

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i engelsk og engelskdidaktikk

Mai 2021

*Learning strategies in EFL: teacher perspectives and insights from
the 2020 curriculum for English*

Læringsstrategier i engelsk som fremmedspråk: perspektiver fra lærere og LK20

Vilde Smeby Hammershaug



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Acknowledgements

I wish to extend my sincere thanks to my supervisor, associate professor Delia Schipor. Delia has supported me tremendously throughout the entire project. Even though I have yet to meet her in person due to social restrictions, she has been able to support and encourage me in a way few others could. She has always found the time to send me emails, research articles and provide very detailed feedback on the drafts. Thank you for showing a great interest in the topic and for sharing your wisdom.

I also wish to thank the teachers who participated in interviews. You are all true heroes, to be working as teachers during the covid-19 pandemic while also finding the time to participate in research. This shows a great dedication to your work which makes me look forward to becoming a member of the teacher community you represent so greatly. You have contributed with your honesty and allowed me insight into valuable perspectives that will help the field of EFL-research to evolve further.

I cannot leave Oslo Met without showing appreciation to the many great professors who have equipped me with so much valuable practical and theoretical knowledge. I also wish to thank my fellow classmates for making the years at Oslo Met truly fantastic.

Thank you!

Oslo, May 2021

Vilde Smeby Hammershaug

Abstract

The purpose of the project is to gain perspectives on how LK20 describes strategies, how lower secondary English teachers understand strategies and self-regulation and how teachers perceive the information LK20 provides about strategies. The data material is collected through a mixed qualitative method composed of eight semi-structured interviews with English teachers working in Norwegian lower secondary schools, and an analysis of the English subject curriculum in LK20. The curriculum analysis finds that strategies are a central term in the curriculum, but that LK20 gives few concrete directions of what a strategy is and of how to implement strategy teaching. Findings from the teacher interviews disclose a confusion among the participants of what the strategy term involves and how it relates to similar terms. Several of the participants would appreciate more concrete guidelines from LK20 regarding strategies. The participants also describe different practices of strategy teaching, and different points of emphasis. They do not appear to make any connections between strategies and the ideas from the core curriculum such as the interdisciplinary topics. The participants are divided as of how confident they feel about their learners' life-long application of strategies. It appears as if the participants see the positive sides of strategy teaching but does not see them as a necessary explicit component of their teaching.

Sammendrag

Målsetningen for dette prosjektet er å undersøke hvordan LK20 beskriver strategier, hvordan engelsklærere på 8. og 9. trinn forstår strategier og selvregulering samt hvordan de oppfatter informasjonen LK20 gir omhandlende strategier. Datamaterialet er hentet gjennom individuelle intervjuer med åtte engelsklærere på 8. og 9. trinn og en læreplananalyse av læreplanen for engelskfaget i LK20. Læreplananalysen belyser at strategier er et sentralt tema i LK20, men at det gis svært få konkrete beskrivelser av hva begrepet innebærer og hvordan strategilæring bør gjøres i praksis. Funnene fra intervjuene viser en forvirring blant deltakerne om hva strategibegrepet involverer og hvordan det posisjonerer seg til nært beslektede begreper. Flere av deltakerne kommuniserer også et ønske om en konkretisering av LK20 om hva strategiopplæring bør inneholde. Deltakerne beskriver også at de har forskjellige praksiser for å lære vekk strategier og at de vektlegger det ulikt i sin undervisning. De ser ikke ut til å koble strategiundervisning til de tverrfaglige temaene og er usikre på om elevene vil bruke strategier etter endt skoleløp. Deltakerne virker til å se de positive sidene av strategiopplæring, men virker ikke til å tenke på strategier som en nødvendighet i undervisningen sin.

Table of contents

ACKNOWLEDGEMENTS.....	II
ABSTRACT	III
SAMMENDRAG	IV
TABLE OF CONTENTS.....	V
ABBREVIATIONS	VIII
LIST OF TABLES.....	IX
LIST OF FIGURES	X
1. INTRODUCTION.....	1
1.1. <i>Background</i>	1
1.2. <i>Relevance</i>	2
1.3. <i>Thesis question</i>	3
1.4. <i>Limitations</i>	4
1.5. <i>Overview of chapters</i>	4
2. THEORY.....	6
2.1. <i>Strategy</i>	6
2.1.1. <i>Definitions</i>	6
2.2. <i>Related terms</i>	9
2.2.1. <i>Method</i>	9
2.2.2. <i>Activity</i>	11
2.2.3. <i>Learner autonomy and self-regulated learning</i>	13
2.2.4. <i>Learning styles</i>	14
2.2.5. <i>Types of strategies</i>	16
2.3. <i>Strategy teaching</i>	18
2.4. <i>Teachers' practices and attitudes towards strategies</i>	22
3. METHODOLOGY.....	26
3.1. <i>Selection of methods</i>	26
3.2. <i>Interview data</i>	26
3.2.1. <i>Semi-structured qualitative interview</i>	26
3.2.2. <i>Preparation</i>	27
3.2.3. <i>Interview guide</i>	27
3.2.4. <i>Conducting the interviews</i>	29
3.2.5. <i>Transcriptions</i>	29
3.2.6. <i>Participants</i>	30
3.2.7. <i>Data collection</i>	32

3.2.8.	Reliability & validity	33
3.3.	<i>Methods for curriculum analysis</i>	35
3.3.1.	Goodlad's curriculum theory.....	35
3.3.2.	Tyler Rationale	36
3.3.3.	Reliability & validity	37
4.	CURRICULUM ANALYSIS	39
4.1.	<i>Goodlad's curriculum theory</i>	39
4.1.1.	The ideological curriculum	39
4.1.2.	The formal curriculum	40
4.1.3.	The perceived curriculum	41
4.2.	<i>The Tyler Rationale</i>	42
4.2.1.	Purpose of strategy teaching according to LK20.....	42
4.2.2.	Planning of strategy teaching according to LK20	45
4.2.3.	Organization of strategy teaching according to LK20.....	50
4.2.4.	Evaluation of strategy learning according to LK20.....	51
5.	INTERVIEW FINDINGS.....	54
5.1.	<i>Teachers' definitions of strategies</i>	54
5.2.	<i>Strategy teaching and assessment</i>	57
5.2.1.	Types of strategies.....	57
5.2.2.	Assessment of strategy learning and use	59
5.2.3.	Textbooks for strategy teaching	60
5.3.	<i>Teachers' interpretations of strategies in LK20</i>	61
5.3.1.	Perceptions of the new curriculum.....	61
5.3.2.	Strategies in language learning, text creation and communication	61
6.	DISCUSSION.....	65
6.1.	<i>Conceptualizations of strategies and self-regulation</i>	65
6.1.1.	General overview of strategies in LK20.....	65
6.1.2.	Teachers' understanding of strategies and self-regulation	66
6.2.	<i>Types of strategies</i>	69
6.2.1.	Types of strategies in LK20.....	69
6.2.2.	Types of strategies mentioned by teachers.....	71
6.3.	<i>Strategy teaching</i>	75
6.3.1.	Perspectives from the new curriculum	75
6.3.2.	Teachers' perspectives on strategy teaching.....	76
6.4.	<i>Teachers' perceptions of the presentation of strategies in LK20</i>	79
7.	CONCLUSION.....	83

7.1.	<i>How is the concept strategy presented and used in LK20?.....</i>	83
7.2.	<i>How do English teachers understand and define the concepts strategy and self-regulation?.....</i>	85
7.3.	<i>How do English teachers perceive their strategy teaching in the English classroom?....</i>	86
7.4.	<i>What are English teachers' interpretations and opinions about the presentation and use of strategies in LK20?.....</i>	87
7.5.	<i>How do the teachers explain and relate to the new competence aim related directly to strategies?.....</i>	88
7.6.	<i>Suggestions for further research.....</i>	88
8.	SOURCES.....	90
9.	APPENDIX.....	94
	INTERVIEW GUIDE.....	94
	INVITATION TO PARTICIPATE IN THE RESEARCH.....	96
	TRANSCRIPTIONS OF INTERVIEWS.....	100

Abbreviations

CEFR: Common European Framework of References for Languages

CLT: Communicative language teaching

EFL: English as a foreign language

ELP: English Language Portfolio

L1: first language

LK06: Læreplan Kunnskapsløftet 2006 (the Norwegian curriculum of 2006)

LK20: Læreplan Kunnskapsløftet 2020 (the Norwegian curriculum of 2020)

NOU: Norges Offentlige Utredninger (Official Norwegian Reports)

P(number): Participant (number)

SRL: Self-regulated learning

TBL: Task based learning

Udir: Utdanningsdirektoratet

UDE: Utdanningsetaten

ZPD: Zone of proximal development

List of tables

Table 1: Interview guide sorted after thesis questions.....	29
Table 2: Information about interview participants	31
Table 3: Participants definition of strategies.....	54
Table 4: Participant's strategies in Oxford's categories.....	59

List of figures

Figure 1: Oxford's classification of different strategies.....	17
Figure 2: Oxford's classification of different strategies with examples of each type.	18

1. Introduction

This master thesis is a qualitative study of language learning strategies in the field of foreign language acquisition and, more specifically, English as a foreign language (henceforth EFL). The terms *strategy* and *learning strategy* seem to be used interchangeably in both research and practice. For convenience, the term *strategy* will henceforth be employed to refer to language learning strategies. Based on the current definitions in the field (see p. 9), this thesis defines strategies as systematic, regulated and purposeful steps taken by learners to enhance acquisition, storage and retrieval of knowledge. References to LK20 means the English subject curriculum, including the areas which are common to English and other subjects.

This study is based on a two-fold analysis of strategies. It focuses on the presentation and use of strategies in the current national curriculum, Kunnskapsløftet 2020 (henceforth LK20) and the beliefs and perspectives of eight lower-secondary English teachers on strategies. The data material is collected through a curriculum analysis of the English subject curriculum in LK20 and 8 qualitative semi-structured interviews with English teachers in Norway, teaching eighth and ninth grade learners. LK20 is now completed and Norwegian schools are gradually implementing it. As Jensen (2020) explains, LK20 is less specific than its predecessor, so it is interesting to investigate the information it provides about strategies. At the same time, an increasingly globalized world requires language learning skills for facilitating communication in a wide variety of domains, including higher education, professional life and personal life. As a global lingua franca, the English language is essential for successful communication and access to information. It is therefore important to gain insight in how Norwegian English teachers understand strategies and their teaching practice.

1.1. Background

When LK20 was in its developing stages, several official reports signaled a need to provide more learner-oriented education programs (NOU: 7, 2014; NOU: 8, 2015). The reports claimed that the job market of the future will demand staff who can solve complex tasks where one of the most important skills is to be able to attain new knowledge independently. Therefore, awareness of one's own learning process and self-regulation are to contribute to establishing a solid foundation for education, because they are prerequisites for successful independent

learning (NOU: 8, 2015). The speed of change within the job market is hard to trace, but the automatization and digitalization leads to a change in competence requirements which must be met with relevant competence investments in the educational sector (NOU: 2, 2019). This creates the need to equip learners with strategy skills, to support and sustain their development as active members of a continuously changing society. Although strategies are considered important, they need to be defined and understood by both educational decision-makers, as well as teachers and learners

1.2. Relevance

Ever since Rubin (1975) advocated that educational research should explore how the proficient language learners benefit from using strategies, they have been a central field of research (Gavriilidou & Mitits, 2021). Gavriilidou and Mitits (2021) explains that the areas of strategy research that are still under-developed are that of strategy instruction, classifications of strategies and explaining what strategies are. This thesis therefore offers a theoretical contribution and a practical contribution to these areas. The theoretical contributions this thesis offer is a thorough discussion of definitions and classifications of strategies, and an investigation of how teachers' perceptions and the curriculum relate to these. The practical contribution relates to school practice and offers knowledge that might help teachers, learners, school leadership and possible decision-makers at higher levels. By addressing both teachers and the curriculum, the thesis will then be able to identify areas where teachers could benefit from support, and possible ways to assist them in their work with strategies

Also, in 2012, the Norwegian educational researcher Åsta Haukås carried out a quantitative study on teachers' attitudes towards language learning strategies. She found that teachers have positive attitudes towards strategies, but that few actually implement it in teaching. She requests more qualitative research on Norwegian language teachers' attitudes and conceptions regarding strategies, to form a better understanding of what happens in the classroom and why (see p. 23). This indicates that there is a need for more research on both the theoretical aspects as well as the practical aspects of strategy teaching.

The newly implemented curriculum is a valuable source for information, as a subject curriculum is the main document teachers need to plan, implement and evaluate their teaching (Speitz, 2020). Speitz (2020) explain that LK20 is influenced by the Common European Framework of Reference for Languages (hereafter called the CEFR). The CEFR forfeits the

importance of themes such as democratic values, human rights and sustainability in all parts of education. They emphasize a learner centered approach to language teaching (Council of Europe, 2001). As Speitz (2020) also explain, changes in the curriculum is often caused by changes in the world. She therefore explains that a curriculum can tell what happens in the classroom and what happens in the world. The biggest trends in language learning today is, according to Speitz (2020) a shift towards multilingual approaches and earlier introduction to language learning. As both of these concepts are related to the benefits of strategy teaching, it is important to see what the curriculum explains strategies, and how the teachers understand both the curriculum and strategies as a concept.

1.3. Thesis question

The objective of the thesis is to investigate how teachers in Norwegian upper middle schools understand and work with strategies. It is therefore of the essence to understand how LK20 presents strategies and how the teachers interpret this information. This is a multifaceted research aim which prompts the use of three main research questions. Firstly, as teachers are supposed to aim at fulfilling the curriculum in their teaching, it is essential understand how the curriculum conceptualizes strategies, their importance, and how they may be presented for teachers and learners. Secondly, it is central to know how the teachers interpret strategies and their use in LK20. Thirdly, it is important to analyze the perceptions and beliefs teachers have about strategies, because this will have an impact on how they teach strategies and understand the curriculum.

Based on this, the following thesis questions are formulated:

1. How is the concept *strategy* presented and used in the English subject curriculum in LK20?
2. How do English teachers understand and define the concepts *strategy* and *self-regulation*?
How do they perceive their strategy teaching in the English classroom?

3. What are English teachers' interpretations and opinions about the presentation and use of strategies in LK20? How do they explain and relate to the new competence aim 'to be able to use strategies in language learning, text creation and communication'?

How the strategy concept is presented and used in LK20 will be answered by a curriculum analysis of the information given in the English subject curriculum. This will function as a content analysis that seeks both explicit and implicit information about strategies in LK20. To answer how English teachers understand and define strategies and self-regulation, semi-structured interviews with eight English teachers will provide useful perspectives. These interviews will also indicate if and how they teach strategies. Similarly, the interviews will provide data on how English teachers evaluate LK20 and its presentation and use of strategies. It is also through interviews that the teacher's opinions of the competence aim to 'be able to use strategies in language learning, text creation and communication' will be exposed. This last thesis question is in many ways the intersection of the thesis, where the interaction between teachers and the curriculum will be exposed. Based on prior research, it is expected that the participants will have different conceptions of the strategy term, and that they will have different practices of strategy teaching.

1.4. Limitations

The main limitations of the teacher interviews were caused by the ongoing pandemic (covid-19). It was difficult to find teachers who had the time to participate, so every participant is found through the researcher's professional network. Still, none of the participants seemed to be affected by this acquaintance in the interview. The social restrictions caused by the pandemic also resulted in the interviews being held on digital web platforms. Here it was impossible to make sure every participant had the same preconditions. For the same reasons it was not an option to choose observation as a method for data collection. However, none of these methodological limitations are believed to inhibit the findings significantly.

1.5. Overview of chapters

The thesis is divided into seven chapters. The present chapter is an introduction of the theme in this thesis, that consists of background, relevance, explanation of thesis questions followed by

limitations. Chapter 2 surveys the theoretical background of the research field. It consists of the most relevant facts about strategies and related terms to form a foundation to understand the data collected in this thesis. In chapter 3 the methodology of the two research methods is explained. The interview method is explained in several steps: preparation, interview guide, conducting interviews, transcriptions and data collection. The last part of the methodology explains the two chosen theoretical framework that enables the curriculum analysis of LK20. Here, Goodlad's curriculum theory and the Tyler Rationale are explained in detail. Chapter 4 consists of the two parts of the curriculum analysis. First, the three most relevant faces of Goodlad's curriculum theory, the ideological-, the formal- and the perceived curriculum. Second, A more extensive analysis of LK20 is made by looking for answers for the four questions from the Tyler Rationale. These questions form separate chapters that seek its purpose-, planning-, organization- and assessment of strategy learning according to LK20. Chapter 5 presents the interview findings in an order similar to the theory chapter. Chapter 6 is where findings from the curriculum analysis is discussed against findings from the teacher interviews as well as the theoretical perspectives. This is arranged in the same order as the interview findings and the theory chapter. Chapter 7 includes concluding remarks, sums up the answers to satisfy the thesis questions and makes suggestions for further research.

1. Theory

1.1. Strategy

1.1.1. Definitions

In a general sense, the main purpose of strategies is to facilitate the learning process, as they represent ‘steps taken by students to enhance their own learning’ (Oxford, 1990, p. 1). Such actions and behaviors may be implicitly adopted by learners, for example by following the teacher’s instructions to guess the meaning of words from context. Although this enables them to work with the text at that particular moment, the learners may not be aware that this is a strategy they might employ in other situations. Oxford’s definition places emphasis on the fact that strategies are made up of actions and ways of behaving. Therefore, one might say that strategies concern how the learner interacts with the learning material. This definition uses the verb to take, implying that there are actions to be made by the learners themselves. This places the learner in center, and not the teacher, and therefore requires a level of awareness from the learner. The explicit focus on the person who learns indicates that learners are responsible for employing strategies that would support and drive their learning process forward. In order to achieve this, they would have to be aware of such strategies and their potential applicability in various situations. A teacher may facilitate this by giving examples of relevant strategies before letting the learners choose their own way to complete a certain task. Different strategies may therefore have varying degrees of success depending on the preferences of each learner, but the intention is for each learner to be able to prioritize and implement strategies independently.

Macaro (2006, p. 327) presents strategies as ‘conscious mental activities which must contain not only an action but also a goal and a learning situation’. In other words, the conscious selection of appropriate strategies must be accompanied by an awareness of the goal to be reached in a particular learning situation. Thus, whereas a mental action might be subconscious, an action undertaken with a goal and evaluated against a learning situation can only be conscious. To illustrate, this would enable learners to decide whether to check the meaning of an unknown word in a dictionary or attempt to guess it from context. This decision is largely depending on their goal and learning situation. If learners are to make such conscious choices, they must first become aware of various strategies, and then explore them in a wide range of

learning situations, while monitoring their learning outcomes. In this case, the teachers would need to adopt a transparent approach, where they explicitly present the strategies to be used, the intended outcomes, and tools for measuring the outcomes. This would also pave the way for transferring the use of strategies from the classroom setting to everyday-life situations.

According to Oxford (1990) and Macaro (2006), there is a need for a systematic approach of strategies by both teachers and learners. This means that the steps undertaken in a certain strategy are consciously selected and sequenced to reach the intended goal. As a learner acquires a strategy, they need an understanding of the individual steps that make up the strategy. For example, when meeting a new word, the learner may be encouraged to guess its meaning from context. Accordingly, the teacher would provide the learner with certain steps for achieving this. For example, reading the whole sentence or paragraph around the word, deciding what word class it belongs to, trying to identify any familiar morphemes such as affixes, roots and inflectional endings, looking for related words and reflecting on the meaning of the whole text.

In addition, strategies also depend on the particular learning situation. In Macaro's definition the success of strategies is always connected with the learning situation. The physical precondition where the learning is to take place will affect the strategy. However, this does not mean that one strategy cannot be used in different learning situations. On the contrary, learning strategies can be used in multiple learning situations, but should not be viewed as separated from the situations. For instance, a learner may be taught to make a drawing to remember the meaning of a word. The aim is to increase vocabulary, the action is drawing, while the learning situation is everything that happens around the learner and the preconditions that affect the learning process. This learner may therefore have completely different experiences executing the same action with the same aim, in home and in school. The school may be a noisier place that typically offers help and guidance from peers and teachers. The home might offer silence, but it might not provide the same social scaffolding, unless the learners have parents or siblings who are willing to provide this kind of support. In this scenario, the social strategy of asking questions to increase understanding is mainly dependent on the availability of scaffolding.

Learners are to be enabled to use strategies at each of the different stages of learning. O'Malley et al.(1985) provide the following definition: 'A strategy is any set of operations or steps used by a learner that will facilitate the acquisition, storage, retrieval or use of information'. This presents the different stages of learning where strategies may help the learner. In the beginning stages of learning a new skill or subject, strategies for acquisition will

be the prominent, while when accessing old knowledge, strategies for retrieval would be more useful. For instance, a strategy of acquisition may be to use rhymes to remember new English words. A retrieval strategy could then be to remember these rhymes the next time that specific word is relevant.

Strategies enable learners to better explore their zone of proximal development (ZPD). According to Fenner and Skulstad (2020), strategies should be seen in a socio-pedagogical perspective in connection to Vygotsky's theory of learning. To be more specific 'what the learner can do with the help of a teacher or a peer today, he can manage on his own tomorrow' (Fenner & Skulstad, 2020, p. 292). When a learner is shown how to apply a strategy, and allowed to practice it, they are more likely to employ the same strategy more independently the next time they encounter a similar task. Strategy teaching therefore depends on the modeling of a teacher or a peer. The use of known strategies to face new challenges allows learners to expand their ZPD and therefore become stronger and more independent learners.

Strategies are important tools for facilitating learner autonomy. The CEFR uses the term 'ability to learn' or 'savoir apprendre' meaning 'to know how'. This is meant to cover both learner autonomy and learning strategies. The CEFR defines a strategy as 'any organized, purposeful and regulated line of action chosen by an individual to carry out a task which he or she sets for himself or herself or with which he or she is confronted' (Council of Europe, 2001, p. 10). Based on this, learners have to be able to make decisions in their own learning process to acquire strategy knowledge. To illustrate this, it does not matter whether the teacher or the learner selects the task, as long as the learner is allowed to choose how to complete it. This will enable the learners to work independently, and therefore increase the learners' ownership of their learning process. This will result in the learners engaging more effectively and independently with new language learning challenges. When meeting a new task they will identify the options, make better use of these opportunities, and choose according to their own preferences (Council of Europe, 2001, p. 106). This definition also includes the actions to be organized, purposeful and regulated which is similar to other definitions discussed above. 'Purposeful' substantiates that there needs to be an aim or a reason to implement the strategy. 'Organized' supports that strategies must be a systematic line of action that is organized to effectively reach the aim. 'Regulated' means that it is a process that may be evaluated and changed as it is happening, to make sure the outcome is optimal, and thus ties it to self-regulated learning (see p. 23).

