teachers I interviewed admit that pupils' English skills have improved over the last decade. This general improvement is due to many things, but the internet and easy access to the English language through films, YouTube and gaming are common features. It is especially their oral communication skills which have steadily improved, but as participant 2 (LST<sup>11</sup>) has observed among the lowest-performing students, they struggle more with reading comprehension.

In the survey, as much as approx. 97 % of the respondents admit to using coursebooks to a large extent. An important point, given as a written comment in the survey, is that "It is important to have the learning process in good order, and that happens by using coursebooks" (my translation). Coursebooks play an essential role in the interviewees' teaching of English, and all interviewees report the coursebooks as their main text source. Participants 1 and 5 say they miss longer texts in the coursebooks for more extensive reading. In addition to the coursebooks, the teachers encourage and challenge their pupils to read other books, either on screen or in a physical book. Sometimes the whole class read the same, or the pupils read a

---

<sup>11</sup> LST: Lower Secondary Teacher, UPS: Upper Primary Teacher

book of their liking. Participant 1 (UPT/LST) praises her digital coursebook for having a library with access to a multitude of childrens/young learners' books.

One of the issues Seland et al. (2013, p. 101) identified in their research was that teachers working in year 5 were the least content with the results after the national tests. The two UPTs (1 and 4) I interviewed said the same. They had used *Stairs* as their main coursebook for several years and found that it was insufficient to prepare the pupils for reading the texts in the NTE. One of the participants in the quantitative survey answered in a comment that they had to find texts from other sources since “*Stairs* is not up to scratch” (my translation). The two interviewees from upper primary school are pretty optimistic for the future, though, since their schools have changed coursebooks to what they reckon is better to meet the demands of both the aims in the curriculum and the NTE.

Some publishers have what they call *parallel books* to ordinary coursebooks. These books hold the same topics and texts as the main book but are easier to read as they usually contain abridged texts with fewer difficult words and are simplified to suit the purpose. The school where participant 2 (LST) works have parallel books which the low-performing pupils use.

A topic that arose in all five interviews was the number of weekly teaching lessons; they were too few. All the participants commented that two weekly sessions are not enough to teach the children what they should learn. As participant 5 (LST) said: “I think it's very busy. I think it's easier if I teach both Norwegian and English in one class because then there are many topics that you suddenly get five and a half hours a week to work on” (participant 5, my translation). Participant 4 (UPT) was also critical of the few teaching lessons:

In other words, when you have gone through the homework, read through the text, and the glossaries, the first lesson is gone. And the second lesson, you have to look through the homework and do some other things, then the next one is gone, so it's far too little. I actually think it's tragic. They [National authorities] don't really take the language seriously (participant 4, my translation).

She is discouraged by this, as the pressure on teachers is quite hard to make the pupils perform their best, but the allocated time is scarce. Participant 4 was not the only one who spoke her opinion on this.

I think it's a paradox with the number of weekly English lessons that there is too little time to do something about the issues our pupils address. They say that ‘we don't learn English at school. We learn it at home, and then we get some explanations at school’. I think that is very well said (participant 1, my translation).

She is also preoccupied with letting her pupils “bathe in the English language” by spending quite a long time working with one text, reading authentic children’s literature and allowing them to read at school. Several scholars support this “language bathe” (Vicary, 2017; Birketveit & Rugesæter; Birketveit & Williams). She can see that the pupils like it. They become acquainted with more words and will be better at reading between the lines. She also gives her students “reading orders” for the homework text. Examples of tasks to do while reading the homework, depending on the text, can be “find five adjectives” and “make five questions to the text”. These examples of “reading orders” are taken from a book by Kåre Kverndokken (Kverndokken, 2012).

### *Discussion*

Two of the interviewees mention the development of pupils’ English skills. They say that pupils’ oral skills are better than, for example, ten years ago. One explanation is the easy access to the English language from various channels. The subject curriculum has taken this into account with development, and English is now regarded as a vital tool for education, social and working life.

All of the interviewees and also the approx. 97 % of the survey respondents report extensive use of coursebooks. Teachers find it necessary to use coursebooks since they, over time and independently from the teacher, give quality to the teaching. In my experience, teachers do not have time to build a private collection of texts and tasks for their pupils. That said, teachers are usually good at implementing the latest news articles or topics in their pupils’ reading lists. In that way, they update the books, which can sometimes be outdated. Digital coursebooks are used in many schools. They often include a wider range of tasks and additional texts and are not worn out. The teachers I interviewed all wanted physical printed books for their pupils, preferably in addition to digital coursebooks. They also had in common that they, by and large, trusted the coursebooks to provide adequate texts to the pupils. Implicitly they also trust in the coursebooks available for helping to develop their pupils’ reading skills. Parallel books contain texts and tasks more easily accessible to low-performing pupils who cannot read the original versions of the texts. They will get the main message, but sometimes you may miss some of the essence of the story, especially in short stories or novel extracts. These “graded” books will most certainly help low-performing readers. Vicary (2017) is positive to graded readers and simplified authentic texts, as the pupils have to be exposed to texts they can comprehend. Texts with many unknown or difficult vocabulary will

make the reader give up and find something else. Unfortunately, not all schools spend money on these parallel books, but participant 2 (LST) reports using it with some of her pupils with good results.

The “prepping” of the pupils in upper primary, as described by participant 4 in chapter 4.2.2., may result from previous unsatisfactory coursebooks. For example, two of my interviewees and one of the survey respondents report their previous coursebook, *Stairs*, as insufficient to meet the increased level in the *Knowledge Promotion 2020* and the NTE. However, participant 4 is optimistic that the school’s new coursebooks (after the *Knowledge Promotion 2020*) will be sufficient for preparing her pupils for the NTE. She is also very content that they have physical books at their school in addition to digital ones.

As a form teacher in the upper primary level as participant 1 is, she can jumble up the timetable and make space for longer reading sessions if she wants to. She spends more time with the class than two English lessons per week and can, therefore, easily arrange more extended reading periods during the week to let the pupils “bathe” in the language. Her “reading orders” make her pupils interact better with a text and are a means of “learning to read”.

All of the interviewees report too few weekly English lessons to fulfil the curriculum's competence aims. This comment is supported by Birketveit & Rugesæter (2015). Furthermore, the number of teaching lessons is not increased during the 8 years since their article was written.

#### **4.5. Summary**

In this chapter, I have focused on several parts and perspectives on the National Test in English and how teachers use its material. I have also discussed my findings in light of previous research in the field. Finally, in this subchapter, I will summarise my main findings from both the survey and the interviews.

Before carrying out the NTE in their classrooms, all the interviewees report reading parts of the teacher’s guide to see if there is anything new to be aware of, for instance. None of them reports reading the complete guide, even when working with the results. The survey showed concurrent results, and even more negative since approx. 4 % of the respondents did not know a teacher’s guide existed.

LSTs showed variable interest in the NTE since it “did not test their teaching but the previous teacher’s”. Therefore, two of them felt they had little or no use for the results unless the NTE would appear in year 9 as for the NTN and NTA. Then, they could use the NTE to see if their teaching had had any effect on their pupils’ competence. The results of the NTE are more or less used to affirm the teachers’ own assessment of their pupils. Even though there are some disinterest and hesitation towards using the NTE, teachers accept the test and are not unwilling to work more with them. Almost all respondents, including the survey and interviews, report that they prepare their students for the test. There are minor differences in how the teachers do it, but talking about the test and solving some example tasks on *Udir.no* is common to all. Some of the interviewees also uttered the need for mental preparation of the pupils before the NTE since the test is advanced and experienced and too complicated for some pupils.

The survey gave a nuanced picture of how the results from the NTE was received. Some respondents had no interest in them at all, while the majority reported varying interest and acting on the results. In addition, the survey respondents reported local school leaders as disinterested in the class results. Lack of time is reported as the main obstacle for the interviewed teachers to interact with the results. They perceive the NTE's supplementary work as a time consumer (also Grocott, 2022). The interviewees expressed that analysing the results were mainly done in teams or individually by the teachers. The school management allocates little or no time to work with the results with the teaching staff. School leaders were not reported to take part in the result analysis by the interviewees. The reflection questions suggested in the teacher’s guides were reported not being used, and the actions taken after the NTE are mainly to help the lowest performing pupils (Mausethagen et al., 2018; Grocott, 2022). As far as the participants are aware, little or no information about the results is exchanged between the pupils’ previous schools and lower secondary schools. If there is cooperation, this takes place at an administrative level.

According to adapted teaching, action is taken mainly for the lowest-performing pupils. Typical actions are short-term courses. More testing is done if there are suspicions of specific reading challenges (Grocott, 2022). Interviewees report adapting teaching, but not necessarily on the background of the NTE. Mausethagen et al. (2018) found that the least used source of knowledge to plan adapted teaching were tables, statistics and matrices (from the NTs).

The interviewees do not report any long-term change and development in their teaching on the background of the NTE, only short-term actions. They trust in their professionalism to work following the aims of the *Knowledge Promotion* and are content with the way they teach. None of the interviewees reports school leader engagement in their schools' quality development work.

The participants say pupils' English skills have generally improved in the last decade, and so have the coursebooks. The teachers trust and rely on coursebooks to enhance the pupils' reading and reading comprehension in English. A unison comment from all five interviewees was that two weekly English lessons were far too little to be able to fulfil the curriculum aims, which is supported by Birketveit & Rugesæter (2014).

## 5. Conclusions and Didactic Implications

This final chapter briefly summarises this master's thesis and the conclusions drawn from its results to answer my research questions. In the last sections, I present some didactic implications and suggestions for future research.

### 5.1. Summary

This master's thesis aimed to investigate teachers' interactions and enactments with the NTE, its results and to which extent they use the NTE material in their teaching of reading. My research has included teachers from upper primary and lower secondary levels in a mixed methods explanatory sequential design. I conducted an online survey and semi-structured interviews with five teachers to gain more in-depth knowledge. The interviews were the core information in my thesis because these data helped me answer my research questions better. I have given a broad theoretical background for the thesis and an explanation of the mixed method, explanatory sequential design and why this method was beneficial for my thesis. In the results and discussion chapter, I analysed the information with the help of *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006), where I coded the transcriptions of the interviews and the data from the survey based on my research questions. The results from the study were presented and discussed in chapter 4.

### 5.2. Answering the Research Questions

The research questions I have sought to answer in this master's thesis are:

1. *How do teachers report their use of a) the NTE, b) its results and c) the teacher's guide?*
2. *To which extent does the NTE affect how the teachers adapt their teaching to develop their pupils' reading skills in English?*

#### 5.2.1. 1a) How do teachers report their use of the NTE?

The interviews and the online survey showed that teachers are generally disinterested in the NTE. The survey nevertheless shows a more nuanced view of the question. Teachers do not necessarily favour the test, but they carry it out. The interviewees do not spend more time than necessary on the NTE, apart from one upper primary teacher who admits to using some of the texts from the NTE as a reading challenge for her highest-performing pupils. NTE



seems to interfere with their teaching, meaning they have to make way for it in a hasty workday, interrupting the day-to-day work. The interviews show minor differences in how UPTs and LSTs prepare their students for the NTE. Both the survey and the interviews show that teachers let their pupils solve and explore the tasks on *Udir.no*, and they talk to their pupils about the test beforehand.

### **5.2.2. 1b) How do teachers report their use of the results?**

The NTE results are generally reported to be of little use to the teachers. They “go through” the numbers and matrices, but results from the survey and the interviews suggest that the subject teachers or the teams do not *analyse* the results to make them a useful tool in their formative assessment of their pupils. As the teachers reported, time is a major factor in why they do not extensively analyse the results. Teachers are not indifferent to either the results or their teaching but report not having time for it. The levels of mastery from the results are used to form groups of pupils who will attend the reading courses and short-term actions the teams decide. Usually, it is the lowest-performing pupils who are considered in these actions.

The interviewees were very clear that their teaching did not change after the results were ready, only the reported courses. The teachers seemed content with their teaching and were more concerned about working according to the *Knowledge Promotion* than exploring the possibilities in the NTE material to develop the teaching in their subject.

Local school leaders are reportedly distant from the teams’ or the subject teachers’ work with the results and efforts to develop the schools’ more coherent teaching strategies.

### **5.2.3. 1c) How do teachers report their use of the teacher's guide?**

The teacher’s guides have changed from being quite an extensive booklet only accessible from the PAS system to clickable web pages on *Udir.no*. The teachers I interviewed liked the new version and found it easy to navigate. The survey showed a variety in answers related to the teacher’s guides; a few even reported they did not know such a guide existed. All the interviewees knew about these guides, but reported they used them solely to prepare themselves and their pupils for the test. None of them reported reading the complete guide or using it in hindsight of the test. The reflection questions in the guides were not reported used in any of the schools’ teams.

#### **5.2.4. 2) To which extent does the NTE affect how the teachers adapt their teaching to develop their pupils' reading skills in English?**

Teachers are concerned with how pupils read and are aware of their role as teachers of reading. The *Knowledge Promotion* states that reading is a basic skill (Utdanningsdirektoratet, 2023), so teaching reading is part of their profession as educators, and they know it. After talking to the five teachers, I found that they trust their coursebooks to provide adequate texts for the pupils to read. They give their pupils reading as homework, and at least one of the teachers (UPT) reports listening to her pupils read as part of “checking” the homework. The other UPT reports giving her pupils “reading orders<sup>12</sup>” with their homework which are meant to make the pupils interact with the text and learn more about reading strategies. Apart from that, I could not find any LSTs providing activities to their pupils to enhance their reading.

During my research, I discovered that none of the interviewed teachers used the NTE as a basis for formative assessment in reading, and the NTE was only used to form short-term reading groups divided according to levels of mastery of the NTE. In other words, the NTE affects the participants’ adaption of teaching to enhance reading skills teaching *to a little or no extent*.

### **5.3. Didactic Implications and Further Research**

#### **5.3.1. Didactic Implications**

As the results of this thesis indicate, there is great potential for improving the individual teachers and the teacher staff’s work with the NTE and possibly improving the schools’ total educational outcomes.

Firstly, teachers as individuals are responsible for acquiring sufficient knowledge of the NTE, the teacher’s guide and not least, how to use the results more efficiently and in a way that can benefit the pupils better. Teachers must study the results and learn how to work with the pupil reports/matrices. If they do, these reports become vital to other assessment methods. This work takes time, which is generally lacking in teachers' schedules. Allocated time from the school leaders and each teacher’s working capacity is of significant importance.

---

<sup>12</sup> Reading orders (Norwegian: lesebestilling), (Kverndokken, 2012).

Secondly, as seen in previous studies (Sibbern, 2013; Lyngnes & Vestheim, 2015) the schools' leadership is essential when it comes to involvement and interaction with the NT(E)s. As for my interviewees, none of their local leaders participated in the supplementary work with the NTE, apart from presenting the statistics and numbers from the tests in plenary sessions. Leaders put the responsibility on the subject teachers and their teams. To establish a common understanding of the NTE and the including material, in-house training sessions and discussions led by the schools' principals or heads of sections should be carried out.

Further, three teachers reported external pressure from the municipality's leaders to achieve results better than the national average. This competitive attitude is an unfortunate consequence of a competition *Utdanningsdirektoratet* has not intended (Grocott, 2022). Instead, principals should communicate what their schools need to enable them to improve their NTE results and teaching. Again, cooperation is a keyword.

As a fourth didactic implication, I suggest nationally organised training courses for teachers who carry out these tests in their classrooms. These training courses should be run by NTE scholars every year, or at least every second year, to ensure all teachers nationwide are given the same level of education to raise the reading competence of all pupils, no matter whether the pupils are low- or high-performing. It could use the same structure as the teacher training for the examiners of the written exams in year 10, with regional gatherings/courses.

### **5.3.2. Potential Limitations and Further Research**

My research and report are limited, and general conclusions cannot be drawn from my findings. However, although the interviewees and survey respondents are only the voices of a few of the thousands of teachers in Norway, one can say that little has changed since Sibbern wrote her master's thesis in 2013. Ten years later, teachers still struggle to incorporate the results from the NTE as a basis for formative assessment.

Conducting a longitudinal intervention study would be interesting for further research. The topics would be reading strategies and how to use the results of the NTE. It could be conducted in a primary and a lower secondary school to see if anything changes in how the teachers think and teach reading skills, adapted teaching and formative assessment based on

the NTE results. Teaching reading strategies more systematically and in a more structured way should be included in this training.

Investigating the principal's knowledge of and involvement in the NTE could also be interesting. Again, a qualitative study with personal one-on-one interviews could be a method since this may be a sensitive topic to the local school leaders. Interesting features would be, for example: what do they know about how to use the NTE? Do they, too, lack the knowledge of how to analyse the matrices? Is ignorance why some principals do not involve more in the schools' quality development?

#### **5.4. Final Remarks**

Through working on this master's thesis and talking to other teachers, I have been confronted with my own deficiencies and ignorance of the National Test of English and its purpose. I have conducted the NTEs since 2004, but I have never had any education or instructions on how to do it except the teacher's guides and talking to colleagues. Teachers have to a large extent, been left alone with the responsibility. I have also learnt that teachers are not indifferent to either the results or the teaching, they are not unwilling to start using the NTE for what it is meant for, but they lack the time and knowledge. So, what can be done to remedy this? And who is responsible for making the change come about?

My work with this master's thesis started in a way with my own experiences and the title "The National Tests of English. Registered, filed and forgotten?". After conducting the survey and interviewing five wonderful teachers, I am sorry that the answer to my initial question is essentially still *yes*.

## References

- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. In E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (pp. 305-345). Oslo: Universitetsforlaget.
- Birketveit, A., & Rugesæter, K. N. (2014). På tide å styrke engelskfaget. *Bedre skole No. 3*, p. 6063. Retrieved from På tide å styrke engelskfaget: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/pa-tide-a-styrke-engelskfaget/>
- Birketveit, A., & Williams, G. (2013). *Litterature for the English classroom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? In E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (pp. 21-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, S. (2003, May 20). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching issue 36*, pp. 81-109. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core>.
- Borg, S. (2009). *Introducing language teacher cognition*. Retrieved from <https://essl.leeds.ac.uk/education/staff/118/professor-simon-borg>: <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf>
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Bloomsbury.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 2006, pp. 77-101.
- Brevik, L. M. (2015). *How teachers teach and readers read. Developing reading comprehension in English in Norwegian upper secondary school*. Oslo: University of Oslo.
- Brevik, L. M., & Helness, H. L. (2018). Nye læringsstøttende prøver. *Bedre Skole, No 2*, pp. 48-53.
- Brevik, L. M., & Mathé, N. E. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. In E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning* (pp. 47-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., Tengberg, M., & Ekstrøm, L. (2019). Lesestrategier - en kunnskapsoversikt. *Bedre Skole, No. 1*, pp. 62-69.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. (2023, February 1). Tett på Ivar Bråten: Har langlesing blitt ekstrem sport? (M. Bjermeland, Interviewer)

- Burner, T. (2020, May 13). *Formative assessment in English*. Retrieved from utdanning.cappelendamm.no: <https://utdanning.cappelendamm.no/sek-asset/external-resources/9788202671082-Teaching%20and%20Learning%20English%20.pdf>
- Burner, T., & Helle, L. (2023, May 1). *Formativ vurdering*. Retrieved from snl.no: [https://snl.no/formativ\\_vurdering](https://snl.no/formativ_vurdering)
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Fourth Edition*. Essex: Pearson Education Limited.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2011). *Stortingsmelding nr 22, 2010-2011. Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Ellingsund, A. E., & Hellekjær, G. O. (2009). Defining washback: An overview of the field. *Språk og språkundervisning, No. 2*, pp. 20-28.
- Fenner, A.-B. (2018). The historical development of English as a school subject. I A.-B. Fenner, & A. S. Skulstad (eds), *Teaching English in the 21st Century* (s. 17-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grabe, W. (2012, June). *Reading in a Second Language*. Retrieved from The Oxford Handbook of Applied Linguistics (2 ed.): DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0006
- Grocott, C. (2022). Intended or unintended consequences? Investigating the ways in which the National Tests of English are implemented and acted on in Norwegian schools. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning, Vol. 10 No 1*, pp. 25-50.
- Gunnulfsen, A. E. (2017, Nov). School leaders' and teachers' work with national test: Lost in translation? *Journal of Educational Change; Dordrecht Vol. 18, Iss. 4*, pp. 495-519.
- Gunnulfsen, A. E., & Roe, A. (2017, December 29). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies. *Journal of Educational Administration. Vol. 56 No. 3*, pp. 332-349.
- Holmen, H., & Lyngsnes, K. (2015, December). Continuous Collective Development as a Road to Success in Primary School. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research Vol. 14, No. 2*, pp. 87-98.
- Hovdhaugen, E., Vibe, N., & Seland, I. (2017, April 24). National test results: representation and misrepresentation. Challenges for municipal and local school administration in Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, pp. 95-105  
<http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1316636>.
- Ivanouw, J. (2023, May 4). *Psykologisk Selskab for Forskningsmetodologi*. Retrieved from Item Response Theory- IRT: <http://forskningmetode.dk/item-response-theory-irt/>
- Jensen, F. P. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. New York: Cambridge University Press.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Vestheim, O. P. (2015). "Derfor lykkes vi". En kvalitativ studie av skoler som over tid har hatt gode resultater på nasjonale prøver. In G. (. Langfeldt, *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"* (pp. 271-284). Bergen: Fagbokforlaget.
- Malkenes, S. (2015, October 21). *Agenda*. Retrieved from Då PISA-sjokket lamma nasjonen: <https://agendamagasinet.no/artikler/da-pisa-sjokket-lamma-nasjonen-2/>
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval. In M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (pp. 79-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015, July 3). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, pp. 30-41.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Popham, W. J. (2001, March). Teaching to the test? *Educational Leadership*. Vol. 58, No. 6, pp. 16-20.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen, 3rd edition*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevs leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, I., Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*. Oslo: NIFU- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Retrieved from <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280397/NIFUrapport2013-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sibbern, M. (2013). *The National Test in English: Why it is important and why it is not enough\*. A study of how school leaders and teachers use the results from the National test in English*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skulstad, A. S. (2018). The Historical Development of English as a School Subject. In A.-B. Fenner, & A. S. Skulstad (eds), *Teaching English in the 21st Century* (pp. 17-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Store Norske Leksikon. (2023, May 13). *snl.no*. Retrieved from PISA (internasjonal skoletest): [https://snl.no/PISA\\_-\\_internasjonal\\_skoletest](https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest)

- Stortinget (Lovdata). (2023, May 13). *Lovdata*. Retrieved from Act relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act): [https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. In E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning* (pp. 91-101). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, December 2). *udir.no*. Retrieved from English subject curriculum (ENG1-03): <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/competence-aims-after-year-10?plang=http://data.udir.no/kl06/eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, November 20). *Meistringsbeskrivelser for nasjonale prøver i engelsk*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet, Udir.no: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/engelsk-mestringsbeskrivelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, September 12). *udir.no*. Retrieved from Kva er nasjonale prøver?: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, May 4). *udir.no*. Retrieved from Nasjonale prøver 5. trinn – resultater: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (13. May 2023). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Rammeverk for nasjonale prøver. Prøvens innhold: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/provenes-innhold/>
- Utdanningsforbundet. (2015, April 17). *Utdanningsforbundet.no*. Retrieved from Nasjonale prøver skal ikke avgjøre lønn: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/nasjonale-prover-skal-ikke-avgjore-lonn/>
- Utdanningsforbundet. (2015, January 28). *Utdanningsforbundet.no*. Retrieved from -Ikke offentliggjør resultatene på skolenivå!: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/-ikke-offentliggjor-resultatene-pa-skoleniva/>
- Utdanningsforbundet. (2023, February 8). *Utdanningsforbundet.no*. Retrieved from 20 år med PISA, Nasjonale prøver og elevundersøkelser. Har skolen blitt bedre?: <https://www.utdanningsforbundet.no/kurs-og-konferanser/opptakavkurs/20-ar-med-kvalitetsvurdering---har-skolen-blitt-bedre/>
- Vicary, T. (2017). Literature for the English Classroom. In A. Birketveit, & G. Williams (Eds.), *Graded readers and the joys of extensive reading* (pp. 77-91). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vignjevic, I. K. (2011). *“No time for that!” A Study of Teaching Reading and Reading Strategies to English Language Learners in Lower Secondary School in Norway*. Høgskolen i Østfold.