These definitions illuminate the idiosyncrasy of the strategy-term and prove that it is a complex concept. Each of the definitions describe important characteristics which all together offer a thorough understanding of the term. An interweaving of the mentioned definitions is formulated to state the definition of strategies that this thesis will be anchored in: Strategies are systematic, regulated and purposeful steps taken by learners to enhance acquisition, storage and retrieval of knowledge.

1.2. Related terms

Method, activity and strategy are three terms that are often used interchangeably in communication between teachers and learners when they are talking about what *to do* to achieve learning. The ambiguous use of these terms may result in confusion when working with strategies in teaching. Learning styles, learner autonomy and self-regulated learning are other terms that is often used in the same context (Fenner & Skulstad, 2020; Hopfenbeck, 2014) This section presents and discusses these concepts and compares them with that of strategy, based on distinctions and areas of overlap.

1.2.1. Method

In a general understanding, methods are teacher based. Methods of teaching are defined by Nunan (1991) to be ‘a set of procedures, practices, beliefs and principles that are being used in teaching’. Thus, the term method is meant to describe how the teacher decides to design the teaching. It therefore requires awareness from the teacher to be able to choose a teaching method. Therefore, the main difference between method and strategy is that a method is something the teacher makes use of, whereas a strategy is typically implemented by the learner. *Procedures* and *practices* may refer to the way the teaching is organized and broken into steps. This is decided by the teacher and also involves the way the method is presented for the learners. A method needs not necessarily be explicitly explained to the learners, because the teacher may view it as unnecessary. An example could be to let the learners indulge in a game of Alias. The teachers aim when choosing Alias as an activity is for the learners to practice vocabulary and explanatory skills, but in not communicating this to the learners they may feel motivated by getting to play a game they might not relate to school and curricular aims. The choice of

methods, even if it is to let the learners choose their own way of learning, is always decided by the teacher. *Principles* might refer to the teacher's beliefs of teaching, and the school's public mandate to teach learners according to the principles and norms that the society holds. Therefore, Nunan's definition also connects the idea of method to the teachers' beliefs, to show that the personal beliefs of each teacher will impact their choice of methods.

There are well-known examples of teaching methods in Norwegian second language teaching. Examples of this can be the grammar-translation method (Drew & Sørheim, 2016), the natural method (Drew & Sørheim, 2016), the audio-lingual method (Harmer, 2015), communicative language teaching (CLT) (Harmer, 2015), the bilingual method (Patel & Jain, 2008), the presentation practice and production- method (Harmer, 2015). All of these methods have influenced the way languages are taught in Norwegian classrooms today. The main distinction between these methods is the way in which the learner is to interact with the English language. In Norway, the grammar-translation method was the main classroom method until the 1960s. As the name suggests, translation from target language to mother tongue was essential and it would usually involve memorizing words, patterns and rules of the language. This method did not focus on actual communication, as it was ascending from studies of Ancient Greek and Latin, which exist mainly in text. In Norwegian classrooms the teacher spoke very little target language, and tests were based on word-for-word translations, which were to be highly accurate. If there were any oral skills in focus they were most often connected to reading and translating text.

The natural method was a completely different approach to foreign language teaching. The learner was to only use the target language, and the main goal was to establish a way of communication as fast as possible. Translations were abandoned and the focus on oral language became central. This method worked well in Europe for immigrants who needed to communicate in their new home country, because they were virtually surrounded by the target language in most, if not all, of their interactions with native speakers of the respective language. By contrast, in Norwegian schools, teachers were struggling to talk fluently because of the lack of role models and exposure to the target language, and the teaching was carried out mainly by using the grammar-translation method.

The audio-lingual method is based around the actions of listening and speaking. This method focuses on listening to authentic examples of the English language before trying to speak it through imitation and practice. When this method was established in Norwegian classrooms, language laboratories were built to enable the learners to hear native speakers and

compare with their oral performance, with ‘repeat after me’ exercises. The method is based on the three Ps, practice, production and presentation, which convey the behavioristic focus of the method. The learner is to practice by doing drills in the target language, and gradually automatize the patterns of the language. The critique of this method revolves its disability of creative ways of using the language, because habit formation praises the ‘safe’ way to use the language

A response to the critique of audio-lingual method was the communicative method. The communicative method was heavily supported in the curriculums in the late 1980s. It favors any communication with the target language and pays little mind to structural errors as long as the intended meaning gets across to the recipient. This opens up for more of the creative aspects of language than the audio-lingual method enabled. Typical learning activities would be role-play-, information gap- tasks and other forms of task-based learning (TBL), where the learners must solve a problem in the target language, increasing the focus on the meaning and not the form.

All of the above approaches have been criticized over the years. The grammar-translation method neglects real life communication, the direct Method lacks emphasis on reading and writing, the communicative approach neglects grammar and structure and the audio-lingual method limits creativity. Still, they all provide important aspects of language teaching. Therefore, Drew and Sørheim (2016) claim that a balance of these methods will naturally include understanding, practicing and producing language. This balance of the different teaching methods is what characterizes successful language teachers (Drew & Sørheim, 2016, p. 27).

1.2.2. Activity

Activity is a term used both to denote learning activities in the classroom, as well as being a common word outside of school. It is therefore a chance that few use the term activities in the meaning of learning activities, even in school. The word ‘activity’ in itself is defined by The Oxford English Dictionary as ‘the quality or state of being active: behavior and actions of a particular kind’ (Oxford English Dictionary, 2021). This definition does not say anything about making conscious choices or reaching a learning aim but focuses solely on the state of being active. It is therefore questionable whether the practical use of the term activity, in reality is understood as merely physical action. In school, activity may be used in both these senses which

might confuse the meaning. Such a simple understanding of the word might therefore imply that an activity is an action, which may be a step in a strategy. To illustrate, memorizing spelling to increase vocabulary involves the action of reading the words, analyzing the chunks that make up each word and practice writing it correctly.

Another relationship between method and activity can be that one activity involves several strategies. Activities used in teaching can be called learning activities (Drew & Sørheim, 2016). Learning activities are defined by the European Union's Classification of Learning Activities as 'any activities of an individual, organized with the intention to improve his/her knowledge, skills and competences' (European Union, 2016). This definition shows that the term activities refers to actions that are carried out by learners, not teachers, which separates it from method. The word 'intention' implies that activities also are consciously selected to aim at improved knowledge, skills and competences, in a similar way to strategies. However, it does not require learner awareness in the same way that strategies do, because it can be decided and organized by the teacher. Learning activities therefore do not necessarily place the learner in charge, such as a strategy does. This may be because learning activities often are decided by the teacher, and not always justified explicitly. Listening-, reading- and writing activities are terms typically used in English textbooks in Norway (See for example Diskin, Kasbo, & Winsvold, 2020; Munden, 2014). In this case activity could refer to 'task'. In this particular meaning, an activity would typically involve several strategies. For example, the activity to read a text, may involve skimming through the text before listening to it to activate schemata, noticing the spelling of difficult words to increase vocabulary, rehearsing pronunciation or asking questions for clarification.

There is also a third possible relationship between these two terms, namely a one-to-one correspondence. This would imply that one strategy involves one activity. For example, the strategy of using dictionaries is often represented by one activity, namely that of searching for words in a dictionary.

These perspectives show how strategies and activities are related. Strategies might involve several activities, activities might involve several strategies, or it can be a one-to-one correspondence. An awareness of these categorizations would contribute to an increased effectiveness of strategy use and teaching.

1.2.3. *Learner autonomy and self-regulated learning*

Fenner and Skulstad explain that learning strategies are a more instrumental concept relating to various sets of skills, which can be learnt and practiced, while autonomy represents the choice the learners make themselves (Skulstad & Fenner, 2020). According to Fenner and Skulstad (2020), learner autonomy represents ‘the learner’s ability to take charge of one’s own learning process’ (p. 288). They list three pedagogical principles that language learner autonomy is dependent on: *learner empowerment*, *reflection*, and *appropriate use of target language*. Learner empowerment entails giving the learner more power and responsibility for their own learning, which involves an increased level of learner awareness in terms of learning aims and how to reach them. Reflection refers to the learners ‘ability to monitor and evaluate their own learning process’. This forces the learner to see the process from the outside, and to evaluate the success of the work done so far. Appropriate use of target language implies that the learners have procedural knowledge of the respective language, so that they can adapt their use of linguistic forms based on the purpose and setting of communication. This principle also involves an increased learner awareness concerning different communication strategies (Fenner & Skulstad, 2020 p. 292-293). Consequently, learners may become autonomous by employing various strategies for reaching their learning aims, monitoring their learning process, and applying their linguistic knowledge based on their communicative needs. Learner autonomy may therefore be viewed as a broader term than strategies, meaning that mastery of strategy-use is essential, but insufficient in order to reach learner autonomy (cf. Fenner & Skulstad, 2020, p. 289). As strategies can be argued to include both *reflection*, and *appropriate use of target language* strategies can therefore be viewed as an important component of autonomy, alongside with learner empowerment.

Autonomy calls for the learner to be able to seek and obtain new knowledge and skills independently, which requires the use of learning strategies (Hopfenbeck, 2014). Further, an autonomous learner manages to choose the appropriate strategies for different learning situations, based on their own strengths and motivation (Fenner & Skulstad, 2020). In other words, autonomous learners are aware of their strengths and weaknesses. They are able to predict which strategies would most effectively help them reach the intended learning outcome. For example, learners who are autonomous and motivated would be more likely to use extramural activities such as reading a novel to explore the uses of different verb tenses. This

strategy would allow them to gain a more nuanced understanding of tenses than that of their peers who rely strictly on classroom instruction. Sundqvist and Sylvén define extramural English as ‘interaction with the english language outside of school, which is not initiated by teachers’ (Sundqvist & Sylvén, 2016, p. 6). Learners can take charge of their own learning of english by seeking possibilities of extramural english such as movies, music, books, internet games or apps and thus increase their learner autonomy (Sundqvist & Sylvén, 2016, pp. 114-136).

Self-regulated learning (henceforth SRL) is another central term which has become increasingly more frequent among teachers in Norway (Hopfenbeck, 2014). Fenner & Skulstad (2020, p. 295) claim that SRL and learner autonomy overlap in meaning and use in the Norwegian educational sphere. Hopfenbeck (2014, pp. 20-33) defines SRL as ‘the learner’s ability to reach goals, by coordinating and controlling knowledge- and skill-based factors in a learning environment on their own’. Furthermore, SRL is explained as a collective term that involves self perception, motivation and strategies (Hopfenbeck, 2014, p. 65). Based on this, learner autonomy and SRL appear to overlap in terms of learner responsibility, perception of self, awareness of learning process, and mastery of learning strategies. However, SRL directly addresses two aspects, *self perception* and *motivation*, which do not seem to be explicitly discussed in connection with learner autonomy. To be more specific, learners who are aware of their strengths and weaknesses would be more likely to predict which strategies would most effectively help them reach the intended learning outcomes. Also, motivated learners would be more likely to initiate the use of strategies to find new knowledge and develop skills, provided that teachers explain and model strategy-use. For example, motivated and self-aware learners would regulate their language learning (see Griffiths, 2007 p. 91) by selecting their preferred extramural activity, such as reading a novel, to help them explore the uses of different verb tenses. This strategy would allow them to gain a more nuanced understanding of tenses than that of their peers who rely strictly on classroom instruction.

1.2.4. *Learning styles*

Learning style involve each learner’s personal learning preferences. There has been a considerably high degree of confusion between the terms learning styles and learning strategies, according to Fenner and Skulstad (2020, p. 287-310). They explain the difference as follows: ‘learning style is the learner characteristics which relies heavily on each learner’s preferences,

while strategies are what learners do' (p. 291). This implies that learning styles affect the use of strategies. Similarly, Imsen illustrates this by saying that learning strategies is a 'procedure to increase the learning process, while learning styles refers to each individuals preferences of learning' (Imsen, 2005, p. 354). To illustrate, a learner may know ten strategies, but only enjoy and get motivated when using five of these. Therefore, only five of them say something about their learning style. Learning styles may influence the choice of learning strategies, meaning that the strategies chosen based on learning styles may lead to a higher level of motivation.

Interestingly, Imsen (2005, p. 354) and Hopfenbeck (2014 p. 23) claims that there are three main reasons why one should not emphasize learning styles heavily in teaching. They argue that children's personality and preferences may change, and that such an approach might steal attention from the whole class's sense of community and togetherness. Finally, they believe that each learner should experience wide variety of strategies, not only the ones prescribed by for example a learning style test. This then implies that learners develop their learning style continuously, as they learn which strategies work for them, so they benefit from constantly experiencing new strategies. The learners must then be made aware of how they can select strategies most effectively according to their own needs and interests.

Wong and Nunan (2011) support the criticism of learning style emphasis by drawing on examples from studies which prove that more effective learners display a higher degree of autonomy in terms of the strategy choices they make and spend more time practicing their English outside of the classroom. By contrast, the less proficient learners are told to copy strategies that appear successful for other learners. By telling the less proficient learners to simply copy the proficient, they are deprived opportunities to find their own strategy preferences. Wong and Nunan (2011) point to the fact that learning styles are personal, and that what works for one learner may not work for others, simply because their personality is different. The successful implementation of strategies therefore depends greatly on each learners' preferences, but a learner cannot know if they prefer a strategy before they have tested it thoroughly. Consequently, learners benefit from exploring a wide range of strategies, irrespective of their preferences, but eventually they will need to reflect on which strategies are most effective and motivating for them.

1.2.5. *Types of strategies*

There are numerous ways different strategies can be categorized, and a single classification of strategies has not yet been approved by the whole professional community (Fenner & Skulstad, 2020, pp. 294-295; Gavriilidou & Mitits, 2021, p. xxx). This may be because the research field is relatively new, definitions of the strategy term are complex, and new strategies are continuously being promoted as research unfolds. This thesis will employ Rebecca L Oxford's classification system because it appears as a comprehensible systematization covering the types of strategies which are discussed in textbooks and other sources (Chamot & O'Malley, 1990; Harmer, 2015; Macaro, 2006; Munden, 2014; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, & Russo, 1985)

Oxford's strategy classification system was first presented in 1990. It contains two main categories: direct and indirect strategies, which may be further classified into six types of strategies (see figure 1 and 2, below). The direct strategies are memory strategies, cognitive strategies and compensation strategies. The indirect strategies are metacognitive strategies, affective strategies and social strategies. The common feature of the direct strategies is that they involve using the target language, while the indirect does not. Memory strategies involve using strategies to remember certain traits of the target language. An example can be drawing similarities between a word in the target language and in other languages the learner knows, to remember it better. This is listed as a direct strategy because it involves using the target language. Cognitive strategies are also listed as direct strategies, and an example can be recognizing and using patterns from the target language such as a pronoun and verb conjugation pattern '*I have an apple – you have an apple – he has an apple - she has an apple – it has an apple*'. Compensation strategies are strategies that can help when the learner does not know or remember certain words in the target language. An example is when a learner compensates by gesturing or using other words to describe a word he/she cannot remember at that particular time.

The common feature of the indirect strategies is that they do not necessarily involve using the target language. Metacognitive strategies are a useful tool for the learners to gain insight into their own thinking- and learning process. An example of a metacognitive strategy is to write a progress log. For example, a learner which is given the task to present a topic to class, may have a journal entry to fill in at the end of every session. The journal may ask

questions such as ‘how much time did you spend working with the project today?’ and ‘name two positive and one negative things from today’s work’ ‘what is the plan for the next session?’. This way the learner may understand what is more or less effective. Affective strategies concern how the learner feels about the target language. A well-known affective strategy for someone giving a speech is to imagine that their audience is, for example, stripped of their clothing, in order to relieve excessive nervousness. Affective strategies involve everything that can be done to encourage a person to interact with the target language. Social strategies involve learning on a social level, through interacting with others. An example of a social strategy may be talking with a peer to understand each other’s perspectives on a certain matter. These strategies seek to encourage and enable learners to participate in the learning community.

Importantly, Oxford argues that all of these types of strategies rely exclusively on each other (Oxford, 1990). A complete mastery of only one of the categories will not provide a foundation strong enough to learn a language effectively. Rather, a learner should be introduced to multiple strategies within each of the categories, to master every aspect of language learning. For instance, vocabulary is increased by memorizing the word (memory strategies) followed by trying to understand the meaning of the word (cognitive strategies). Staying focused on the learning process requires metacognitive strategies and using the word in communication may call for social strategies, affective strategies and compensation strategies to get the message across.

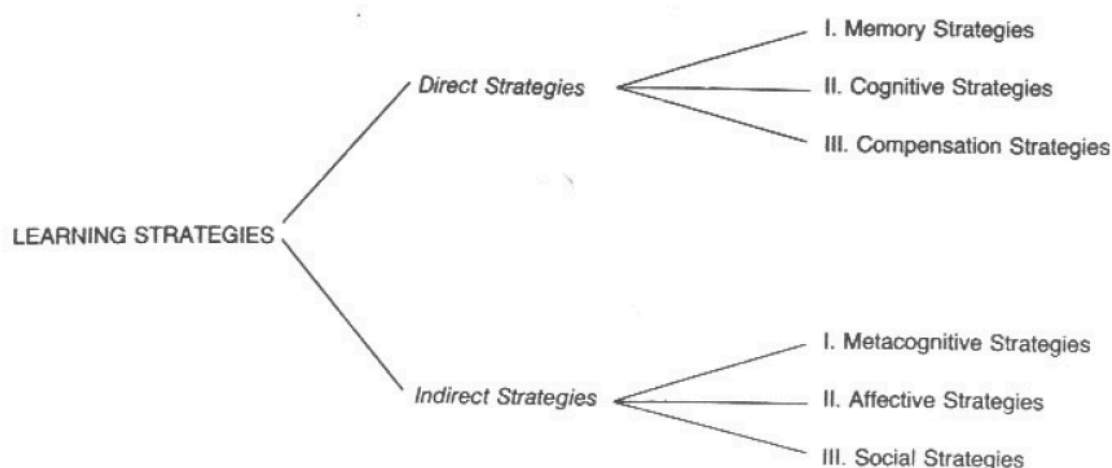


Figure 1: Oxford’s classification of different strategies. (Oxford, 1990, p. 16)

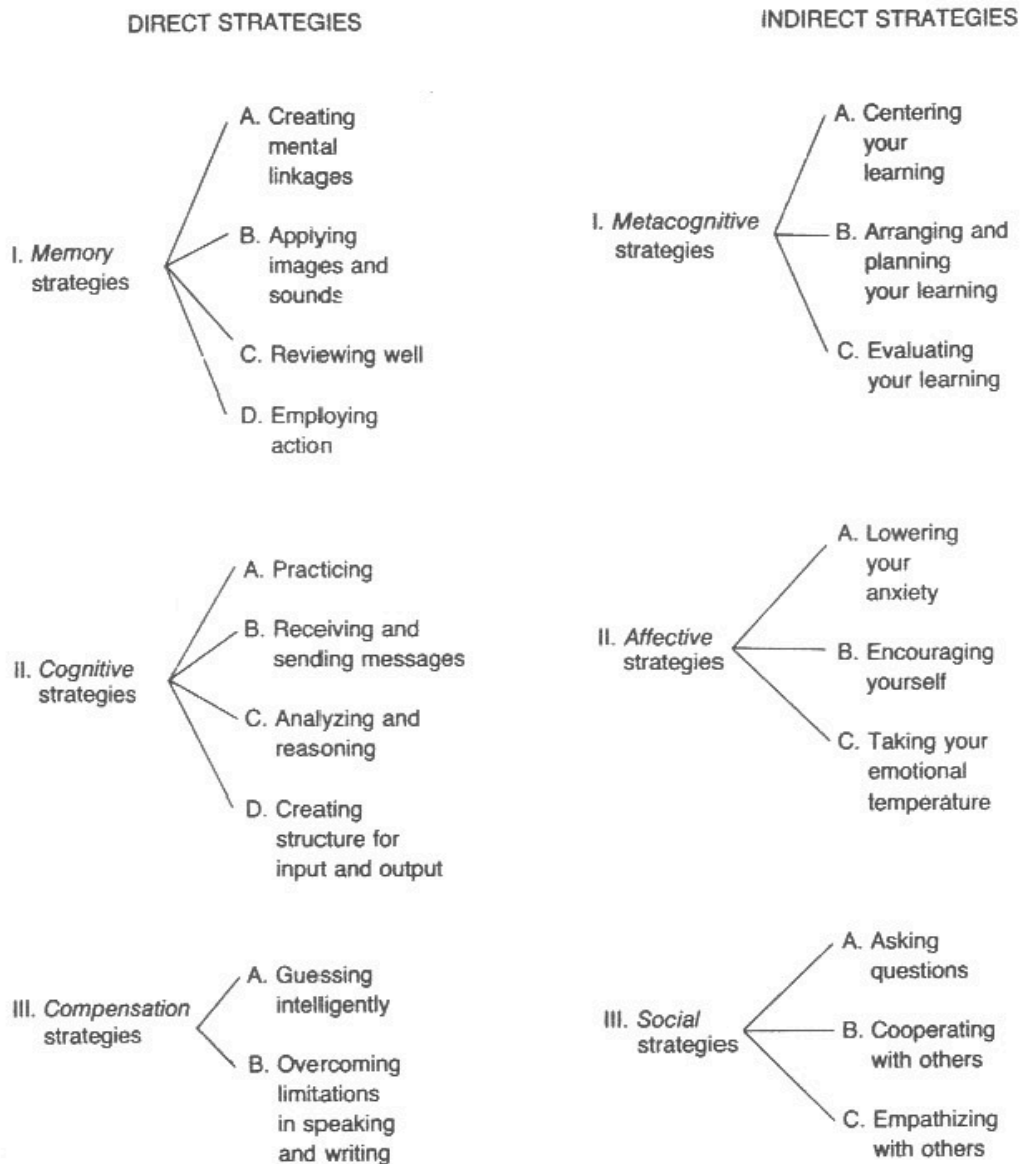


Figure 2: Oxford's classification of different strategies with examples of each type. (Oxford, 1990, p. 16)

1.3. Strategy teaching

Firstly, teaching strategies requires knowing strategies. Hopfenbeck (2014) argues that successful strategy teaching requires teachers to have extensive knowledge of what strategies are, how they work and when they are optimal. A teacher must also have procedural knowledge of strategies to be able to model the use of it to the learners. For the strategy to appeal to the learners, the teacher must believe in the strategy. The teacher must therefore understand and

preferably have experienced the functionality of the given strategy to convey its usefulness to the learners. Effective strategy teaching therefore benefits from the teachers' own employment of strategies in their learning (Hopfenbeck, 2014, p. 44).

Li & Wilhelm claim that a learner centered focus when teaching strategies, makes the lesson more interesting and motivating for the learners (Li & Wilhelm, 2008). Learner centered teaching can be, for example to explain why different activities a part of the lesson is, talking explicitly about different reading strategies as you are reading a text in class, or giving the learners room to talk to a peer about a task. Thus, learner centeredness entails engaging the learner in the learning process.

A teacher attempting to teach strategies must be aware of the three learner variables: aptitude, motivation and opportunity (Rubin, 1975, p. 42). The teacher must attempt to increase all of these variables, though aptitude is considered the hardest to manipulate. The teacher must pay attention to, and try to understand each learner's aptitude and motivation, to try to adapt the learning content to benefit each learner. Opportunities must be given to the learners to exercise language use, both successful and less successful, while at the same time being aware of what they can learn from this process. An example of teaching strategies while being aware of these three variables can be to let the entire class decide on a content, and then present this to them in a variety of modes (e.g. listening, watching, reading, talking etc) and afterwards write a log on which mode they felt they learnt the most from. Thereafter, allowing the learners to make a product of their liking that is to show their interpretation of the presented material, that is to be presented to the class in the target language (a movie, a podcast, a screenplay, a poem etc.) The teacher will then have to be the provider of content, and the supervisor that makes sure everyone reaches their potential. Each learner will through this have the opportunity to choose an end product that coincides with their aptitude and motivation. At the same time the teacher must be hands on, providing several opportunities for the learners to observe and employ different strategies to reach the end product.

A teacher well versed in strategy teaching would notice what the successful language learner does and share this with the class (Rubin, 1975). This will lessen the gap between the successful learners and the less successful ones. And even if the less successful learners at once might feel overwhelmed, they will eventually benefit from the concretization of what can be done to improve. As the learner develops, working with strategies will become increasingly more accessible. Rubin (1975) explains that the successful language learner continually test new knowledge through asking questions and actively using their newly acquired skills,

knowing it may not be entirely correct. They are not afraid to make mistakes and are actively looking for clues and guessing what comes next. They are also aware of why they need the language and are therefore motivated to interact with it. All language learners and teachers would benefit from such an approach towards language learning.

Importantly, Rubin (1975) also suggests that the teacher must accept and encourage vagueness from the learners. In doing so, the teacher will motivate the learners in their process of using newly acquired knowledge and skills (p. 49). Many teachers merely help their learners to get the right answers, and thereby fail to attend to their actual learning process. Therefore, an important step in successfully teaching strategies is to appreciate the learners' efforts and glorify each attempt, irrespective of how successful it may or may not be.

The teaching of strategies does not need to come at the expense of other classroom activities. Oxford (2002) notes that 'strategy training succeeds best when it is woven into regular class activities on a normal basis' (p. 126). Therefore, teachers can benefit from including the use of strategies into almost any activity. Sometimes it can be mentioned explicitly, and other times it needs not be in focus, rather a helping mechanism that the learners make use of while focusing on other tasks. A solid focus on strategies in the earlier stages of language learning, will make for a great stage to explore every corner of the language in. If the learners are made aware of the benefits of strategies at an early stage of learning, it will be a foundation that follows the learners in their whole education. To illustrate, in classes who are familiar with learning strategies it might be adequate to mention examples of relevant strategies before the learners are to work on their own. Munden (2014) explains that learners use strategies if they are reminded to, just before carrying out an activity. Afterwards they should be explicitly encouraged to reflect on which strategies they used and how effective it was. Mixing it into other topics has proven to be more effective than separate training sessions on learning strategies (Munden, 2014, p. 53). For instance, the topic of a lesson may be social media and source criticism, while the pupils can be instructed on how to draw a mind map. Then they can make a mind map of their own while visiting different webpages and use this when presenting different findings afterwards. A valuable task in the end of class, can then be to reflect on how the mind map may have helped them focus on the right things when on the internet, opening up for reflections on both the strategy and the main theme.

Another important part in teaching strategies is to make the learners aware of their learning process. As mentioned, strategies require an increased level of learner awareness in the learning process. Therefore, teachers should support the learners in becoming aware of their

own choices in learning, and how these choices affect the outcome. The higher level of learner awareness in these processes, the more actively learners can take charge of their learning process (Torres, 2013). Effective ways of monitoring their learning process, may be for the learners to employ learning journals, self-assessment, peer-assessment or any other activity that makes the learners think about their own thoughts and actions when learning.

Teaching strategies explicitly is the most effective way of fostering the learners' awareness of strategies (Oxford, 2002). Explicit strategy teaching means that strategies are not only used by the learners, but their purposes are also discussed and explained. Additionally, Haukås (2012, p. 115) supports the view by saying that explicit focus on language learning strategies is favorable, and presents four stages for explicit work with strategies: in the first stage the learners must become aware of personal learning process. For example, teachers can increase learners' awareness by letting them take part in deciding their own personal learning aims. For instance, when working with writing skills. In the second stage strategies must be presented and modelled. This can be done by the teachers explaining how they think as they use a certain strategy, and also reasons for choosing that particular strategy. For example, drawing up a diagram in front of the class while explaining: 'To understand the difference between writing a story and an essay it can be usefull to make a venn diagram. In the middle I write what they have in common, and in the side columns I write what signifies them. This way I can make up my mind on what type of text I wish to write, and what I should and should not do in that text'. Thirdly, the learner must try using the strategy. For instance, through copying the teachers Venn diagram from the black board as it is made, before making one of their own with headings of their choice. In the fourth stage the learner must evaluate the success of the strategy. This can be done by allowing the learners to write how they experienced the strategy and if it helped reach the aim and perhaps an advice to future self if they would employ the strategy differently next time.

This process will make the learner familiar with the benefits of each strategy and reflect upon success of each strategy. On the other hand, this approach might be time consuming, and it may therefore be beneficial for the teacher to only go through some strategies in this manner, and then later on, supplement with other relevant strategies both explicitly and implicitly. This way the learners would gain awareness of strategies as a concept, and how they can explore them. After repetition and practice with certain strategies, they will appear as effective options when the learner meets similar tasks. Hence, when a new strategy is introduced it should be done explicitly, and also possibly repeated at other points in time, so that the learners are

regularly reminded why they are doing certain things. The teacher must decide when it is favorable to implicitly include strategies in teaching, and should only do this after the learners are experienced with the particular strategy (Haukås, 2012, p. 116).

Burner and Carlsen (2019) place special emphasis on multilingualism as a pedagogical tool that enables strategy use. If the teacher is able to unveil the learners' language background, different strategies may help the learner to connect new knowledge to their existing knowledge of languages. Compensatory strategies are mentioned as an important type of strategies where multilingualism might help, because it provides the learner with more opportunities to understand and explain words and sentences (Burner & Carlsen, 2019, p. 3). They explain that knowing and using several languages in language learning has numerous cognitive, affective and health benefits. So, not only does it develop the learner's language awareness, it might also be beneficial for their sense of belonging and personal identity to be able to make use of their whole linguistic repertoire. In addition, it is made clear that multilingualism is especially beneficial in compensatory strategies, because it gives the learners a bigger vocabulary. According to the CEFR multilingualism opens a 'richer repertoire' that enables the learner more 'choices concerning strategies' when solving language related tasks, and therefore provides a solid ground for developing 'linguistic and communication awareness' (Council of Europe, 2001)

1.4. Teachers' practices and attitudes towards strategies

There seems to be a directly proportional relation between the teachers' and learners' attitude to strategies. According to Griffith's research, there is a high coherence (71 %) between the strategies the teacher regarded as highly important and the strategies their learners reported using most frequently (Griffiths, 2007). This is unsurprising, given the teacher's authority position and influence as a role model for the learners. This also underlines the importance of the teacher's role when teaching strategies. The teacher must explore the field of strategies personally, to be able to select what strategies to teach, and advocate for their usefulness. A teacher who merely teaches strategies out of obligation and without personal conviction, will perhaps not convince the learners of the advantages of strategies.

Research on language teachers' attitudes shows that teachers believe that they teach strategies, but classroom observations reveal that this is not the case. Heimark (2008, 2014) points to the fact that foreign language teachers report to be teaching learning strategies, but to

a small degree manage to actually implement strategies into their teaching. She exemplifies by saying that the observation proved that the learners are not given the possibility to make their own learning objectives, test different strategies nor evaluate their learning process, which are all important components of strategy teaching (Heimark, 2008). Therefore, it is important to be aware of the potential gap between reports concerning their practices and their actual practices.

Andersen's research finds a high degree of confusion concerning terminology among Norwegian teachers of English (Andersen, 2019). Only two out of the four interviewed teachers could distinguish between 'teaching methods' and 'writing strategies' (Andersen, 2019, p. 82). As mentioned in section 2.2 (see p. 9) there are overlapping areas between several concepts related to strategies, involving methods. It is therefore perhaps not surprising that in-service teachers struggle with distinguishing these notions when interviewed. Nonetheless, it proves the existence of a confusion which may negatively influence the teaching of strategies and consequently create confusion among learners as well.

Another issue is that, even if teachers understand the concept of strategies clearly and recognize their importance, they do not teach strategies explicitly. In Bugge & Dessingué's report from 2009 it is revealed that 80% out of 1948 language teachers in Norway answered positively to the sentence 'It is important for the learners to acquire learning strategies'. Still, only one of 42 accounts revolve learner's work with strategies. This means that the teachers either do genuinely regard strategies as important or that they feel like it is the right thing to answer in such an interview (Bugge & Dessingué, 2009). Haukås (2012) also researched Norwegian teachers' attitudes regarding strategies for language learning. She analyzed data material from a digital questionnaire answered by 145 teachers of foreign languages. Her findings indicate that teachers generally are positive towards strategies, and are talking frequently about them, but that their learners to a limited extent explicitly learn about strategies in class. Therefore, the learners are not exposed to, or taught how to use the strategies, and rarely get to set their own goals or evaluate their own work. It is therefore concerning that teachers do not teach strategies explicitly, even if they understand their importance. She also requests more research on similar topics in Norway, explaining that these areas of EFL deserves more focus in the research community (Haukås, 2012).

Having a practical approach when teaching languages may benefit from strategy teaching. The curriculum of 2006¹ introduced a concept called ‘the practical approach’. Though it was never explicitly defined, this approach refers to making the learners understand the practical use of the language (Heimark, 2014, p. 43). Heimark (2014) argues that this practical approach depends on strategies having a central role in school. This is because learners need strategies to manage the different practical situations where language is used in everyday life. For example, explaining the word one does not remember can be practiced by letting the learners play Alias, where the point is to explain a word without actually saying that particular word. The results of Heimark’s study show a confounded understanding of the practical approach at the teachers end, and a lack of student involvement. He claims this confusion among the teachers to be the biggest obstacle to successful strategy teaching. Heimark questions if the teachers have difficulties talking about the concept of a practical approach, because they do not fully understand it (Heimark, 2014, p. 229). Solfjeld’s research from 2007 shows that teachers do not see a clear link between learning strategies and having a practical approach (Solfjeld, 2007). This might either imply that teachers are insecure about what a strategy or a practical approach is, or that they do not consider that strategies have a practical value.

Focus on learner achievements may also play a role in how inclined teachers may be to teaching strategies explicitly. Li & Wilhelm (2008) compared an older, experienced teacher with a younger, less experienced teacher, in their way of reading the same text in class. The result shows that the experienced teacher was more teacher centered and focused on the end product. The younger teacher had a learner centered focus, modelling and explaining different reading strategies. When asked to comment on this, the older teacher explained that her main task was to ‘help students pass examinations’ (Li & Wilhelm, 2008, p. 104). She saw no point in changing her teaching because the results of her students’ examinations are ‘good’ (Li & Wilhelm, 2008, p. 107). This might indicate that some teachers focus strictly on the results of learners based on test scores, and not the actual learning processes of each learner. Their differences may also be explained by the fact that these two teachers most likely completed their teacher education at different points in time within different ideological frameworks.

¹ LK06 is the curriculum that was taken to use in 2006. Formally it is known as Læreplan Kunnskapsløftet 2006, Knowledge Promotion in English, and it emphasizes among other things basic skills in all subjects and a practical approach to language learning.

Focusing on grades and exterior results may have been one of the main concerns in education several decades ago while focus on strategies and learners is a relatively new addition to educational policies (Hopfenbeck, 2014, pp. 22-29)

Burner and Carlsen's studies from 2019 show that teachers in public school tend to not value the learners linguistic background, but rather see it as noise that might disrupt the learning of English. Their study describes a culture of negative attitudes towards learners first language if it is not Norwegian or English. Even though the teachers reported to be aware of the pedagogical benefits of including the students' first language (L1), they did not implement it in their teaching approach (Burner & Carlsen, 2019, p. 12). This might be because teachers have to let go of control if the learners are to work partly in a language the teacher does not understand. The teachers in a similar study explained that only 5% of the 176 participating teachers of English believed they were very well qualified to teach in multilingual classrooms (Krulatz & Dahl, 2016). The reason why teachers neglect multilingualism may therefore be caused by their feeling of incompetence in the subject. It can also be as in Heyder & Schädlich study from 2014 (translated in Burner and Carlsen, 2019 p. 4) that teachers only integrate languages they know themselves, which rarely coincides with their learners' linguistic profile. Still, the fact that learners cannot use their multilingualism represents a problem that the teachers are responsible for. A potential way could be to allow and encourage the learners to communicate in all their languages when it is appropriate, but to also translate and explain to the rest of the class how and what they think, and how they benefit from their L1. This approach might help other learners as well, by gaining insight into the multilingual learner's way of thought, and how they use different languages as a strategy to improve their English language learning. Burner and Carlsen therefore vindicates that multilingualism needs to be recognized as a benefit by educators and activated in systematic ways (Burner & Carlsen, 2019).

2. Methodology

2.1. Selection of methods

This thesis uses mixed methods consisting of semi structured individual interviews with teachers combined with an analysis of the national curriculum for the English subject (LK20). This combination of methods was chosen to best address the thesis question, which requires an investigation of how strategies are presented in the curriculum and how teachers understand and relate to this concept in their teaching practice (see p. 3). The interviews show the teachers perspectives on strategies. The curriculum is supposed to shape and give direction to the teacher's pedagogical decisions. Therefore, the curriculum analysis is therefore a favorable supplement to the teacher interviews. The data from interviews and curriculum analysis are complimentary in a sense that it portrays different perspectives that together elucidate the complexity of strategies and its place in education. The curriculum analysis therefore provides information that can complement the answers from teachers and thus get a more complete picture of strategies by looking at both. Combining such methods can, according to Johnson, Onwuegbuzie & Turner (2007), help verify the content and findings. Mixing research methods is also beneficial because it allows for a cross check of the research material.

2.2. Interview data

2.2.1. *Semi-structured qualitative interview*

As this thesis seeks to uncover English teachers' perceptions and opinions of the term strategies, the natural field of research lies within the field of applied linguistics. According to Avineri, semi structured interviews with teachers is a well-established method to retrieve information about language teaching and acquisition (Avineri, 2017). Such an approach is effective when the researcher is aiming to explore '... the common meaning for several individuals of their lived experiences of a concept' (Creswell, 2018, p. 75). Interviews allow for an in-depth exploration of the interviewees' perceptions and experiences (Christoffersen & Johannessen, 2012). In a semi-structured interview, the participants are all asked the same main questions,

but the dialogue is free within these frames and follow-up questions will vary depending on what themes are brought up by the participants (Kvale & Brinkmann, 2015). Semi-structured interviews allow both structure and exploration. The researcher's follow-up questions may be adapted based on the participants' input and the participants are allowed to digress if they feel they have something important to add (Avineri, 2017, p. 106). This qualitative research does not speak for the entire population of lower secondary English teachers but provides valuable information about how English teachers might think and feel about the researched phenomenon (Kvale & Brinkmann, 2015).

2.2.2. Preparation

While planning and conducting the interviews, the researcher must be aware that her own worldview might influence her understanding and perception of the answers and interaction with the interviewees (Krogh, 2014). To counter-balance any potential bias, the researcher has read and discussed the main theoretical frameworks and relevant research on strategies in the field of EFL. Continuous interpretations happen as an interview is conducted and can be seen as a version of Gadamer's hermeneutic circle (Krogh, 2014). This hermeneutic circle unfolds when the interviewer and the participant meet each other's statements based on their background and build on this based on what is being said, to increase their understanding of the discussed concepts.

2.2.3. Interview guide

The interview guide was made in the same order as the thesis question and can be seen as an operationalization of them. Each question is designed to retrieve different perspectives to the relevant thesis question (see table 1, below). The interview guide was written in Norwegian as the interview language would be the same. This was to ensure the highest degree of understanding, as this is the first language of every participant and the researcher. The interview questions are designed to be exploratory, to allow the teachers to describe their world, and not just confirm or debunk a research hypothesis (Kvale & Brinkmann, 2015).

When discussing abstract concepts such as strategies, it is important to establish a common understanding of these main themes before going further into detail (Kvale & Brinkmann, 2015). For example, to discuss the relation between self-regulation and strategies

is only useful if the researcher understands what the participant means by each separate term. Therefore, a carefully selected order of the questions was necessary. The first two questions search for the teacher's understanding of the two most central terms, self-regulation and strategies, as these are fundamental for the rest of the questions. Established definitions of these two terms was brought to every interview and explained only if the participant proved to need some guidance. For example, when a participant was unsure of the meaning of 'self-regulation', the definition was read to ensure common ground for further discussion about the concept.

Thesis question	Interview question
How do English teachers understand and define the concept <i>strategy</i> ?	Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?
	Hvordan forstår du begreper selvregulering?
	Hva er sammenhengen mellom selvregulering og elevenes strategikjennskap?
	Basert på dine erfaringer, mener du selvregulert læring er viktig for å lære engelsk? Hvorfor/hvorfor ikke
	hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring? Hvorfor?
Do they use and teach strategies in the English classroom, and if so, how?	Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?
	Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort? I så fall, hvilke?
	Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?
	Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?
	Tror du disse strategiene ruste elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

What are English teachers' interpretations and opinions about the presentation and use of strategies in LK20?	Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?
	Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?
How do they explain and relate to the new competence aim 'to be able to use strategies in language learning, text creation and communication'?	Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstsaking og kommunikasjon
	Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?
	Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?
	Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Table 1: Interview guide sorted after thesis questions

2.2.4. Conducting the interviews

Every interview was one-to-one, with one teacher and one researcher. The interviews were held in Norwegian, because it is the first language of every participant and therefore will lead to the most effective communication. Due to Covid-19 social interaction is to be kept at a minimum. All interviews were conducted online on a digital meeting platform named Zoom, where we could see and hear each other through audio- and video transmission. The participants were only informed about the theme of the study beforehand and encouraged to not prepare before the interview. This was to ensure a realistic and honest picture of how teachers understand and view their work with strategies. Still, as the interviews was happening, it appeared that some of the participants had the curriculum on the screen in front of them.

2.2.5. Transcriptions

The transcription work began directly after each interview was finished and was written in Norwegian. What appeared as the most relevant to answer the thesis question were translated

to English and made into the findings chapter. The total number of words in the eight transcriptions is just under 20.000. Thus, there might be some information lost in the process of reviewing and analyzing it all. The researcher follows established methods of transcription analysis, but even though the researcher tries to stay focused and righteous to every transcribed word and sentence there might be room for errors and leaks in this part of the research. The participants were here given numbers which makes it easier to connect and sort the different statements. In the findings chapter this is abbreviated so participant 1 becomes P1 and so on.

2.2.6. Participants

The participants had to be lower secondary English teachers because the relevant concept in this research is lower secondary English teachers' perception of the term strategy. The Norwegian school system is in undergoing a shift prompted by the new curriculum, where eighth and ninth grade have implemented LK20. Therefore, the relevant teachers to invite to participate were teachers in these grades.

The participants are three men and five women aged from 26 to 54, working at six different schools in the Oslo area. The number of participants to satisfactorily answer the thesis question, within the scope of this thesis, was set to eight. Eight is a relatively small number of participants, but as Christoffersen and Johannessen (2012) explain the degree of homogeneity in a group of participants may allow for the number of participants to be smaller. The homogeneity of the chosen group of participants is seen as relatively high, as all the participants are in-service English teachers working in 8th and 9th grade in schools in and around Oslo under the same curriculum. On the other hand, it is valuable to note that there still might be differences between the teachers, as they have different levels and types of educations, ages, and personalities.

In qualitative interviews the participants are chosen by strategic selection, where only persons that meets the set criteria are approached (Christoffersen & Johannessen, 2012, pp. 50-51). In order to find suitable participants, the researcher approached contacts from her professional network, developed during her five-year teacher studies. Teachers are reporting to experience an increase in work load, and work related stress due to the pandemic (Alver, 2020; Løver, 2020). This increased work load for teachers may be the reason why it was hard to get random participants. Participants that under normal circumstances would enjoy participating in this study, may now decline research invitations because they are experiencing

increased work load. The participants' professional experience and teacher education varied from a year study of English in combination with Practical Pedagogical Education, BA in English, four year teacher education(adjunkt) to the five year teacher education(MA) (see table X below). The range in the participants background is to a great extent reflecting the variation that is believed to be found in Norwegian schools today (SSB, 2020).

Participant number	Age group	sex	education	Years of teaching experience	School nr
1	20-29	female	MA with English	0-1	1
2	30-39	female	MA with English	10 -15	1
3	40-49	female	BA + 1 yr. English + Practical pedagogical edu.	10-15	2
4	20-29	male	4yr teacher ed.	1-5	3
5	30-39	female	4yr teacher ed. + 1,5 yr English	10-15	2
6	20-29	male	4 yr teacher ed. with English	1-5	4
7	20-29	male	4yr teacher ed. with English	5-10	5
8	50-59	female	BA in English	15-20	6

Table 2: Information about interview participants

The research project was accepted at the NSD (Norwegian center for research data) and is designed according to their guidelines. The participants were made aware that participation is voluntary, and that withdrawal from the study was possible at any time during the process, without stating any reason. Any information collected were in line with the official privacy regulation. Meetings were recorded on a secured and NSD-approved device and were deleted after interview transcriptions. The participants are anonymized by referring to them by numbers and dividing them into groups of age. Every participant was informed of the intention of the study, and through this given the opportunity to contribute with relevant information and reflections from their experience.