Werler, T., & Færevaag, M. K. (2017, April 12). National testing data in Norwegian classrooms: a tool to improve pupil performance? *NORDIC JOURNAL OF STUDIES IN EDUCATIONAL POLICY*, 2017 VOL. 3, NO. 1, pp. 67–81.

Ørevik, S. (2018). Reading and literacy. I F. Anne-Brit, & A. S. Skulstad (eds.), *Teaching English in the 21st century* (s. 93-116). Bergen: Fagbokforlaget.



# Appendices

## Facebook post, January 4 2020

Torunn Bjerkerud har delt en lenke.  
17 t

(Innlegget er godkjent av admin.)

Hei

Denne oppfordringen går til alle dere engelsklærere som jobber i mellomtrinnet og ungdomsskolen.

Jeg er deltidsstudent ved Universitetet i Bergen og holder på å skrive en didaktisk master i engelsk som omhandler lesestrategier, nasjonale prøver og læreres bruk av dem og tilhørende resultater og lærerveiledninger.

I den forbindelse skulle jeg gjerne hatt flere deltakere til undersøkelsen min, derfor deler jeg linken med dere i håp om å få flere respondenter. Undersøkelsen tar ca 10 minutter, den er på norsk og er helt anonymt. Del gjerne linken med andre engelsklærere du kjenner som ikke er medlem i denne gruppen.

På forhånd, tusen takk, og godt nytt semester 🌟

survio

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

The screenshot also shows a Windows taskbar at the bottom with icons for Word, PowerPoint, Excel, Outlook, Chrome, VLC, and another Chrome instance.

### Grunnleggende informasjon

 Navnet på spørreundersøkelsen: Lærere og nasjonale prøver i engelsk

 Forfatter

 Språk:  Norsk

 Spørreundersøkelsens nettside: <https://www.surveymonkey.com/survey/d/12M9T6Q4NSH6L8Y8V>

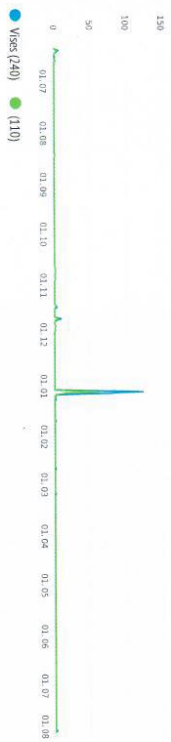
 Første respons: 12. 06. 2019  
06. 01. 2020

 Varighet: 209 dager

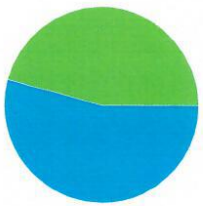
## Besøkstallene

Annullert besøk	240	Annullert fullført	110	Annullert gjennomførte	0	Vises bare gjennomføringsgraden	130	<b>45,8%</b>
-----------------	-----	--------------------	-----	------------------------	---	---------------------------------	-----	--------------

Besøkshistorikk (12. 06. 2019 – 06. 01. 2020)

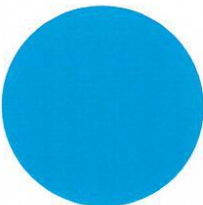


Besøkende totalt



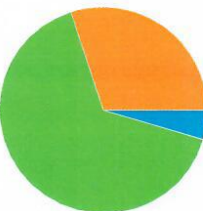
● Bare vist (54,2 %)  
● Gjennomførte (45,8 %)  
● 0,0 %

Besøkskilder



● Direkte lenke (100,0 %)

Gjennomsnittstiden for å fylle ut undersøkelse

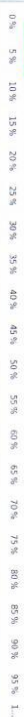


● 2-5 (4,5 %)  
● 5-10 (65,5 %)  
● 10-50 (30,0 %)

## Resultater

Kjønn:  
Et svaralternativ, Svar 110 x Ubesvart 0 x

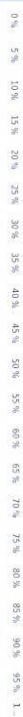
Svar	Svar	Andel
● Kvinne	101	91,8%
● Mann	9	8,2%



Hva er din høyeste formelle utdanning i engelsk?

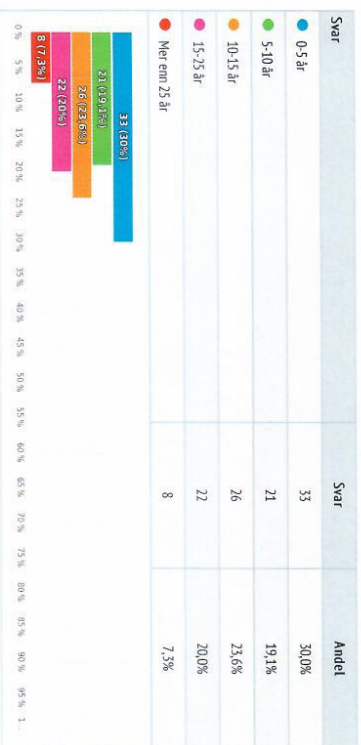
Et svaralternativ, Svar 110 x Ubesvart 0 x

Svar	Svar	Andel
● Engelsk 1 fra høyskole/universitet	23	20,9%
● Engelsk 2 fra høyskole/universitet	19	17,3%
● Grunntag/gåseenheter engelsk	42	38,2%
● Hovedfag/master i engelsk	13	11,8%
● Ingen formell utdanning i engelsk	13	11,8%



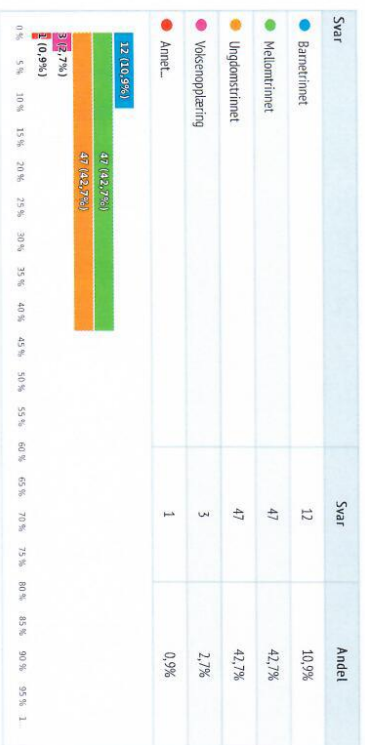
## Hvor mange år har du jobbet som engelsklærer?

Et svaralternativ, Svar 110x, Ubesvart 0x



Hvilket trinn underviser du i engelsk? Hvis du underviser på flere trinn, svar ut fra det du har mest undervisning på.

Et svaralternativ, Svar 110x, Ubesvart 0x



## Braker du læreverk i engelskundervisningen din?

Et svaralternativ, Svar 110x, Ubesvart 0x



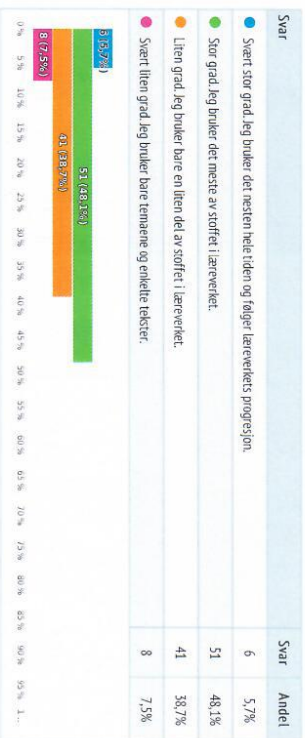
Hvis nei, hva er årsaken(ene) til at du ikke benytter det?

Fleksivitet, Svar 60x, Ubesvart 30x

- (31x)
- Benytter et dårlig verk, men bruker delvis fordi en del andre ressurser fordi våre Statist-bøker ikke holder mål og er utdaterte og har dårlige tekster.
- Det er viktig å ha orden på læringsprosessen og det skjer med læreverk
- (53x) null
- Statist

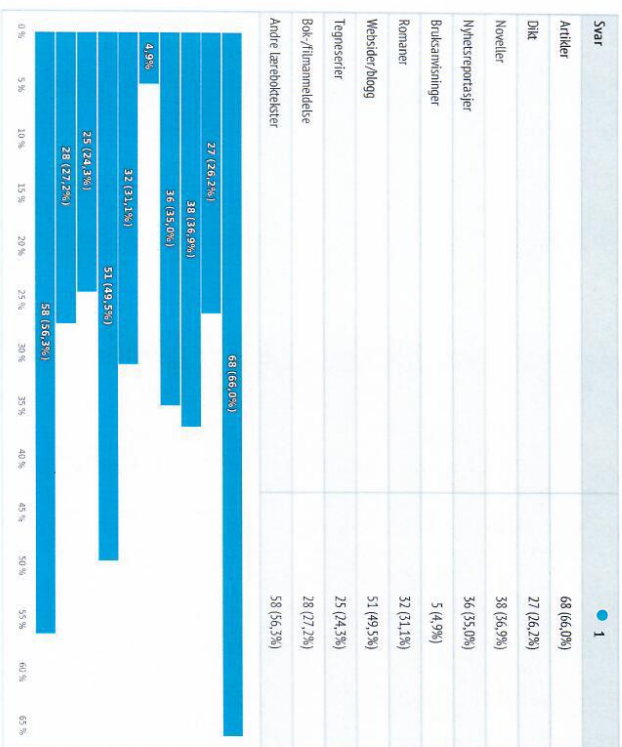
Hvis ja eller delvis, i hvor stor grad benytter du deg av læreverket?

Et svaralternativ, Svar 106x, Ubesvart 4x



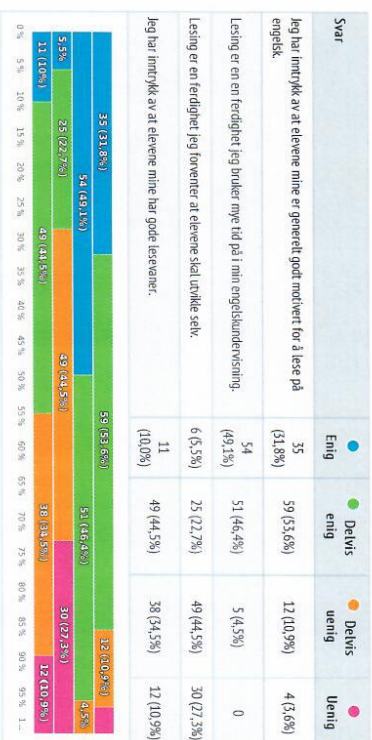
### Hvilke andre kilder/teksttyper bruker du i leseopplæringen i engelsk?

Matrise med flere alternativer, Svar 103 x, Ubesvært 7x



### Les gjennom følgende påstander om lesing og velg ett svaralternativ per påstand:

Matrise med ett svaralternativ, Svar 110 x, Ubesvært 0x



### Les gjennom følgende påstander om lesing og velg ett svaralternativ per påstand:

Matrise med ett svaralternativ, Svar 110 x, Ubesvært 0x



## Les gjennom følgende påstander om lesestrategier og velg ett svaralternativ per påstand.

Metriser med ett svaralternativ, Svar 110 x Ubesvart 0x

Svar	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Eleverne mine jobber hovedsakelig med tekster i læreboka.	24 (21,8%)	42 (38,2%)	33 (30,0%)	11 (10,0%)
Det er enkelt for meg å integrere lesestrategier i engjelskundersøvingene.	44 (40,0%)	59 (53,6%)	6 (5,5%)	1 (0,9%)
Læreboka omfatter eksplisitt lesestrategier og foreslår aktiviteter og øvinger som fremmer bruk av lesestrategier.	27 (24,5%)	30 (27,3%)	26 (23,6%)	27 (24,5%)
Jeg gjør bruk av de oppgavene og øvingene i lesestrategier som læreboket foreslår.	18 (16,4%)	51 (46,4%)	28 (25,5%)	13 (11,8%)

## Les gjennom følgende påstander om lesestrategier og velg ett svaralternativ per påstand.

Metriser med ett svaralternativ, Svar 110 x Ubesvart 0x

Svar	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Jeg har god kunnskap om lesestrategier.	63 (57,3%)	43 (39,1%)	4 (3,6%)	0
Jeg har inntrykk av at elevene mine bruker valgte strategier når de leser engelsk.	10 (9,1%)	57 (51,8%)	34 (30,9%)	9 (8,2%)
Jeg legger større vekt på lesestrategier på lavere klassetrinn.	25 (22,7%)	32 (29,1%)	32 (29,1%)	21 (19,1%)
Jeg legger større vekt på lesestrategier på høyere klassetrinn.	14 (12,7%)	42 (38,2%)	38 (34,5%)	16 (14,5%)



## Les gjennom følgende påstander om lesestrategier og velg ett svaralternativ per påstand.

Måttise med ett svaralternativ, Svar 110 x Ubesvart 0 x

Svar	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Eleverne mine jobber hovedsakelig med lester i læreboka.	23 (20,9%)	40 (36,4%)	34 (30,9%)	13 (11,8%)
Det er enkelt for meg å integrere lesestrategier i engelskundervisningen.	53 (48,2%)	47 (42,7%)	10 (9,1%)	0
Læreboka omhandler eksplisitt lesestrategier og foreslår aktiviteter og øvinger som fremmer bruk av lesestrategier.	27 (24,5%)	29 (26,4%)	33 (30,0%)	21 (19,1%)
Jeg gjør bruk av de aktivitetene og øvingene i lesestrategier som læreverket foreslår.	23 (20,9%)	47 (42,7%)	30 (27,3%)	10 (9,1%)

## Vurder påstandene under.

Måttise med ett svaralternativ, Svar 110 x Ubesvart 0 x

Svar	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Jeg underviser elevene mine spesifikt i lesestrategier.	50 (45,5%)	43 (39,1%)	16 (14,5%)	1 (0,9%)
Det er tydelig for elevene mine når jeg underviser i lesestrategier fordi jeg sier fra når jeg gjør det.	39 (35,5%)	53 (48,2%)	14 (12,7%)	4 (3,6%)
Jeg er kjent med hva nasjonale prøver i engelsk måler.	72 (65,5%)	32 (29,1%)	5 (4,5%)	1 (0,9%)

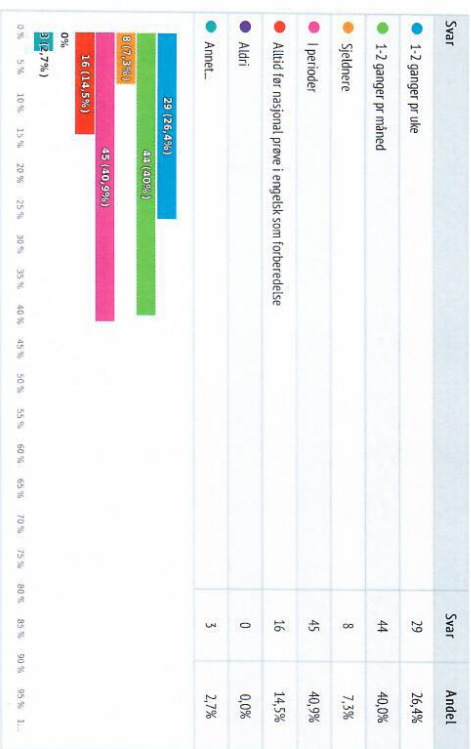
## Jeg underviser i lesestrategier fordi...

Måttise med ett svaralternativ, Svar 110 x Ubesvart 0 x

Svar	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
...det er viktig.	93 (84,5%)	16 (14,5%)	1 (0,9%)	0
...det står i læreplan/risplan.	29 (26,4%)	46 (41,8%)	23 (20,9%)	12 (10,9%)
...team/administrasjon ved skolen har bestemt det.	24 (21,8%)	28 (25,5%)	28 (25,5%)	30 (27,3%)
Jeg underviser ikke i lesestrategier, fordi jeg mener det er unødvendig. Elevene lærer seg det på egen hånd.	0	5 (4,5%)	7 (6,4%)	98 (89,1%)

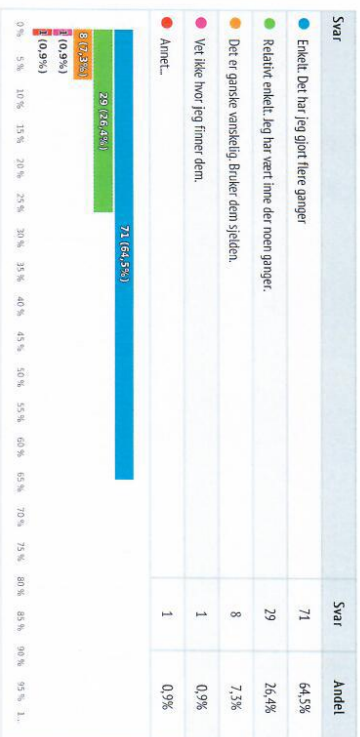
## Hvor ofte underviser du i lesestrategier?

Fleire svaralternativer, Svar 110 x Ubesvart 0x



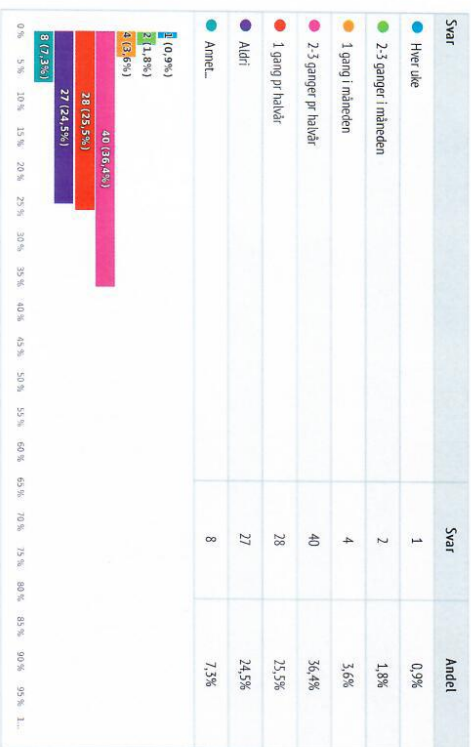
## I hvilken grad mener du det er enkelt å finne nasjonale prøver i engelsk på Udir sine nettsider?

Et svaralternativ, Svar 110 x Ubesvart 0x



### Hvor ofte bruker du tekster fra nasjonale prøver i engelsk i din undervisning?

Ets svaralternativ, Svar 110 x, Ubesvart 0 x



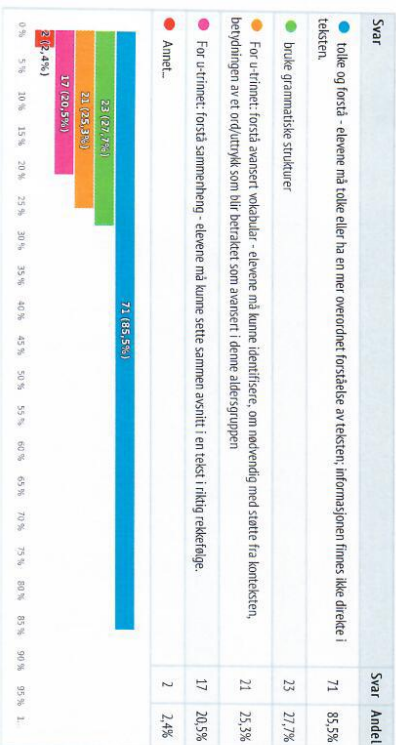
### Hvis du bruker tekster fra nasjonale prøver i engelsk i undervisningen, hvilke oppgavetyper bruker du?

Fleste svaralternativer, Svar 79 x, Ubesvart 31 x



## Hvis du bruker tekster fra nasjonale prøver i engelsk i undervisningen, hvilke oppgavetyper bruker du?

Fåere svaralternativer, Sev 83 x, Ubesvart 27 x



## Hvordan forbereder du elevene dine på oppgavene i den nasjonale prøven i engelsk?

Fåere svaralternativer, Sev 110 x, Ubesvart 0 x



## I hvilken grad stemmer disse påstandene for din bruk av elevresultatene etter

## nasjonale prøver i engelsk?

Matrise med ett svaralternativ, Svar 110x, Ubesvart 0x

Svar	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg ser ikke på resultatene.	5 (4,5%)	12 (10,9%)	26 (23,6%)	67 (60,9%)
Jeg registrerer resultatene i skolens egne systemer.	48 (43,6%)	16 (14,5%)	9 (8,2%)	37 (33,6%)
Jeg deler ut elevrapporten fra PAS til den enkelte elev og dens foreldre.	38 (34,5%)	23 (20,9%)	15 (13,6%)	34 (30,9%)
Jeg samtaler med elevene om resultatene og ser samtidig på hvilke svar de har avgitt.	37 (33,6%)	42 (38,2%)	17 (15,5%)	14 (12,7%)

## I hvilken grad stemmer disse påstandene for din bruk av elevresultatene etter

## nasjonale prøver i engelsk?

Matrise med ett svaralternativ, Svar 110x, Ubesvart 0x

Svar	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg bruker resultatene til å skreddersy engelskundervisningen til den enkelte elev.	6 (5,5%)	46 (41,8%)	40 (36,4%)	18 (16,4%)
Jeg bruker resultatene for å justere engelskundervisningen min.	34 (30,9%)	53 (48,2%)	12 (10,9%)	11 (10,0%)
Jeg glemmer at jeg kan bruke resultatene til å gi tilpasset undervisning.	12 (10,9%)	29 (26,4%)	25 (22,7%)	44 (40,0%)
Jeg velger å ikke bruke resultatene til å gi tilpasset undervisning.	5 (4,5%)	19 (17,3%)	26 (23,6%)	60 (54,5%)
Jeg diskutere resultatene med andre kolleger/på team.	68 (61,8%)	28 (25,5%)	10 (9,1%)	4 (3,6%)

## I hvilken grad stemmer disse påstandene for din bruk av elevresultatene etter

## nasjonale prøver i engelsk?

Metriske med ett svaralternativ, Skar 110 x Libersvært 0x

Svar	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg må rapportere til skolens ledelse om hva jeg tenker å gjøre i forhold til de svakest presterende elevene.	26 (23,6%)	37 (33,6%)	15 (13,6%)	32 (29,1%)
Jeg må rapportere til skolens ledelse om hva jeg tenker å gjøre i forhold til de sterkest presterende elevene.	16 (14,5%)	24 (21,8%)	20 (18,2%)	50 (45,5%)
Jeg bør meg lte om hva resultatene sier. Jeg fortsetter min undervisning som før.	3 (2,7%)	16 (14,5%)	26 (23,6%)	65 (59,1%)
Skolens ledelse etterspør resultatene fra klassen min og følger opp undervisningen min.	10 (9,1%)	28 (25,5%)	38 (34,5%)	34 (30,9%)
Resultatene blir registrert og arkivert.	57 (51,8%)	29 (26,4%)	11 (10,0%)	13 (11,8%)

## I hvilken grad stemmer følgende utsagn om din bruk av lærerveiledningen til de

## nasjonale prøvene i arbeidet videre?

Metriske med ett svaralternativ, Skar 110 x Libersvært 0x

Svar	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg visste ikke at det fantes veiledninger til nasjonale prøver.	6 (5,5%)	11 (10,0%)	17 (15,5%)	76 (69,1%)
Jeg vet hvor jeg kan finne den.	66 (60,0%)	24 (21,8%)	9 (8,2%)	11 (10,0%)
Jeg bruker den for å få tips til hvordan jeg kan tilrettelegge både for den enkelte elev og for klassen.	26 (23,6%)	38 (34,5%)	30 (27,3%)	16 (14,5%)
Jeg leser alltid forårets veiledning i forkant av prøvene.	26 (23,6%)	26 (23,6%)	22 (20,0%)	36 (32,7%)
Jeg bruker den til å forstå hvordan prøvene er lagt opp.	35 (31,8%)	34 (30,9%)	20 (18,2%)	21 (19,1%)
Vi leser den alltid på teamet og bruker veiledningens spørsmål aktivt til refleksjon og diskusjon.	7 (6,4%)	18 (16,4%)	35 (31,8%)	50 (45,5%)

I hvilken grad stemmer følgende utsagn om din bruk av lærerveiledningen til de nasjonale prøvene i engelsk i arbeidet videre?