2.2.7. *Data collection*

According to Ryen (2002, p. 23):

‘All research is interpretative, guided by a set of beliefs and feelings about the world and how it should be understood and studied. (...) However, each interpretative paradigm makes particular demands of the researcher, including the questions that are asked and the interpretations that are brought to them ‘

In other words, the researcher’s interpretation of an interview is largely depending on their own beliefs and understanding of the world. The researcher must therefore seek to be as transparent as possible in their analysis of qualitative research. The interpretive paradigm also makes demands of the researchers to have knowledge of the respective field of research and discuss the relevant theoretical aspects critically. Qualitative interviews are often followed by inductive analyses (Kvale & Brinkmann, 2015). Inductive analyses are searching to find similarities between instances to develop terms, ideas and theories from them. As this thesis is exploring and discussing how English teachers understand and relate to strategies, it is an interpretive research and the interview transcripts must be analyzed accordingly. As Kvale & Brinkman write, qualitative, inductive research lets the empirical world decide which questions are worth asking.

Every interview is transcribed to make sure no important information is lost. After the transcription stage is concluded, the answers are categorized based on the topic of the corresponding question (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 232). These categories depend on the theme of each question. Long statements are concentrated to leave out words that are less important for the meaning of the statement. A common critique is that this way of concentrating meaning is to a large extent dependent on the researcher’s subjectivity when interpreting and deciding what is included in the concentrate. But, interviews are always subjective, and the researcher must take that into consideration when analyzing. This subjectivism does however not diminish the statements made, rather it shows someone’s reality and therefore has objective value (Kvale & Brinkmann, 2015).

In any interview there is information in silence, the pause in between words, sighs and body language, that are possibly lost in transcription (Petersen & Glasdam, 2007). When the interviews are carried out in video-call format, which is the case in this study, information about

body posture and gestures may be lost. But, intonation, pauses, hesitations in speech etc. are still kept and included in the transcriptions. For example, when they define strategies – this might reinforce their terminological uncertainty.

Each interview was transcribed immediately after it ended to make sure no information about gestures, facial expressions and other non-verbal clues were forgotten. Still, transcriptions of interviews are always depending on the transcriber. Kvale and Brinkman (2015) says there is no answer to ‘what is the correct transcription’ and encourages the researcher to rather think ‘what is a useful transcription for my research?’. As the aim of the interview was to discover the attitude of the teachers, the transcription was focusing on getting the ideas and meanings of the participants across. Therefore, the focus was not on literal correctness, punctuation and exact transcription of pauses and tone, but rather about making sure each opinion is presented as accurate as the teacher explained it. The total number of words in the eight transcriptions is just under 20.000. Thus, there might be some information lost in the process of reviewing and analyzing it all. The researcher follows established methods of transcription analysis, but even though the researcher tries to stay focused and righteous to every transcribed word and sentence there might be room for errors and leaks in this part of the research.

2.2.8. Reliability & validity

Reliability searches to examine if the measurements found through the research method are performed correctly (Kvale & Brinkmann, 2015). If the degree of reliability is high, the results of the study are trustworthy. Reliability concerns the correctness of the data collection and also the data analysis (Christoffersen & Johannessen, 2012). There are many factors affecting the execution of research, and reliability is about exposing these as much as possible. Reliability is therefore also about recognizing the possible flaws that may decrease reliability.

When conducting multiple interviews an important part of reliability is about making each interview as alike as the other. However, semi-structured interviews are not unreliable even though different follow-up questions are used. All the participants were asked the same main questions, and the follow-up questions were only used to elaborate on the ideas that were presented in their answers to the main question. This has both positive and negative aspects. When the interviews become less similar and thus in a way less reliable, the interviewer has the

opportunity to tailor the follow-up questions to extract more specific information and go deeper into the participant's perceived reality. Consequently, interviews are less reliable than for example questionnaires, but is still favorable when seeking beliefs and interpretations of certain concepts and phenomena. Another challenge that emerged, was that some the teachers had their computer in front of them throughout the entire interview, where they could have different pieces of information available. Some of the teachers explicitly said that had the LK20 in front of them. This may have led to them answering differently than they would have done without it. The reliability of the study may therefore be challenged if some did have it and some did not.

If the research retrieves the information it sought to find, it has validity (Christoffersen & Johannessen, 2012). This research seeks to discover how English teachers understands and teaches strategies, how strategies are presented in the curriculum and how the teachers interpret the aim concerning strategies. The methods used to gain data to answer these questions (interview and curriculum analysis) are considered valid ways to research these themes, as they are methods that opens up for the participants opinions and experiences with the topic. Yet, there are aspects of this study's validity that should be mentioned to ensure optimal transparency in the research process. High validity in the conducted research presupposes effective communication between the researcher and the participants. As both researcher and participants are educated in the same field and were able to draw on practical examples that was familiar for both parties, a high degree of validity is achieved. Statements were continually checked by the researcher, to ensure correct understanding.

As the interviews only discover the teachers own perception of their strategy teaching, and says nothing about the actual reality, it involves self-reporting. Haukås (2012) warns that this must be taken into consideration when analyzing the results, because one does not know if the participants answer truthfully or if they try to answer what is 'right' or what they think the researcher wants to hear. The interviews give valuable information about the teacher's knowledge of strategies, as they were given little information before the interview and also told that no preparation was necessary. This was done to ensure that they would give realistic and truthful insight, unaffected by the research process. The results of the study will only speak for the eight participants and does not allow for generalization. It will paint a picture that other teachers can relate to, and through that increase their awareness of the importance of strategy teaching. The application of this method may reveal aspects that are worth investigating from a quantitative perspective.

2.3. Methods for curriculum analysis

The curriculum analysis is considered thematical deductive content analysis, as the researchers approach the data material with predetermined areas of focus (Anker, 2020). In this qualitative form of content analysis, the numbers and frequencies are considered less important, while the meaning of each word and its context is in focus. The data material might offer meanings that are implicitly communicated, and this is made accessible in a qualitative approach (Anker, 2020). This includes the researchers having to use their own interpretation of a word or sentence, to understand the meanings it can convey, and is thus dependent on the researcher's understanding (see p. 27). In a discourse analysis, objectivity is not possible and also considered non-vital (Anker, 2020). Rather the analysts must be aware of their own preconceptions and attitudes and surface these in the research paper to ensure a transparent discourse analysis (Christoffersen & Johannessen, 2012). By using systematic theories to analyze the curriculum, the researcher has a set framework to retrieve valuable and accurate information about the curriculum.

2.3.1. Goodlad's curriculum theory

John I. Goodlad's theory was published in 1979 and argues that a curriculum works on five levels (Goodlad, 1979). The first level is the *ideological curriculum*, which reflects the interests of the different stakeholders of society and is often based on science and 'funded knowledge'. Goodlad writes that the ideological curriculum does not necessarily end up as the final product, and many of the ideas may be lost in the process of preparing and realizing the curriculum. The second level is the *formal curriculum* which is the actual curriculum that reaches the public eye. The third level, *the perceived curriculum* is the way teachers, parents and the rest of society interpret the curriculum, and this does not always match the intentions of the authors. The fourth level is how the teachers bring the curriculum to life, the *operationalized curriculum*. This represents how the curriculum affects what the teachers decide to do in the classroom, namely the teaching. The fifth and final level is the *experiential curriculum*, which represents how the learners appraise the curriculum and their experiences when working with it, and the resulting learning process (Goodlad, 1979). The most relevant levels for this thesis are the ideological-,

the formal- and the perceived curriculum, as these revolve the official document and teachers conception of it.

2.3.2. *Tyler Rationale*

To analyze LK20's intentions regarding strategies, the Tyler rationale provide a framework to retrieve the wanted information. Four simple yet informative questions form a basis in which the curriculum is examined carefully. The entire English subject curriculum in LK20 (ENG01-04) with its core elements, central values, interdisciplinary topics, basic skills and competence aims after year 10 was inspected to look for answers for the four questions.

The Tyler Rationale is a model for curriculum preparation that has been acknowledged in the educational field since it was released in 1949 in the US. It asks the following fundamental questions that should be answered in a curriculum for it to serve its function:

- 1) What educational purposes should the school seek to attain?
- 2) What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
- 3) How can these educational experiences be effectively organized?
- 4) How can we determine whether these purposes are being attained?

(Tyler, 1949)

In other words the rationale seeks to discover the curriculums objectives, activities, organization of activities and evaluation (Andreassen, 2016). It is therefore interesting to review how strategies are portrayed in the curriculum in relation to these four questions. It has received both praise and critique. The criticism is mainly regarding the lack of complexity in the model to match the complexity in human learning, implying that it separates the means from the measure. R. Tyler responded to the critique himself, by saying that he has not yet seen any other suggestion that is better, because the matter is just like the critique says, complex (Imsen, 2020, p. 237). As it is still applied and discussed in in the professional field (see examples: Andreassen, 2016; Kliebard, 2005; Shane, 1981) and provide valuable perspectives on curriculums, it is interesting to view the focus on strategies in LK20 through the lens of the Tyler Rationale.

Andreassen (2016) claims that the Tyler Rationale is especially valuable to increase understanding of curriculums with unspecific aims and wide options for interpretation.

When looking for information to answer the four questions in the Tyler Rationale every page of the curriculum is carefully inspected to look for answers to the questions. First, the search function was applied to highlight instances of the word ‘strategy/strategies’. The findings were recorded in whole sentences or whole paragraphs if relevant. Next, a manual search for anything that implies the use of strategies was also noted down. Finally, these extracts of text were grouped together according to which question it answered. These categories were used as a basis for writing out the curriculum analysis chapter (see p. 39).

2.3.3. Reliability & validity

Applying the Tyler Rationale and Goodlad’s curriculum theory, which are both well-tested systems of curriculum analysis, provides a solid basis for analysis (see examples: Andreassen, 2016; Kliebard, 2005; Shane, 1981). A common objection to qualitative research is that it does not sufficiently attend to the demands of validity and reliability, because the necessary interpretation is done by the researcher personally (Anker, 2020). Still, by using systematic methods to analyze the curriculum the reliability and validity is considered high. Also, the internal validity is about the credibility of the research work and whether the results are well substantiated and argued for. The findings that appeared weak or poorly argued for is canceled. This way one can be sure that the arguments presented in the curriculum analysis are able to hold their ground, and thus gives the analysis a higher degree of internal validity (Christoffersen & Johannessen, 2012). A possible challenge may arise from the fact that the Tyler Rationale is designed to evaluate curriculums as a whole, not search for specific terms. However, it provides practical questions that seek out how and why strategies are to be taught, how it should be organized, and how to assess strategy learning. It is therefore helping to seek out the realistic and utilitarian information from LK20 regarding the teaching of strategies. Therefore, the findings will potentially have practical validity for teachers in service.

It is believed that the result of the curriculum analysis would be quite similar if other researchers were to execute the same methodological analysis. Every explicit instance of the word strategy is commented, and every implication of strategies are cross checked with relevant definitions of strategies. Still it is worth noticing that the interpretation of whole sentences and phrases revolving the strategy term is dependent on the researcher’s preconceptions and

attitudes. A researcher might look for findings that correspond with her ideas or hypotheses (Anker, 2020). Careful awareness was paid when drawing lines to the strategy-term in sentences where the word was not mentioned explicitly. In instances where strategies were mentioned in an implicit manner in the curriculum, and then brought up the analysis, it was always controlled with the definitions from the theory chapter. If an implicit point to strategies could not be supported by definitions nor theory of strategies, it was eliminated.

3. Curriculum analysis

3.1. Goodlad's curriculum theory

As this thesis seeks to discover how teachers perceive strategies, it is of the essence to review how strategies are described in the directive the teachers are to work towards, namely the curriculum. Goodlad's curriculum theory provides valuable perspectives on five different stages of a curriculum: the ideological curriculum, the formal curriculum, the perceived curriculum, the operationalized curriculum and the experiential curriculum (see p. 35). The data material of this thesis provides information about the ideological-, formal- and perceived curriculum, so these three levels are central in this section of the curriculum analysis.

An important aspect when analyzing the curriculum in light of Goodlad's levels, is that the term 'curriculum' translates to the Norwegian 'læreplan'. Curriculum and læreplan have slightly different meanings. Whereas læreplan refers to the actual curricular document, curriculum also involves the actual learning experiences and concrete knowledge and skills of the learners (Gundem, 1990, p. 22). Therefore, it can be interpreted that that the teaching that happens in the classroom is considered a part of the curriculum, while læreplan is only a document with intentions of what should be happening in the classroom. Interestingly, the term curriculum therefore seems to make the teachers more responsible for acting on the curriculum, because they in a sense is a part of it. While læreplan is seen as an exterior guideline that both teachers and learners are to aim for (Gundem, 1990). Thus, teachers in Norway might not feel as if they are a part of the curriculum, but rather that the curriculum is a document that they should design their teaching according to. Teachers in Norway might therefore not feel the same level of responsibility for the implementation of the curriculum, as the teachers Goodlad had in mind when developing the five faces. This is an interesting perspective to keep in mind when reviewing how Norwegian teachers interact with their curriculum.

3.1.1. *The ideological curriculum*

The first level in Goodlad's curriculum theory is the *ideological curriculum*. This level reflects the interests of the different stakeholders of society and is often based on science and 'funded knowledge' (Goodlad, 1979). Gundem writes that the ideological curriculum does not

necessarily end up in the final product, and many of the socio-political ideals may be lost in the process of preparing and publishing the curriculum (Gundem, 1998). However, many of these ideologies and interests are in fact reflected in LK20. As Speitz explains, the curriculum often portrays the society it is constructed in (Speitz, 2020, p. 42). Many liberal and democratic values are reflected in LK20, for example in the extensive core curriculum. The core curriculum is relevant for every subject and talks of general ideas such as zero tolerance for discrimination and every learner's right to equal learning opportunities (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Sustainability and democracy also have a central place in the cross curricular topics of the curriculum. Therefore, the ideological curriculum is to a considerable degree present in the official curriculum.

For example, in the section Core values of the education, it says:

The values, the foundation of our democracy, shall help us to live, learn and work together in a complex world and with an uncertain future. The core values are based on Christian and humanist heritage and traditions.

(Utdanningsdirektoratet, 2020i)

This section indicated that the curriculum is built on Christian traditions, but also focused on adapting to the fast-changing world with many challenges. This reflects the balance between liberalism and conservatism that is found in the current conceptions of educational politics in the Norwegian society.

3.1.2. The formal curriculum

The formal curriculum is the most concrete and tangible of the five curriculum faces, as it is a concrete written text. The formality of the curriculum also entails that the curriculum is official and available to the entire population (Goodlad, 1979, p. 61). Consequently, the formal curriculum is a product of the society's interests 'or at least what some dominant groups in the society wishes the young to acquire' (Goodlad, 1979, p. 61). Gunn Imsen writes that national curriculums have three functions, state control of schools, guidance for teachers and information for parents (Imsen, 2020). The formal curriculum is thus written with different interests in mind, and for a varied audience. Therefore, Engelsen (2003) writes that a curriculum's intent is not always to guide teachers. The curriculums also work as political manifestations and visions that involve phrasing of compromise ('kompromissformuleringer')

in the official curriculum. This is the result of the different political perceptions and interest groups that influence the making of the curriculum. This often led to vague and indefinite formulations in the formal curriculum that may sound professional at first, but that might hide ambiguousness, inconsistency and important value conflicts. Progressive slogans are often used to cover the disagreement (Engelsen, 2003). The formal curriculum LK20 is, as discussed in the section on ideological curriculum, a curriculum that communicates what kind of political climate it is a product of. Many of the values presented in the core curriculum are progressive and appear relevant to the political context of the Norwegian society in a globalized world but does not seem to communicate clear directions for implementing such values by the teachers. In other words, the LK20 advocates for progressive approaches to education but provides limited prescriptions for adopting such approach. Because the formal curriculum of LK20 has included many of the ideologies from the ideological curriculum, it has become vague and open for the teacher's interpretation. As Goodlad explains, this can lead to teachers being confused, or it can grant them a feeling of autonomy and the ability make bigger decisions regarding their own teaching (Goodlad, 1979).

3.1.3. The perceived curriculum

As stated earlier, the perceived curriculum is the result of how each teacher interprets the formal curriculum (see p. 40). Goodlad claims that each teacher's individual interpretation is affected by their experiences, assumptions and considerations of how to teach (Goodlad, 1979). Therefore, there may be as many curriculums as there are teachers, which gives room for many interpretations and different thoughts on what the curriculum intends. Even though the perceived curriculum reflects each teacher's personality, Gundem (1998) claims this level also depends on other factors such as school resources and access to teaching material (Gundem, 1998, pp. 214-215). This means that there is an ongoing interpretation by each teacher as they make use of a curriculum, that they may or may not be aware of and that is colored by their different preconditions of teaching. To illustrate, two teachers at the same age with the same education may still have different understandings of a term in the curriculum based on their personality and teaching context which will have extended effects in each of their classrooms. This may never be noticed, because the teacher has a position of power in the classroom. Therefore, it can be argued that important concepts in the curriculum should be explained thoroughly, to make sure the teachers have the same understanding.

Accordingly, Imsen (2020) claims that the distance between the intention of the curriculum and school's reality is substantial. The school's content is often judged by what the curriculum states, rather than what actually happens in the classroom (Imsen, 2020). Thus, it is important to notice that Goodlad's second stage, the formal curriculum, is often not the same as the perceived curriculum. All the ideas and inspiration that comes to a teacher as they read a curriculum, may be changed greatly before it reaches the classroom. This may be caused by external factors, such as curriculum work, colleagues, and other physical factors which may enable or disable teaching. The teaching will also be affected by personal factors the teacher may be unaware of, such as insecurities and personal interests. A teacher may therefore have an opinion of how strategies are taught in his or her classroom, that may not correspond with what actually happens. The border between the perceived curriculum and the operationalized curriculum thus lies between how the teacher interprets the curriculum (the perceived) and how they manage to implement in the classroom (the operationalized). Interviewing teachers would therefore provide information about the perceived curriculum. In order to study the operationalized level, classroom observations would be needed in addition to teacher interviews.

3.2. The Tyler Rationale

3.2.1. Purpose of strategy teaching according to LK20

The first question in the Tyler Rationale is searching for the purpose of its contents - the *why*. In this sense, the question therefore seeks to find an explicit reason to focus on strategies. Strategies are mentioned explicitly seven times in the English subject in LK20. It is therefore safe to say that it is considered an important term in the curriculum. The curriculum does not explicitly indicate why strategies are to be taught in Norwegian schools. However, this is implied on several occasions. For example, under Relevance and central values in LK20 it is

written that ‘All subjects shall help the pupils to understand the value system for learning.’² ‘Through working with the subject the pupils shall become confident users of English so that they can use English to learn, communicate and connect with others’ (Utdanningsdirektoratet, 2020f). ‘Working with the subject’ implies using strategies, as strategies are mentioned in the first competence aim, which may be considered a concretization of how to work with the subject. This quote therefore implies that strategies should be taught to allow the learners to understand the system of the language. Understanding both the system of the language and being able to use it as a tool itself, will accordingly allow them to better understand other languages as well as other subjects. To illustrate, a learner must learn how to speak the language correctly to later be able to use it to retrieve information. These sentences from the curriculum therefore portray the possibilities that strategies facilitate, but without mentioning strategies explicitly. It communicates that the educational purposes may be achieved by teaching strategies, but does not connect these purposes to strategies explicitly, and may thus prevent the reader from seeing *why* strategies are important.

The first competence aim in the English subject curriculum after year 10 is to ‘enable the learner to use a variety of strategies for language learning, text creation and communication’ (Utdanningsdirektoratet, 2020d). This appears as the most explicit formulation of why strategies are to be used. Not only does it say that strategies are important when learning a language, it also emphasizes the value of strategies when using a language later on, for text creation and communication. Communication can be understood as a larger term than text creation because a text is a way of communication, and it therefore seems to make the term text creation somewhat superfluous. However, by keeping ‘text creation’ it conveys that strategies may be especially important for text creation. Even though this competence aim does not provide a detailed description of why to use strategies, it does illustrate that it may help the learner both when learning and using the language.

² ‘*Value system for learning*’ is the somewhat confusing translation of *verdigrunnlag*, as seen in the Norwegian version of the English subject curriculum (ENG01-04). The term is used in the sense of the set of values that make up the foundation of the education, such as ability to communicate, reflection about one’s own identity and avoiding prejudice etc. (<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>)

It is also notable that a similar competence aim also was present in the previous curriculum, LK06. In the current English competence aims after year 10, it says that ‘the aim of the education is to enable the learner to use a variety of strategies for language learning, text creation and communication’ (Utdanningsdirektoratet, 2020d). The first competence aim of the previous curriculum, LK06, states that the learners are to ‘use different situations, working methods and learning strategies to develop one’s English-language skills’ (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hence, in the current curriculum the ‘different situations’ and ‘working methods’ has been taken away, leaving only ‘different strategies’. Strategies are therefore granted more focus in the new competence aims. One possible interpretation of this is that both working methods and different situations may be subsumed to the more general term strategies. Another interpretation is that strategies simply are understood and presented as more important than working methods and different situations. Additionally, the competence aim concerning strategies is listed as the first of the total 19 aims, which gives a certain prominence to the term. This would most likely mean that the authors of the curriculum regard strategies as important. Underneath ‘Formative assessment and competence aims’ we read that ‘The teacher shall facilitate for pupil participation and stimulate the desire to learn by using a variety of strategies and learning resources to develop the pupils’ reading skills and oral and writing skills’ (Utdanningsdirektoratet, 2020d). This communicates that using strategies will facilitate student participation and increase their motivation for learning.

In the Core elements of the English subject in LK20, the learner is to ‘employ suitable strategies to communicate, both orally and in writing, in different situations and by using different types of media and sources’ (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Thus, the learners are to be made familiar with multiple strategies to be able to choose the appropriate one for a particular situation. This sentence also points to media and other sources, which may be understood as social media platforms, newspapers, blogs, videos and the like. Learners typically use such communication channels daily, and also often encounter content from them in teaching materials at school. They are exposed to massive amounts of information, as well as distractions, so they need strategies to benefit from opportunities and manage any potential challenges in their encounters with virtual communication.

In the Core curriculum, which is applicable for all subjects, there is a section named ‘learning to learn’, where strategies are central. It explains that ‘understanding their own learning processes and their development in the subjects will contribute to the pupils’ independence and sense of mastering’. ‘Understanding of their own learning process’ is closely

related to strategies, as it involves learner awareness, which also concerns the learner's knowledge of their own ability to use strategies. Still, this is not obvious when the next sentence refers to strategies as follows: 'The teaching and training shall fuel the pupils' motivation, promote good attitudes and learning strategies, and form the basis of lifelong learning'. This indicates that the teaching is to promote useful strategies, but without connecting this to the importance of developing learner awareness and independence. These are important components of successful lifelong learning and may be achieved by mastering learning strategies. In the next section it is written that 'deeper insight is developed when the pupils understand relationships between fields of knowledge and when they master a variety of strategies to acquire, share and use knowledge critically'. Here strategies are explicitly presented as a tool to reach deeper insight, together with the ability to see complex relations between different fields of knowledge. Consequently, this section explains the importance of mastering a variety of strategies aimed at gaining, sharing and using knowledge critically.

All in all, there are sentences in LK20 with explicit reasons why strategies are to be taught and used in Norwegian classrooms. The clearest reasoning is found in the competence aim where one understands that strategies will help the learner to learn and to use the language. LK20 also communicates that the educational purpose of strategies in the English subject is to use them for learning language and to create texts and other means of communication, to effectively navigate in media sources, to motivate the learner and to find and share information critically. In the general part of LK20 strategies are vindicated to motivate learners and help them understand complex relationships between different fields of knowledge and facilitate lifelong learning

3.2.2. Planning of strategy teaching according to LK20

The second question of the Tyler Rationale seeks to discover what educational experiences that can be provided that are likely to attain the purposes discovered through the first question. To answer Tyler's second question, one must search for directions to reach these purposes in the curriculum – the *how*. In no part of the curriculum is this written in full text nor in examples e.g. 'a reading strategy can be to activate existing knowledge about the theme of a text, before

reading it'. It is therefore relevant to identify the activities mentioned in the curriculum which may be used as a strategy.

The topic of Basic skills says that 'oral skills in English is to create meaning through listening, talking and engaging in conversation. This means presenting information, adapting the language to the purpose, the receiver and the situation and choosing suitable strategies' (Utdanningsdirektoratet, 2020c). In this extract several activities are presented, such as listening, talking and engaging in conversation. These are elaborated in the next sentence by using more specific actions, namely; presenting information, adapting to purpose and receiver and using strategies. These are more concrete directions of what the learner must do consciously. To adapt and present information means that the learner must make careful decisions to communicate what is intended. One can therefore argue that this implies the range of strategies that exists within oral skills. However, it is unclear exactly how one is to work with strategies, and there is very much room for interpretation between these sentences and the actuality of a classroom.

Under Core elements we find strategies mentioned explicitly. 'The pupils shall employ suitable strategies to communicate, both orally and in writing, in different situations and by using different types of media and sources' (Utdanningsdirektoratet, 2020e). This sentence correlates well with the previously discussed information given under Basic skills, by using 'suitable strategies' and 'in different situations'. This wording invites to conscious choices that is to be made by the learner when communicating both orally and in writing. It also brings forward the possibilities of strategies when using media and other sources for learning. Nonetheless, it does not give specific examples or directions of how to teach, learn or use strategies. Strategies are mentioned as something that is to be used, but with little further concretization.

LK20 also claims that language learning depends on the ability to use strategies:

Language learning refers to developing language awareness and knowledge of English as a system, and the ability to use language learning strategies. Learning the pronunciation of phonemes, and learning vocabulary, word structure, syntax and text composition gives the pupils choices and possibilities in their communication and interaction. Language learning refers to identifying connections between English and other languages the pupils know, and to understanding how English is structured.

(Utdanningsdirektoratet, 2020e)

Interestingly, learners are to know and use strategies when working on certain skills and types of knowledge, such as pronunciation, vocabulary, language structure, communication and similarities with other languages. However, there are no specific instructions on which strategies may be used for improving these skills and knowledge of these particular aspects. This leaves the connection between strategies and these skills entirely up to those encountering the curriculum, typically the teacher and the learner.

In LK20, basic skills are explained as ‘necessary tools for learning and development’ and includes the five skills reading, listening, writing, numeracy and digital skills (Utdanningsdirektoratet, 2020g). The basic skills section in the English subject curriculum describes strategies as following:

‘Oral skills in English refers to creating meaning through listening, talking and engaging in conversation. This means presenting information, adapting the language to the purpose, the receiver and the situation and choosing suitable strategies. (...) Writing requires planning, formulating and processing texts that communicate, and to adapt the language to the purpose, receiver and situation, and to choose appropriate writing strategies (...) Reading in English means understanding and reflecting on the content of various types of texts on paper and on screen, and contributing to reading pleasure and language acquisition. It means reading and finding information in multimedia texts with competing messages and using reading strategies to understand explicit and implicit information’

(Utdanningsdirektoratet, 2020c)

The section Basic skills thus mentions strategies three times. The first instance points to strategies in general, while the remaining refer to reading- and writing strategies. However, there are no concrete guidelines or examples of such strategies. The section is divided into four subsections for reading, writing, digital skills and oral skills. Strategies are mentioned explicitly under writing, oral and reading skills where the term is connected to the verb ‘to choose’. Hence, the learners must be taught not only how to use the strategies, but also to determine in which situations different strategies are optimal. Yet, it does not state in further detail how the teacher can attain these aims in a practical sense. Which strategies that are ‘optimal’ for different learners may differ for each individual learner, and this therefore represents a significant challenge for teachers to manage. Arguably, the curriculum’s intentions regarding strategies related to the basic skills does not communicate any specific strategies. When reading and writing strategies are mentioned explicitly it can invite a number of strategies from all of the six categories from Oxford (1990) (see p. 16). Yet, this is left to the teacher to decide which may lead to a high degree of variation in teacher practices.

In each of the three instances where the term is mentioned, it is included only as an end clause in long sentences that addresses several other matters. This may lead to a marginalization of the term and its importance. This type of ambiguous phrasing may be the result of a political disagreement in the writing process, such as discussed in chapter 4.1.1. (p 40) (Engelsen, 2003). On the other hand, this approach addresses the matter in a way that leaves space for interpretation by each teacher. This may be favorable if teachers have a solid professional background, including training in strategy teaching so they can independently teach strategies, within the three basic skills where the term is mentioned. It is equally interesting that strategies are connected specifically to media and other sources in the section of Core elements, yet they are not mentioned under either Basic skills or Digital skills. This appears as inconsistent and may cause confusion at the receiving end of the curriculum. It may also lead to teachers failing to notice the way strategy teaching may help the learners to make use of medias in a safe and effective way.

Another strategy is found in the competence aim: ‘Explore and describe some linguistic similarities and differences between English and other languages he or she is familiar with and use this in his or her language learning’ (Utdanningsdirektoratet, 2020d). This competence aim represents a strategy in itself, because it involves using other languages to improve English skills, according to Burner and Carlsen (2019) (see p. 22). This therefore provides an example of a cognitive strategy, according to Oxford (2010), but the fact that this aim is a strategy is not communicated clearly.

Underneath the 19 aims that make up the competence aims after year 10, there is a section about formative assessment. Here there is a concrete example of how to raise the learner’s awareness of one’s own learning process, which is an important part of strategy use: ‘The teacher and pupils shall engage in dialogue on the pupils’ development in English’. This brings forward an important aspect of strategy teaching, which is to talk to the learner about their learning process. This allows the learners to enter the metacognitive level, to see and reflect around the choices that they make in learning and how this affects their learning outcome. This may not be connected to strategies by the reader, as the word strategies is not mentioned explicitly. This sentence is therefore answering the Rationale’s second question in an indirect way, because it mentions certain concrete directions of how to make use of strategies, but it may be problematic that these directions are not explicitly connected to strategies. In the same section, teachers are informed of their responsibility to ‘...facilitate learner participation and to stimulate learning motivation through using varied strategies and

teaching resources to develop the learners reading, writing and oral skills' (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Because the teacher is the subject of this sentence, the verbs "*facilitate...through using varied strategies...*" appears as something the teacher is to do, rather than the learner. According to this, it is implied that the teachers are to use strategies. Oxford's definition of strategies (see p. 6) informs that a strategy is something that is to function at the learners' end. This confusing phrasing may therefore be a result of the ambiguous use of similar terms such as activities and methods, such as discussed in chapter two (see p. 9). It is not clear whether this sentence calls for the teacher to use strategies to model for the learners, or if it is to help the teachers in their own process, of for example making teaching resources, or getting the learners attention.

When looking at the Core curriculum another form of strategy applicability is shown. 'By reflecting on learning, both their own and others', the pupils can gradually develop an awareness of their own learning process'. Hence, reflecting on learning, which can be a part of self- and peer assessment, is presented as a way to develop awareness of learning processes. This will demand metacognitive strategies to be able to effectively monitor own learning process. Further, 'pupils who learn to formulate questions, seek answers and express their understanding in various ways will gradually be able to assume an active role in their own learning and development'. Here explicit activities are put in relation to learner awareness. Formulating questions, seeking answers and expressing their understanding are all activities that can prompt strategy teaching. It is however important that these activities are systematic and purposeful, and that the learners are able to regulate it themselves so it in fact functions as strategies and not only teacher-led activities.

The core curriculum also includes three interdisciplinary topics: democracy and citizenship, health and life skills and sustainable development. Democracy and citizenship and health and life skills are both mentioned in the subject curriculum (ENG01-04) as what should be included in the English subject. These areas provide themes that can involve strategy teaching. according to LK20, Health and life skills revolve learning to deal with success and failure to master one's own life while sustainable development is about understanding the complexity of the society we live in and how it might affect nature and future generations (Utdanningsdirektoratet, 2020h). These two interdisciplinary topics are therefore contents that the curriculum implicitly suggest teaching in relation to strategies. Interestingly, the last interdisciplinary topic, sustainable development, is not mentioned in the English subject curriculum, but only in the general section that is applicable to all subjects. According to LK20,

sustainable development is about understanding the complexity of the society we live in and how it might affect nature and future generations. This involves understanding the links between technology and the social, economic and environmental aspects of sustainable development (Utdanningsdirektoratet, 2020h). The fact that sustainable development is not included in the English subject curriculum implies that this topic is not relevant in the subject.

To sum up, there is an insufficient answer concerning how strategies are to contribute to achieving educational purposes. The cognitive strategy of benefitting of other languages the learner might know is the only explicit strategy mentioned. More generally, LK20 inform that learners are to acquire and master strategies through communicating in different situations, by using different types of media and sources, as well as using strategies for pronunciation, vocabulary, language structure, communication, to find similarities with other languages and dialogue with the teacher about learning process. The core curriculum explains that strategies can be learnt through formulating questions, seeking answers and expressing understanding. Though not very precise, this gives certain directions of which parts of the language the teachers should implement strategies when teaching.

3.2.3. Organization of strategy teaching according to LK20

The Tyler Rationale's third question 'How can these educational experiences be effectively organized?' seeks to discover if there is a specific plan to systematically implement learning activities that will reach the set aims (Fogarty, 1976, p. 28). The organization of the educational experiences can refer to sequential development as well as relationships among the activities or aims in the curriculum (Wraga, 2017, p. 233).

Some of the competence aims in LK20 include a sequential development. One of the competence aims states the learners are to '...revise own texts based on feedback and knowledge of the language' (Utdanningsdirektoratet, 2020d). This denotes an order of actions, where it is implied that a text first is to be written, before given feedback and lastly revised based on the feedback. This can therefore be a sequence of actions that involve multiple strategies to improve writing skills. For instance, feedback from peers or teachers is a social strategy, and giving feedback to a peer requires an analysis of the peer's work which is a cognitive strategy. The whole process of arranging and conducting peer feedback, will also in itself help the learners understand the learning process they are a part of. To arrange and plan their own learning process will make them aware of their own learning and therefore opens up for the use of

metacognitive strategies. This competence aim therefore opens up for sequential strategy work, that to a certain degree answers Tyler's third question. The only potential problem is that it does not explicitly relate to strategies. As discussed in chapter two, strategies are best explained explicitly (see p. 21). Therefore, Tyler's third question seems to be insufficiently answered in regards of strategies in LK20.

3.2.4. Evaluation of strategy learning according to LK20

Tyler's fourth and last question revolves around the evaluation of the learning that has happened. It asks, 'how can we determine whether these purposes are being attained?'. The question searches for directions in the curriculum on how to assess the learners' accomplishments (Fogarty, 1976, p. 28). In this instance it is therefore interesting to check the curriculum for directions of how to assess learners' strategy use. For instance, how can the teacher check if the learner has 'used suitable strategies', as the competence aims require. The sentence 'The teacher and pupils shall engage in dialogue on the pupils' development in English' calls for dialogue between the learner and the teacher about the learning process (Utdanningsdirektoratet, 2020d). This gives the teacher an opportunity to assess the learner's awareness of their own learning, which is an important element in strategy use. This sentence therefore shows how it is possible to get information about the learners' progress, but it gives little practical information on how to assess the information received during such a conversation with the learner.

LK20 mentions formative assessment as a key element in how teachers are to assess learners (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Teaching strategies explicitly could be used as the first step in formative assessment. If the learners know what strategies they are to master and use, then they are more likely to effectively assess their ability to implement strategies, as part of their learning process. However, this link between strategy awareness and self-assessment is not made clear through the curriculum. This would require the teachers to be observant enough to see these connections between the elements in the curriculum when implementing it in their teaching.

Further, the learner is to 'have the opportunity to express what they believe they have achieved and reflect on their own development in the subject'(Utdanningsdirektoratet, 2020d). Hence, the teacher shall make sure the teaching provides opportunities for the learner to reflect on their development. This entails that teachers must plan teaching activities that give the

learners the possibility to address their learning process but does not go into detail about how to assess these activities. This leaves the teacher with the responsibility to translate these directions into concrete learning situations as well as learning aims that are realistic and tangible for the learners. An example could be to ask the learners to write down how they feel about the current learning content by writing down two positive things about their own learning process, and one wish. E.g. 'I like writing in my book, and I like listening to the teacher reading a story, and I should talk less to other learners when we work'

LK20 also mentions that the learners are to 'communicate with structure and coherence, both orally and in writing, and adapted to various situations and receivers' (Utdanningsdirektoratet, 2020d). This gives the teachers an indication of the fact that the learners strategy use may become visible in the structure and coherence of their produced language. For example, a learner that has looked at a model text before starting to work on their own text, will most likely have a clearer structure than without the model text. Similarly, the learner who invested time to refine and structure his arguments in a logical order will most likely deliver a strong debate. The teacher must be aware of their responsibility to look for these instances where the learners' strategy use becomes visible. Nevertheless, there seem to be no specific guidelines on how a teacher is to assess the learners' strategy use, other than to look at the structure of the produced language and have conversations with the learners about their process, which may prove insufficient.

To sum up, this analysis of the LK20 in light of the Tyler Rationale shows that the educational purpose of strategies is to use them for language learning and to create texts and other means of communication. More specifically it mentions that strategies can help the learners to effectively navigate media sources, to find and share information critically and to motivate the learner in their learning process. Strategies will also motivate learners and help them understand complex relationships between different fields of knowledge and facilitate lifelong learning. Strategies can be learnt through communication in different situations, by using different types of media and sources, as well as using strategies for pronunciation, vocabulary, language structure, communication. Formulating questions, seeking answers and expressing understanding, is also mentioned as ways to work with strategies. Assessment of strategy learning means that the teacher is to look at the structure of the produced language and use dialogue with the learners to gain insight to their learning process.

4. Interview findings

4.1. Teachers' definitions of strategies

There are substantial differences in the teachers' understanding of the term 'learning strategies'. Several related terms such as 'methods', 'learning styles' and 'techniques' were used to define strategies, which portrays the participants' confused understanding of these terms (see Table 3). Four informants mention the term 'method' when defining strategies. Two of the eight participants claim that learning style and learning strategies are the same, and confirms this opinion when being asked directly to doublecheck. This indicates that the participants make use of related concepts when defining strategies. Surprisingly, P4 is the only teacher who comments on the lack of conceptualization for strategies in foreign language acquisition, by saying: 'The strategy term is used a lot without anyone concretizing it further'.

Definitions of strategies	'working methods' (P6) 'way of working' (P5) 'study techniques' (P1 + P4) 'having a plan for what you are doing' (P2) 'the way the learner acquires learning' (P3 + P4), 'learning styles' (P3 + P8) 'ways of acquiring knowledge effectively' (P7)
---------------------------	--

Table 3: Participants definition of strategies

All of the eight informants believe that strategies are for the learners to use. Six of the participants seem to agree that learner awareness is needed to successfully make use of strategies. This is indicated by the following answers: 'how each learner feels they learn the subject', 'being able to think 'we were here, were going there and this is where we are now', and 'how the learners adapt to and handle what the teacher presents.'

When asked about self-regulation, four of the participants (P6, P8, P1, and P3) state that they had not used or heard the term before. P6 claims that self-regulation happens 'when the learners are encouraged to control themselves', and P1 says 'it's when they know how to adapt

to something.’ So, even if some of the participants are unfamiliar with the term, they all seem to connect self-regulation to independent work just by analyzing the morphological components of the term. Therefore, it may be the specific term that is unfamiliar, and not the concept it represents. P8, who was unfamiliar with the term, believes it concerns ‘emotional regulation of stress and anxiety in all parts of the school day’ and thus sees it in relation to the learners’ psychological needs.

The remaining participants position self-regulation in relation with content, strategy selection, ownership, and self-assessment in the learning process. They define self-regulation as ‘working independently’, ‘knowing how to adjust or adapt something’ and ‘using the tools they have’. More specifically, P5 says it is about the learners being able to ‘decide amount of learning and the content of it’. P2 explains it as ‘when the learners decide for themselves how they wish to work to reach an aim’, while P6 says self-regulation is ‘when the learners are in charge and can display knowledge without help from a teacher’. Self-assessment is also mentioned by P7: ‘Learners that are able to be active in their own learning process will be able to assess themselves and ask critical questions to oneself and assess their own efforts’. Similarly, P4 says that ‘it is about evaluating their own effort’. P8 is not familiar with the term, but sees it in relation to the learners’ psychological needs by saying it is about ‘regulating their own emotions’

Interestingly, two participants connect self-regulation to motivation. P4 says that self-regulation is ‘to be able to motivate oneself no matter what tasks and methods they are given’. P2 explains that:

Self-regulation is when I no longer have to explain how they are to deploy the tools they have. They need an inner motivation to learn, but also to know how to do so in the best way possible for one self.

This shows that, in P2 and P4’s understanding, motivation and the ability to select appropriate strategies are complementary factors for increasing self-regulation.

All of the eight participants seem to agree that there is a strong connection between self-regulation and strategies. P1, P2, P6 and P7 communicate the opinion that proficient learners use strategies on their own intuitively, while the learners who are considered less proficient by the respective participants are not able to do so independently. P7 says that ‘If you do not have any strategies, you cannot regulate yourself’. P1 explains that:

The bigger bank [of strategies] you have, the easier self-regulation will become. The ones who have the least methods to use because they already feel like it's already too hard, and they cannot come up with a way to work with text (...) it is perhaps the weakest learners that are the least proficient in self-regulation, and this is often the learners that have the least methods, because they find them too difficult

Although P1 appears to be aware of the causality between proficient strategy use and self-regulation levels, they might not know how to help the less proficient strategy users, who struggle with selecting appropriate strategies and thus also show low levels of self-regulation.

When asked if strategies and self-regulation are important in the English subject, the participants have mixed views. Five of the participants agree that strategies and self-regulation are important in the English subject. For example, P2 says that 'the English subject is complex to a degree where you need strategies to master all the aspects such as grammar, politics geography and the like...'. This participant seems to consider English as a subject that demands strategies to manage the complexity of its components. There is remarkable contrast between this answer and the one given by P3, who claims that strategies are more important in more theoretical subjects. He says 'you basically need strategies more in other remembering-learning-reading subjects'. This might imply that this participant thinks of strategies as only memory-strategies. In contrast, P2 believes that:

the most successful learners that have the biggest development linguistically are also the ones who have an awareness of how they are filling themselves with the language.

This implies that she might have an awareness of the extramural English that the proficient learners surround themselves with. P2 continues by saying:

the thing about strategies is that it demands awareness from us, the teachers about what we are doing (...) and perhaps you have the most of that awareness when you are newly qualified, because then you do not have a choice, you sort of have to.

Accordingly, in P2' teachers who are new in the teacher role might be more aware of their learner focus in their teaching, than more experienced teachers, who might fall into patterns of teaching that take the focus away from learners. This statement could also point to the fact that learners nowadays are exposed to more extramural English, which might have caused teacher education programs to include more focus on strategies in this direction, compared to previous cohorts of teachers. The same participant continues by saying:

It is important that the school leadership places emphasis on it. Because if you have taught the same subject for years, then at some point you stop... because you know what you are doing. And then you don't have anyone asking you 'what is your plan?' and that's how I feel that strategies tend to fall out, because you get so caught up in the subject, that the meta-learning disappears.

In her answer, P2 argues that school leaders should be actively involved in raising the teachers' awareness about the need for strategy teaching. This could be done through discussions about meta-teaching, which refers to teachers' practices and beliefs, and thus include their views on strategies. She explains that experienced teachers might unwittingly neglect strategies because such discussions are lacking at their schools. This participant also separates meta-learning from the subject, by saying that she gets caught up in the subject and forgets meta-learning. This conveys a view of subjects as the theoretical substance of the subject, while the means to access this theory is not a part of the subject.

4.2.Strategy teaching and assessment

4.2.1. Types of strategies

The participants provided a wide variety of strategies which they teach or plan to teach. These were asked for after reaching a common understanding of what a strategy is. In table 4 the mentioned strategies have been categorized according to Oxford's (2010) classification system (see p. 16). Some of these strategies can also be argued to be merely activities, such as 'watching Netflix with subtitles'. However, when this is done with the awareness of learning outcomes it can also be argued to belong to the strategy category. Another challenge with placing the strategies into categories is that one strategy may work on several levels, such as 'speak English around the dinner table at home', which could be both a social strategy and a cognitive strategy. It is social because it involves interactions with other speakers of the language, and cognitive because it calls for cognitive awareness of language patterns and the ability to analyze what is said. Mind mapping is arguably also a strategy that could belong in several categories. Mind mapping can be a memory strategy if it is used to memorize, for example facts during a presentation. It is also a strategy to become aware of what is already known, which makes it metacognitive. Finally, it can also be used to analyze and understand the relation between different concepts, which would be a cognitive strategy. The strategies

that may belong in several categories have been placed in the most relevant category based on the larger context of participants' answers.