Merise med ett svaralternativ, Svar 110 x Utsvart 0 x

Svar	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg leser alltid veiledningen i forkant av prøvene.	55 (50,0%)	33 (30,0%)	9 (8,2%)	13 (11,8%)
Jeg bruker veiledningen til å forstå hvordan prøvene er lagt opp.	44 (40,0%)	37 (33,6%)	14 (12,7%)	15 (13,6%)
Vi leser den alltid på leaneer og bruker veiledningens spørsmål aktivt til refleksjon og diskusjon.	13 (11,8%)	23 (20,9%)	28 (25,5%)	46 (41,8%)

0%	5%	10%	15%	20%	25%	30%	35%	40%	45%	50%	55%	60%	65%	70%	75%	80%	85%	90%	95%	100%
13 (11,8%)	44 (40,0%)	23 (20,9%)	37 (33,6%)	9 (8,2%)	15 (13,6%)	55 (50,0%)	33 (30,0%)	28 (25,5%)	14 (12,7%)	46 (41,8%)	13 (11,8%)	23 (20,9%)	37 (33,6%)	9 (8,2%)	15 (13,6%)	55 (50,0%)	33 (30,0%)	28 (25,5%)	14 (12,7%)	46 (41,8%)

## Innstillinger for spørreundersøkelse



Er gjentatte innsendinger tillatt?



Vil du tillate gå tilbake til foregående spørsmål?



Vise nummer på spørsmålene?



E-post varsel om innsendte responser?



Skal passordbeskyttelsen aktiveres?



Vil du slå på IP-adressbegrensning?

## Vedlegg: Spørreundersøkelse

### Lærere og nasjonale prøver i engelsk

Jeg setter stor pris på at du ønsker å fylle ut dette spørreskjemaet, og på den måten hjelper meg i forskningsarbeidet mitt om elever og lesing. Lesestrategier, nasjonale prøver i engelsk og læreres bruk av disse.

Kjønn:

- Kvinne  Mann

Hva er din høyeste formelle utdanning i engelsk?

- Engelsk 1 fra høyskole/universitet  Engelsk 2 fra høyskole/universitet  Grunntid/årskrevet engelsk  Hovedfag/master i engelsk

Hvor mange år har du jobbet som engelsklærer?

- 0-5 år  5-10 år  10-15 år  15-25 år  Mer enn 25 år

Hvilket trinn underviser du i engelsk? Hvis du underviser på flere trinn, svar ut fra det du har mest undervisning på.

- Barneetnet  Mellomtrinnet  Ungdomsetnet  Voksenopplæring
- Andre...

Bruker du læreverkt i engelskundervisningen din?

- Nei  Ja  Delvis

Hvis nei, hva er årsaken(e) til at du ikke benytter det?

Hvis ja eller delvis, i hvor stor grad benytter du deg av læreverket?

- Svært stor grad, jeg bruker det nesten hele tiden og følger læreverkets progresjon.  Stor grad, jeg bruker det meste av stoffet i læreverket.  Lite grad, jeg bruker bare en liten del av stoffet i læreverket.  Svært liten grad, jeg bruker bare temaene og enkelte tekster.

Hvilke andre kilder/teksttyper bruker du i leseopplæringsen i engelsk?

Hjelp med spørsmål: *Tryk de tre rødsingene du ønsker mest.*

Artikler	<input type="checkbox"/>	1
Dikt	<input type="checkbox"/>	
Noveller	<input type="checkbox"/>	
Nyhetsportaler	<input type="checkbox"/>	
Bruksanvisninger	<input type="checkbox"/>	
Romaner	<input type="checkbox"/>	
Websteder/blogg	<input type="checkbox"/>	
Tegneserier	<input type="checkbox"/>	
Bok-/filmmeldelse	<input type="checkbox"/>	
Andre læreboktekster	<input type="checkbox"/>	

Les gjennom følgende påstander om lesing og velg ett svaralternativ per påstand:

Eng  Delvis eng  Delvis ueng  Ueng



Jeg har inntrykk av at elevene mine er generelt godt motivert for å lese på engelsk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesing er en ferdighet jeg bruker mye tid på i min engelskundervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesing er en ferdighet jeg forventer at elevene skal utvikle seg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har inntrykk av at elevene mine har gode lesevaner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Les gjennom følgende påstander om lesing og velg ett svaralternativ per påstand:

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Jeg gir ofte elevene mine leseoppgaver (f.eks. "les og finn svar"/"lytt/diktasjoner" m.m.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene mine er gode lesere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har inntrykk av at elevene mine leser noen engelske tekster på fritiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærløsen ved min skole legger stor vekt på lesing og leseferdigheter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Les gjennom følgende påstander om lesestrategier og velg ett svaralternativ per påstand.

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Elevene mine jobber hovedsaklig med tekster i læreboka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er enkelt for meg å integrere lesestrategier i engelskundervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreboka omhandler eksplisitt lesestrategier og foresår aktiviteter og øvinger som fremmer bruk av lesestrategier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gjør bruk av de oppgavene og øvingene i lesestrategier som lærerveiledet foreslår.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Les gjennom følgende påstander om lesestrategier og velg ett svaralternativ per påstand.

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Jeg har god kunnskap om lesestrategier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har inntrykk av at elevene mine bruker valgte strategier når de leser engelsk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følger større vekt på lesestrategier på høvere klasserom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg følger større vekt på lesestrategier på høvere klasserom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

### Les gjennom følgende påstander om lesestrategier og velg ett svaralternativ per påstand.

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Elevene mine jobber hovedsaklig med tekster i læreboka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er enkelt for meg å integrere lesestrategier i engelskundervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreboka omhandler eksplisitt lesestrategier og foreslår aktiviteter og øvinger som fremmer bruk av lesestrategier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gjør bruk av de aktivitetene og øvingene i lesestrategier som lærerveiledet foreslår.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Vurder påstandene under.

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
Jeg underviser elevene mine spesifikt i lesestrategier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er tydelig for elevene mine når jeg underviser i lesestrategier fordi jeg sier fra når jeg gjør det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er kjent med hva nasjonale prøver i engelsk måler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Jeg underviser i lesestrategier fordi...

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig
...det er viktig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...det står i læreplan/dokument.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...stem/demoforskriften ved skolen har bestemt det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg underviser ikke i lesestrategier, fordi jeg mener det er unødvendig. Elevene lærer seg det på egen hånd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### How often do you use reading strategies?

Help with questions: *Follow or don't follow*

- 1-2 times per week  
 1-2 times per month  
 Sometimes  
 1 period  
 Always for national tests in English  
 Never  
 All the time  
 Other: \_\_\_\_\_  
 Other: \_\_\_\_\_

### How often do you use national tests in English in your classroom?

- Often: Do you do it often?  
 Sometimes: Do you do it sometimes?  
 Never: Do you do it never?  
 Other: \_\_\_\_\_  
 Other: \_\_\_\_\_

### How often do you use national tests in English in your classroom?

- Often: Do you do it often?  
 Sometimes: Do you do it sometimes?  
 Never: Do you do it never?  
 Other: \_\_\_\_\_  
 Other: \_\_\_\_\_

### How often do you use national tests in English in your classroom?

- Often: Do you do it often?  
 Sometimes: Do you do it sometimes?  
 Never: Do you do it never?  
 Other: \_\_\_\_\_  
 Other: \_\_\_\_\_

### How often do you use national tests in English in your classroom?

Help with questions: *Follow or don't follow*

- Often: Do you do it often?  
 Sometimes: Do you do it sometimes?  
 Never: Do you do it never?  
 Other: \_\_\_\_\_  
 Other: \_\_\_\_\_

### How often do you use national tests in English in your classroom?

Help with questions: *Follow or don't follow*

- Often: Do you do it often?  
 Sometimes: Do you do it sometimes?  
 Never: Do you do it never?  
 Other: \_\_\_\_\_  
 Other: \_\_\_\_\_

### How often do you use national tests in English in your classroom?

- Often: Do you do it often?  
 Sometimes: Do you do it sometimes?  
 Never: Do you do it never?  
 Other: \_\_\_\_\_  
 Other: \_\_\_\_\_

### I hvilken grad stemmer disse påstandene for din bruk av eleveresultatene etter nasjonale prøver i engelsk?

Hjelp med spørsmål: [Velg ett svar / hver rad](#)

	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg bruker resultatene til å krederer sy engelskundervisningen til den enkelte elev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker resultatene for å justere engelskundervisningen min.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg glemmer at jeg kan bruke resultatene til å gi tilpasset undervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg velger å ikke bruke resultatene til å gi tilpasset undervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg diskuterer resultatene med andre kolleger/på team.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### I hvilken grad stemmer disse påstandene for din bruk av eleveresultatene etter nasjonale prøver i engelsk?

Hjelp med spørsmål: [Velg ett svar / hver rad](#)

	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg må rapportere til skolens ledelse om hva jeg tenker å gjøre i forhold til de sterkeste presterende elevene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg må rapportere til skolens ledelse om hva jeg tenker å gjøre i forhold til de sterkeste presterende elevene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bryr meg lite om hva resultatene sier. Jeg fortsetter min undervisning som før.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolens ledelse etter spør resultatene fra klassen min og følger opp undervisningen min.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resultatene blir registrert og arkivert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### I hvilken grad stemmer følgende utsagn om din bruk av læreverledningen til de nasjonale prøvene i arbeidet videre?

Hjelp med spørsmål: [Velg ett svar / hver rad](#)

	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg visse ikke at det lantes veiledninger til nasjonale prøver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vet hvor jeg kan finne den.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker den for å få tips til hvordan jeg kan tilrettelegge både for den enkelte elev og for klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg leser alltid forutsets veiledning i forkant av prøvene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker den til å forstå hvordan prøvene er lagt opp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi leser den alltid på teamet og bruker veiledningens spørsmål aktive til refleksjon og diskusjon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### I hvilken grad stemmer følgende utsagn om din bruk av læreverledningen til de nasjonale prøvene i engelsk i arbeidet videre?

Hjelp med spørsmål: [Velg ett svar / hver rad](#)

	Stemmer godt	Stemmer til en viss grad	Stemmer i liten grad	Stemmer ikke
Jeg leser alltid veiledningen i forkant av prøvene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker veiledningen til å forstå hvordan prøvene er lagt opp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi leser den alltid på teamet og bruker veiledningens spørsmål aktive til refleksjon og diskusjon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tusen takk for deltakelsen!

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
***”The National tests in English: registered, filed and  
forgotten?”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres bruk av nasjonale prøver i engelsk, eventuelle forberedelser til disse og bruk av lærerveiledninger og annet materiale som følger med prøvene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## **Formål**

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Bergen, på studiet *Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i engelsk* og jeg ønsker å finne nærmere ut av hva nasjonale prøver i engelsk betyr for lærere som underviser i engelsk på mellomtrinnet og ungdomsskolen. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer med fem til åtte lærere som underviser i engelsk på mellomtrinnet og/eller ungdomsskolen. Hensikten er å undersøke nærmere hvordan engelsklærere forholder seg til disse prøvene, om det er noe de jobber mye opp mot med elevene, hva øves det eventuelt på, benytter de seg av resultatene for å gi bedre tilpasset opplæring, brukes resultatene av skolen, benytter de seg av lærerveiledningen som følger med disse prøvene, o.l. Se for øvrig vedlagte intervjuguide for nærmere informasjon om hva jeg ønsker å spørre om.

Forskningsspørsmålene mine er:

*How do teachers report their use of the NTE, the results and teacher's guide? To which extent does the NTE affect how the teachers adapt their teaching to develop their pupils' reading skills in English?*

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta fordi jeg kjenner litt til deg fra før og jeg vet at du er engelsklærer ved enten en barne- og/eller ungdomsskole. Du er én av mellom fem og åtte personer jeg ønsker å intervju.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta, kommer jeg til å intervju deg ut fra vedlagte intervjuguide. Tiden det tar avhenger mye av hvor mye du har å si om spørsmålene, men skal ikke overskride en klokke. Jeg kommer til å ta lydopptak og noen skriftlige notater under intervjuet. Intervjuet kan skje ved fysisk/digitalt møte eller telefon.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptakene er det jeg som student og min veileder ved UiB som får tilgang til. Dette gjelder også transkribert materiale. Du vil bli tildelt et annet navn eller benevnelse som for eksempel «lærer 1» i transkriberingen og oppgaven, og arbeidssted og andre kontaktopplysninger vil jeg anonymisere med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du og stedet du jobber vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven, men det du forteller i intervjuet kan bli referert i oppgaven.

Lydfilene og transkripsjonene vil ligge passordbeskyttet lokalt på min PC fram til prosjektslutt.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra undertegnede har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (27.09.2022).

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student: Torunn Bjerkerud, [torunn.bjerkerud@student.uib.no](mailto:torunn.bjerkerud@student.uib.no)

Veileder: Sigrid Johanna Håheim Ørevik, veileder, Førsteamanuensis, Engelsk fagdidaktikk, Universitetet i Bergen, [Sigrid.Orevik@uib.no](mailto:Sigrid.Orevik@uib.no)

Vårt personvernombud: Janecke H. Veim: [Janecke.Veim@uib.no](mailto:Janecke.Veim@uib.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Torunn Bjerkerud

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*The National Tests in English: registered, filed and forgotten?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Approval letter from NSD/Sikt



[Meldeskjema](#) / [The National Tests in English: registered, filed and forgotten?](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
587475

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
27.09.2022

**Prosjekttittel**

The National Tests in English: registered, filed and forgotten?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for fremmedspråk

**Prosjektansvarlig**

Sigrid Johanna Håheim Ørevik

**Student**

Torunn Bjerkerud

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.07.2023.

**TAUSHETSPLIKT**

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**



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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til med prosjektet!

## **Interview guide**

Hvor lenge har du jobbet som engelsklærer? Har du formell undervisningskompetanse i faget? Hvilket forhold har du til engelskfaget?

Hvilke erfaringer har du med NTE de siste fem årene?

Er NTE noe som engasjerer deg? På hvilken måte?

Har/tar du som lærer deg tid til å sette deg inn i prøven og hva den går ut på, eller «går den av seg selv»? Hva synes du om tilgangen til tidligere prøver og muligheten for å forberede deg selv og elevene?

Bruker du NTE-materialet (tidligere prøver og lærerveiledning) i forkant/etterkant av testen? Hva bruker du evt av materialet?

Er lærerveiledningen til NTE nyttig for deg i for- og etterarbeid med prøvene?

Endrer du undervisningen din i forkant av prøven for å «trene» elevene?

Hva gjør du (og evt skolen) med prøveresultatene i etterkant av prøven? Hvordan foregår tilbakemeldingene til elever og foresatte? Tenker du at det er en fornuftig måte å gjøre det på? Hva bør gjøres annerledes?

Endrer elevenes resultater noe på undervisningen din gjennom året?

Bruker du resultatene til å legge bedre til rette for tilpasset opplæring og kvalitetsutvikling i engelskfaget? Hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor ikke og hvordan gjør du det da?

I hvor stor grad synes du at resultatene på prøvene stemmer over ens med din egen vurdering av elevenes nivå?

Har dere et læreverkt i engelsk til alle klassene? I så fall, hvilket? Er du fornøyd med dette læreverket?

Stoler du på at læreverket dekker det som trengs for å forberede elevene på NTE og lesetekstene som finnes der?

I hvor stor grad opplever du forventninger om å prestere bra/over gjennomsnittet på nasjonale prøver? Påvirker dette dine valg som lærer?

Tenker du at NTE og alt som følger med, er utviklende for deg som lærer? Blir du en mer kvalitetsbevisst lærer?

Hva tenker du om prøver som NTE?

Gir dagens NTE et godt bilde på situasjonen i klassen din, eller tenker du at testingen burde vært gjort på en annen måte med en annen type prøve?

## Transkripsjon interview 1

Intervjuer: okey, da starter vi. Hvor lenge har du jobba som engelsklærer?

Fredricia: I 18 år

I: 18 år. Og da har du kompetanse i faget.

F: ja, årsenhet

I: ...årsenhet. Hva slags forhold har du til engelskfaget?

F: Jeg synes det er ålreit når det er... når jeg kan drive med... litt høyere nivå. Når det er litt mer, litteratur, litt mer engelsk innhold og ikke så mye sånn basisopplæring. Men det er morsomt med litt sånn kreativt, når du kan bygge det på noe som er litt sånn teoretisk artig fra før av, og ...også synes jeg egentlig det er morsomt å drive med sånne klassikere...hvis det er snakk om litteratur så synes jeg det er litt ålreit. Alt fra ja, Alice in Wonderland til Shakespeare på en måte. For det synes jeg... det savner jeg litt i språkfaga generelt, både norsk og engelsk... at for det kommer inn så veldig mye annet du skal holde på med. Eeehhh... Også synes jeg det er et paradoks det med timeantallet at det er for lite tid til å oppfylle det som elevene klager på, for de sier jo at vi lærer ikke engelsk på skolen. Vi lærer språket hjemme og så får vi noen forklaringer på skolen. Det er egentlig veldig godt sagt.

I: mm

F: Ehhh... for det er den tida man har

I: ja, for det er to timer...to timer i uka. Men du jobber jo både i mellomtrinnet og på ungdomsskolen?

F: Ja

I: Betyr det her at du kanskje trives best med engelskfaget i ungdomsskolen?

F: Ja. Nettopp på grunn av at jeg synes nivået er høyere og da er det...da får jeg mere brukt det jeg kan. Jeg synes ofte at vi ender på et sånt nivå at jeg ikke får utnytta det jeg egentlig kan... på barneskolen, da. Kanskje i 7. er det en overgang for der er det noen elever som er ofte på ungdomsskolenivå, men det er noe med å kunne, ja, være lenger i tekster, bruke mere tid på å ta fra hverandre og analysere, gjøre sånne ting, da, som er morsommere der.

I: Siden du er både her og der så har du jo en del erfaringer med nasjonale prøver både på...har du femte klasse nå i år?

F: Nei, ikke i år, men for to år siden

I: Engasjerer nasjonale prøver deg noe særlig?

F: Ja

I: ja (latter)

F: Det gjør det fordi at det er en testsituasjon som ofte er veldig kunstig opplever jeg overfor elevene, for det er noe du på en måte...ehh, ja, den tar allmennkunnskapen din i faget, samtidig som det er, kanskje, ja kanskje noe nærmere nå når jeg ser på læreverket eller det som er utgitt av det etter fagfornyelsen, men ofte har det liggi på et nivå, ikke nødvendigvis så mye høyere, men litt sånn ved siden av, for det at..... hva skal jeg kalle det, da... Asså de kompetansene du skal bruke er ofte knytta opp til litt sånn tekniske ting, i tillegg til, og det er veldig mye preposisjoner du skal... hvertfall på 8. trinn så skal du være veldig bevisst på det sånne helt spesifikke ting å lete etter verb, og det er veldig sånn... hvis du lærer deg de tinga der så føler jeg at det kanskje kan ha en viss sånn dere, ikke jukseffekt, men det gir deg en fordel, da, hvis du lærer deg teknikken bak måten oppgavene gis på. Og det syns jeg blir litt sånn... for det at det sier noe om oppgaveløsning og ikke så veldig mye om kompetansen, egentlig. Også synes jeg det er vanskelig, for det at, du skal drive å forberede deg eller jobbe opp i mot, for det vil man jo alltid gjøre når man veit at det kommer en prøvesituasjon, så vil man jobbe opp imot den, men det er litt vanskelig å legge til rette godt for... for du veit aldri helt hva som kommer, hvilken rekkefølge eller hvordan ting blir gitt. I år var det veldig mye, på 8.trinn, lytteeksempler tidlig i prøva. Mens eksempeloppgavene som ligger ute har ikke det, nødvendigvis, da, så det henger ikke helt sammen.

I: Men, da er vi jo over på det her med forberedelser. Hvordan forbereder du elevene dine på det her?

F: Veldig lite. Veldig lite (host, unnskyld) eh spesifikt på prøva, men mer på det der å forklare at verb forteller oss noe om hva vi skal lete etter eller hva vi skal se etter i en oppgave... og egentlig leseforståelse for alle de tre nasjonale prøvene er jo sånn leseforståelse som ligger i bakgrunn for å løse hvilken som helst av oppgavene egentlig. Hva er det du blir bedt om her?

I: Så det er sånn prøveteknisk mye?

F: Ja det er sånn prøveteknisk

I: bruker du materialet som ligger tilgjengelig, asså tidliger prøver, og sånn?

F: Ja gjør det for å, rett og slett for å vise hvordan det ser ut, asså, spesielt barneskolen og 7. trinn og opp i mot ungdomsskolen og brukte vi lite tid på det på 8. trinn nå før prøva...eh... som var nå.

I: rekker jo nesten ikke...

F: Du rekker det nesten ikke, og det blir noe med at de kanskje sitter igjen med en falsk forhåpning om at det er det her som kommer, og så veit du ikke hva som kommer, for at rekkefølgen og sånn endrer seg, da, men ja, vi bruker jo tid på det for å ...for å forberede dem på hvordan rett og slett sidene ser ut og litt på hvordan teksten er gitt, hvor vanskelig språket er, da.

I Har du benytta deg noe særlig av lærerveiledninger og sånn?

F: Ja litt, men jeg synes samtidig at det blir litt sånn søkt fordi atte, du får jo egentlig ikke noe godt etterarbeid med det...syns jeg, for den blir jo borte så lenge. Asså du får jo ikke noe svar på resultater eller sånn før det har gått lang, lang tid. Det er veldig mange av elevene som glemmer litt, så må jeg tilbake igjen og forklare det, da.

I: men når er de...

F: ja er ikke det nå i november en gang...

I: Føler du at den lærerveiledningen er nyttig? ...for og etterarbeid?

F: Ja for den sier noe om forventninger, på en måte, eller hvilket modus du skal inn i, da. Så sånn sett så er det greit

I: for deg som lærer...

F: Ja, for meg som lærer. Men ellers så gjør jeg det på min måte ut i fra hvilken elevgruppe jeg har, det med forberedelse...eller...forarbeid, da, det er ikke forberedelser i den forstand

I: Men da endrer du litt på undervisninga di for å forberede elevene

F: Ja, men ikke nødvendigvis på noe annet enn at de skal være trygge på gjennomføringa. Asså at du er klar over hva som kommer i den forstand at , ok ja du skal.. i noen oppgaver så skal du trekke sånne clip-art bilder eller noe til riktig sted i bildet, altså hvordan gjør vi det?

Og det der med at du har to gjennomlyttinger på lyttedelen, for eksempel, sånne ting så man ikke går glipp av no. For det var jo noen elever som gjorde nå på 8. trinn som mista poeng, eller altså, følelsen da, fordi de skulle koble til headset og så, ja, så trudde de at det ikke hadde noe å si for de hadde ikke spilt av hele fila, men når du trykka play to ganger så var det gjort, da fikk du ikke høre'n igjen. Så å være klar på det (host) p forhånd er jo, hvis man kan si at det er å endre undervisningen, så endrer man undervisningen, men undervisningen i engelsk endrer seg ikke. Så faginnholdet endrer seg ikke. Det er ikke sånn at jeg går inn og spesifikt jobber med de oppgavene noe annet enn å vise dem. Også er det mye godt språk, det er jo et variert og vanskelig språk, så det er jo bra. Det er jo realistisk.

I: Ja jeg satt og leste gjennom noe av det og det er...mye. Hva gjør du eventuelt skolen med prøveresultatene i etterkant av prøva?

F: (Tenkepause)... veldig lite personlig for det at det tar så lang tid og.... Jeg er jo egentlig klar over hva som forventes av de prøvene uansett egentlig, så det er ikke sånn at jeg går inn i klassen igjen etterpå og gjør det for det har gått så lang tid at det...det har lite relevans for dem etterpå, da. Og vi får jo ikke se prøva... vi kan jo ikke gå gjennom prøva oppgave for oppgave og vise hvordan den skulle gjøres...eh... så det er litt vanskelig. Så nei, jeg gjør veldig lite med det. Skolen viser jo fram resultatene for personalet, på godt og vondt, og sammenligner med andre skoler og andre kommuner. Jeg synes ikke det er en særlig fornuftig måte å gjøre det på, jeg synes det har lite relevans. Man kan snakke om det på et trinnmøte for eksempel, eller altså ta det opp og se «Hva gjør vi nå?» hvis det er sånn og sånn, eller hva gjorde vi som er bra, hva er det vi kan endre på? Hva veit vi at funker for at du skal ikke bli sjokkert av en oppgave du får. For det er egentlig det det handler litt om, den der sjokkeeffekten at jeg veit ikke hva jeg skal gjøre, som elev. Det er kanskje en sånn viktig ting å ta med seg, da. Og hva som bør gjøres annerledes er jo...å... kanskje... legge mere fokus på mestringsfølelsen generelt og mindre fokus på resultatet. Fordi du kan jo sitte med en elev som mestrer på nivå to som bare trenger LITT veiledning for å mestre på nivå tre, men samtidig eeehh...får inn masse engelskkunnskap gjennom å jobbe, ikke så veldig målretta mot prøva, men, det der med å «bade i språket», være i, jobbe med engelsk mye, da, og lese tekster som kanskje er vanskeligere enn man tror, eller man kanskje tror at man burde. For det tror jeg vi noen ganger, det kan jeg sjøl si at jeg safer nok litt fordi jeg vil at de skal få med seg innholdet framfor å prøve å forstå hva som står der. Det er jo en...avveining en må gjøre til enhver tid.

(10.40)

I: Men du som lærer på mellomtrinnet har jo flere timer enn bare engelsk i klassen din.

F: ja, og det bruker vi jo

I: Ja og du bruker da engelsk språk også i andre timer

F: Ja. Gir dem (tenkepause) femten minutter lesing om dagen hvor halvparten av dagene i uka så...over en to-ukersperiode så får du da fem sånne lesinger med engelsk f.eks. hvor vi jobber med...ehhh... ja sånne enkle oppgaver som å plukke fem verb eller fem substantiver eller eh ja sånne konkrete oppgaver til det, da, for å få inn litt ekstra

I: Lesebestillinger

F: lesebestillinger og det å, og det å rett og slett være i tekstene lengre, for det er det en ofte sliter med, og der syns jeg læreverkene hele tida fram til nå har kommet til kort, på alle trinn. Så å si, ja kanskje... noen på ungdomsskolen har hatt tekster som har vært noe lengre, men da er det oppi 9. 10. trinn, og trur du egentlig må byne med lengre tekster mye lengre ned, for du skal ha med deg en helhet og du skal skjønne, lese mellom linjene og sånne ting, og det er det veldig mange som liker, men de må oppleve at de får det til.

I: så er det no med, nå skakke jeg svare på noe, men det er noe med utholdenheten til elevene også som må øves opp

F: og de liker jo lengre lesing. Veldig mange elever liker jo lengre lesing så lenge det er noe de sjøl, enten har valgt, eller noe du veit at engasjerer dem. Og de skal ikke nødvendigvis alltid lese samme boka. Noen ganger gjør vi det, og det er jo bra, men, andre ganger er det bare for at du skal få ordbildene og innhold rett og slett.

I: Men, de resultatene du får fra nasjonale prøver, endrer det noe på undervisninga di resten av året

F: Nei

I: så du bruker ikke de resultatene du får på den til noe tilpassa opplæring og sann kvalitetsutvikling i engelskfaget.

F: nei ikke nødvendigvis. Nei men jeg trur det har krypi inn allikavel. Jeg trur det har kommet med åra at man gjør det litt ubevisst fordi at man veit hvor nivået ligger hen og hva som er på

en måte forventninger der da, så kryper det litt inn. Jeg ser jo det i nye læreverk og at leseforståelsesoppgavene er jo knytta tett opp mot nasjonale prøver og måten man løser det på. Fordi du får flervalgsoppgaver og så skal du bare huke av, ikke skrive svaret nødvendigvis...

I: Hva tenker du om det?

F: Både og. For det føles som en sånn slags skjult forberedelse. Altså, nasjonale prøver er en... altså ukritisk bruker vi metoden. Også er det bra for at du får øvd på oppgaveløsninga, da. Så du er litt mere trygg på det, kanskje. Og så slipper de elevene som sliter med å skrive, de slipper jo det. Du leser heller svarene dine og så huker du av for riktig, da. Og da er det gjerne, ja si det er tre svar, da, så er det to som er ganske like og en som er helt ute. Så det er jo litt likt. Altså det er noe som ikke stemmer her.

I: I hvor stor grad synes du resultatene på nasjonale prøver stemmer over ens med din egen vurdering av elevenes nivå?

F: Ganske bra. Om noe så... nei jeg føler ikke at det er noe sånn kjempe gap i mellom, egentlig.

I: Hender det at du får noen overraskelser når resultatene kommer?

F: Ja, og de er stort sett positive. Og det går gjerne på elever som har... de har knekt koden på oppgaveløsninga. De har lært seg, de skjønner et sånn system på hvordan de skal gjøre det. Og de er ikke bevisste, nødvendigvis, men de skjønner at... ja det er det med verb eller preposisjoner eller sanne ting så har de forstått at det er det som gjelder. Og så er de litt sånn praktisk gode på å løse tinga, da. Foran de her som noen ganger kanskje presterer på et nivå lavere fordi de leser seg i hjel, prøver å forstå seg i hjel på oppgava.

I: Har noe med smartness å gjøre, elevenes smartness, på en måte.

F: Ja det er det. Det er der jeg mener at den tester litt parallelt med engelskkompetansen, da. For den tester noe mere, eller, ja, annet.

I: Har du et læreverk engelsk som du forholder deg til i de klassene du...

F: Ja, vi bruker... Skolen (CDU, Cappelen Damm. red), altså nettstedet.

I: Okei, er det noe... (Prat om hvilket forlag...) Er du fornøyd med det?



F: Det er alt for lite der. Du må alltid supplere. Både på rein grammatikkøving og på tekster. Så det virker uferdig. Nå har vi fått lærereksemplarer ved siden av så du kan se hva det egentlig er, da. Men vi bruker nettstedet som hovedressurs, og enkeltboka som supplement. Egentlig motsatt. Nå har det blitt valgt at vi skal gjøre det sånn, så da må man jo bruke det som er der. Ganske bra bibliotek der, da, Som har bøker fra klassikere fram til moderne barne og ungdomsbøker.

I: Ungdomstrinnet, da. Du er lærer i åttende nå.

F: Samma der. Der er boka supplement og nettstedet er hovedkilde. Og det som er bra med det er jo at det er veldig konkret. Altså det er... Du jobber med sitewords først for eksempel, for å få på plass at du mestrer noen ord og kan en del av dette her, og så skal du skrive noen forklaringer, altså en engelsk-engelsk ordbok, og så går du inn i tekster etterpå og så får du oppgaver, eller temabaserte oppgaver som for eksempel autobiography eller faktatekst du skal skrive og et valgfritt tema for eksempel, men det er gode modelleringstekster når de er der så er de ganske bra. Og de er ganske inspirerende å se på . Så modelltekstene er bra... det jeg har sett og brukt hittil. Nå har vi jo bare brukt det siden august (intervju i oktober), så det er jo litt vanskelig å si om det funker hele året gjennom, men det jeg har sett er bra.

I: Men stoler du at læreverket... læreverkene i ditt tilfelle, dekker det som trengs for å forberede elevene på NTE og lesetekstene som fins der? Nå tenker jeg, ikke det tekniske nødvendigvis, men mere på tekstene

F: Ja for jeg synes nivået har økt.

I: i bøkene eller...

F: Ja i læreverkene så synes jeg det har økt, men jeg er ikke så veldig opptatt av det egentlig, med NTE og den biten, men egentlig opp mot måla i læreplanen, det må man jo sjekke mer. Det er det som er styringsdokumentet her, ikke nasjonale prøver, sånn egentlig. Så, men jeg tenker at hvis man oppfyller kompetansen i læreplanen, så er man i stand til å løse nasjonale prøver. Altså sånn tenker jeg at det burde være da.

I: og det tenker jeg vel at det er også

F: Ja det burde det. Men den blir, ja, litt sånn ved siden av.

I: Hvor stor grad opplever du forventninger om å prestere bra, eller over gjennomsnittet på nasjonale prøver?

F: ganske stort.

I: Og da tenker du... Hvor kommer de forventningene fra?

F: Nei det er både fra ledelsen sånn på skolen og administrasjonen i kommunen. De forventer at vi skal jobbe oss oppover hele tida, og tar veldig lite hensyn til eehh at du da driver statistikk på veldig lavt nivå med tredivve elever, kanskje. Og det vil jo ha, det har noe noe å si med hvilket kull du har i hvilken klasse da. Det veit vi jo... kanskje spesielt på ...eehhh... femte og åttende trinn fordi at det er jo også en overgang her fra småtrinn, fjerde, og til femte, og fra 7. til 8. i nivå, altså forventninger i nivå. Så jeg tenker at det...eehh... det er et press der for å, i hvertfall ikke underyte i forhold til foregående år, da. Det er jo et slags...press... Ehh.. og nei det påvirker valgene lite for at det er så lite... jeg er litt sånn realistisk på at jeg må gjøre den jobben ut fra den bestillinga som er gitt gjennom læreplanen, for det er det som skal styre undervisninga, ikke nasjonale prøver.

I: og selvfølgelig den gjengen du har

F:...den gruppa du har, ikke sant, og da må du stå i det, da, så valga blir jo gjort ut ifra hvis du har en elevgruppe med flere som trenger spesialundervisning eller veldig tilpassa opplæring, så må man jo, nesten så jeg føler at jeg må forberede ledelsen på at nå kommer det kanskje et annet resultat. For det har jo blitt tatt opp til diskusjon etterpå og lærere har jo blitt tatt inn til samtale med ledelsen på skolen fordi nasjonale prøver, nivået ikke var som forventa. Og det er jo...

I:det har jo med at man også sammenligner, altså femte trinn i 2021 med femte trinn 2022.

Det og er jo ... noe vrangt.

F: det er jo litt stygt egentlig, fordi du sammenligner elevgrupper som kan være vidt forskjellige, og vi veit jo det når vi går inn i et klasserom hvilke klasser du kan sette hvilken som helst vikar i og hvem du bør prøve å unngå å bytte lærer på.

I: Tenker du at nasjonale prøver og alt det som følger med er utviklende for deg som lærer?

F: Ja men jeg har ikke reflektert sånn veldig over det sånn konkret, men jeg trur det, for det at , nettopp på grunn av det jeg sier om nivået... øker jo og jeg trukke det er feil alltid.

I: Blir du mer kvalitetsbevisst som lærer?

F: Nei. Ikke av det, men jeg blir det av læreplanen. Og når det kommer nye læreplaner så må en jo ha de med seg til enhver tid og sørge for at måla der er jo det som sier noe om elevenes utvikling, ikke nasjonale prøver aleine, fordi den kommer tre ganger, altså to ganger og tre ganger i lesing. Og that's it. Så den sier jo veldig lite. Den sier noe om utviklinga i den prøva. På det feltet, ikke hele faget, egentlig.

I: Men hva tenker du da om prøver, som nasjonale prøver?

F: Jeg synes det er helt greit

I: gir det et greit bilde

F: det gir jo ETT bilde av flere mulige. Og så tenker jeg at man kan ta med seg og si at..., men den, ja. Jeg synes det er helt greit, men jeg skulle ønske at det var mye kortere tid mellom avholdt prøve og resultat, og også at vi fikk tilgang på prøva på nytt så vi kunne sitte og jobbe med tekstene, for det er gode tekster og det er mye bra... ja ganske morsomme oppgaveløsninger, da. Det der med å flytte på tekst for eksempel, det er jo kjempesunt. Og det savner jeg at vi ikke kan bruke den de har hatt. For sjøl om det gikk en måned da, la oss si det gikk en måned og ikke... godt borti to, tre uker kanskje, som en eksamensvurdering på høyere nivå er, så tenker jeg at det burde være fullt mulig å gjennomføre, og så er det jo nye prøver hvert år, så det er jo ikke sånn at det blir juks fordi om man får lov å jobbe med det, og jeg tenker at hvis man ønsker høyere nivå så må man jo jobbe med det man ønsker høyere nivå i. Det er ikke sånn at jeg løper for å bli bedre i svømming (latter)

I: Man bør øve på det man ønsker å bli god på. Eeh tenker du at vi kanskje burde hatt testing på en annen måte eller med en annen type prøve, eller...?

F: Ja, men i tillegg til...altså en type lesetest, type Carlstentest for eksempel i tillegg til for å bare sjekke lesinga og leseforståelsen uten alt det derre tekniske dillet...eeehh..jeg trur det er veldig veldig viktig i engelsk som har den derre sammenfatinga av skriftlig og muntlig i en bolk og få inn noe, altså ikke diktat, men en salgs friskrivningstekst i tillegg hvor du får en konkret bestilling som elevene veit hva er det du skal svare på. Og så får du 15 minutter, da, til å skrive...om det. Da får du jo ned noe mer her, og det må ikke være for spisst heller sånn at du blir låst i at du må kunne en spesifikk kunnskap innafør engelskfaget, altså du må ikke

kunne biografien om Shakespeare for å kunne svare på denna oppgava, men du må kunne svare med det engelske språket og den kompetansen du har lært over ganske mange år da.

I: Så sånn alt i alt så sitter du med et inntrykk av at nasjonale prøver er greit nok...

F: Ja

I: ...og gjerne fortsette med, men du bruker de ikke nevneverdig mye, verken resultater eller lærerveiledning

F: Nei, og jeg tenker at... før så opplevde jeg det nesten litt sånn forstyrrende og skadelig, altså i den forstand at det forstyrra mye av tida før og kanskje spesielt etter... (...) når jeg var ny her på skolen, da, så opplevde jeg at det var litt sånn derre forberedelsesregime, altså det var forventa at du skulle målretta jobbe mot den prøva på høsten for femte og åttende trinn..ehm...men det har nok blitt litt borte. At vi gjør det heller til en del av undervisninga, i den forstand at de veit at det kommer og så er liksom læreverk og alt sånn ligger litt tettere opp til det enn det kanskje gjorde, da.

I: Du har jo en unik mulighet til å følge fra femte trinn og resultatene der og opp til åttende trinn og forberede sånn. Benytter du deg noe særlig av det? Den muligheten du har der?

F: Ikke den spesifikke forberedelsen, nei, men minner om at det kommer og sier at detta her ligner på når dere får nasjonale prøver, så kan detta ligne på oppgavene. Kanskje dere kjenner det igjen fra femte trinn? Eeh, men prøver å være bevisst på spesielt det med nivå at man ikke «dummer seg ned», men prøver å jobbe mot at det kan være litt vanskeligere enn du trudde først at du kunne gjøre det da.

I: Men, hvordan jobber du da med tilpassa opplæring, altså, jeg sier ikke at nasjonale prøver er fasit på tilpassa opplæring, men hvordan gjør du det da, liksom? Hvordan finner du nivået på elevene, hvordan jobber du med det?

F: Nå er det litt sånn at de vi driver tilpassa opplæring på på sjuende trinn nå, trenger egentlig bare kortere, de kan være på samme nivå, men mindre tekst. For eksempel, så forståelsen er der men det er utholdenheten i teksten som er vanskelig, og det er jo mye lettere enn å prøve å finne en eller annen sånn knotevei til at du skal klare...

I: og det jeg hører da er at du sier at det tilpasser du ut fra gruppa du har.

F: ja. Og enkelteleven, egentlig. Ja man tilpasser det ut ifra gruppa man har

I: for det er klart, som du nevnte i stad, har du mange s-elever, så

F: Mye sånne...eh...stygt å si uromomenter, men altså forstyrrelser i undervisninga, da, for å kalle det det. Elever som skal hit og dit for å ha en eller annen annen type undervisning så er jo ikke det så bra heller, for at du får ikke helheten, og jeg er litt redd for å ta elever for mye ut av klasser til den typen undervisning, for jeg er redd for...sjøl, da, hvis jeg har drivi med det, så er jeg redd for å legge meg på et litt for lavt nivå, altså at vi komfortabelt driver å jobber igjennom fordi at man...da...skal sørge for at de mestrer, da. Eller føler at de mestrer. Men nei, det er lite sånn målretta jobb mot detta her fra femte til åttende, men det med nivå er viktig, at man ikke går på for lavt nivå. Der synes jeg de har blitt bedre og altså. Så det er mye lettere å gjøre det nå enn det var for 5-6 år siden, kanskje. Fordi læreverkene og det vi har tilgjengelig av materiell ligger mye nærmere vanskegraden.

I: Er det noe ellers du ønsker å si om... andre tanker du har?

F: Nei jeg har egentlig sagt det for det var det med at jeg skulle ønske at vi i etterkant kunne jobbe med den konkrete prøva. Fordi at det er litt sånn... ja det er som å sitte og ikke få spist ferdig midda'n. Du blir tatt fra tallerken din for tidlig, og så er du ikke ferdig.

I: Nei som lærer så liker vi jo gjerne å ha det... på tavla, på et vis, da.

F: Jeg trur noen elever også syns det hadde vært ålreit å kunne vite, altså du veit ikke helt om du har gjort det riktig, og så får du bare et resultat som sier noe. Og så hva er, neimen jeg veit jo det her, jeg veit sånn cirka hvilket nivå jeg er på, men hva er det som gjør det, og hva kunne jeg få ut av detta som elev, da. For det er jo mange lærevillige elever som ønsker å jobbe videre med noe og som, får vi ikke det. Og den prøva som er såpass stor og veker så tungt i både media og internt på skolen, opplever jeg da, med resultater og sånn, er det litt synd at vi ikke får gjort det ferdig helt.

I: Blir hengende litt i løse lufta.

F: det blir jo hengende litt fordi at det ikke er tilgang på det, vi får ikke lov, og det tar så lang tid. Eksempeloppgavene er fine de, men det burde vært mye mer av det. Sånn at vi kunne se og vise og jobbe i etterkant og linke opp sånn atte vi som lærere kunne, og hvertfall vi som lærere kunne få tilgang på oppgavene når resultatet ble gitt, da. Ikke nødvendigvis en og en elev for å sitte og øve på den, det er ikke det jeg mener, men åsså ha det på tavla og kunne vise, ok, her er eksempeloppgava ser dere hvor likt det var, men det er andre ord, litt annet

tema. Det var noen sånne ting jeg kunne ønske meg egentlig. Og det at det er godt med... at det er nok tekstmateriell i prøva. At det ikke bare er sånne... som tester egentlig det derre datatekniske, altså hvor kan du flytte ting hen, men at det er mer sånn... ikke det at det trenger å stå så mye tekst om gangen, men at ... De oppgavene er veldig bra, de som holder på en stund i samme tema, for det tar noe hjernekapasitet å snu det.

I: Nå overvar jeg prøve i åttende trinn nå i høst, og så tenkte jeg da vi kom til de lyttedelene, så var det ...hvordan klarte elevene å forholde seg til de, altså for meg, visuelt når jeg så på skjermen, så var det mange forstyrrelser...

F: Ja enig

I: ... i det bildet

F: Fikk ikke noen klager på det annet enn det der at det var noen som hadde brukt tid på å koble til noe Bluetooth-greier, og mista sjansen sin da. Som ikke stod der, altså, du kan høre på teksten to ganger, men de forstod at de kunne høre gjennom hele, og om du stoppa underveis, så hadde ikke det noe å si, men det hadde det jo. Men, nei. Fikk ikke beskjed om det, men jeg og syns det var forstyrrelser i bildet, altså det var mye som skjedde samtidig, da.

I: For det var flere sånne play... altså du kunne få spilt av oppgave og alt...

F: jeg tror dom takler det ganske bra, for det er jo en kompetanse som kommer inn med den måten å undervise på gjennom disse nettstedene egentlig. For det ligger jo der, som ligner. Så de som har hatt det nå i en periode, da, har jo en fordel.

I: Så det er kanskje bare jeg som er gammaldags, at jeg liker (latter) jeg liker det litt annerledes.