Memory	<ul style="list-style-type: none"> ○ cramming rules ○ sorting information ○ making illustrations ○ mind map (also in cognitive, and metacognitive) ○ key words ○ learning of terms and phrases (begrepsl�ring) ○ glossary book ○ cramming ○ word bank ○ quizlet to memorize
Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> ○ watch Netflix with English or Norwegian subtitles ○ talk English around the dinner table at home ○ comparing to Norwegian ○ editing content to be able to discuss and argue ○ writing sentences, ○ summarizing, ○ looking at example texts ○ mind map ○ discuss and argue (also social)
Compensation	<ul style="list-style-type: none"> ○ noting unknown words ○ writing frames ○ the BISON-method ○ word banks ○ bank with linking words ○ trying to understand the meaning of a sentence despite not knowing every word
Metacognitive	<ul style="list-style-type: none"> ○ variation of type of task ○ self-assessment ○ peer-assessment ○ mind map
Affective	<ul style="list-style-type: none"> ○ making deals with the teachers of oral contributions in whole class discussions to increase self confidence

Social	○ discuss and argue (also cognitive)
--------	--------------------------------------

Table 4: Participant's strategies in Oxford's categories

The strategies mentioned by each participant says something about their teaching methods. It is notable that 24 of the 30 strategies mentioned belong to three categories memory, cognitive and compensation. It therefore seems that the participating teachers emphasize these strategy types in their teaching, more than metacognitive, affective and social strategies. The largest category is memory. This seems to correlate with the fact that some of the participants think that this is the main advantage of strategies (see section 5.1 above). Very few of the teachers seem to emphasize affective and social strategies, even though these are the categories that may be the most important when it comes to the learners' well-being, social belonging and all-round development. It is also notable that 'comparing English to Norwegian' is mentioned, but none of the participants mention learners making use of other languages they know, or their home language, when they are different from Norwegian.

When asked if strategies should be taught implicitly or explicitly six of the participants agrees that there should be a balance between both'. P7 elaborates by saying:

the first time it has to be taught explicitly. They need to know what it is. It is of no use if they are not even aware that they are using a strategy (...) If you do that enough times the hope is that they will do it every time.

In his view, the learners would eventually employ strategies if these are first taught explicitly, and then used repeatedly in teaching. By contrast, P8 prefers implicit strategy teaching, as she states to have 'tried once, to teach strategies explicitly, and then I felt that I lost the entire class... that it was somewhat to technical for them'

4.2.2. Assessment of strategy learning and use

When asked how one can assess learners' use of strategies several of the participants appear insecure. P8 and P6 claim that they do not have an answer to this, by saying respectively: 'That is really hard to answer' and 'I don't know, we do not really assess that directly'. P1 and P6 claim that it is easier to assess strategy use in written products. P2 says strategy use becomes visible when the learners are seen in different assessment situations over time. P3 and P4 believe that dialogues with the learners are most useful for assessing their strategy use. P5 mentions

self-assessment with special emphasis on source criticism and explains that the learner must ‘give reason for not only how they interpreted the task but also how and where they looked for information’. The substantial variation between the participants’ way of assessing strategy use may indicate that the learners’ strategy use is assessed very differently depending on the teachers’ understanding of the concept strategy.

The nature of the question ‘how can a teacher assess a learner’s strategy use?’ prompts answers which present potential ways to assess strategies, without necessarily being implemented by the participants themselves. Correspondingly, the answers indicate that these teachers are aware of potential ways to assess strategies. For example, participant 1 says ‘to really assess the learner’s process, that could have been a possibility’ and participant 5 explains: ‘(...) and then you can ask ‘how did you work with this task?’. Interestingly, one participant provides a concrete example of strategy assessment that they actually use. P5 says: ‘we have two conversations with the learners through the year. Development talk and learner conversation where we make plans for how the learner is to work with it, learning strategies that is’. Development talk (Utviklingssamtale) refers to a conversation between the learner, the primary teacher and parents where the learner’s development is discussed. Learner talk (Elevsamtale) is a meeting between learner and teacher where the learner’s development in school is discussed. Such planned conversations aim at assessing strategies and include both self-assessment and learner awareness. This refers to assessment of strategies, including self-assessment and learner awareness.

4.2.3. *Textbooks for strategy teaching.*

P4 is the only participant who claims to use a traditional textbook in teaching. He used the textbook *Stages* from Aschehoug and claims to not have identified any explicit focus on strategies in it. He says ‘If it is there [focus on strategies in *Stages*] it has to be implicit. It is like ‘how to write texts’, ‘how to prepare for oral assessment’, ‘how to prepare for writing assessment’ and that is fine, I think’. This statement points to two possible scenarios. One is that P4 might find the implicit focus on strategies in *Stages* sufficient because he believes that teachers are able to complement this approach with a more explicit one. Alternatively, the participant considers the text book to be the standard for correct teaching, which would then lead to teachers ignoring an explicit focus on strategies in their own teaching. Three of the teachers use digital books, where two of them, P6 and P7, praise the Cappelen Damm digital

book called 'Skolenmin.no'. This source guides learners through strategies, 'even if they perhaps are not always explicit' according to P6. The remaining four participants claim to use web resources and compendiums, and these explain that the focus on strategies therefore is entirely up to the teacher.

4.3. Teachers' interpretations of strategies in LK20

4.3.1. Perceptions of the new curriculum

When asked about their opinions concerning the main changes in the new curriculum, the participants point out an increased focus on in-depth learning, interdisciplinary topics, and project work. The participants also seem to agree that the new curriculum in English is wider and less specific than the former. For example, P2 says 'the curriculum is so open that it's like everything is considered okay now'. P1 says that 'it [the curriculum] has, if possible, become even more diffuse (...) it is no longer as specific as to what themes they are to learn about'. P5 and P6 state that they do not know what the biggest changes are, because they have not managed to work thoroughly with the new curriculum because of the ongoing pandemic. This is also important, because all of the participants are forced to continuously adapt their teaching continuously to external factors, and curriculum study and application might have been demoted on their list of priorities.

When asked about the focus on SRL and strategies in the renewed curriculum, it appears that none of them believes there is an increased focus on these matters. However, P7 explain that the current curriculum continues the focus on core curriculum topics from the previous curriculum, such as identity and critical thinking. P7 says '...so there really is focus on strategies in everything. Everything from critical thinking to how you understand. You are to be curious'. The participants therefore unanimously state that they have not noticed any changes in the emphasis on strategies in LK20, but that it is the same level as in the previous curriculum.

4.3.2. Strategies in language learning, text creation and communication

The participants were also asked about the competence aim which mentions strategies explicitly. The first competence aim in the English subject is as follows: 'Learners are to be able to use strategies in language learning, text creation and communication'. When asked how

they understand this aim, P1 tries to divide it into the three aspects mentioned in the aim, language learning, text creation and communication but gives up trying to grasp the difference between these. Afterwards she says ‘they are too wide to be concretized’. This participant also says that this competence aim will be fulfilled in every class ‘whether the teacher is aware or unaware, because it is a way to teach’. This utterance may suggest that this participant believes that this aim is unspecific and therefore somehow accomplished in every lesson. It does therefore communicate that if strategies are taught, it will be done implicitly as it does not demand awareness from the teacher or the learner.

P2 understands this curriculum aim as the duty each teacher has to provide the learners with strategies to help them make their learning process more effective. Participant three agrees by saying ‘it is about the teachers presenting strategies for the learners, so they have different methods to work with later’. Thus, these participants interpret this aim as their obligation to teach strategies explicitly. P4 emphasizes the fact that this is the first competence aim, and therefore must be important. He says:

I do not know if the new textbooks have included anything about strategies, but they should, seeing how this is the first of all the competence aims! (...) yes, perhaps it is not specific enough ‘to use a variation of strategies’ (...) these aims are fairly good at giving the teachers too much freedom. I think, if we had a competence aim that made clear what kind of strategies we should teach, then it could have cleared up what they mean by language learning, text creation and communication.

The participant thus communicates a preference for a more direct curriculum, when it comes to strategies. He also points out the need for new textbooks to include explicit work with strategies. P7 highlights the fact that one should work with strategies through all of the years in school, and that ‘you cannot tick of this aim if you have done it only in eight grade’. This indicates an awareness of the need for a consistent long-term approach to strategies in education.

The participants were asked what they believe the intention of this aim is. The participants seem to agree that the aim states learners should learn to use strategies, but which strategies is up to each teacher. For example, P3 and P4 ties it to life skills and the ability to learn for the rest of their life. P3 says that ‘It’s about equipping them for the road forward’ and P4 says ‘They will be more and more forced, as they grow older, to do self-regulated learning’. Based on this, these participants see the value of strategies and self-regulation in a lifelong perspective. They teach strategies to help the learners beyond their time in class. At the same

time, all of the participants seem unsure about the extent to which the learners will be able to adapt and develop their strategy use throughout the rest of their life. P3 is hopeful, but uncertain, as he says: 'I don't know, but I do hope so'. P6 says 'I believe some of it [the strategies] is taken to use, but I do not believe they have sufficient awareness of it'. This suggests that P3 and P6 do not talk to their learners directly about the lifelong advantages of strategies.

P5 states that 'if strategies are so very important, it should have been given more focus in the curriculum'. This communicates a clear desire for concretization and explicit formulations in the curriculum regarding what is expected within strategy teaching. In contrast, P7 believes that this aim is included in the LK20 'to include the teachers who do not already teach strategies'. This may entail that P7 himself is confident in his own interpretation of LK20 and the way he teaches strategies. P8, who defines strategies as learning styles, believes that the purpose of this aim is to teach a variation of strategies to include all the individuals of a class and their different learning styles. She says 'I believe it is to be inclusive... That because the learners are so incredibly different so if the teachers are forced to teach different strategies then maybe we will meet more learners'. This participant therefore thinks of this aim as requesting variation in their strategy teaching. P7 says 'you can ask ten different teachers and get ten different answers on this matter' implying that the aim is not concrete enough. The oppositions between the three participants (P6, P7, P1) who think that this is what teachers already do and the participants who think this needs to be made clearer in the curriculum (P3 and P4) are substantial.

The participants are split in half as to how secure they feel about accomplishing this aim. Four of the participants, P2, P3, P4 and P8, are unsure if their pupils will reach this aim after three years in lower secondary school. These seem to hesitate answering yes because they are unsure of what the aim really covers. 'I am really not that sure' says P3 and continues: '(...) but I do not think of it as entirely realistic to get every pupil in upper secondary school to reach that'. P8 says that 'I believe that they will have a kind of... a menu of strategies, but I am sure that I can become better at teaching this(...) After being a teacher for some years you may become a bit too relaxed'. This statement implies that she does not feel confident in her strategy teaching, and that she maybe has fallen into a pattern of teaching practices where strategies are neglected. On the contrary, P1 is confident in reaching the aim, saying that 'actually, I am really sure. If anyone is not able to, then there has been a major error'. This implies that she has a confidence in her interpretation of the curriculum, and its intention regarding strategies. This participant defined strategies as 'study techniques'. She is also one of the younger participants,

which may also prove that teachers with more recent education are more learner- oriented in their teaching. Meanwhile the remaining three participants, P5, P6 and P7, also appear to have confidence in their accomplishment of the aim, uttering that ‘it is not as if the curriculum mentions any specific strategies that the pupils are supposed to know. So that leaves a lot up to the teachers and the school...’ says P5. This communicates that because the aim is so unspecific, nobody can tell if the learners really have reached it and thus the participant may not feel as accountable.

5. Discussion

5.1. Conceptualizations of strategies and self-regulation

5.1.1. *General overview of strategies in LK20*

The term strategy is mentioned seven times in the English subject curriculum (ENG01-04), twice in core elements, three times in basic skills and twice in competence aims and assessment after year 10 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). As basic skills and core elements represents aspects of the subject, the presentation and frequency of the term communicates that strategies play an important role in the curriculum. Strategies are consistently mentioned in competence aims and formative assessment guidelines, which shows that they merit consistent focus throughout lower-secondary school.

Despite this emphasis, the curriculum analysis points out that there is no explicit definition of strategies in the LK20 (see p. 9). The curriculum analysis identifies certain explicit reasons for using strategies, such as to create texts and other means of communication, to streamline the learning and motivate the learner, and to understand complex relationships between different fields of knowledge. The curriculum analysis also indicates that strategies can be learnt through communication in different situations, by using different types of media and sources. More specifically, LK20 emphasize using strategies for pronunciation, vocabulary, language structure, communication, formulating questions, seeking answers and expressing understanding.

According to LK20, strategy learning is to be formatively assessed by means of teacher-learner conversations about the learning process. Learners would also be encouraged to assess their own progress, including use of strategies. It is also mentioned that the teacher is to look at the structure of the produced language to discover strategy use. Consequently, the curriculum does give information about how strategies are to be a part of the learners' education, but this information does not include a concrete explanation of the concept itself. As a strategy is an abstract and theoretical concept and it is not explained in LK20 it will require prior knowledge of the readers of the curriculum. For example, 'using strategies for pronunciation' does not say anything about how it is done in a practical sense or what a strategy really is. It simply communicates that it exists strategies to enhance the learner's pronunciation. It will then be up

to the teacher's knowledge of strategies to figure out how this can be transformed to practical teaching.

5.1.2. Teachers' understanding of strategies and self-regulation

The participants' definitions of the term strategy show that there are substantial differences in their understanding of the term. Unsurprisingly, the participants' definitions also seem to reflect the current terminological confusion and potential overlap between the concepts: strategy, method and activity in the field of language acquisition (see p. 9). This is in line with Fenner and Skulstad (2020) and Andersen (2019), who claim that strategies often get confused with similar terms (see p. 23). Although the participants do not mention the word 'activity' explicitly, they are often referring to different activities when explaining the strategy term, for example when saying 'way of working with the subject'. The confusions about the strategy term might also signify that the participants teach strategies differently, as their conception of it also differs. It may lead to strategies being taught only in an implicit way, or not at all.

The participant's different definitions of strategies may also cause confusion for learners. Either, the teachers are insecure about the term and therefore inconsistent in their strategy teaching. Or it can be confusing for the learners that the different teachers they have to relate to, has different conceptions about the strategy teaching. For example, the English teacher in eighth grade emphasizes mostly memory strategies and thinks that strategies are not as central in the English subject as in other theoretical subjects, such as P3 communicates. The English teachers in ninth grade however, tries to include every type of strategy but believes that strategies should be taught implicitly, much similar to P8. It is likely that the learners might experience confusion regarding the strategy term when relating to these two teachers. As the end goal of strategy teaching to help the learner, it is concerning that teachers may have different ideas of what they strategies are. In this perspective it seems relevant that teachers have a common understanding of what strategies are, to be able to explain in a consistent way to the learners.

The definitions provided by the participants emphasize that strategies are something the learner is to use, which corresponds with Oxford's (1990) definition of strategies (see p. 6). Six of the participants defined strategies in a way that pointed to learner awareness, which correlates to the definition of Macaro (2006) (see p. 6). The remaining two described it more in line of activities, that being something the learner was to do, but that does not require awareness

or decision-making from the learner. In other words, all the participants understand that the learner is to be the active part when using strategies, but two of the participants seem unaware that the learners need to be mentally aware of their strategy use, for example through selecting or monitoring their strategy use. This might entail that the learners sometimes are told to do something the teacher assumes is a strategy, but that they are never made aware of this. In order for it to function as a proper strategy it must be taken to use by the learners themselves to reach an aim. Thus, if the learners are not aware of why they are conducting an activity, it cannot qualify as a strategy. As Munden (2014), Haukås (2012) and Oxford (2002) explained the benefit of deploying the strategy must be made clear for the learners who use it (See p. 21). For example, a learner that does not understand why he is making a VENN-diagram, is not using the diagram as a strategy, he is executing an activity. Once the learner, by himself or by explanation from teachers or peers, understand that the VENN-diagram will help structure his knowledge about two different topics then it becomes a strategy.

P2 is the only participant who addressed strategies need for systematization. This might imply that the rest of the participants do not emphasize the exact organization of the actions within the strategy, when they teach strategies. This was weighted in Macaro (2006), Fenner and Skulstad (2020) and Council of Europe (2001) definition of strategies. They explained that a strategy is a systematic line of action that is organized to effectively reach an aim (see p. 13). As found in the curriculum analysis, LK20 has no explicit focus on the organization of the steps that make up a strategy. It might therefore be part of the reason why the majority of the participants does not connect strategies to systematization.

P6 is the only one mentioning explicitly that strategies can help the learner in several stages of learning. The rest of the participants explain strategies in line of how the learner meets new learning content. This may point to an opinion that strategies are most central when meeting new information, and less central in the later stages of learning, such as retrieval or adaptation of knowledge. As O'Malley et al. (1985) explains, strategies can help the learner in the acquisition, storage, retrieval or use of learning (see p. 7). The curriculum analysis pointed out that strategies can help the learner when acquiring language and when adapting it to different types of communication (see p. 43). This is communicated in an explicit form through one of the competence aims 'to enable the learner to use a variety of strategies for language learning, text creation and communication'. The fact that the participants did not mention this aspect of strategies may be therefore be that they have not noticed, or that they feel as if the

different stages of learning is included by just using ‘learning’ in their definition, which they all do.

P1, P6 and P7 communicates that they experience proficient strategy-users as able to seek information and skills more independently, and that this often happens without the teacher telling them to. This communicates that the learners who master strategies also are able to explore their ZPD. As explained by Fenner and Skulstad (2020) the learners who independently make use of known strategies to face new challenges allows these learners to expand their ZPD and therefore become stronger and more independent learners (see p. 8). The catch is however that this gives the proficient strategy learners a great advantage over the less proficient. This might lead to the gap between the proficient and the less proficient strategy users to increase. This concern is mentioned by P6, who says that the less proficient strategy users often requires much attention from the teacher in the beginning of tasks, and that they use much time to get started.

Only half of the participants were familiar with the term ‘self-regulated learning’. Still, all of them understood that it was related to strategies and many of them appeared to understand the concept by analyzing the morphological components of the word. P8, who was unfamiliar with the term, understands it as the learners’ ability to regulate their own emotions. Although this participant does not mention strategies directly, this seems to be connected to Oxford’s (1990) inclusion of affective strategies in her classification of strategies (see p. 16). Regulating emotions is relevant in, for instance reducing anxiety when speaking in front of people. This is listed as an example of affective strategy by Oxford (2010, see p. 18). Still, as this participant also defines strategies as learning styles, the teachers’ knowledge might not come from this particular theory. She might just understand self-regulation as emotional regulation without being aware of strategies. Nonetheless it is valuable that this participant acknowledges the importance of this strategy type, as it is not emphasized the other participants.

P2, who said that self-regulation is when the teacher does not have to explain how the learners are to use their tools for learning, also connects it to motivation and the learners’ awareness of their own learning process. This explanation apparently contains all of the three concepts Hopfenbeck (2014, p. 65) uses to explain self-regulation, namely self-perception, motivation and strategies (see. P x) This participant therefore seems to shows a solid understanding of the concept.

P7 and P6 also connect self-regulation to self-assessment. These two participants appear to be aware that self-regulation involves the learners’ ability to evaluate themselves. It’s also

significant that one of them mentions self-criticism as a beneficial skill. In other words, learners need to be aware of what they cannot do, and what they need to improve. This indicates that the participants have an implicit understanding of how learner awareness may contribute to self-regulation. This is very similar to Torres's (2013) claim that a high level of learner awareness leads to increased self-regulation (see p. 21). This might imply that these participants emphasize metacognitive strategies, as they are strategies that enable the learner to see their learning process from the outside to become aware of the choices they are making (Oxford, 1990).

To summarize, the participants show a general understanding of the strategy concept, but many different points of emphasis. When looking at all the participants' conceptions of strategies and self-regulation as one, their answers correlate with the thesis definition of strategies at the following points: The majority of the participants agree that strategies are regulated and purposeful, and that they require awareness from the learner. The deviation between the participants and the thesis' strategy definition is found in the participants' opinion that strategies not necessarily are systematic nor that they are relevant in retrieval or adaptation of knowledge. Their various definitions of the concept might correlate with the lack of concreteness from LK20. LK20, on the other hand, might be written in that manner to make sure it does not restrict teachers, or simply because the authors might be dealing with some level of ambiguity with the strategy term themselves.

5.2. Types of strategies

5.2.1. Types of strategies in LK20

The activities that can be used in strategy teaching are, according to LK20, communication in different situations by using different types of media and sources, as well as using strategies for pronunciation, vocabulary, language structure, formulating questions, seeking answers, expressing understanding and comparing to other languages (see p. 45). Communication in different situations fits mainly with Oxford's (2010) cognitive strategies but can also relate to affective, compensation and social strategies. Strategies for pronunciation, vocabulary and language structure are central in Oxford's memory strategies, while formulating questions is mainly cognitive. Seeking answers is social and metacognitive and expressing understanding is

both a social and a cognitive strategy, while comparing to other languages is central within memory and cognitive strategies. Therefore, may be claimed that the strategies that are communicated in LK20 cover all of the six strategy categories found in Oxford (1990) (see p. 16). However, these are found in different parts of the curriculum and are not connected directly to strategies, so they might not be noticed in relation to strategy teaching.

LK20 communicates that English is a subject that the learners will benefit from mastering in their personal life. It asks the learners to discuss and present self-chosen texts, which invites the learner to find out what types of text they enjoy personally. It is also explained as a subject that would promote curiosity and through that encourage the learner to explore the English speaking world outside of school (Utdanningsdirektoratet, 2020f). This may lead to the learner interacting with the English language outside of school also, and thus invites extramural English. Independent initiation of activities that involve the English language will increase the learners sense of autonomy and motivation, according to Sundqvist and Sylvén (2016). It is therefore satisfying that this point in fact is made clear through LK20.

The curriculum analysis reveals that many liberal and democratic values are included in LK20, such as the three cross curricular topics, health and life skills, democracy and citizenship and sustainable development. Social strategies include how the learners interact and cooperate with other members of the learning community. Social strategies could therefore provide understanding of democratic values to and ideas on how to interact with and include different people in the community. Democracy and citizenship is, according to LK20, about critical thinking and understanding challenges of minority groups in the society (Utdanningsdirektoratet, 2020h). In this sense, social strategies are highly relevant in the English subject as an approach to the cross curricular topic democracy and citizenship.

Affective strategies are about handling and adjusting one's own thoughts and emotions (Oxford, 2010). They seek to encourage and motivate each learner to believe in themselves and dare to take chances to develop their knowledge and skills. Health and life skills, according to LK20, entail 'learning to deal with success and failure to master one's own life' (Utdanningsdirektoratet, 2020h). Therefore, this means that affective strategies are an important aspect of developing English proficiency, which has a central role in the set of life skills needed in a globalized society.