F: Jeg tror det er individuelt, for jeg tror ikke det er sånn at... men jeg trukke elevene egentlig er så veldig reflekterte over det. De har fått en bestilling, de, de skal gjennomføre denna prøva. Og de gjør jo som vi voksne sier, og gjør det, så blir det som det blir

I: De er jo høflige

F: ja og så blir det som det blir. Det er også en liten sånn fallgruve, da. At du ikke reflekterer noe særlig rundt hva du driver med her. Men det, nei. Det som er bra me'n er for at de elevene som trenger lite informasjon om gangen, så er det nytt bilde, nytt bilde, nytt bilde og så får du en oppgave, istedenfor at du skal få et hefte på 54 sider, og så bare, du veit at du ikke kommer

gjennom, for du får lov å se alt på engang. Her ser du bare linja med at det er...la oss si det er 38, da. Så om det er 37, 38, 39 har jeg liksom sett at det var antall oppgaver nå, og det ser du bare nederst. Og det trur jeg for veldig mange elever ikke er like forstyrrende som at du får en fysisk prøve. Så det er bra. Og at du føler deg ferdig med en og en oppgave.

I: Yes, nei men da trur jeg vi bare sier tusen takk, jeg.

## Transkripsjon interview 2

Intervjuer: Sånn.. ja...eh... Hvor lenge har du jobba som engelsklærer?

Flora: Til sammen så har jeg jobba som engelsklærer i elleve eller tolv år. Det var litt vanskelig å finne ut av, men jeg har formell undervisningskompetanse i faget, og det har jeg hatt i elleve år. Da har jeg nok jobba i tolv år tenker jeg

I: Ja. Det var da du skjønte at du kanskje skulle ha litt mere...

F: Ja nei jeg begynte å jobbe som vikar under utdanning, for å teste ut hvordan det var å være lærer. Ja. Og det likte jeg så da, ja, blei det sånn

I: Ja, så bra. Hva slags forhold har du til engelskfaget, da? Altså sånn...i fagkretsen din

F: I fagkretsen min... ehm. Jeg har et godt forhold til engelskfaget for jeg er veldig glad i engelsk og alltid vært det, men eh jeg synes at jeg har for lite *tid* til faget mitt. Jeg har en... jeg syns at faget mangler forståelse for hvor viktig det er, så det skulle vært gjort større. Det skulle vært en time til per uke, en undervisningstime til pr uke, fordi det er et fag som du også blant annet har den skriftlige eksamens..eh... eksamen i, som med norsk og matematikk, og så engelsk er jo bare...det er jo et...kjernefag inn i både studier og livet ellers, så jeg... det... jeg veit ikke om det har noe med forholdet mitt å gjøre, men timetallet er minst en time for lite i uka

I: Ja, jeg er helt enig. Eh hvilke erfaringer har du med NTE, sånn nasjonal prøve i engelsk de siste åra?

F: Jo de siste åra... nå er det jo bare på åttende trinn at det er, og de siste åra så har jeg hatt det, gjennomført de to ganger på mine åttende trinn. Så det er min erfaring, der. Eeh... tenker at jeg kan svare litt videre utover etter hvert

I: Ja. Engasjerer nasjonale prøver deg noe særlig? Og på hvilken måte?

F: Det engasjerer meg på en litt sånn blanda måte, fordi atte det er kun i åttende. Eh så det engasjerer meg ikke egentlig så veldig positivt, for jeg synes atte... jeg forstår ikke hvorfor det ikke er på niende trinn og, når det er matematikk, eller regning og lesing som det heter på niende trinn, sånn at du har mulighet til å gjøre en sammenligning med åttende trinn, så syns jeg det er, da kunne vi nesten kutta det ut på åttende trinn. Eh men vi gjennomfører alltid, selvfølgelig, vi har ikke noe valg heller



I: Ja, eeh...har du eller tar du som lærer deg tid til å sette deg inn i prøva og hva det går ut på, eller går'n av seg sjøl?

F: Begge deler. Jeg gjennomfører aldri prøva uten å sette meg inn i hva den går ut på. Og så går den av seg sjøl...eh...men jeg ser.... Og så spør...er det spørsmål om

I:Ja, om,,eh du forbereder deg sjøl og elevene, tilgangen til tidligere prøver blant annet.

F: ja det gjør jeg og jeg synes tilgangen til tidligere prøver er god, så det er absolutt tilgang til tidligere prøver, det er ikke noe problem...eehm...

I: forbereder du elevene noe spesielt på det?

F: Ja, det gjør jeg, men jeg bruker, jeg forbereder dem på prøveformen, og, sånn at vi går gjennom, at de får jobbe med en til to tidligere prøver, og så er det gjerne en sånn en litt kortere testprøve der som vi også går gjennom. Men jeg gir dem alltid muligheten til det, men vi bruker ikke et to timer- i -uka -fag ...så bruker vi en til to timer på det, på å forberede på prøveform.

I: og med mulighet for å gjøre det hjemme også kanskje siden det er digitalt

F: ja

I: Ja så det er det. Du du tenker, du bruker ikke tekster fra tidliger prøver inn i leseundervisning i engelsk

F: Nei. Det har jeg aldri gjort, for vi har gode nok tekster ...i...læreverket vårt. Jeg ser det er spørsmål om det seinere

I: Ja, mm. Eh...lærerveiledningen, eller materialet som følger med, er det nyttig for deg i for og etterarbeidet med prøvene?

F: Ja det er nyttig for meg, men igjen, jeg har en slags kjepphest med det at vi ikke får muligheten til å ha det også på niende trinn. Fordi at når vi har det på åttende trinn, så har vi på vår skole et åttende trinn som er kommet fra tre ulike barneskoler, så det vi ser på nasjonale prøver det er det de har med seg av kunnskap fra barneskolen. For nasjonale prøver kjøres i løpet av de sju-åtte første ukene på skolen, på en helt ny skole for alle disse elevene, på en helt ny klasse for alle disse elevene, sånn at jeg synes ikke det...jeg synes ikke den er helt relevant, rett og slett, og hvertall ikke så lenge vi ikke får sammenligne med noe, med å ha den på niende trinn også. Så det er min... mening om det.

I: mm eh... og da... gjør du noe etterarbeid med prøvene?

F: Ja jeg går jo gjennom prøvene...eh... og ser på om, spesielt de som... jeg ser på spesielt de som skårer lavt, og de som skårer høyt...på de prøvene. Eh og på de som skårer lavt så sjekker jeg også om de har forstått prøveformen, eller hva er det vi ser her. Eehm, og på de som skårer høyt så, ja nesten det samme der, for det at det hender at noen skårer veldig høyt som jeg ser i tekster seine ratte...du skårer ikke så høyt på ... vurderer ikke den eleven så høyt bestandig som nasjonale prøver har vist at eleven kanskje kan. Det blei komplisert...

I: Ja,nei men jeg trur jeg skjønner, for at noen elever har bedre digital forståelse, kanskje...

F: Ja

I: ...og gjør prøvene bedre, ,men når de skal produsere noe eller gjøre noe annet sjøl, så ...

F: ...så anvender de ikke det. Det er det...og så er det noe med atte... jeg tenker at det må og legges inn et lite, hva skal jeg kalle det, «slækk» på nasjonale prøver fordi du kan også gjennomføre uten... det blir litt tilfeldig og. Du må legge inn rom for at noe er tilfeldig her og. At noe av det du svarer riktig på kanskje ikke er fordi du kan det, men fordi at du har treft riktig.

I: Ja, det er en... vil ikke kalle det fare for det, men det er en mulighet...

F: det er en mulighet

I: ja det er det. Eeeeh, og så noe som jeg synes er veldig spennende, da. Hva gjør du, eventuelt skolen med prøveresultatene i etterkant av prøva?

F: vi bruker, særlig de som har veldig lav skår, de...

I: og da når du sier vi så er det teamet, eller er det...

F: Ja det gjelder jo alle faglærerne, nå blir det jo veldig fagspesifikt i engelsk, men jeg konfererer også med ...med norsklærerne på lesingen, selv om det er lesing i alle fag, så konfererer vi ...eeh... er det sammenhenger her? Og sååå, det er det vi bruker det på en måte til å... en slags... kartlegging av... det går litt på leseferdigheter veldig mye detta her. Så det henger ofte sammen, engelsk og norsklesing henger jo ofte litt sammen... er jo min erfaring. Men vi bruker særlig de som har så lav skår som en og to så går det noen sånne små alarmer hos oss. Og da jobber vi også... vi også si fra til vår... vi har en sånn spesial... en sånn spes ped koordinator her, så vi sier noe der, du sku vi sett litt på mer på den og er det noe der vi

skal... og så blir det kanskje tatt noen flere tester med tanke på lesing. Hvis det henger litt sammen sånn da, hvis du skjønner hva jeg mener nå?

I: ja.

F:Ja

I: Eeh, er det noe forventet fra skolen at dere gjør det, legger skolen, altså administrasjonen tenker jeg da, opp til at dere får samarbeidstid til det her, eller...

F: eeh...nnei, egentlig ikke. Eh, men vi har jo hatt sånn fagsamarbeid, altså vi kj... jo, jo, vi har jo fagsamarbeid eeemm. Men det er ikke lagt opp noe spesielt rundt det, det er det ikke.

I: Ikke noe liksom felles for hele, at det...

F: nei det skjer nok litt mest av seg sjøl (latter) Vår faglige interesse og vårt faglige samarbeid er jo litt som går av seg sjøl her, men jeg veit ikke om alle lærere egentlig ville vært fornøyd, er fornøyd med det, det veit jeg ikke no om.

I: Nei. Men tenker du at det dere gjør er en fornuftig måte å gjøre det på? Altså jobbe med ...resultatene på den måten?

F: Eeeeh...ja, deet...jeg tenker at det er det, men jeg peker igjen på at vi ikke har noe niende trinn å sammenligne med på engelsk, da som vi har på det engelske. For jeg ser matematikklærerne jobber mye mere med å se at sånn var det i fjor og sånn er det i år, så jeg ser de jobber mer inn med mot temaer og sånt.

I: ja...eeeh...skal vi se...eeh, ja. Når du får resultatene til elevene, om det endrer noe på undervisningen din, engelskundervisninga di, gjennom året?

F: Nei. Det kan jeg si helt nei på. Det gjør det ikke i det hele tatt. Det går mer på enkeltelever og særlig de med veldig svake resultater.

I: så det er... brukes som en kartlegging, men forandrer ikke undervisningen. Jeg veit jo det ligger i lærerveiledningen noen tips og råd til hvordan bruke guided reading for eksempel eller sånn.

F: ja, men det, altså det kan godt hende at jeg bruker det sånn at jeg tar med meg tips og råd, for all del, men ikke sånn at det... jeg går ikke tilbake og bruker det veldig bevisst

I: Nei

F: Vi har egentlig et læreverk som gir en del...gode...

I: Hva slags læreverk...

F: vi bruker Enter

I: Ja, mm. Kjenner det

F: Ja

I: Det ække dumt.

F: Nei. Vi bruker Enter , men nå bruker vi altså, bruker Enter med, med vanlige bøker, og vi har ikke fornya det etter ny reform, hadde jeg nær sagt, etter Fagfornyelsen er det ikke fornya oppe hos oss. Det har vi ikke økonomi... økonomisk mulighet til. Så vi bruker bøker, og, men vi bruker også nå en del A-univers med Stages sånn at vi også har en del, eh, bruker en del digitalt sånn at vi... og det gir masse variasjon, og Stages og Enter det er vel alle, gjelder vel sikkert alle læ... alle engelske verk har mye de samme temaene, sånn at vi kan finne en del av de samme tingene og vi bruker det som forsterkning digitalt på grammatikk...eeemm...Så jeg syns egentlig det er store muligheter for å variere en del nå altså.

I: Men det ække sånn at du sitter og lager din egen bok....

F: Nei, ikke i det hele tatt

I: ... for å finne noe som er mer tilpassa liksom.

F: Nei ikke i det hele tatt, og når du da kjenner Enter så veit du at der ligger jo oppgaver som gjøres forenkla, det ligger oppgaver for de som vil gå litt videre, og så fins det også en eh, en forenkla bok. Og igjen en av mine kjepphester, den har vi ikke mulighet til å bruke fullt ut fordi at vi har spesialundervisning en av to timer...i uka... Sånn at den, den blir...det er mye som er litt...som skurrer her for meg i engelskfaget. Men jeg kan slå i alle bord jeg vil, det hjelper ikke (latter og små ja, ja). Men jeg bryr meg veldig om engelskfaget.

I: ehm. Du har jo mye svart på det, men om du bruker resultatene til å legge bedre til rette for tilpassa opplæring og kvalitetsutvikling.

F: Ja for de svakeste. Og så prøver jeg å...eller vi, å holde øye med de som fremstår som veldig sterke. Å se hva skjer når du...når du skal skrive tekster, når du snakker, hva skjer da. Eehm. For jeg...der er det, jeg har fått meg noen overraskelser der på at, å ja du vakke så

sterk, nei. De som skårer veldig høyt ligger kanskje ikke på en type vurdering mer enn på en høy middels vurdering når de skriver ellers.

I: Nei...har opplevd. Eeehmm. Hvis, altså, hvordan bruker du tilpassa opplæring, og hvordan tilpasser du leseopplæring og engelskopplæringa di?

F: Vi tilpasser det sånn at vi har, vi har A og B-plan i engelsk, og de som eehm jobber i B-plan har... ikke alle, men vi har...spesundervisning med speslærer ent ime av to hver uke, og de hehe... jeg blir litt i tvil nå, for de, de speselevne er nå, bare for noen få år siden så var de så veldig svake, men de ække det lenger. Fordi de hører så mye engelsk og kan så mye mer engelsk enn for bare noen få år siden, så vi sitter ikke med de som er... de ække på et barneskolenivå lenger, og de skriver på Chromebook med retteprogram, så atte.. det er så mye som er annerledes. Det går mer på å , nei, men det går mer på å...kanskje å få.... Forståelse. Og hjelpe til med forståelse. Det går mer på ...på de speselevne på igangsetting og forståelse på ... og kanskje, og mange av dem er jo litt, veldig mange er litt umodne, sånn at det går mer på kanskje å forenkle litt oppgaver... og så bruke den sideboka lite grann med forenkla tekster, men vi bruker den egentlig ikke så veldig mye.

I: Nei, så de kjører jo samme tema selvfølgelig og sånt som alle andre...

F: Ja, gjør det. Åsså, men vi prøver på en måte ... det er jo...til speselevne... det er ikke nødvendig bestandig å gi mindre arbeid. Noen trenger jo mindre arbeid å gjøre, at de trenger kanskje å..noe de skal jobbe med i ti minutter i stedet for 20, men ...mange trenger jo egentlig bare å få øvd seg på det samme om igjen og om igjen. At vi kanskje gir nok oppgaver i stedet for å gi færre oppgaver, at vi heller gir nok sånn på det nivået dom er. Det er mine tanker rundt det. Jeg hakke spes, jeg har, jeg har ikke spes.ped utdanning, utdanning, men jeg er jo, jeg har noen speselever, og jeg har... jeg er inne i en klasse som speslærer i engelsk, eller lærer to, vi kaller det lærer to, og er stort sett i rommet og...går inn og veileder de elevene...som trenger det.

I: Hvordan synes du det fungerer, da? Å være tolærer på den måten?

F: Det fungerer litt opp og ned ... eh fordi at det veldig vanskelig å legge opp en undervisning når du har... jeg veit jo det sjøl at det er vanskelig å legge opp undervisning for en hel klasse når noen få skal ha en time spes i uka, så er de inne i klassen den andre timen i full undervisning, så jeg ... Det funk...det fungerer egentlig dårlig med den spesundervisningen,

de burde jo hatt full...fullt tilbud på det. Ikke en av to timer. Det kunne kanskje vært to av tre, men ikke en av to, ikke halvparten

I: Uff...

F: Ja det er litt...

I: Tenk at det blir halvparten liksom

F: ja det er det, og da, skal du ha et eget opplegg liksom. De kan ikke sitte i timen med full klasse de speseelevne... Nå er jeg kanskje litt utafør skjemaet ditt...

I: Ja nei men det går helt fint.

F: Men å sitte da med egne oppgaver som de har fått av sin speselærer, mens resten av klassen skal lese, diskutere, kanskje se noen korte filmer med grammatikk...eehm

I: Funker dårlig...

F: det funker dårlig, og jeg kan heller ikke legge opp sånn at resten av klassen skal tilpasses speseelevne, ikke sant? Jeg må legge opp undervisning for de 25... i begge de to engelsktimene... så må engelskundervisningen legges opp for de 25 (kremt) og så sier jeg atte, gjerne bli med og hør på, sier jeg, og jeg ser jo atte jeg har... når jeg får trygge gode... jeg får... VI får trygge gode speseelever, så er dom med på det muntlige. Vil gjerne være med.. og flere nå som ...egentlig alle i de to klassene jeg har i engels, som er med nå på det muntlige, rekker opp handa og har lyst til å si noe, og kan godt lese litt høyt og sånn i klassen, så...

I: Det er deilig når du kommer dit.

F: Ja, og det er godt for dem og

I: ja, det er det altså

F: slipper det derre... for det kan for bli litt stigma rundt det

I: Ja, kan det Eh hehe.

F: Blir langt intervju detta her

I: Ja, men det går fint! I hvor stor grad synes du at resultatene på prøvene stemmer over ens med din egen vurdering av elevenes nivå?

F: Ja eh, det har jeg forsåvidt sagt litt om, fordi, men det er jo det at de resultatene på de prøvene kommer før høstferien i åttende på engelsken. De er ferske, ferske, resultatene er grunnlaget fra barneskolen...eh...også kommer alt det andre etterpå, og vi som er engelsklærere går det på å venne dem til å være i ny klasse i engelsk, venne dem til å faktisk høre sin egen stemme snakke engelsk i klassen, venne dem til å slippe hverandre til og forstå at alle snakker engelsk på forskjellig måte. Og så når den skivinga kommer, så stemmer det ikke alltid over ens... Jeg tror jeg har sagt litt om det før og.

I: Ja du har det for så vidt.

F: så (...) mine vurderinger av elevene gjøres ut fra... jeg kan ikke la nasjonale prøver utgjøre noen stor del av den vurderinga.

I: Nei

F: Nei, for de kommer alt for tidlig og de kommer ikke tilbake i niende

I: nei ikke sant. Så du har ikke noe å sammenligne med.

F: Så det syns jeg er veldig rart

I: Litt frustrerende, faktisk innimellom, synes jeg.

F: Ja, ja

I: Eeehh... ja og så læreverk, det har du jo også sagt noe om ...eeh.. og at du er fornøyd med det... egentlig

F: Ja. Jeg er fornøyd med det også er jeg misfornøyd med at ikke Gyldendal da har et lite lager av bøker som vi kan, når vi får flere elever, eller bøker blir ødelagt, så har vi nå ikke mulighet til å bestille de gamle bøkene, for de er da gamle, i anførselsstegn, for jeg har vært med på å de her og jeg har jobba her i snart ni år, så de er jo ikke kjempegamle.

I: Hehe, nei ikke for oss som jobber i skoler. Vi er vant til gamle bøker. Eldre enn som så

F: Eeeh, så, men jeg er veldig fornøyd med at vi også har faktisk digital tilgang på Stages

I: Ja, men dere lærere har ikke digital tilgang på Enter, eller?

F: jo, det har vi

I: Dere har det ja. Så dere kan bruke litt...

F: vi bruker det, og jeg bruker det, jeg bruker det egentlig en del, men ikke... ikke så mye som jeg kunne. Det er to timer i uka, så det er begrensa hva du kan eeh...

I: Du fåkke gjort alt.

F: Nei

I: For det er store nettsteder, for å si det sånn.

F: ja

I: stoler du da på at det læreverket dekker det som trengs for å forberede elevene på... altså nå får du jo ikke forberedt på noe nasjonal prøve du, men altså leseopplæring, da... atte de gir god nok leseopplæring.

F: Ja jeg stoler på at det læreverket gir god nok leseopplæring eh, men... ikke til nasjonal prøve, for igjen, den kommer for tidlig i åttende. Den kunne like godt vært tatt på slutten av sjuende.

I: Men hvordan er det... gir dere tilbakemeldinger til de tre skolene dere får elever fra på åssen detta har gått? Eller har dere noe samarbeid med de i etterkant?

F: (tenkepause) Det veit jeg ikke

I: Nei, så ikke dere lærere i hvert fall

F: Nei ikke vi lærere

I: for det hadde jo kanskje vært en gyllen mulighet for å gi en tilbakemelding til avgiverskolene... på hvordan det gikk

F: Men jeg tror det er...gis vel på, så vidt jeg veit på regning og lesing. Engelsk, nei, jeg veit ikke. Veit du det var litt...eh...jeg husker ikke

I: Nei (Latter) Det er lov å si det. Men da tenker jeg atte da, da skjer det kanskje på et administrativt nivå?

F: Ja det gjør det nok da, for det er de som har kontaktene mot barneskolene, da.

I: eeh...i hvor stor grad opplever du forventninger om å prestere bra eller over gjennomsnittet på nasjonal prøve?

F: (Tenkepause) ...



I: Har dere et sånt press her på skolen

F: Nei i svært liten grad

I: Ja. Og du kjenner ikke noe på kommunal forventning?

F: Nei jeg gjør ikke det... deet.. nei det gjør jeg ikke i det hele tatt. Det har kanskje med min innstilling til nasjonale prøver å gjøre og, men...og særlig det at jeg da har en nasjonal prøve i engelsk, som...j...

I: (latter) ække brukanes til no

F: nei det er rett og slett ikke brukanes til no. Eeh... så jeg veit ikke...ser ikke helt poenget med det, men... jeg kjenner ingen forventning der. Busketoppen skole har aldri vært en skole som skal ...som har prestert veldig høyt på nasjonale prøver. Men jeg har en elev som har gått på en skole i nabokommunen, og som drilla og drilla og drilla fikk jeg høre fra foreldrene og eleven. De drilla og drilla og drilla, og havna høyt nasjonalt.

I: men det var da på prøve...

F: På prøveformen, ja. Og jeg veit ikke om det bare var prøveform, men de øvde hvertfall veldig til nasjonale prøver og skulle gjøre det så bra., og det blei jo veldig...det blei jo veldig bra, men igjen så tenker jeg hva... hva viste det?

I: Lærer man noe mer...?

F: Ja det er det...

I: Forbedrer det lese...

F: Hva har eleven fått ut av det.

I: Mm. Og da påvirker ikke det deg som lærer og dine valg som du gjør for undervisningen din, regner jeg med.

F: Nei det gjør ikke det.

I: tenker du at nasjonal prøve og alt det som følger med av resultater og lærerveiledningene er utviklende som lærer.

(Det banker på. Noen åpner døra og sier unnskyld.)

F: Nei. Det, nei, det gjør jeg dessverre ikke... eh... jeg gjør dessverre ikke det. Jeg synes jeg får mye , mange flere ahaopplevelser, det hender jeg sitter og skårer lese,...lesing i alle fag, og skårer der, og det syns jeg er mye mer aha enn engelsk, faktisk. Høres rart ut, men jeg har jo andre fag og, og , jeg ser jo da...for det gir meg en slags pekepinn på leseforståelsen til elevene. Nå avslører jo det seg også i fagene etter hvert det og. Men blant annet tar vi jo nå, det trinnet jeg er på nå viser seg at det er elever som...veldig, veldig mange som har lav leseforståelse. Veldig mange vi har starta på lavt barneskolenivå i regning og matematikk. Så vi har altså hatt en kjempejobb med det trinnet, og det er mulig, men jeg veit ikke, vi kan ikke legge alt på corona heller, men det er tydeligvis ...altså vi har jo elever som nesten ikke kan skrive navnet sitt, og dom blander store og små bokstaver som...som ikke greier å lese korte, ikke greier å forstå korte tekster, for eksempel, da. Plukke ut, eller å ta ut meningen i korte tekster. O det er mye mer aha for meg.

I: det er litt skummelt

F: Ja det er kjempeskummelt. De, hvis altså, de er på det derre, de er på tictoc stadiet alle samm...nei ikke alle, jo alle, men veldig mange er kun på tictok stadiet, og det synes jeg er en aha, og det...når det vises i nasjonale prøver så har det kanskje mere... et varsko... For Norge skal henge med internasjonalt i åra framover og, og utdanningssystemet må holde tritt.

I: Heldagsskole?

F: Hehe, ja.

I: Flere engelsktimer, hvertfall

F: Ja og ja. Hehe. Det og.

I: eehhh, ja, om du blir en mer kvalitetsbevisst lærer, em det har du vel forsåvidt svart på . Hva tenker du om prøver som nasjonale prøver? Det har du også svart på... Kunne du tenkt deg at testing og sånn kunne vært gjort på andre måter? Andre tester?

F: Ja altså, hvis det skal testes så, jeg veit ikke, men det burde hvertfall på engelsk vært gjort på den måten at du også fikk lov å sammenligne i niende. Og jeg veit ikke helt hvorfor det ikke er i tiende også. Som er avgangsåret. At det kanskje sku vært gjort eh...så har du...

I: Der har du jo eksamen igjen, da, som gir en sluttvurdering.

F: Ja men eksamen er jo bare i ett fag

I: ja, det er sant

F: eksamen er kun i ett fag, og nå har det jo ikke vært eksamen på noen år heller, og jeg syns ikke eksamen er en veldig...det er ikke en god ... jeg er ikke veldig eksamensfan egentlig, EH, men sånn, hvis vi igjen tar det internasjonalt, så er det jo det som er formen for resten av verden, da. ...Men jeg...altså... du kanke bare ha det en gang sånn som du har med engelsk i ungdomsskolen, og kanskje ikke to ganger heller, men at du, hvis du først skal kjøre det...gjennomføre disse her nasjonale prøvene som er for hele landet, at du kanskje eh...hadde det hvert år, da.

I: Ja for da kunne det kanskje mer blitt et redskap... som de gjerne vil at vi skal bruke det som.

F: Et redskap... Ja, Og et riktig bilde. For det, jeg syns bildet du får i begynnelsen av åttende trinnet på engelsk, det syns jeg ikke er... det ække riktig.

I: Nei. Og det er ikke så relevant for *deg* i hvert fall

F: Nei

I:... i den jobben du har. Det er interessant. Yes, er det ellers noe du ønsker å ...

F: få ut av meg

(Latter)

I: Hale og dra...

F: Nei, jeg føler at jeg ikke må hales og dras i. Jeg kjenner at jeg både bruker lærerstemmen min og jeg snakker høyt og tydelig føler jeg, så... Nei jeg har ikke noe mere da. Og hvis ikke du har no...

I: Nei jeg trur jeg har smetta inn med andre ting... innimellom. Nei men da...takker jeg for det

F: Håper jeg har noe å bidra med hvertfall.

I: Ja.

### Transkripsjon interview 3

Intervjuer: (...) klare da

Fiona: Ja

I: Ja. Hvor lenge har du jobba som engelsklærer?

F: eeeeh jaa, det var et godt spørsmål (latter). Det burde jeg tenkt gjennom kanskje. Jeg tror jeg begynte- få se, jeg trur jeg begynte i ... sikkert... totusen og tretten.

I: Ja

F: så ni år, da

I: Ja, mm. Og formell undervisningskompetanse i faget, det veit jeg for så vidt at du har, men du kan jo få si det sjøl.

F: Ja det har jeg veit du, mastergrad

I: ja. Hva er ditt forhold til engelskfaget sånn generelt?

F: eeeh ja, tenker du sånn på (...?)

I: Som i skolesammenheng, ja

F: Ja. Eh Nei jeg er jo veldig glad i det.... Det er det faget jeg underviser mest i. Jeg har i flere år hatt to klasser på samme trinn. Så, ja. Syns det er et veldig kjekt fag å ha både, ja, det er veldig variert, både med samfunnskunnskapsbit, kultur eh, ja. Lesing med romaner og bøker og, ja. Syns det er et veldig kjekt fag.

I: Det er bra. Eh hvilke erfaringer har du med nasjonale prøver i engelsk... siste åra?

F: Jeg har faktisk gjennomført i høst og så da for tre år siden, ja.

I: Ja

F: så det er...

I: Er nasjonale prøver noe som engasjerer deg som lærer, eller, ja? Er det sånn at du tenker at Yes! Nå skal vi...naile det.

F: Ja, jeg syns jo. Hvertfall som jeg jobbar på en skole der vi får jo nye elever... jeg kjenner jo ikke de ifra før som starter med ny åttende klasse. Så syns jo jeg det er et veldig greit kartleggingsverktøy i lag med det som jeg observerer i timene når jeg blir kjent med elevene. Og så e det såpass tidlig på året atte... jeg syns jo, ja, eh...Ehh Ja jeg syns jo de er gode på en sånn måte, da. Ja. Se hva, hvilket nivå elevene er på i forhold til å tilrettelegge undervisning, og ...litt mer kjent med hva kan de og hva trenger vi å jobbe mer med.

I: Ja, mm. Har du eller tar du som lærer deg tid til å sette deg ordentlig inn i prøva, hva den går ut på, eller er det bare sånn «den går av seg sjøl»?

F: Ja. Jeg pleier vel å lese sånn, skumlese, tar meg tid til å skumlese litt inne på Udir. Og spesielt i år så var det jo helt ny type nasjonal prøve, i hvert fag for meg som ikke har gjennomført på noen år. Eh, så da leste jeg nå litt om prøva og så var det lagt ut eksempeloppgave så då klikka jeg meg litt gjennom og så på dem.

I: Ja. Eem...hva synes du om tilgangen til tidligere prøver, eller ny prøve nå i år, da, faktisk, og muligheten for å forberede deg sjøl og elevene?

F: Ja, ja det syns jeg egentlig var bra, det lå eksempeloppgave ute sånn at det var lett å...lett å få informasjon og se hvordan de hadde lagt den opp og hvilke oppgavetyper som kom

I: Mm. Yes. Eh Bruker du NTEmaterialet, altså type lærerveiledning og tidligere prøver i forkant, eller etterkant av tekst... av testen, nei men kjære detta blei vanskelig. Eeeeh... Bruker du det for deg sjøl, altså lærerveiledning og sånn. Leser du gjennom den, både i for og etterkant?

F: Mm. Ja jeg leste gjennom det som var av informasjon til lærer og sånn for å vite hva du skal vær forberedt på og hvilket ansvar du har. Så det leste jeg på forhånd og så jobba jo vi med dette, dissa prøveoppgavene, elevene jobba seg gjennom dem, da. Ikke alle som jobba seg gjennom hele prøva, men da har jeg sett gjennom så alle plukka ut eksempeloppgave som alle *skulle* gjøre sånn at de fikk prøve de ulike oppgavetyperne i klasserommet på forhånd. Så jobba de i ulikt tempo så noen fikk jo kanskje gjort flere oppgave da enn andre, men (...)

I: (avbryter) Men det er mer for å øve dem på oppgavetyperne, ikke sant, prøvesituasjonen.

F: Ja og at de skulle ha vært borti den type oppgave...når de sitter på sjølve prøva. Utenom det så har ikke vi gjort noen særlige forberedelser annet enn at de fikk informasjon om at de ikke skulle være redd for å svare feil og... du får ikke minuspoeng, og så videre. Sånne ting som det er viktig at de... at de veit i prøvesituasjonen.

I: Men samtidig, du får heller ikke karakter

F: Nei. Det og

I: har lærerveiledningen eller det til læreren vært nyttig for deg... i...Nå har jo ikke det vært så mye etterarbeid nå da, men i forarbeidet, hvertfall?

F: ehm... jja...det var veldig sånn,, nå husker ikke jeg akkurat hva som sto der, da. Jeg forholdt meg mer til det praktiske...den praktiske biten med informasjonen om gjennomføring, men det er nyttig, då. Så akkurat i år så (?) så trenger litt oppfriskning.

I: Det er sant. Ehm... Har du noen planer nå for etterarbeidet? Nå så jeg mail fra egen avdelingsleder om at resultatene var kommet.

F: Ja. Eh ja. Vi pleier...vi går selvfølgelig gjennom resultatene da, eh, også er det jo spennende å se litt om det stemmer overens med det som er *mitt* inntrykk av elevene, hvordan de er i timene, og hvordan de har gjort det på nasjonale prøve, og så pleier vi å bruke resultatene sånn til å sette inn litt styrking sånn...hvis det er noen som er veldig svake på noen type oppgaver så kan vi på en måte... liksom ta litt sånn gruppeundervisning i visse perioder innenfor, for å få jobba med ulike temaer. Og hvis noen er veldig sterke så kan de få litt mer utfordring. Så vi bruker det egentlig sånn for å gi tilpassa opplæring, da.

I: Ja. Det er et svar på et spørsmål seinere her, men det er helt greit det. Eh, men da jobber dere på team, eller? Har dere fagteam, eller hvordan er det?

F: Ja vi har fagteam.

I: Hvor mange lærere er dere der?

F: ja vi er egentlig alle lærerne og engelsklærerne på trinnet, da, så vi e fire parallelle, så har vi, eh... en lærer ... to og to klasser har undervisning på samme tid. Så vi har en hovedlærer og så har vi en ekstralærer som er med, som går litt mellom to klasser. Så har vi mulighet for å kunne lage litt gruppe, kjøre litt sånn...tilpassa opplæring egentlig.

I: Det høres jo helt gull ut, da.

F: ja

I: Her er det liksom sånn, ja har vi lærere nok til å fylle...ja, nei...det er noe helt annet. Litt eh, du har jo svart litt på prøveresultater og sånn, men, ja vi kan gå videre på den. Men tenker du at det dere gjør er en fornuftig måte å gjøre det på? Å jobbe på fagteam og prøve å utvikle?

F: ja nå er det litt nytt for oss å jobbe på den måten da, nå, så vi starta med det nå, så jeg har på en måte ikke noe erfaring med det, og resultatene har nettopp kommet, men det er sånn vi har planlagt å gjøre det da.

I: Ja. Men er det, har det kommet fra skoleleder at dere skal gjøre det sånn, eller er det dere på teamet som har finni ut det?

F: Eh, ja, det er kanskje litt sånn både og, tror jeg,

I: Mildt press.

Latter

F: Ja, kanskje litt. Vi har organisert det litt annerledes i år.

I: Har det vært mer enkeltlærere som har, hva skal vi si, stått ansvarlig for å videreføre?

F: em...også.. vi har brukt den ekstra ressursen på, kanskje, hvis du har elever med spesialopplegg, så har den ressursen blitt brukt mer der, da, så då har du ikke hatt med deg en ekstra lærer i noen av timene eller... ja.

I: Nei, ikke sant... Men endrer du undervisningen din noe i forkant av prøva for å trene elevene på Nasjonale prøver?

F: Eh, nei. Det gjør jeg ikke. Ikke annet enn at vi går igjennom de eksempeloppgavene.

I: og det er en time, to timer, som dere...

F: eh, ja en time, tror jeg det var.

I: Ja det holder jo gjerne. Em... endrer de resultatene som elevene oppnår noe på undervisninga di, tenker du...ut gjennom året?

F: Eh, ja, sånn.. for meg er det gjerne en del av det å bli kjent med elevene når det er helt nye elever for meg. Og så ser jeg jo gjerne at noen klasser, noen klasser er sterkere enn andre og hvis en ser at her er det veldig mange som er svake på lesing, eller...ehm... ja så tenker jeg det at da må vi øve på det gjennom året, for jeg bruker resultatene for å finne ut, hvis de er veldig gode på noe så kan en jo plukke ut for eksempel, ja, om det er grammatiske emner, eller, ja (...?) treng å få gjort mere med. Så jeg bruker det på den måten da.

I: Nei, for du tenker at de resultatene som kommer, hvertfall sist jeg gjennomførte, så husker jeg atte...det var...hvertfall på de som ikke kjørte sånne ankeroppgavetester, så var det veldig sånn at «denne oppgaven tester sånn og sånn, og hvis du ikke har klart det så kan du jobbe med sånn og sånn»

F: Ja så det er sånn grammatikk, lesing, listing, ja, forstå, ja...så ja, tar litt utgangspunkt i det da.

I: ja og da har du jo litt svart på det da om du bruker resultatene til å legge bedre til rette for tilpassa opplæring og det som Udir kaller kvalitetsutvikling i engelskfaget.

F: Ja mm. Skal jeg sei mer om det eller tenker du...

I: Nei, hvis du... asså, du har svart at du gjør det og at dere nå forsøker å gjøre team, eller litt sånn på fagteam. I hvor stor grad synes du at resultatene på prøvene stemmer over ens med din egen vurdering av elevenes nivå.

F: Jeg syns egentlig veldig ofte at det stemmer ganske bra overens med det som jeg har oppfatta i timene, da. Det syns jeg, som oftest.

I: Men tenker du at du får et godt nok bilde av elevene på den korte tida før prøva kommer?

F: Eh, nei, så de er jo kanskje det. De er nye for meg i utgangspunktet, men da, det lille inntrykket jeg har fått av dem før den kommer da, så stemmer...men de e noen overraskelser og, noen som gjerne ikke er så aktive i undervisninga, som ikke viser så masse, som skårer masse bedre enn en hadde trodd, for eksempel. Ofte så går det heller den veien da. Enn at de som kanskje er svake de har jeg oppdaga før.

I: det er gjerne det jeg har oppdaga og, asså det er den positive overraskelsen... Har dere et læreverk i engelsk, som dere bruker til klassen?

F: Ja, vi har nettopp fått nytt, så det er engelsk av Cappelen, og det heite bare engelsk nå, engelsk 8 og engelsk 9 og engelsk 10. Hel nye læreverk.

I: Bøker eller er det digitalt eller...

F: det er både lærebok og så er det Skolen som er på en måte nettstedet med alle fag, da, så det er også ei nettside.

I: Er du fornøyd med det læreverket så langt, for da har du vel ikke jobba så mye med det?

F: Ja, eller...litt både og. Jeg syns det...nå var jo jeg ganske lei og klar for et nytt læreverk. Vi hadde New Flight før, men ja ...latter... så jeg var veldig klar for noe nytt, men det jeg syns at, det er lissom, i forhold til tilpassa opplæring så er det veldig få oppgaver som, for eksempel når jeg har veldig flinke elever så kunne jeg tenkt meg at de kunne fått noen spennende oppgaver, som kanskje ikke trenger mengdetrening eller bare jobbe med om de forsto det eller, ehm... og det syns jeg mangler i boka. Så jeg savner vel egentlig en variasjon av oppgavetyper, litt sånn utforske, vær kreativ, jobbe litt på ... fordype seg i tema på egen hånd, det savner jeg.

I: var du med og bestemte hvilket læreverk dere skulle ha?



Latter

F: Ja, jeg fikk si meninga mi, ja... latter... men det var ikke mitt valg.

I: Neei. Hva ville du helst hatt?

F: Jeg husker ikke...vi fikk, eh...jeg lurer på om det var Stages jeg likte veldig godt. Kan hende jeg blander læreverka nå, men jeg lurer på om det var Stages jeg synes var veldig bra, for de hadde litt sånn ulike typer oppgaver og de tenkte jeg det var litt lettere å differensiere, da.

I: Ja, mm. Vi kjører Enter, og det har mye for de som er sterkere... hvis du vil løfte.

F: Ja...

I: Yess det var en digresjon. Ehm, men stoler du da på at det læreverket dekker det som trengs for å forberede elevene videre. Altså nå skal de jo ikke forberede noen nasjonal prøve videre, for det kommer jo ikke noe i niende dessverre. Men tenker du at læreverket har det som trengs for å oppfylle kompetansemåla?

F: Eeh, ja. Det er jo inntrykket mitt, men det er litt sånn når du...det er så ferskt og vi ikke har jobba med det så er det litt sånn, ja... Men inntrykket mitt er at det er brukt kompetansemål som utgangspunkt for å lage læreverket. Så jeg tror vel det, ja.

I: For da bruker du det, du lager ikke din egen bok, lissom...sånn...

F: Nei, men vi bruker på en måte en kombinasjon av, ja, film og andre og da, og så skolenettsida som har litt andre oppgavetyper, og så er det bok.

I: Ja

F: Ja og så leser vi jo romaner og sånt, så en kombinasjon.

I: Ja. Eh. I hvor stor grad opplever du forventninger, da tenker jeg både skoleleder og kanskje skoleeier, altså kommunen, om å prestere bra eller over gjennomsnittet på nasjonale prøver?

F: Eeh. Ja jeg føler det er litt vanskelig siden vi... jeg får jo elevene i åttende klasse, så jeg føler ikke at det er min fortjeneste egentlig, om de gjør det bra. Det er jo egentlig fra mellomtrinnet. Sånn at jeg har nettopp fått dem, så jeg føler liksom ikke at jeg hverken kan ta æra eller noe. Men vi får jo alltid mye skryt når vi gjør det bra, da, og det er veldig kjekt, men jeg hadde syntes det hadde vært litt interessant hvis det hadde vært nasjonale prøve i niende så

jeg kunne på en måte få sett om det var ei utvikling på det jeg har jobba med gjennom et år. Så... akkurat for engelsk så blir det litt...når ikke det er ei ny prøve så...

I: Ja. Det blir litt sånn «Ja ja. Det var det».

Latter

I: Det er sant altså, vi burde hatt det i niende også...engelsk. ...Så da bryr du seg lite... altså det er feil å si at du bryr deg lite om, men da føler du ikke noe forventningspress, liksom, fra...

F: Nei, ikke egentlig...nei

I: Eh. Tenker du at nasjonal prøve og alt som følger med den liksom er utviklende for deg som lærer? Blir du mer kvalitetsbevisst når du har jobba med detta?

F: Mm, nei. Latter. Nei, jeg syns ikke akkurat det

Latter

I: Blir det mer en sånn ting som atte...jeg håper jeg ikke leder deg ut på noe, men blir det litt mer sånn, detta må vi gjennomføre så da gjør vi det? Altså...

F: Nei, jeg tenke jo ikke helt det heller for jeg syns jo det er nyttig som litt sånn kartlegging og som et ledd i å bli kjent med elevene og hva får de til og hva skal vi bruke tid på å jobbe med. Så jeg syns jo det er nyttig i den sammenheng. Men jeg føler ikke sånn... for meg som lærer så føler jeg ikke akkurat at det utvikla meg sånn...veldig...at de gjennomfører den prøva da. Nei det syns ikke jeg.

I: Hva, hva... Hva syns du er utviklende da, hva tenker du gir deg no mer som engelsklærer?

F: nja, jeg tenker jo egentlig samarbeid med andre, får høre gjerne fra andre skoler og høre hvordan andre jobber...få litt input. Så har jeg jo studert nylig, så føler jeg og at det absolutt er en del av det. Eh også ...erfaring og. Kanskje det viktigste. At jeg i løpet av disse åra har blitt tryggere og tryggere på at ... kanskje hva som fungerer og stole på mine egne valg at jeg ikke... ok men jeg gjør det sånn for det, det fungerer og det er greit.

I: Tror jeg er kjempeviktig...men hva tenker du om prøver som- som nasjonale prøver, da eller standardiserte tester og...kartleggingsverktøy sånn generelt?

F: Ja jeg tenker at det kan være godt som et kartleggingsverktøy men og så jeg opplever at noen elever blir veldig – veldig frustrerte og noen blir lei seg for de sitter igjen med veldig-

altså ikke noen mestringsfølelse i det hele tatt. At det blir altfor vanskelig. Og selv om du som lærer har sagt på forhånd at en del av oppgavene er det nesten meninga at du ikke skal klare, for å sette det på spissen så de forstår at det er veldig vanskelig, det er meninga, så ikke fortvil selv om du møter på sånne oppgaver. Så har jeg opplevd elever som blir veldig lei seg og kjempebekymra for de får ikke til noe og de har tippa på alt, og...ehm så det tenker jeg er litt ødeleggende. Så sånn sett så tenker jeg at kanskje noen av oppgavene kunne vært lagt opp på en litt annen måte, sånn at ikke elevene sitter igjen med den følelsen, for det tenker jeg kan være ødeleggende for eh...ja for dem. Ja jeg tror jo kanskje en kunne kartlagt nivået deres uten at det blir ... jeg mener denne gangen (høst 22 red.)at det var veldig avansert. Jeg husker ikke tilbake fra forrige nasjonale prøve, men det var veldig avansert språk og veldig høyt nivå, så selv flinke elever...selv om jeg så i ettertid at de hadde skåret veldig bra, så var det utfordrende.

I: Jeg var med i gjennomføringa på åttende trinn ute på skolen hos oss og satt som lesehjelp for en elev, og jeg syntes det var vanskelig tekster. Rett og slett at jeg som godt utdanna engelsklærer nå, må jeg tørre å si, syns at det var avansert asså.

F: Veldig, og det er kanskje litt sånn hvis jeg skal hoppe litt tilbake til læreverket at det er sånn.. det har blitt veldig sånn fagterminologi, på ungdomsskolen og. Det som jeg tenker før var videregående som har kommet inn i ungdomsskolen. Åsså tenker tilbake til før når de leste litt om Pets og Friendship og Back to school, det er jo helt borte. Men elevene er jo fortsatt 12-13 år i åttende. Og det opplever jeg litt med nasjonale prøver også, så den negative sida tenker jeg er... så jeg tror det er et forbedringspotensiale på det som et verktøy. Ja spesielt for elever som er litt svake.

I: Dagens prøver gir kanskje et godt bilde på situasjonen i klassen din?

F: Eh ja- ( utydelig) men jeg syns jo atte det stemmer for det meste overens med det som jeg har observert utenom da med sterke elever der noen på en måte ikke har vist så mye av det...som det har kommet fram. Det er jo veldig nyttig når det er noen som, spesielt når de er helt nye som kanskje ikke viser så masse... gjør så mye ut av seg selv så får en jo virkelig oppdaga det da, så det er jo...

I: Yes, men da har vi vel kommet oss gjennom guiden i så fall. Er det noe du har lyst til å tilføye? Som du sitter og brenner inne med?

F: Ja- eh, nei. Jeg tror ikke det. Veit ikke om det her var så nyttig, men

I: Jo det er det, det er det, for det er det at du har litt andre svar enn det de andre jeg har intervjuet , så det blir litt forskjellig innfallsvinkler, så det er kjempenyttig. Det blir mest spennende kanskje sånn i forhold til måten dere har tenkt å jobbe på da. At det ikke blir one teacher- one problem, på en måte, men at dere prøver litt- felles.

F: ja. Det er vi spent på også

Latter

I: Forskningsprosjekt det og. Nei men det er fint. Tusen takk. Da avslutter jeg opptaket mitt.

## Transkripsjon interview 4

Intervjuer: Hvor lenge har du jobba som engelsklærer?

F: det har jeg vel gjort siden i nittisju.

I: Ja, så da får vi ...regne litt på det

F: Det er vel fem og tjue år snart er det ikke det?