Moreover, the last interdisciplinary topic sustainable development, is not mentioned in the English subject curriculum, only in the general section that is applicable to all subjects. According to LK20, sustainable development is about understanding the complexity of the

society we live in and how it might affect nature and future generations. This involves understanding the links between technology and the social, economic and environmental aspects of sustainable development (Utdanningsdirektoratet, 2020h). From this perspective, the learner should be equipped with cognitive strategies for analyze and understand information across the different fields of knowledge. In the English subject this involves using the language to retrieve, adapt and present information, which also is key for developing an understanding of sustainable development. It is therefore surprising that sustainable development is not connected to the English subject curriculum, in the same way that democracy and citizenship and health and life skills are.

The main types of strategies presented explicitly and implicitly in the curriculum cover the range of strategy categories and communicates that the teachers should have a communicative and task based approach to language learning. The cross curricular topics also provide relevant themes to connect to affective, social and cognitive strategies, but this connection is not made explicit in the curriculum. While there are references to concrete activities that may be taught as strategies in LK20, these are found in different parts of the curriculum and not explicitly connected to strategies. The vagueness of the curriculum may lead to the teachers understanding strategies differently and also teaching them differently, which is problematic when each learner is supposed to receive equal education (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

5.2.2. Types of strategies mentioned by teachers

A pattern is recognized in the list of examples of strategies from all the participants (see table 4, p. 57). This list has a clear predominance of memory strategies, cognitive strategies and compensation strategies, which appear as more valuable to the participants than the indirect strategies, metacognitive, affective and social strategies (Oxford 1990). The different types of strategies that are mentioned by the participants might say something about their preferred teaching method. Therefore, the predominance of memory strategies may be the result of the teachers' inclination towards traditional teaching methods that present the memorization of linguistic forms as key to language learning. This entails a perspective where the focus is more on correct form and less on communicating meaning, which is a characteristic of the grammar-translation method, according to Drew and Sørheim (2016) (see p. 10). The reason why the

participants mention many strategies within this method, may be related to its historical importance and deep-rooted traditions in foreign language education.

The participants also show an awareness of the benefits of extramural English. P2 shows an understanding of the advantage interacting with English outside of school gives the learner. This participant emphasizes the fact that strategies should ultimately be taken to use by the learner independently, both in and outside of school. This also point to self-regulation where autonomy and making own decisions increases learner motivation (Hopfenbeck, 2014). Learners that independently initiate activities in English might therefore experience increased motivation as well as improved language skills. P2 mentions watching English speaking movies and series online, which is something many of her learners do. This participant sees that the most proficient learners have an awareness of how they are exposing themselves and interacting with the English language. This indicates that the most proficient learners make active choices to challenge themselves by for example using English subtitles instead of Norwegian. Extramural English is therefore a concept that cannot be decided by the teacher, only encouraged, as Sundqvist and Sylvén (2016) puts it (see p. 13).

As seen in table 4, 15 of the 31 mentioned strategies falls in the category of cognitive strategies and compensation strategies. This might point to TBL as another teaching method that is preferred by the participants, as this method emphasizes communication and understanding. For instance, TBL can involve writing a summary of a scientific text for a class newspaper. This task would include the cognitive strategy of summarizing, which is mentioned by P5 (see table 4). This strategy helps the learner to consciously decide which parts of a text that are essential to be able to communicate the same meaning in fewer words. While summarizing the scientific text it the learner is likely to encounter unknown words, and a compensation strategy will prove useful. Several of the compensation strategies mentioned by the participants can be helpful, such as noting down unknown words, or trying to understand the meaning of the sentence as a whole. Noting unknown words, such as mentioned by P7 (see table 4) will increase the learners' awareness of the word and enable the learner to become familiar with the spelling. Trying to understand the meaning despite not knowing all the words, as mentioned by P8, allows for the learners to explore their knowledge of the words they know, and to interpret what the unknown word(s) can mean from that. The emphasis on TBL may be a result of it being a central and well-established way of practicing language use. It is arguably also contributing to the learners becoming more able to discuss and tackle complex questions

and tasks, such as for example sustainable development and health and life skills (see p. 49). TBL is also a method of teaching that is emphasized in LK20 (see p. 71).

The three indirect categories of strategies, namely affective, social and metacognitive, are represented with respectively one, one and four strategies. To discuss and argue is a social strategy that were mentioned by P5 (see table 4). It involves interaction and cooperating with others and also asking questions. A concrete example can be for the learners to be given different positions on a subject and trying to convince the other(s). This will help them understand how to form good arguments, and also how to deliver these in conversation with other learners. This strategy will therefore increase their social abilities. The affective strategy mentioned by P6 (see table 4) is to make deals with the teacher to overcome anxiety. For example, the anxious learner can form an agreement with the teacher to make a set number of oral contributions in each class, to gradually overcome fear of talking to the whole class. This allows the learner to take small steps to overcome anxieties, which the learners understand is a limiting factor for their language learning. This strategy will therefore increase the learner's affective skills. P8 understands self-regulation as regulation of the learner's emotions and feelings, which is relevant in light of affective strategies. Still this participant does not provide any examples of affective strategies, which might indicate that she does not emphasize self-regulation or strategies in her teaching.

Interestingly, the social and affective strategies may be the most important when it comes to the learner's well-being, social belonging in a class environment and their all-round development. All-round development is Udir's translation of the Norwegian term *danning* which involves the learner's way to develop personality, behaviors and morals (Utdanningsdirektoratet, 2020j) . Arguably, the participants are not aware of these types of strategies, or they are failing to see connection between strategies and social and affective teaching. Even so, it portrays that the participants are not inclined to teaching methods that include the social and affective perspectives in language learning.

The metacognitive strategies mentioned by the participants are self-assessment, peer-assessment, mind map and to consciously vary type of task. What these have in common is their ability to let the learner become aware of their learning process. For instance, learners might be taught that if motivation decreases as they are working with a task to reach an aim, they can see if other tasks can help them in reaching the same aim. More specifically if learners find it demotivating to cram specific words, they can go together with a partner and play Alias with the words instead, if that activity motivates them more. The learners who are able notice the

lack of motivation and make these conscious decisions about their own learning have metacognitive strategies. The fact that the indirect strategies are the least emphasized by the participants indicates that these kinds of strategies might not be as familiar to the participants, or that they simply do not regard them as important for language learning.

P3 and P8, who believe learning style and strategies are the same, might be limited in their strategy teaching. If learners are only taught strategies that the teacher believe are optimal for them, based on learning styles, this might come at the expense of other strategies the learners might find useful, but are not exposed to. As Imsen (2005, p. 354) and Hopfenbeck (2014 p. 23) explained, teaching strategies based on learning style will reduce the class' sense of togetherness and the learner's ability to develop their learning style by experiencing other strategies (see p. 14). Still, P8 appeared to be convinced that teaching strategies according to learning style was to ensure adapted education for every learner. This could be discussed in connection to LK20, that advocates the need for strategies to be taught to motivate the learner (see p. 44). From this point of view, it may seem important for teachers to adapt their strategy teaching to enhance every learner's motivation, which would be beneficial. However, only using learning styles as a source for strategies would result in a limited approach because learning styles alone do not cover the variety of learning strategies presented in relevant literature (see p. 14)

To summarize, the curriculum implicitly advocates a versatile collection of strategy types that accords every type found in Oxfords classification (see p. 16), and appears to promote communicative and task based approaches to teaching (see p. 71). Contrastively, the participants show an inclination to the direct strategies which implies an emphasis on the more traditional approaches to teaching, such as the grammar-translation method as well as the communicative and task based. In their teaching many of them appear to neglect affective and social strategies, especially. The gap between the strategies mentioned in LK20 and by the participants, may be due to the implicit communication of strategies in the curriculum. This may cause the participants to fail to see these connections. The gap may also be due to the fact that LK20 is just introduced and might take some time to get established in the teacher community, and that well established teaching approaches might take some time to change.

5.3.Strategy teaching

5.3.1. Perspectives from the new curriculum

LK20 shows few considerations on whether strategies should be taught implicitly or explicitly. Under formative assessment it is formulated that the teacher and learner should have a conversation about the learner's progress, which implies explicit conversations about the learner's strategies. However, the clear focus on formative assessment is different from having an explicit focus on strategy teaching is most effective when done explicitly, as explained by Oxford (2002) and Haukås (2012) (see p. 21). It may therefore lead the teachers to regard strategies as something that can be taught implicitly, and therefore also lose emphasis in their teaching. The curriculum does not mention textbooks or learning materials that teachers might use when teaching. This communicates that the teacher can use the materials they find appropriate. Obviously, this also allows the teachers to use materials that does not explicitly focuses on strategies, something that leaves the awareness of strategy teaching entirely up to the teachers.

As mentioned in chapter 4.2.2. (see p. 45) the curriculum provides several topics that would provide useful learning to connect to strategy teaching, such as health and life skills and sustainable development. Even though, the link between the content and strategies are not explained and may therefore be overlooked. Munden (2014) explains that strategies should not be taught isolated from other learning content, but rather together with it (see p. 20). It is therefore likely that teachers reading the curriculum might not understand that strategies can and should accompany other teaching content.

It is explained in the curricular aims as well as in the relevance and central values, that learners are to benefit from knowing several languages. This is well in accordance with Burner and Carlsen (2019) explaining that multilingualism, among other things, is a great opportunity for strategy teaching. The fact that it is also part of a competence aim makes it more tangible and concrete in its communication to teachers. As seen in the curriculum analysis, it communicates clearly that for example translation to other languages the learner might know, is to be an important part of every learner's education in English (see p. 46). Encouraging the learners to use their whole repertoire of languages would especially address the needs of learners with diverse linguistic backgrounds, which is an important way of ensuring equal

education (see p. 71). However, the curriculum does not directly connect this competence aim with the requirement for equal education.

5.3.2. Teachers' perspectives on strategy teaching

The participants have different beliefs about the importance of strategies in the English subject. Five of the participants (P2, P4, P5, P6 and P8) think that strategies and self-regulation are important while three (P1, P3 and P7) say they are less important. P3 might illustrate this, when he explains that strategies are not as central in English, as in other more theoretical subjects. This might imply that the participant thinks of strategies as only memory strategies and is probably unaware of the five other strategy categories from Oxford (1990): social strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, affective strategies and compensation strategies (see p. 16). By contrast, P2 regards English as a subject that demands strategies to manage the complexity of its components, mentioning grammar, politics and geography as aspects of the subject. This is in line with Oxford's classification system for language learning, that portrays the many areas of language learning where strategies may help the learner (see p. 16).

Most of the participants, namely P1, P2, P4, P6, P7 and P3 all believe that strategy teaching should be done both implicitly and explicitly. By contrast, P5 believes that explicit strategy teaching is most effective, while P8 thinks it should be implicit. P7's belief that strategies should be taught explicitly when first introduced agrees with Oxford (2002) and Haukås (2012), who claim that explicit strategy teaching is most effective (see p. 21). P7 believes that this approach, coupled with consistent implementation, would result in learners' successful use of strategies. It is interesting to note that this is one of the three participants who state that strategies are less central in the English subject. This implies that he probably is aware of the benefits of teaching strategies explicitly, but this aspect does not have a central place in his English teaching. This shows an ability to openly talk about his opinion and practice concerning strategies. This is notable, considering that some teachers might claim to teach strategies even if they do not actually do so, as indicated by Bugge and Dessingué (2009)(see p. 23). As stated by Haukås (2012), this can be caused by interview participants wanting to answer what they believe is right (see p. 34), which does not seem to be the case with P7.

P8 states to have tried once to teach strategies explicitly, and then felt the whole class became demotivated. This might be the reason why this participant also claims that implicit strategy teaching is most effective. This negative experience with explicit strategy teaching

might have been caused by the teacher not integrating strategy teaching with other learning content as Munden (2014, p 53) recommends (see p. 21). For instance, if a teacher explains a strategy disconnected from its learning content it might therefore lead the learners to not experience the practical value of the strategy, and thereby fail to see their usefulness.

P2 answered that she often neglects strategies and meta-teaching as a result of focusing on 'the subject'. This teacher therefore appears to emphasise mostly the linguistics, and forget about the didactics, which is where strategies and self-regulation is brought in. Therefore, it appears as if this participant understands the value of strategies and self-regulation, but sometimes neglect teaching it because it is not emphasised from the school management, and because other perhaps more theoretical and tangible curriculum aims steal focus. Anyhow, this participant is aware of the possible insufficiency in her strategy teaching, and admits that even though she knows the benefits of strategies, they sometimes are given low priority to. This is in line with Bugge and Desingué's theory that teachers genuinely regard strategies as important, but might point to the lack of emphasis from curriculum and school leadership as a reason for negligence (Bugge & Dessingué, 2009).

P2 also makes an interesting claim that strategy teaching depends on the amount of teaching experience and how recently teacher education was completed. She explains that teachers have the highest level of awareness in teaching when newly qualified. This is in line with Li and Willhelm (2008), who claim that more experienced teachers may be less learner oriented in their teaching (See p. 34). According to this participant, teachers might, over time, consider the aims targeting linguistic knowledge to be more tangible and therefore prioritize these over long-term learning aims concerning strategies, which may be more difficult to assess. This participant suggests that a more active involvement of school leadership might help to discuss strategies and make teachers aware of their importance.

The participants who use physical textbooks or digital text books in their teaching says that strategies are not explicitly mentioned in any of the books they use, but that these resources guide the learners through strategies in an implicit way. P4 says that the implicit focus on strategies is fine, which might point to three scenarios. First, that the teacher himself is making sure strategies are taught explicitly, to complement the implicit approach in the textbook. This is in line with Oxford (2002) and Haukås (2012), who advocate for teaching strategies both implicitly and explicitly(see p. 21). This would be the most likely scenario, as this teacher said strategies should be taught explicitly before implicitly. Another possibility is that the participant holds the text book as a blueprint for correct teaching. This would result in not emphasizing

explicit strategy teaching, and using the textbook as an argument for this choice. A third possibility is that the participant might not really find strategies to be important considers the implicit focus on strategies in his text book to be sufficient. This would correspond to the findings of Bugge and Dessingué (2009), who claim that teachers may say that strategies are important, but do not implement them explicitly in their teaching (see p. 23).

The remaining half of the participants does not use books or digital books in their teaching, and instead choose relevant content on current affairs. This practice leaves every didactical and pedagogical decision to the teachers, including any approach potentially involving strategies. It is central that the curriculum communicates clearly that strategies are to be an area of focus, as these teachers use materials which are not made pursuant to LK20 and therefore most likely not emphasizing explicit strategy use. The teachers using textbooks or internet-resources without sufficient explicit strategy focus, undoubtedly have to make an extra effort to include strategies in their everyday teaching.

Only two of the participants mentions translation to Norwegian as a strategy. P3 explains that she allows the learner to ‘compare to Norwegian’ while P8 uses ‘translation to Norwegian’, but they seem to be unaware that this is a strategy. However, none of the participants mentions learners making use of other languages they know. This means that the participants might not be aware of the learners’ use of such strategies in their independent work. At the same time, it implies that these teachers do not encourage and teach their students to utilize and benefit of their linguistic backgrounds to increase their proficiency in English. It is possible that the participants have failed to notice this as a strategy because the curriculum does not state explicitly that using familiar languages in English learning is a strategy. According to Burner and Carlsen (2019) this could function as a proficient way to enhance openness and cultural awareness, by allowing the display and use of other languages to support language learning (see p. 25). The participants’ answers appear to align with Burner and Carlsen’s findings that teachers seem to not value the learners’ linguistic backgrounds (Burner & Carlsen, 2019).

The participants also appear to not know how to motivate the less proficient learners to use strategies. Half of the participants communicate an opinion that less proficient strategy users are less independent in their learning. P7 says that ‘If you do not have any strategies, you cannot regulate yourself’. These concerns correspond with Rubin (1975) in the fact that the proficient learners know something that the less proficient would also benefit from knowing. Still, if the participants are insecure of how to provide motivating strategy instruction for the learners who find it difficult, they will perhaps not attend to it effectively.

All the participants appear insecure about the assessment of strategy use. They appear to not have given much thought to this, but still provide suggestions of how they would do it if they had to. It communicates that the teachers do not assess learner's strategy use. This attitude towards strategy assessment can also indicate that the learners' strategy use is being assessed very differently depending on the teachers understanding of the concept strategy. This could be problematic because learners have the right to be taught and assessed according to the same standards (see p.). The participants might have an idea of how to assess strategies, but might not be convinced of its importance or their ability to apply these principles. This might be a consequence of the curriculum not providing any guidelines for strategy assessment, other than 'look at the structure of the produced language' and 'have conversations with the learners about their learning process' (see p. 51).

5.4. Teachers' perceptions of the presentation of strategies in LK20

Generally, the participants do not recognize an increased focus on strategies in LK20, but assess them to be roughly as important as in the previous curriculum. The lack of strategy clarification in LK20 (see p. 42) also indicates that the teachers in this study are free to teach the strategies they consider important, in the manner they consider most suitable. This appears to be noticed by two of the participants. P6 says that 'if strategies are so very important, it should have received more focus in the curriculum'. P4 says he would want strategies to receive much more emphasis in the curriculum, and that he would have liked to find more concrete guidelines for strategy teaching in the curriculum. On the other hand, some teachers might feel explicit guidelines as inhibitory or leading. They might enjoy being able to design their own strategy teaching according to their beliefs. As strategy implementation and use places the learner in charge of their own learning process, it might be useful to give the teachers autonomy when deciding how to teach strategies.

On the other side, P7 and P3 communicate an opinion that LK20 emphasize strategies because they are central in health and life skills, and critical thinking. This indicates that these participants see the benefits that strategy teaching can have in relation to these curricular topics. P1, P6 and P8 appears to have noticed an increased focus on in-depth learning, interdisciplinary topics and project work in the renewed curriculum. These are all concepts that invite strategy use, as they involve coordinating content from several subjects and working independently. It

is therefore notable that the participants do not recognize any increased focus on strategies in the curriculum. This might be a result of implicit strategy references in LK20, that does not inform the teachers explicitly of how strategies are supposed to be a part of their learners' education. It can also be caused by the teachers' different conceptions of strategies that lead to them to fail to see the connections between strategies and in-depth learning, interdisciplinary topics and project work. It is possible that if the teachers had a more solid and complex understanding of strategies they would also be able to then identify strategies more in the curriculum, even if they are referred to implicitly.

None of the participants make comments related to the explicit mentions of strategies in LK20. This communicates that the participants have not noticed how the curriculum mentions the term seven times implicitly, and several times explicitly (see p. 42). This can imply that the participants have not had the time to read the curriculum in detail, or that they focus on other concepts than strategies when reading the curriculum.

P2, P5 and P7 communicate that LK20 is no longer as specific as to what themes the learners are to learn about. This is in agreement with Goodlad's theory that vague curriculums bring about the freedom of method and teaching content for teachers, but at the same time a responsibility to turn the curriculum into practical teaching (Goodlad, 1979). P2 communicates that when the curriculum is vague, the teachers have a lot of freedom in their teaching and can enjoy more freedom in deciding how and what they wish to teach and still perform within the framework of the curriculum. This can imply two things. Firstly, the participants may feel that they can design their teaching to fit both their own and the learners' preferences, because the curriculum accommodates them. On the other hand, they might feel that they are not in the same way held responsible for their teaching, because the aims are obscure and can be said to include 'anything and everything' like P2 says.

Similarly, the teachers agree that the aim 'to use a variation of strategies in language learning, text creation and communication' is hard to concretize. The aim does not explain in a practical sense what it takes to accomplish it, and this appears to be noticed by the participants. P1 was confused when trying to explain the three concepts in the aim regarding strategies. She points out that the curriculum is unspecific and hard to concretize. This participant also answers that because the aim is unspecific and strategies can be taught implicitly, this aim will be fulfilled to some extent in every class. This agrees with the vagueness of this aim, and the lack of concrete directions found in it (see p. 43).

P7 highlights the fact that one should work with strategies through all of the years in school, and that ‘you cannot tick of this aim if you have done it only in eighth grade’. This implies an understanding of the continuous work that strategy teaching requires, in line with Munden (2014) (see p. 20). All in all, the participants appear to interpret this aim as an aim that will be accomplished to some extent in every class, but that it does not necessarily require explicit strategy teaching or special awareness from the teacher. They communicate that they will teach the learners how to learn, create texts and communicate, but not necessarily how to implement strategies to do these things.

Because they feel the aim is not specific concerning strategies and it is hard to tell if the learners really have reached it, the participant may not feel accountable concerning this aim. This problematizes the fact that LK20 does not provide a way to assess if this aim is accomplished, as discussed in the curriculum analysis (see p. 42). To illustrate, P7 asks for concrete strategies to teach and says that if ten different teachers are asked about their understanding of this aim, ten different answers will be given. This is very similar to Goodlad’s explanation of the perceived curriculum when he explains that ‘there are as many perceived curriculums as there is teachers’ (Goodlad, 1979). This may be challenging for teachers to accept, because if they feel like every teacher interprets this aim differently, it might be harder to trust their own interpretation and implementation of strategies in their own teaching. Based on this, these teachers seem to need tools or opportunities to discuss and concretize this aim, and possibly reach a common understanding of it in their respective professional communities.

On the other hand, P3, P5 and P7 do not criticize the openness of this aim and might therefore enjoy the freedom it grants each teacher. This can imply that these participants are more resourceful and learner-oriented, or that they simply have more knowledge about this from more recent studies. Nonetheless, these participants appear to have a more complex understanding of self-regulation and strategies. These might be motivated to teach strategies because they feel more ownership of teaching materials they designed on their own.

The participants also communicate that they hope the strategies they teach will help the learners in a life-long perspective, but that they really do not know to what extent they will manage to accomplish this. This fact that they see strategies as important in a life-long perspective is very much in line with what the curriculum analysis said was the purpose for strategy learning, namely to facilitate life-long learning (see p. 45). It is understandable that the participants are reluctant to confirm that they believe their pupils will deploy strategies for the rest of their learning life, when LK20 does not explicitly say how to assess strategy learning.

However, the curriculum analysis reveals that certain methods for assessment are presented, but the answers from the participants show that only two of them (P3 and P4) use dialogue to discuss their learners' learning progress regarding strategies. P6 and P7 mention self-assessment in other parts of the interview but not in relation to how the teacher may assess the learners' strategy use. This might imply that they do not connect self-assessment to explicit strategy teaching.