I: og da har du formell undervisningskompetanse i faget.

F: Ja etter hvert så har jeg det. Jeg har jo tredivve studiepoeng.

I: Hvilket forhold har du til engelskfaget, som skolefag?

F: Jeg synes jo, det har jo forandra seg veldig. Fordi atte... egenerfaring på det var jo at jeg begynte å lære engelsk når jeg gikk i sjetten klasse. Det vil jo si, jeg kunne ingenting når jeg flytta til USA sjøl. Jeg synes jo det har tatt seg opp de seinere åra, og jeg synes jo det atte elevene kan jo mye bedre engelsk nå, enn det de kunne før, på grunn av spilling. Og på grunn av Tic-Toc og alle de dere de er innom. Jeg synes jo det er et viktig fag, men jeg ser jo også det at det tar over for norsken. Det er jo litt farlig og. Jeg ser når vi har... jeg kjører jo Carlsten både på norsk og på engelsk og gjør jo, uten unntak, de fleste elevene det bedre på Carlsten engelsk, både skrivinga og innholdsforståelsen enn det de gjør på norsk.

I: Det er interessant.

F:... og det er skummelt. Og det har jeg sett nå de siste ...sikkert det siste tiåret at den har... selv dyslektikere som sliter big-time i norsk, gjør det mye bedre på engelsk. Og hva er greia der...? Ikke med skrivinga, men lesing og forståelse.

I: Ja... Hvilke erfaringer har du med nasjonal prøve i engelsk de siste åra?

F:Nå har jeg ikke vært borti de på noen år nå, men de siste gangene jeg hadde erfaring med det var jo at du fikk jo et veldig godt innblikk på hvor elevene lå, på en måte, men så trur jeg også det var mye sånn derre «hjemme-borte-uavgjort» avkrysning, så hvor reelle de var er jeg litt usikker på. Jeg synes jo atte hvertfall etter det gamle læreverket, har ikke prøvd det ut ifra det nye nå, men ut ifra Stairs da som vi brukte i mange år, så var det jo ikke- det var ikke samsvar mellom nasjonale prøver og det læreverket vi hadde. De var jo altfor vanskelige. Og så er det noen ganger vi lærerne har sliti med å skåra ut de nasjonale prøvene (ler)

I: Ja der er avanserte

F: Ja så... og det er klart atte sånn som det var i engelsken før så var det jo ikke trent opp i mot det. Det var når de begynte å sette oss mellomtrinns lærerne ned i tredje, fjerde, så var det jo, med det for øyet...at vi skulle «preppe» de. Sant.

I: Ja, forberede til...

F: Ja, nasjonale prøver.

I: På hvilken måte engasjerer nasjonale prøver deg? Engasjerer de i det hele tatt?

F: Neeei... asså egentlig ikke. Jeg føler jeg møter meg sjøl litt i døra for jeg mener på en måte at du ikke skal øve opp imot det, men så ser jeg jo at det også kanskje blir gjort, og har gjort det sjøl også... hvor jeg har preppa de, for eksempel når jeg tar imot de i høsten i femte, og vi prepper engelske uttrykk da, altså engelske ord

I: Men hva går den preppinga ut på, er det for å løse oppgava eller er det...hva slags prepping er det?

F: Nja... nei vi gir dem gamle oppgaver sånn atte de ser gangen i det også har vi plukka ut ord rett og slett når vi ser at ordforrådet er veldig dårlig. Ord som du da plukker fra de gamle prøvene som du veit de ikke...har sjangs på. Så jeg er veldig spent nå... etter det nye verket hvor mye du trenger der. Men, elever generelt er jo veldig begrepsfattige, og det gjelder både på norsk og engelsk, ikke sant, så det der å forklare betydningen av ordet og at et ord kan brukes i mange sammenhenger det ser jeg også elevene sliter veldig med...Har ikke noen veldig gode eksempler akkurat nå, men ... nei...

I: Når du da har drivi fram nasjonal prøve, har du da tatt deg tid som lærer til å sette deg inn i prøva, hva den går ut på eller går den my av seg sjøl? Sjølve prøvesituasjonen, dine forberedelser før prøva.

F: Nei altså, vi får jo ikke sett noen ting som helst før vi åpner den. Altså vi ser den samtidig med elevene, holdt jeg på å si.

I: Men lærematerialet kommer jo gjerne litt før, da.

F: Ja men ikke veldig ofte vi... den er bare scannet veldig fort altså, for det at det kommer så tidlig på høsten atte det er så veldig travelt akkurat da, så det... vil jeg jo si kunne ha vært gjort bedre. Og jeg ser jo...husker noen av de første gangene jeg skulle gå rundt og hjelpe

elever, jeg skjønnte jo ikke sjøl hva de skulle gjøre. Asså jeg skjønnte jo ikke at de skulle flytte den dit, asså jeg skjønnte ikke det tekniske på det og det ser jeg en del elever sliter med.

I: Nå har det vel kommet inn lyttedel og, og det har de sikkert i femte trinn også vil jeg tru.

F: ja for det har ikke jeg vært borti

I: nei og det er nytt nå i år trur jeg faktisk. Ja, men da syns du tilgangen til tidligere prøver og sånn er OK?

F: Ja egentlig. Har vært inne på Udir og funnet de og jeg bruker de jo også opp imot elever nå i sjuende trinn som er veldig gode. Egentlig ikke da med tanke på den åttende klasse nasjonale prøven, men fordi att vi trenger mere stoff for at de skal ... og de får jo også en fordel da, for da lærer de seg også gangen i det mer enn de svake som ikke har den muligheten, da. Så...

I: Men da er jo du litt inne på neste spørsmål om dere bruker materialet fra nasjonale prøver , sånn videre i undervisning, da. Sånn for sjuende trinn for å få noe ekstra.

F: Ja ,det har jeg gjort, og du kan si atte de gangene jeg har hatt nasjonale prøver i femte klasse, så har jeg alltid gått inn og prøvd å se hvor det skortet, og så prøvd også lage individuell... men det koker bort i kålen det og, for det tar for lang tid, ikke sant, men sånn idealistisk sett... så har jeg gjort det, og gått inn og sett hva de... altså du trenger å trene på det og du... men det det går på er jo at det er for lite engelsktimer. Altså når du har gått gjennom lekser og lest gjennom teksten og gått gjennom glosser, så er jo den ene engelsktimen borte. Og så skal du se gjennom lekser og gjøre litt...så er den neste borte, så er det altfor lite.

I: Og du er ikke den første som sier det, da. Der er vi...

F: Ja, så jeg syns jo det egentlig er tragisk. De tar jo ikke det språket seriøst egentlig.

I: Nei vi skulle hvertfall hatt en time til i uka, tenker jeg da. Er lærerveiledningen, eller det materiale som kommer med nyttig for deg i for- og etterarbeid med prøvene.

F: Ja, altså jeg har jo bladd litt i de og gått spesifikt til det jeg er ute etter, men det er klart å lese gjennom de blekkene, det skjer jo ikke, for det har vi ikke tid til. Men å gå inn og se spesielt på etterarbeidet syns jeg jo har vært nyttig og gått og sett på ..hva du skal, men bruker det jo ikke så voldsomt, det må jeg jo bare si.

I: Man skal være ærlig. Du har jo vært litt inne på det, men om du endrer noe på undervisningen din i forkant av prøva for å trene elevene, det har du jo...eller preppe dem...

F: Ja, ja. Vi gjør jo litt det altså, i forhold til at vi går inn på det jeg forklarte i stad. Så... ikke noe ut over det. Det kommer jo veldig an på hvilken elevmasse du har også.

I: Ja det har stor betydning det. Og så hva gjør du og eventuelt skolen med prøveresultater i etterkant av prøva?

F: Idealistisk sett, så... i tidligere dager, så så vi gjennom det og gikk gjennom. Det skjer jo veldig lite nå, fordi atte vi kan ikke prioritere det. Altså, jeg som lærer går inn og ser for egen interesse, men det blir jo ikke tatt opp noe...altså det blir jo vist for alle generelt alle nasjonale prøver og hvordan skolen ligger an...

I: dere får tabellene...

F: Vi får tabellene, men ellers er det jo ikke... alle gode intensjoner... og den bunken ligger jo der lenge og jeg skal jo gå inn og se, men det koker jo bort i kålen. For å være helt ærlig.

I: Hvordan gir dere tilbakemeldinger til elever og foresatte med resultatene?

F: Jeg pleier alltid å summere opp resultatene og så står det på utviklingssamtalene hvordan de ligger an og hvordan de skårer i forhold til... og der setter jeg også inn hint da til foreldrene, eller mål, om hva de skal jobbe mere med.

I: Ja, så de får en beskjed. Er foresatte veldig interessert i dissa resultatene eller er de mere sånn...

F: Nei ikke noe sånn spesielt, trur jeg. Vi ramser jo... altså jeg setter opp alle sånn som Carlsten, engelsk Carlsten, ordkjedetesten, en del sånne som ... tar litt breiere da, og nevner det, men ...neei, jeg trur hvis jeg ikke hadde hatt det der så trur jeg ikke ... det er noen få, da, som etterspør og det er jo de mest idealistiske på egne barns vegne, ikke sant så det... (intervjuer ler). Og det kan sikkert være forskjell fra sted til sted det, men du ser kommunen vår har jo veldig lavt utdanna befolkning og det gjenspeiler seg jo en del i hva de etterspør... det gjør det.

I: Ja vi ligger lavt der.

F: Ja vi gjør det, og det... jeg ser jo de som er gode i engelsk så prøver jeg å si, jeg har en del engelske bøker som jeg har kjøpt sjøl som jeg... jeg ser det skjer jo ikke noe. Det gjør ikke det altså. Og der igjen har ikke jeg tid til å følge opp det, kan du si. Idealistisk sett så skulle jeg lagd noen spørsmål til den, og liksom sjekka om de... og det tenker jeg er litt foreldrenes



ansvar og, når de får fakta på... Ole trenger å øve sånn og sånn, da... Da får jeg ikke gjort noe mer.

I: Skolen må ta seg av detta, skjønner jeg. (latter)

F: Ja, I know.

I: Nå har du vel for så vidt svart på om du synes det er en fornuftig måte å gjøre det på, altså dere skulle vel gjerne ha gjort noe mer, ikke sant. Så hva må man gjøre annerledes for å få til et bedre etterarbeid? Har du noen tanker om det?

F: (sukker). Det kunne ha vært en litt sånn lettere veiledning som 1-2-3 To the point, ikke alt det derre jeg må lese. Hvis du skjønner, altså bare skrelle ned til det jeg trenger der og da for å både forberede meg og for å jobbe med det i etterkant. Og selvfølgelig tid, da, til å sette seg ned med det, for jeg ser at det blir litt sånn harelabbjobbing altså, for jeg ser jo de foreldrene det de er mest opptatt av sånn faglig sett er jo matematikk, da. Og så er det norsk. De er ikke så veldig opptatt av å... veldig ofte så er det sånn «Ja han er jo så god i engelsk, han spiller jo så mye» at det føler jeg er litt sånn unnskyldning for foreldrene og, for at de lar ungene spille litt mye. Vi ser jo den ene rapporten etter den andre kommer jo og sier «å det er så fint» og sånn. Og det er greit nok det, men når du går inn på det så er det en god del begreper de... de kan orda, men de skjønner ikke betydningen.

I: Nei da, og skriftlig så blir de jo ikke veldig mye bedre.

F: Nei, nei, nei...

I: men når du da får elevenes resultater, forandrer du da undervisninga di i forhold til det?

F: Ja noen ganger hvis jeg får det til, så gjør jeg det med å legge inn bolker hvor vi trener mere på for eksempel å lese en tekst da, og ... Også ser jeg også ... jeg trur veldig ... grunnen til at mange gjør det dårlig på nasjonale prøver også er at de har ikke utholdenhet til å være i teksten. Og det viser seg på de andre prøvene som vi blir målt mot, andre land også. Det er ikke det at norske elever ikke kan men de gidder ikke. Så derfor så tror jeg det blir litt sånn borte-hjemme-uavgjort-kryssing.

I: Ja, skal bare bli ferdig.

F: Skal bare bli ferdig! Eeh, jeg ser jo sånn...prøver å ha litt langlesing, ikke sant. Jeg driver ganske mye med oversetting, faktisk, og det ser jeg de skor seg bra på. At de... kan ikke ord

for ord, men at de hvertfall får med innholdet. Men eh, ja, vi prøver så godt vi kan. Kunne sikkert vært gjort bedre, men... det blir veldig fort at du tar det du har først tilgjengelig og så bruker du det for du har ikke tid til å gå i dybden. Jeg har jo x antall engelskbøker hjemme med masse flotte opplegg og styr og sånn, men, jeg ser jo de ligger jo der.

I: Ja det er ...tida nok en gang. Bruker du resultater til å legge bedre til rette for tilpassa opplæring og det som de kaller kvalitetsutvikling i engelskfaget?

F: Ehm...kan jo tilpasse til de svakeste og kan tilpasse til de flinkeste. Jeg trur jeg nesten er bedre på å tilpasse til de flinkeste- rett og slett. Fordi at da har jeg mer verktøy for hånden, med at jeg har de engelskbøkene, med at jeg kan printe ut noe sånne... jeg har fått tak i noen nå som mer sånn lettlest til de... Men, det asså... individuell tilpassing er vanskelig. Og igjen så går det på tida. Hadde du hatt mere engelsktimer så kunne du ha gjort det bedre. Men er nok «guilty as charged» der og.

I: (Ler) Så det som er så fint med detta veit du det ække no feil svar.

F: Nei, nei, men det blir jo spennende å høre hva andre sier egentlig og, da.

I: Ja det blir jo det. I hvor stor grad synes du at resultatene på prøvene, altså nasjonale prøver, stemmer overens med din egen vurdering av elevenes nivå?

F: Igjen så blir jo det litt vanskelig å svare på i og med at vi overtar de i femte klasse og har de noen uker og så har de nasjonale prøver, så den vurderinga i forkant den er jo glissen.

Men...det stemmer jo ...greit... men noen ganger så får du noen sånne «Wow» og der igjen tror jeg det kommer inn at de har vært heldige med avkryssinga, rett og slett. Ja, det tror jeg. Men jeg så jo det forrige trinnet jeg hadde som var så dårlige i engelsk at jeg tenkte «Oh my God», men de preppa vi skikkelig og de blei rågode i engelsk asså, ut sjuende. Eh. Er jo egentlig veldig spent på de nasjonale prøvene som kommer...

I: Får dere noe tilbakemeldinger da, fra ungdomsskolen, for nå sender jo dere fra dere elevene til en annen skole.

F: Ja det gjør vi. Vi får tilbakemelding på det, faktisk, asså hvordan de gjøre det da. For det att jeg føler jo ikke så veldig på de resultatene som kommer i femte trinn, for da ... det har jo ikke vært mitt bord, jeg føler nok mere på de som har vært i åttende, for da er det jeg som har hatt ansvaret.

I: Ja det skjønner jeg. Får dere da reine resultater fra dere, eller får dere samla for ungdomsskolen?

F: Nei, jeg mener vi har pleid å få for klassene vi har hatt, ja...

I: Da ser dere jo det.

F: Men jeg kan ikke huske at vi har fått det i år, faktisk. Jeg trur det har skjedd mye med den covidten, sånne rutiner som er litt... for det burde vi egentlig ...

I: Kanskje etterspørres.

F: Ja for det har jeg faktisk ikke fått noen tilbakemelding på, det burde jo ha kommet nå, eller?

I: Resultatene har kommet i hvert fall, så...

F: Nei for det har ikke jeg hørt noe om i år, for det har jeg faktisk vært litt spent på...akkurat det kullet der.

I: Ja, men da får du etterlyse det.

F: Ja det skal jeg jammen meg gjøre.

I: Vi har snakka litt om det, men dere har jo læreverk i engelsk til klassene deres ...eh. Og hvilket er det?

F: Vi har Explore.

I: er du fornøyd med det

F: Ja altså det er jo hundre ganger bedre enn Stairs, men jeg synes det er litt for vanskelige tekster til de svakeste. For der er det mere realistiske tekster, ikke sant, som du kunne brukt i samfunnsfag, eller... sånn er det fint, men jeg ser jo at jeg kunne ønske meg at det var litt sånn enklere noe. For selv om du kutter ned teksten så er det såpass... har du lyst til å se de, holdt jeg på å si, eller...?

I: Kan se de etterpå

F: Ja. For det atte... så jeg er litt sånn... jeg hakke helt bestemt meg enda...hva jeg egentlig syns.

I: Er det nytt?

F: det er nytt ja. Vi fikk det nå i år.

I: Har dere da bøker til elevene, eller har dere på Chromebooken?

F: Nei det har vi i bøker. Både arbeidsboka har vi fått og den har vi fått lov til å skrive inn i til og med. WOW!

I: Ja det må jeg si.

F: Ja det var et krav jeg satte. Og det var ikke vanlig før, nei, men det gjør vi nå, for det blir for vanskelig.

I: Ja, nei, jeg bare snakka med elever sjøl om... bok, pad eller Chromebook og de fleste vil ha bok.

F: De fleste vil ha bok, og det vil de i alle fag, og det er tragisk sånn som det har blitt altså. Det kan vi ta en egen uke på. (Latter)

I: Så da har du nå en større tiltro til at det læreverket dekker det som trengs for å forberede elevene på NP og ...

F: Ja jeg trur det er mer opp i mot nasjonale prøver, for når vi snakka sist så var jo jeg hårreisende oppgitt over Stairs kontra nasjonale prøver. Så...det...helt klart... det er mer likestilt syns jeg.

I: Ja men det er bra. I hvor stor grad opplever du forventninger om å prestere bra eller over gjennomsnittet på nasjonale prøver? Da tenker jeg forventninger fra skoleledelse, skoleeier, altså kommunen?

F: Kommunen forventer jo at vi skal prestere over ... over...landsnivå.

I: De gjør det.

F: ja de gjør det...og jeg kjenner at det... men jeg gidder ikke å la meg bli pressa av det, hadde jeg vært yngre så hadde jeg kanskje følt litt på det, men det ...synd, trist, leit som jeg pleier å si ... De får det de får. Og det... ja...

I: Men skoleledelsen hos dere, er de... på dere?

F: Nei, men ... nei de er ikke på oss, men de er jo veldig... vi har generelt gjort det ganske greit på nasjonale prøver oppe hos oss og de liker nok det, atte det skal det, men de skjønner også... det ut ifra, for det har vi diskutert mye ut i fra hvilken elevmasse du har. Altså, vi kan

ikke trylle heller. Så ... ja. Men det er ikke noe press, nei. Men de har jo tatt noen stunt da i forhold til at vi blir dytta ned og har engelskundervisning i tredje, fjerde noen ganger når det lar seg gjøre.

I: Rett og slett for å bygge litt mer.

F: Ja, for å bygge litt mer, for vi har en annen pedagogikk, på en måte, enn de har på småtrinnet. Det er mere satt i system lenger opp i ...

I: tenker du at nasjonale prøver og alt det som følger med det er utviklende for deg som lærer? Blir du en mer kvalitetsbevisst lærer?

F: (Drar på det) Både ja og nei...eh... Jeg blir litt mere sånn... hva skal jeg si for noe da? Jeg kjenner jeg er litt småprovosert over alle de krava de setter til elevene og til oss egentlig, og den biten der sånn, men samtidig så... det er nyttig å se så du klarer å følge med for eller er det veldig lett å bare bla år etter år i samme, og...på en måte lære hva som kreves, da. Og så er det det kravet jeg ikke nødvendigvis er så enig i støtt, da. For det at jeg tenker det blir to much for noen. Jeg ser jo elevene for en del prestasjonsangst i forhold til ...det, og jeg tenker jo alle de krava vi setter med alle disse testingen og prøvene og så sitter vi litt og avler tapere. Jeg tenker det litt, altså. Det tenker jeg mer og mer. (Pause med ettertanke) jeg har veldig lite prestasjonsangst etter hvert (latter), så jeg føler ikke noe sånn.

I: Du tar deg av elevene... og læring.

F: ja

I: Nå har jo ikke du kjørt nye nasjonale prøver, men gir det et godt situasjonsbilde på klassen din? Eller tenker du at testing burde vært gjort på en annen måte med en annen type prøve?

F: Vi har jo alltid ønska oss en annen type prøve for å teste engelsk. Vi har jo funnet en sånn Carlsten-engelsk som ikke er normert, det er jo en eller annen som har lagd, men du ser jo... Du får jo ikke regnet ut ord per minutt på en ordentlig måte, men du ser jo innholdsforståelsen og skrivninga og den biten der sånn på det. Men vi ønsker oss jo andre typer engelske prøver som kan teste... som er litt enklere, da, kan du si enn nasjonale prøver.

I: Og litt mer kartlegging kanskje.

F: Ja, ja, ja, det savner vi litt, så vi sitter jo litt på hver vår tue og finner ut av det sånn...

I: Det og tar tid. Sitte på tua si og lage ting.

F: Ja det gjør det, altså.

I: er det noe annet du tenker du har lyst til å formidle.

F: Ja at vi skal ha flere engelsktimer. Jeg brenner jo litt for det faget. Jeg synes jo det er viktig og jeg synes jo det er et morsomt fag og jeg ser elevene liker det og... men... ja flere timer, rett og slett. Jeg ser jo elevene, ofte ønsker de seg «Å kan vi ikke ha en helt engelsk dag der vi bare snakker engelsk?» Klarer jo aldri å gjennomføre det 100%, men vi gjør jo det innimellom og de er jo generelt glad i engelsk...faget. Og litt mere sånn.. ja litt mere sånn utstyr og midler og tester tenker jeg hadde vært ålreit egentlig.

I: da avslutter jeg.

## Transcription interview 5

I: Hvor lenge har du jobba som engelsklærer?

F: I sånn ca 20 år, til og fra.

I: Da har du formell undervisningskompetanse i faget?

F: Ja jeg har en påbegynt master, som ikke er fullført, men mesteparten av undervisninga har jeg gjort med mellomfag, for så vidt.

I: Liker du å undervise i engelsk?

F: (Kjapt) Ja, veldig. (Latter) Jeg liker det veldig godt.

I: hva er det med engelskfaget du liker best, da?

F: Jeg veit ikke, ,men jeg syns det har... det er veldig mye som en får lov å drive med. Og det er veldig åpent sånn at det er litt opp til læreren hva en har lyst til å drive med og, innafor noen rammer, men det på en måte alt ifra lytting til å lese klassikere til å se film, til å drive med grammatikk, da, for den saks skyld. Veldig variert.

I: Hvilket årstrinn jobber du på nå?

F: Nå er jeg på niende.

I: Så da var jo du gjennom nasjonal prøve i engelsk i fjor, med åttende. Har eller tar du deg som lærer tid til å sette deg inn i prøva og hva den går ut på, eller «går den bare av seg sjøl» når du skal ha en nasjonal prøve med en klasse?

F: Jeg pleier vanligvis å gå gjennom det som ligger ute på Udir sine sider om forberedelse. Men det er jo klart at det har jo ligna på... åra har ligna på hverandre ganske mange ganger, sånn at hvor grundig jeg går inn i det, det er jeg ikke helt sikker på, men jeg pleier å lese det som blir lagt ut av forberedelse som vi skal vite og før prøven og under prøven og alt det der.

I: Hva synes du da om tilgangen til tidligere prøver, muligheten for å forberede deg sjøl og elevene på det?

F: den syns jeg er god. Det ække noe problem føler jeg også finne informasjon hvis du vil.

I: det er lett å finne fram?

F: Ja det er det.

I: Bruker du da NTE materialet, altså tidligere prøver og sånn i forkant eller etterkant av testen?

F: Hos oss så pleier vi å bruke en time omtrent i hver klasse på eventuelt tidligere prøver, snakke litt om hva det her er for noe, og så hender det at vi og utvider med å snakke litt om hvorfor vi driver med dette her, da. For det er veldig mange som blir veldig stressa av testsituasjoner. Så i tillegg til å øve på prøvene så er det litt viktig å si hvorfor de er nødt til å gå gjennom dette her. Men i etterkant, så bruker vi nok ikke tidligere prøver og sånt.

I: Du har for så vidt svart på det, men er lærerveiledningen for nasjonale prøver nyttig for deg i for og etterarbeid?

F: (Pause) Nja... (Latter) Er det lov å si nei?

I: Det er lov å si nei.

F: Ja , jeg har vel mine tanker om nasjonale prøver og hvor nyttig det egentlig er. Men, ja, lærerveiledningen er nyttig på den måten atte... den kan hjelpe med å forberede elevene mest mulig, da. Så ikke det blir noen overraskelser når de sitter i den situasjonen, så sånn sett så er den nyttig.

I: Endrer du undervisningen din noe i for eller etterkant av en sånn test?

F: Nei, ikke anna enn den tida vi bruker til å forberede oss. Og vi har også tenkt på vår skole da, at vi ikke skal bruke så veldig mye tid på å drille elevene i nasjonale prøver, for vi føler at det ikke... at det også blir litt feil. Men at de skal være kjent med hva slags oppgavetyper de møter er jo greit, men vi pleier ikke å drille de, nei.

I: Så det er reint det tekniske rundt det, hvordan navigerer du i prøva, egentlig.

F: Ja det er det vi har gjort mest av.

I: Så kommer vi jo til noe som er ganske interessant. Hva gjør du og eventuelt skolen med prøveresultatene i etterkant av prøva?

F: Nei, altså skoleledelsen har jo pålagt oss å gå gjennom resultatene på fagteamene, kan du si. Og se hvilke områder som vi kanskje må jobbe mer med, og hvilke områder som, asså...Hva er det som dette trinnet kollektivt strever litt med? Ehm...Men det har dessverre ikke liksom ført til endring i praksis- vi vi gjør det, men om det endrer noe undervisningspraksisen vår spesielt, det tror jeg ikke. Det er liksom veldig sånn kortvarig...



men det er jo interessant å se hva...vi biter oss jo merke i om dette er et trinn som er gode lesere, eller som ikke klarer å lese mellom linjene, eller liksom du har det jo i bakhuet, men... om det endrer praksis det tror jeg kanskje ikke.

I: Er det en fornuftig måte å gjøre det på?

F: Jeg tror... jeg tror kanskje ikke det er det som er meningen (latter) at ... eller hensikten med det, men jeg føler jo ofte at i en travel hverdag så har nok vi følt at det er veldig stor avstand mellom nasjonale prøver og det vi driver med til vanlig. Og så har vi nok hatt trua på det vi driver med til vanlig mer enn det vi har trua på nasjonale prøver. Eh, ja det finnes nok mer fornuftige måter å gjøre det på, men så er jeg også...vi er nok ikke helt sikre på om det å spisse elever til den slags testing er det man skal drive med.

I: Nei, det er nok annet. Det var ett eller annet jeg tenkte på...som et oppfølgingsspørsmål, men så glapp det igjen. Jo, hvordan er det med tilbakemelding til foreldre. Altså elever og foreldre, på resultatene?

F: Hos oss så har vi jo skriver vi en sånn skriftlig IUP to ganger i året som foreldrene blir bedt om å lese.

I: IUP?

F: IUP, ja. Og da skriver vi jo en tilbakemelding i alle fag, og i hvert fall både i norsk og i engelsk så pleier vi å skrive en tilbakemelding på hvordan...hvordan det har gått på nasjonale prøver. Og hvis det er noe veldig spesielt resultat, så pleier vi å ta det opp på utviklingssamtaler, om det er noe de skal øve på hjemme, eller om det er noe vi kan samarbeide om. Ja, hvis det er langt nede på skalaen for eksempel, så tar vi det på den måten, og noen ganger så er det jo snakk om videre testing, og da tar vi det opp med foreldrene og eleven sjøl.

I: Ja da må det jo gå den veien. Ehm, endrer elevenes resultater noe på undervisninga di gjennom året? Det har du jo svart litt på...

F: Ja, ja. Ikke direkte vil jeg si. Men det er jo... det gjør nok kanskje det hvis vi har et kull med mye dårligere resultater enn det som er vanlig kanskje. Da må man jo på en måte legge lista på en annen plass og drive med mye mer grunnleggende undervisning enn det en ville gjort ellers. Men hvis resultatene er sånn kollektivt sett er som de pleier, så endrer det nok ikke så mye nei.

I: Så da kan du kanskje si at du bruker resultatene til å legge bedre til rette for opplæringa, men hvordan er det med tilpassa opplæring? Kvalitetsutvikling i faget, engelskfaget? Hjelper resultatene deg til det?

F: Ja, noen ganger så gjør de det. Men , ja godt spørsmål, men noen ganger så gjør det det i form av at vi oppdager noen ganger at elever som vi har trodd har ganske god kompetanse, fordi at de har veldig gode sånne strategier for å ikke bli oppdaga, de vil jo kanskje bli oppdaga på sånne tester, og andre tester, og i engelsk spesielt så fins det jo ikke veldig mange tester som vi bruker hos oss i hvert fall. Som er på en måte normative, så det er jo en god pekepinn i den forstand. I andre fag så fins det jo flere. Men...og det vil jo kanskje...vi klarer nok lettere å fange opp de som er liksom nederst i... nederst på skalaen. For det er noen av de som er ganske gode muntlig for eksempel, så du oppdager kanskje ikke så lett hvor mye de strever. Og det gjør det jo litt enklere å tilpasse ... vi har jo laga... vi har laga egne grupper på bakgrunn av ting vi har oppdaga på nasjonale prøver. Vi har laga diverse kurs, da, sånne kortvarige kurs, sånn nå får du tilbud om å være tre uker i en gruppe. Vi skal øve på å sette opp en tekst, eller vi skal øve på å lese og svare på spørsmål til den teksten. Av sånn kortvarig art, som vi syns har god effekt, pluss at det er ikke så mange som alltid har lyst til å være ute av timen når vi lager sånne kurs, så... kan vi jo si at nei nå har vi sett at du strever litt med det, kanskje du bare skulle vært med på det lille kurset her. Så sånn sett så har vi jo

I: Skjedd noe.

F: det har skjedd noe, men det er vel det atte, det er vel mangelen på sånn... kontinuitet eller «Dette gjør vi når det har vært nasjonale prøver. Dette gjør vi hvert år, det gjør vi alltid» den mangler litt, men det oppstår jo ting. Det blir jo gjort noen ting

I: Men da skjer det i, hva skal vi si, fagteamet, da.

F: Det gjør det. Og da er det også veldig forskjellig hva slags team du er på det året, føler jeg, av hva som blir gjort.

I: For da blander ikke, da blander ikke rektor seg noe det, altså skoleledelsen holder ikke en klam hånd over dere eller...

F: Ingenting. De bare forventer AT vi gjør det.

I: Er det greit syns du? Eller syns du det hadde vært bedre hvis de kom innom og kvalitetsvurderte jobben deres?

F: (Lett latter): Nei, de trenger ikke det for min del. Men det er veldig fint at de har det på agendaen at de vil at vi skal ha på team ei viss tid etter at resultatene har kommet. Det er helt greit. Det må de kunne forvente, men det er ikke alltid at ledelsen er de med mest engelskfaglig kompetanse på skolen nødvendigvis. Så det er jo litt rart hvis vi skal...

I: Kvalitetskontrollere...

F: Ja det blir litt rart for meg, men det er helt fint at de liksom krever at vi har det på agendaen. Det tenker jeg må være helt innafor.

I: Hvis du tenker på resultatene på prøvene når de kommer i november et steds, stemmer de stort sett over ens med din egen vurdering av elevenes nivå?

F: Ja, generelt sett så syns jeg vel egentlig at de gjør det.

I: For da har jo du fått elevene i august og så går det da, mange uker går det da før vi skal ha den. Er det åtte, ti uker eller noe sånt.

F: Nei det er ikke mye nei.

I: Så det er litt begrensa kanskje hva du kjenner dem og, men syns du det virker...innafor?

F: Altså det heder at du får noen overraskelser, men det er jo som du sier, du kjenner dem ikke så godt allikevel. Og sånn i retrospekt, etter at du har kjent dem en stund, så er det kanskje ikke så overraskende sånn jevnt over de resultatene som... men det er dissa her mestrings... altså dissa herre... måten de lurer oss på innimellom da som gjør at du kan bli litt overraska når du ikke kjenner dem så godt. Men jeg tror nok sånn jevnt over at det ikke er så veldig feil.

I: Kunne du tenkt deg at vi hadde hatt nasjonal prøve i engelsk også i niende trinn? Som vi har med regning og norsk.

F: Jeg syns det hadde vært mye enklere hvertfall å eh... det hadde vært mye enklere å hjelpe de videre hvis vi kunne se noe om den framgangen de har gjort. Om den framgangen de har gjort er sånn...skyldes noe vi har gjort, om det skyldes at de bare har blitt eldre... ikke sant. Takler de spørsmålene bedre nå enn de gjorde i fjor. Det blir nok veldig rart for oss å ha det så tidlig i åttende og så... Det måler jo ikke hva vi har gjort.

I: Nei den måler jo bare hva de har gjort på barneskolen, egentlig.

F: Og det får jo, hvertfall ikke hos oss, barneskolen noen som helst tilbakemelding på .

I: Nei. Det er interessant. Heller ikke fra skoleledelsen, at de gir en beskjed.

F: Nei. Nope. Så da er jo det litt sånn... ja. For der er det vel, er det femte og åttende? (I bekrefter). Så da vil jo ikke de få noe tilbakemelding på hva som har skjedd mellom femte og åttende. De som da jobber i barneskolen.

I: Der burde det vel kanskje vært en link.

F: Kanskje det er lettere på en ... jeg jobber jo ikke på en en til ti skole. Kanskje det skjer mer på en til ti skoler?

I: Jeg jobber jo på det, så det skjer jo der. ... Har dere et læreverk i engelsk, til alle klassene?

F: Det har vi. Vi bruker Stages på nett til alle klassetrinn.

I: Er du fornøyd med det?

F: Ja stort sett. Jeg føler vel at... Det er et ønske om å kjøpe inn fysiske bøker nå da, men fortsatt Stages. Jeg føler vel ikke at det er noe læreverk som dekker alt det... spesielt kanskje er det dårlig med litt lengre tekster. Det er mye korte, små tekster som ikke ruster de helt til å lese.

I: Men kjører dere noe sånn: okei folkens nå skal vi lese ei bok.

F: Ja. At vi kjører litt sånn lesing innimellom enten av selvvalgt bok eller av en tekst som vi bestemmer nå skal vi lese den teksten her. Det også kommer litt an på hvilket team du er. Som regel er det alltid noe i tillegg til læreverket.

I: Du sitter ikke og lager egen bok.

F: Neida.

I: Stoler du da på at læreverket dekker det som trengs for å forberede elevene på nasjonale prøver og lesetekstene som fins der?

F: Jeg har egentlig aldri tenkt på ... jeg tenker egentlig veldig lite på nasjonale prøver. Jeg tenker mer på at læreverket dekker det som trengs for at de skal nå læringsmålene sine, og så stoler jeg vel heller på at nasjonale prøver prøver å teste ut i fra læringsmålene de også. Jeg tenker nok mer på læringsmålene enn jeg tenker på nasjonale prøver. Men jeg stoler på at læreverket dekker det og så må vi bare være litt våkne og dobbeltsjekke litt innimellom sjøl at dom faktisk gjør det. At ikke vi har valgt vekk noen ting som vi absolutt burde har gjort.

I: Nei for de er jo, læreverka nå er jo veldig gode på å skriver mål i begynnelsen av kapitler og det er jo litt sånn: check for lærere. Bare sånn, er jeg innafor her.

F: Det som er for så vidt fint med læreplanen i engelsk nå, selv om den... det er jo det at den er såpass ... det skal mye til å ikke klare å nå det som står der i en eller annen form. Og da har det blitt litt lettere å stole på lærebøkene, for de er nok ganske bevisste på det etter hvert og.

(...)

I: Hva gjør eventuelt kommunens mål om å prestere over gjennomsnittet på nasjonale prøver med din undervisning? Eller påvirker det deg som lærer? Hvis kommunen har et sånt mål, da. Fjordland kommune har et sånt mål. De skal prestere over gjennomsnittet på nasjonale prøver. Har dere noe tilsvarende hos deg?

F: det tror jeg ikke vi har. Og det... jeg kjenner at det ... det er veldig vanskelig for meg med sånne mål som det der, fordi at jeg veit at det fins kommuner og ... Det kommer jo alltid i avisa når noen gjør det bedre, og nå er det en kommune på, i Mjøsdistriktet som hadde gjort det over snittet. Det var i lesing. Og så veit vi det at det er vi som mer eller mindre bestemmer hvem som skal være med og ikke være med på disse prøvene. Du kan jo velge å luke ut elever som du veit kommer til å få et svakt resultat, og da er jeg lissom redd for at det... kommuner som har så klar målsetning om det, så blir det enkelt å luke ut folk du ikke har lyst til å ha med. Og det er brutalt å si det, men jeg tror det skjer...fortsatt.

I: Til tross for at det har vært mye skriblerier om det også .

F: Ja, men så er det litt sånn at hvis du... Du skal som lærer da, avgjøre om den eleven... hvordan prøvesituasjonen vil påvirke den eleven. Om den eleven vil bli så stressa av situasjonen at du har mulighet til å frita de om det ikke er noen vits i at de er med. Og det er såpass diffust, at jeg tenker at hvis du har elever som kommer til å skåre veldig lavt, så tenker du automatisk kanskje at det er kanskje ikke noe ålreit for dem å være i den situasjonen, vi fritar dem. Selvfølgelig er det viktig å frita elever som har det vondt i den situasjonen, det ække det jeg mener, men jeg bare tenker at kull er så forskjellige og å ha det som mål er veldig rart for meg. Tror ikke vi har no sånn mål, jeg har hvertfall ikke hørt noe om det, og det påvirker ikke mine valg- overhodet.

(Latter)

I: Ganske sjølstendig. Tenker du at nasjonale prøver, dette har du også sånn implisitt sagt noe om, men at det som følger med nasjonale prøver er utviklende for deg som lærer?

F: Nei.

I: Blir ikke noe mer kvalitetsbevisst lærer av det her.

F: Ikke av nasjonale prøver, nei. Men jeg tenker at det er... altså vi er veldig forskjellige som lærere, jeg er veldig opptatt av... altså jeg er veldig glad i faget og ønsker å utvikle meg, og det er mye større drivkraft enn nasjonale prøver. Og jeg tror at lærere som ikke har det sånn, heller ikke blir pusha av nasjonale prøver. Jeg tror det er noe som må komme fra en annen plass enn en nasjonal prøve.

(...)

F: Men det er klart at det er jo... kan jo være utviklende i form av... det kommer jo helt an på hvordan skolen jobber med det igjen da. Det kan selvfølgelig være utviklende, men jeg trur ikke det er... det er ikke det som gjør at jeg ønsker å være en god lærer, eller ønsker å bli en god lærer.

I: Tenker du at det kunne vært sunt å stikke fingern litt i jorda noen ganger og så bare... OK. Jobber vi med engelsk på riktig måte? Burde vi gjort det på en annen måte? Burde vi ha endra undervisninga ganske radikalt, liksom?

F: Ja, det trur jeg vi burde gjort i mange fag mye oftere. Jeg trur vi burde gjort det... og jeg trur vi burde vært mye flinkere til å si, til å spørre oss sjøl: hvorfor driver du med detta her? Hva er det du vil at... hva er det du vil at elevene skal lære av det av det du skal gjøre denne timen her nå. Sant. Det tenker jeg altfor sjelden på sjøl. Ikke sant, du tenker på de må jo gjøre sånn og drive med sånn, og så tenker du jammen hva er det du vil at de skal lære nå. Akkurat nå. Det trur jeg ikke vi gjør ofte nok. Og jeg tror at vi kan spørre oss sjøl i alle fag, hvorfor gjør vi detta her? Skal vi gjøre det? Hva oppnår vi med å gjøre det? Men du har liksom ikke helt tid, da. Men ja, vi burde stikke fingern i jorda oftere.

I: Har du akseptert testing og nasjonale prøver?

F: ja-a. Jeg tenker atte... selv om jeg ikke nødvendigvis er veldig FOR, så ser jeg at man må ha noen . Det kan være en fin måte å finne ut hvor vi er på veien i dette landet sånn kollektivt. Det er ikke noe... sånn må det kanskje være.

I: Men hva tenker du om prøver som nasjonale prøver – altså nå tenker jeg sånne (husker ikke ordet) sånne typer tester som man tar – kartleggingsprøver og sånn. Er det kjekt å ha? Burde vi hatt flere sånne kartleggingsprøver... i faget... burde vi ikke hatt noen?

F: Jeg synes det er litt sånn vanskelig med sånne kartleggingsprøver. Vi har brukt en hos oss som ikke er... altså den er utvikla av engelsklærere, som er en slags Carlsten for, i engelsk. Men det er jo ikke noe sånn normativ prøve, men vi har nå brukt den da. Rett og slett for å ha noen ting å- å si. Det er jo mange foreldre også som ønsker å få vite hvordan kan vi hjelpe ungen vår? Og ellers synes jeg kartleggingsprøver er litt sånn... Vi hadde mye av det en stund, og jeg veit ikke om det hjelper elevene så mye. Det kan bli sånn prøvekultur og ut av det som ikke er helt heldig.

I: Men er det... litt sånn derre... for å dekke egen rygg? For å ha ryggen fri? Du har testa og det hadde ikke noe utslag der og, det blir vanskelig å komme tilbake i ettertid.

F: det er litt sånn både og, for det at jeg tror at ... det er veldig mye vi gjør i skolen i dag som er for å ha ryggen fri. I økende grad både sosialt og faglig. Samtidig så er det jo sånn at vi må jo på en måte sjekke at elevene er der vi har lyst til at de skal være, da. Og det er jo ikke til å stikke under en stol at karakterer er...altså det er vanskelig å... det er ikke alltid sånn at ved å sammenligne karakterer fra en kommune til en annen så får du et svar på hvordan elevene ligger an, liksom, så da må vi kanskje ha noen sånne... Så selv om de ikke direkte hjelper elevene så tenker jeg at vi må... Vi burde ikke ha flere av de, men at vi må ha noen av de, det er... Så føler kanskje at nasjonale prøver er i vanskeligste laget innimellom for hva jeg tenker at de forventer at elevene skal klare, men så viser det seg at de får med seg ganske mye lell.

I: Og det er jo en prøve som det er ikke meningen med at alle skal kunne alt.

F: Og det tror jeg det er veldig viktig å formidle til elevene også, for de blir nok veldig... Det finnes jo veldig mange elever som er kjempeflinke og som er vant med å gjøre alt ferdig og så har de tid til overs etterpå, og så nå kommer de bare så vidt igjennom, kanskje, og blir litt sånn...

I: jeg leste gjennom tekstene i nasjonal prøve nå i høst, og det var avansert tekster, asså. Jeg som voksenperson, helt grei engelsk, det var liksom sånn: oi, så de stiler høyt. Noe andre lærere har sagt noe om er timetallet i engelsk. Hva tenker du om det?

F: Tenker det er veldig lavt. (Latter) Nei jeg tenker at det er veldig lavt.

I: For dere har to timer i uka?

F: vi har to timer, to og en halv på tiende.

I: Oi, ja

F: jada så den halvtimen bruker vi godt. Nei, men det er to i åttende og niende og to og en halv i tiende. Og det syns jeg er veldig travelt. Jeg syns det er lettere hvis jeg underviser både i norsk og engelsk, si i en klasse. For da føler jeg at, da er det mange temaer som du på en måte plutselig får fem og en halv time i uka til å jobbe med. Ikke sant, jobber du med noveller så er det over hele fjøla, men de gangene jeg underviser kun i engelsk i en klasse, så syns jeg det er travelt. Og det ække så lett å bare... hva skal du velge vekk, da? Fordi nå er det liksom dybdelæring, ja det er dybdelæring, men... det har vært noen kurs som på en måte... i flere fag da som sier ja du skal kanskje jobbe i to måneder med dette her. Og det kan man jo, men hvem er det som skal bestemme hva det er som skal vekk, da? For da er det jo ikke til å stikke under ... da er det noe du må... noe må ut. Og hvis du jobber med å skrive i to måneder, så må du jobbe med å snakke og kommunisere og, som har blitt en større del av engelskfaget, egentlig. Og det er opp til hver enkelt lærer å bestemme...per nå.

I: Det er greit å ha den autonomien og på en måte, at du kan bestemme litt, da. Men jeg syns det er... personlig synes jeg det er litt vanskelig å drive dybdelæring når du har en time tirsdag og en time torsdag

F: veldig. Og det er jo noen fag... Nei det er, det er vanskelig. Og du får ikke noe sånn... når du først har et opplegg som du føler går veldig bra, da, og de er veldig fordypa i det. Så er det på en måte sånn (knipser med fingrene) nei nå skal vi ta det igjen om fem dager, og nei den timen utgikk, så da blir det om en uke igjen, ja. (Latter) Også skal vi liksom inn i samme tankesettet som vi var da for en uke siden. Men det kommer også litt an på åssen skolen er organisert da, for noen skoler er veldig flinke til å løse opp timeplanen og si at nå trenger vi... kan vi bytte sånn og sånn, så...

I: Det må jo være deilig å ha det sånn.

F: Noen ganger jobber man på et team som det fungerer på. Så det er en mulighet.

I: Noe annet du har lyst til å si om nasjonale prøver eller engelskfaget, eller?



F: Nei. Jeg kommer egentlig ikke på... men det har jeg vel for så vidt nevnt før atte, vi kanskje har følt litt sånn at det er litt avstand mellom det vi driver med til vanlig og det som nasjonale prøver driver med. Så man kan av og til undres på hvor... hva er det forankra i, da. Er det noen som sitter og ser på læringsmålene og tenker at da gjør vi det sånn, eller er det forankra i det vi driver med i skolen, eller...? For jeg opplever veldig ofte at det vi driver med i skolen er ganske gjengs over alt. Det ække velldig forskjellig når jeg møter andre engelsklærere så er det ganske likt. Så da vil det jo si at da er det nasjonale prøver som er litt på utsida. Så enten så driver vi alle sammen med noe som ikke stemmer helt, eller så er det nasjonale prøver som, ja, ikke stemmer helt. Og jeg veit ikke hvorfor, men det har liksom slått meg i noen år

I: Ja du har jo drivi med detta ei stund. Ja, nei men da avslutter vi da.