The participants therefore show different practices in assessing strategy learning, which implies that the learners are assessed differently. The fact that the participants have different practices of strategy teaching and assessment can also indicate that they adjust to the learners' needs to provide them with equal opportunities. This presupposes that the participants have an awareness of strategies and work with them explicitly in order to teach and assess strategies adapted to every learner.

6. Conclusion

6.1. How is the concept *strategy* presented and used in LK20?

The concept strategy is in clear focus in LK20, as it is consistently referred to, both explicitly and implicitly, throughout the document, from the information about the subject to the Competence aims (see p. 42). The word strategies is used seven times explicitly, but without providing a concrete definition of the concept. These direct references to strategies are found in Core elements, Basic skills and Competence aim after year 10. They indicate that strategies are to be used for oral and written communication through using different media and sources, and that strategies are a part of language learning. This communicates that learners need strategies to streamline the language learning process and that it can help them in communication. For teachers this entails that they need to teach strategies for oral communication and writing as well as strategies for efficient use of media and sources. Teachers can assess strategy use through looking at structure of written language and by having conversations with the learners about their process. It mentions that reading skills also involve using strategies to understand both implicit and explicit information. This communicates that strategies are central in the basic skills and that the learners need them to communicate as effectively as possible. This entails that the teacher should teach a variation of strategies for reading, writing and oral communication so the learners can choose the most suitable for a given task. This also involves that the learners must be taught when each strategy is most effective. In the competence aims after year 10, it informs that the learner is to use strategies for language learning, text creation and communication. This aim communicates that strategies might help the learner both when learning and using the language. This implies that the teacher must include strategies for all stages of language learning in his teaching. In formative assessment the LK20 communicates that strategies will help facilitate student participation and increase their motivation for learning. This means that teachers can use strategies as a means to better the social climate in the learning community, if they manage to provide each learner with strategies that they perform successfully.

Strategies are also implicitly mentioned several times. For example, the cross curricular topics Health and life skills and Democracy and citizenship invite to strategy use as they involve solving complex tasks as well as affective and social themes. These topics therefore enables

teaching of affective, social, metacognitive strategies (see p. 16). Also, one of the competence aims revolves using other languages the learners might know to streamline their language learning process. Even though it is not mentioned explicitly, this can be seen as a strategy in itself. It requires cognitive awareness to translate between different languages and therefore the learners will benefit from learning cognitive strategies. This strategy requires the teachers to be aware of their learners' linguistic profiles and allow the learners to speak in languages the teacher might not know. For the learners, this strategy might also work on a social and affective level as it embraces the learners background and identity. To feel accepted and valuable in the learning community might encourage multilingual learners (see p. 25). Another one of the competence aims encourages the learners to arrange and plan their own learning (see p. 50), while self-assessment and peer-assessment are mentioned as ways to increase the learners awareness (see p. 51). Metacognitive strategies will be a central contributor in each of these activities as they allow the learners to be aware of their own choices and actions in the learning process (see p. 16). This entails that the teacher must help the learners to see their learning process from the outside.

The analysis of the English subject curriculum shows that the educational purpose of strategies is to increase their efficiency in language learning. More specifically it mentions that strategies can help the learners to effectively navigate media sources, to find and share information critically and to motivate the learner in their learning process. Strategies will also motivate learners and help them understand complex relationships between different fields of knowledge and facilitate lifelong learning. According to LK20, Strategies can be learnt through communication in different situations, by using different types of media and sources, as well as using strategies for pronunciation, vocabulary, language structure, communication. Formulating questions, seeking answers and expressing understanding, is also mentioned as ways to work with strategies. Ways to assess strategy use is for the teacher to look at the structure of the produced language and use dialogue with the learners to gain insight to their learning process.

Despite the implicit and explicit mentions of strategies in the curriculum it does not give a concrete explanation of what strategies are. This might be frustrating for teachers who turn to the curriculum for teaching guidance. There are several ways to clarify LK20's intentions regarding strategies. One way to do it is for the directorate of education (Udir) or the education agency (UDE) to organize seminars and conferences with scholars in the EFL field, where teachers could participate and have a chance to ask questions and receive more theoretical input,

relevant to their understanding of strategies and teaching practice. In addition, teacher education programs could benefit from emphasizing concrete understanding of the new curriculum in their training of future teachers. This would contribute to more teachers understanding the curriculum in a similar way and increase their awareness of the role of strategies in LK20. In addition, materials from the CEFR and ELP are great resources for interpreting the curriculum, since the curriculum is related to them. They provide valuable guidelines to understand important concepts in teaching, such as strategies and self-regulation (Council of Europe, 2001, 2021). In fact, ELP represents a collection of teaching materials/tools, which may be used in the classroom as they are, without any adaptation. All of these measures could be voluntary, so they do not inhibit the teachers who is content with the level of teaching flexibility that is currently given in LK20.

6.2. How do English teachers understand and define the concepts *strategy* and *self-regulation*?

The eight participating teachers appears to have different conceptualizations of the term strategy. However, most of them share the understanding that strategies are tools meant for learners' use. Most of the participants also agree that the learner awareness is essential when they use strategies. This is important because strategies have to be deployed and controlled by learners to serve their function.

When it comes to differences, it exists confusions regarding strategies and related terms such as method, activity and learning style. This might be caused by the fact that the scientific community neither has agreed on one definition (see p. 9). It might entail that the participants teach strategies differently, and therefore might confuse their learner's strategy conception also (see p. 65). Some of the participants also believe that learning styles and strategies are the same. This might mean that their learners are not receiving a variation of strategies to explore for themselves what they prefer, but rather that the teacher picks strategies they believe will suit each learner. Few of the participants show an awareness of the fact that strategies can help the learners in the different stages of learning and seems to think that strategies are most central when meeting new information. This might lead to the participants neglecting the indirect strategies in their teaching (see p. 73). Three of the participants show an awareness that strategies allow learners to better explore their ZPD. This might mean that the rest of the

participants do not significantly aware of the value strategies have for the learners' ability to acquire information independently and through that expand their ZPD.

Half of the participants were unfamiliar with the term self-regulation but understood it by analyzing the morphological components. They all seem to agree that self-regulation and strategies are strongly connected, though some believed it was about mainly emotional regulation, and others about self-assessment. These terms are both relevant concepts in self-regulation even if they are not their main component . This might imply that they either do not use the term, or that they are inclined to affective strategies and self-assessment in their teaching. these

Solutions for reaching a more complex and terminologically unified understanding of strategies for teachers, can be to supply the LK20 with concretizations of abstract terms such as strategies. This can be done in local curriculum work, and include relevant research on the topic, to encourage the teachers to engage and educate themselves on topics relevant for LK20.

6.3.How do English teachers perceive their strategy teaching in the English classroom?

The participants explained different practices of strategy teaching, and different degrees of emphasis of strategy teaching, which may be caused by their different conceptualizations of the term. They also appeared to believe that strategy teaching is very much dependent of each teacher's conception, as LK20 does not provide any concrete guidelines. Several strategies were mentioned by the participants, where cognitive strategies, memory strategies and compensation strategies appeared as most emphasized in their teaching. This implies that the participants are more inclined to traditional approaches to teaching, such as the grammar-translation method and also communicative and task-based approaches such as CLT and TBL. Affective strategies, social strategies and metacognitive strategies appear to not be central in the participants strategy teaching. This is in contrast to the fact that social and affective strategies may be the most important when it comes to the learner's well-being, social belonging in a class environment and their all-round development, which are central parts of LK20 (see p. 58). This might be caused by a belief that strategies are most central when meeting new information (see p. 55). Most of the participants think strategies should be taught both implicitly and explicitly, which is also encouraged by researchers (see p. 21). One participant describes a failed attempt at teaching explicitly and explains that this led her to emphasize only implicit instruction. The

participants all seem to use text books or learning resources that does not have an explicit focus on strategies.

One participant is under the impression that newly educated teachers are more learner centered, and therefore more aware of concepts such as strategy teaching (see p. 55). Only two participants mention translation to Norwegian as a strategy and none of them mention other languages that the learners might know. This implies that the participants neglect to encourage and benefit from the learners' linguistic profile (see p. 84). The participants also describe an insecurity regarding strategy instruction to the less proficient learners (see p. 55), as well as how to assess strategies (see p. 58)

It appears as the teachers see the positive sides of strategy teaching but does not see them as a necessary component of their teaching. This is also what is found in the curriculum analysis, as LK20 communicates the positive sides of strategies, but any concrete directions for teachers are referred to only implicitly. Their different approaches to strategy teaching might imply that teachers are insecure of how it is done. One of the participants suggests that the school management should develop concretization of LK20, so concepts such as strategies can become more tangible for teachers. An idea to concretize the strategy focus in the LK20 could be to encourage professional networks or seminars where teachers could learn more about strategies and share their concrete ideas for strategy teaching. Another idea is for the national or regional authorities to develop and make available concrete teaching materials based on the LK20, that would concretize its intentions of strategy teaching.

6.4. What are English teachers' interpretations and opinions about the presentation and use of strategies in LK20?

All the participants communicate that the curriculum does not explain strategies on a practical level. One participant says that if they are to be regarded as important they should receive more focus in the curriculum. Only two of the participants connect the cross-curricular subjects to strategies, and none of them makes references to explicit mentions of them in the curriculum. The fact that the references of strategies in LK20 are missed by the participants might be a sign that they do not have enough knowledge in terms of strategies. Another possibility is that they might lack analytical skills or do not have time to analyze the curriculum. It can also mean that they do not have the opportunities to discuss the curriculum in a professional community.

The participants' opinions of strategies in LK20 appear to fall into three groups. One group of two participants appear to think that the vagueness of LK20 is not a problem because it also means that they will not be held responsible if they do not teach strategies explicitly. Another group communicates that they do not enjoy the vagueness because they want to teach strategies explicitly, but feel they need more specific guidance. And the third group are fine with curriculum being vague because they are confident they can teach strategies explicitly anyway.

The participants show different approaches to strategy assessment which also indicates that they have different assessment practices. This can also imply that they do not include assessment of strategy use in their teaching.

6.5. How do the teachers explain and relate to the new competence aim related directly to strategies?

The participants appear to agree that the aim regarding strategies are hard to concretize. Some of the participants appeared to think that language learning, text creation and communication were the most important parts of the aim. This conveys an opinion that they most importantly have to teach the learners to understand English, create text and communicate, and that strategies are less essential. This indicates a highly implicit approach to strategy teaching. This might also be why they think strategies are not central in the curriculum. One participant emphasizes the fact that this aim requires continual focus throughout the learners' education. This implies an understanding of the continuous work that strategy teaching requires (see p. 20). Some of the participants also communicate a belief that teachers will understand and practice this aim differently because it is less specific. This communicates that the participants might not feel confident that they understand it correctly. Three teachers appear to enjoy the openness of this aim, and the freedom it grants each teacher, which suggests a higher knowledge about strategies and a learner-oriented approach to teaching (see p. 80).

6.6. Suggestions for further research

Observation of participants teaching could provide deeper understanding of their opinions of strategy teaching. As mentioned by Gavriilidou and Mitits (2021), there is little research on

strategy teaching practices (see p. 2). A study based on classroom observations in conjunction with teacher interviews, for example, would provide a complementary perspective to the current study. It would be particularly interesting to see how teachers who value explicit strategy teaching explain the concept to the learners, and to look at the balance between implicit and explicit strategy teaching. For example, when do they move on from explaining different strategies in detail to simply allowing the learners to choose their own strategies?

It would also be very useful for the EFL community to investigate teachers' understanding of strategies and related terms with a quantitative research method and a larger selection of participants. This could discover patterns and potential causal effects that may be applicable for the entire population of language teachers. Such findings could form the basis to develop seminars or resources to educate teachers on the concept (see p. 84).

Another possible study on strategies in EFL could focus on the learners' perspectives on strategy learning and use. It would be interesting to know how different learners understand the strategy concept, as it is likely that their conceptualization of the term also differs. For example, researchers could collect data on how conversations about strategies between teacher and learner play out in the classroom and in individual conversations about the learner's progress. Then it could be interesting to compare what both parties emphasize in such a conversation. Individual interviews with each of the learners could also uncover potential misunderstandings when discussing abstract concepts such as strategies.

Both this thesis and Li and Wilhelm (2008) indicate that teachers' focus changes as they get more experience, and that less experienced teachers are more inclined to teach strategies as they are more learner centered in the beginning. It could therefore be interesting to do a quantitative study to reveal if there is any cohesion between years of teaching experience and opinions of strategy teaching. This could discover whether this has a causal connection, as suggested by P2 and Li and Wilhelm (2008), or if it is caused by other factors.

7. Sources

- Alver, V. (2020). Korona og skolene: – Leter etter lyspunkter. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/korona-og-skolene--leter-etter-lyspunkter/>
- Andersen, E. Å. (2019). *Teaching Methods and Learning Strategies for Writing in English Class*. Universitetet i Agder, Retrieved from <https://uia.brage.unit.no/uia-xmloi/bitstream/handle/11250/2617576/Andersen%2c%20Elise%20%2c3%85s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (PhD). UIT Norges Arktiske Universitet, Retrieved from https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Avineri, N. (2017). *Research methods for language teaching : inquiry, process, and synthesis*. London: Palgrave.
- Bugge, H. E., & Dessingué, A. (2009). Rapport om “Språklæreres holdninger etter KL06”. *Forskergruppe for fremmed-og andrespråksopplæring (FFAO)*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, 1(4), 25.
- Burner, T., & Carlsen, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 1-15. doi:10.1080/14790718.2019.1631317
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). Learning strategies: methods and research. In *Learning Strategies in Second Language Acquisition* (pp. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2021). English Language Portfolio. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed. ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Diskin, E., Kasbo, K., & Winsvold, K. G. (2020). *Enter 8-10* (2. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drew, I., & Sørheim, B. (2016). *English Teaching Strategies: Methods for English Teachers of 10 to 16-year-olds* (Third ed.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fenner, A. B., & Skulstad, A. S. (2020). *Teaching English in the 21st Century - Central Issues in English Didactics* (2nd ed.). Bergen: fagbokforlaget.
- Fogarty, J. S. (1976). The Tyler Rationale: Support and Criticism. *Educational Technology*, 16(3), 28-32. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44418103>
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2021). *Situating Language Learning Strategy Use*. <https://doi.org/10.21832/9781788926720>: Multilingual Matters.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

- Griffiths, C. (2007). Language Learning Strategies: Students' and Teachers' Perceptions. *ELT Journal*, Oxford University Press, 61/2.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold*. Oslo: Universitetsforl.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed. ed.). Harlow: Pearson Education Longman.
- Haukås, A. (2012). Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 02.
- Heimark, G. E. (2008). Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen: rapport fra en intervjuundersøkelse.
- Heimark, G. E. (2014). Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen-hva og hvordan. *Beretning fra en doktorgradsstudie. Communicare*, 1(2014), 7-18.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærers verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, S. K. (2020). *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantekster*. (Masters). UiO, Oslo. Retrieved from https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80311/PED4490_Masteroppgave_Stine_Kolstad_Jensen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Kliebard, H. M. (2005). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. London: London: Routledge.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krulatz, A., & Dahl, A. (2016). Baseline assessment of Norwegian EFL teacher preparedness to work with multilingual students. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 7(2). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Anna-Krulatz/publication/311983602_Baseline_assessment_of_Norwegian_EFL_teacher_preparedness_to_work_with_multilingual_students/links/586cf06808ae329d62134141/Baseline-assessment-of-Norwegian-EFL-teacher-preparedness-to-work-with-multilingual-students.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. 3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Li, H., & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring Pedagogical Reasoning: Reading strategy instruction from two teachers' perspectives. *The Reading Matrix*, 8 (1). Retrieved from http://www.readingmatrix.com/articles/li_wilhelm/article.pdf
- Løver, K. (2020). Lærere i skoler og barnehager står i en ekstrem arbeidssituasjon. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-korona-kristin-lover/laerere-i-skoler-og-barnehager-star-i-en-ekstrem-arbeidssituasjon/260137>
- Macaro, E. (2006). Strategies for Language learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*.
- Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet - A teachers guide*: Gyldendahl Norsk Forlag.

- NOU: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II - Utfordringer for kompetansepolitikken*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?q=1%c3%a6ringsstrategi&ch=6#match_0
- NOU: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1?q=2014#match_0
- NOU: 8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser (NOU)* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=2015&ch=3>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Prentice hall.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning Strategies Used By Beginning and Intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46. doi:10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x
- Oxford English Dictionary. (2021). Activity, noun. In *Oxford English Dictionary*: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 4(3), 124-132.
- Patel, M. F., & Jain, P. M. (2008). *English Language Teaching*. Bangalore: Sunrise Publishers and Distributors.
- Petersen, K. A., & Glasdam, S. (2007). *Livshistorieforskning og kvalitative interviews*. Viborg: Forlaget PUC.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. doi:10.2307/3586011
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Shane, H. G. (1981). Significant Writings That Have Influenced the Curriculum: 1906-81. *The Phi Delta Kappan*, 62(5), 311-314. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.oslomet.no/stable/20385884>
- Solfjeld, K. (2007). *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet - med praktisk tilnærming. Fokus på språk 1 1-18*. Retrieved from Fremmedspråksenteret: https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmli/bitstream/handle/11250/147918/FPS_online_1_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Speitz, H. (2020). National curricula and international perspectives. In C. Carlsen, M. Dypedahl, & S. H. Iversen (Eds.), *Teaching and learning English* (2nd edition. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- SSB. (2020). Ansatte i barnehage og skole. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdansatte>
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning, New Language Learning and Teaching Environments*, . London: Palgrave Macmillan UK
- Torres, G. (2013). Empowering The Language Learner: Language Learning Strategy Training And Self-Regulation In An EFL Classroom. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(3), 267-276. Retrieved from <https://doi.org/10.19030/jier.v9i3.7893>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Competence aims after year 10*. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/competence-aims-after-year-10?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Core curriculum*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Curriculum in english*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *English subject curriculum - Basic Skills*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *English subject curriculum - Competence aims and assessment - Competence aims after Year 10*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv4?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *English subject curriculum - Core Elements*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *English subject curriculum - Relevance and central values*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Interdisciplinary topics*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2020i). *Overordnet del: Opplæringens verdigrunnlag*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2020j). *Principles for education and all-round development*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=eng>
- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144-163. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004>
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252.

8. Appendix

Interview guide

Nummer:

Introduksjon:

- Introduser tema: hvordan lærere tenker om strategiopplæring i engelskfaget og de nye læreplanmålene
- Informer om båndopptageren, anonymitet og at intervjuet blir slettet umiddelbart etter prosjektlutt (15. Mai)
- intervjupersonen står fritt til å trekke seg fra intervjuet eller studien i sin helhet, når som helst uten noen konsekvenser
- Noen spørsmål?

båndopptageren skrur på *

Intervju:

År med undervisningserfaring:

Arbeidssted:

Årstrinn:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet *læringsstrategier*?
2. Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?
3. Basert på dine erfaringer, hvilke strategier mener du er viktige for elever I engelskopplæring?
 - a. Hvorfor?
 - b. Tror du disse strategiene ruster elevene for livslang læring?
4. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?
I så fall, hvilke?
 - a. Mener du det er viktig med eksplisitt opplæring I strategier?
5. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?
6. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?
 - a. Vektlegger disse, etter din mening, strategiopplæring? Isåfall, hvordan?
7. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstskaping og kommunikasjon
 - a. Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?
 - b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?
8. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Konklusjon:

- Gjennomgang av alle uklare svar for å forsikre meg om at jeg har forstått riktig.
- ”Noe du vil legge til?”
- Hvis det skulle oppstå noen spørsmål, kan jeg kontakte deg på mail?
- Tusen takk for deltakelsen og at du har bidratt med viktige perspektiver på temaet jeg undersøker
- Hvis du skulle få spørsmål er det bare å kontakte meg på mail: vildehammersh@hotmail.com

Invitation to participate in the research

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres forståelse av strategibegrepet:

Hvordan foregår strategiopplæring i engelskfaget etter innføring av LK20?»

Dette er en formell invitasjon til deg, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke lærere på 8. og 9. trinns tolkning av begrepet *læringsstrategi*. I dette skrivet følger informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

I min masteroppgave ønsker jeg å avdekke om og evt. hvordan lærere jobber med strategiopplæring i engelskfaget. Jeg ønsker å undersøke hvordan strategibegrepet oppfattes, tolkes og anvendes av engelsklærere, samt om det er forskjeller innen hvilke strategier som blir undervist. Omfanget på studien tilsvarer 10 måneders arbeid, og ferdigstilles mai 2021. Det blir en kvalitativ studie med mellom 8 og 12 intervjuobjekter. Hver deltaker stiller til ett (1) intervju via digital plattform. Opplysninger innhentet til forskningen vil kun benyttes i overnevnte oppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Met Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet, og førsteamanuensis Delia Schipor er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er engelsklærer på 8.- og 9. trinn og dermed sitter på verdifull informasjon og førstehånds erfaring innen forskningsfeltet. Studien sikter på å kartlegge hvordan den nye læreplanen tolkes i praksis og din deltakelse vil derfor være verdifull for fagfellesskapet av engelsklærere i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju med deg via plattformen Zoom, hvor jeg har noen spørsmål rundt din oppfatning av strategibegrepet og den nye læreplanens kompetansemål i engelsk. Mer spesifikt ønsker jeg å avdekke hvordan ulike engelsklærere jobber med strategiopplæring i engelskfaget, og hvor mye undervisning de vier til dette. Intervjuet vil ta mellom 20 til 35 minutter og tas opp på en båndopptager. Vi vil ikke diskutere sensitive personopplysninger eller andre anliggende som vil utfordre din taushetsplikt i yrke, eller kompromittere din stilling på andre måter. Personopplysninger og opptak vil oppbevares slik at de ikke kommer andre enn undertegnede i hende, og vil ved prosjektslutt anonymiseres helt. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen av den ferdige mastergradsavhandlingen. Prosjektet avsluttes Mai 2021

Med bakgrunn i den pågående pandemien vil jeg gjennomføre intervjuene på en digital konferanseplattform, men jeg vil kun gjøre opptak av lyd. 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 kun bruke opplysningene om deg til formålene omtalt i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, etter planen i Mai 2021

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg, Vilde Smeby Hammershaug (s313496@oslomet.no) 91674908
- Veileder Delia Schipor (delia.schipor@oslomet.no) 67 23 80 42
- Oslo Met personvernombud: Ingrid S. Jacobsen(personvernombud@oslomet.no) [67 23 55 34](tel:67235534)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Delia Schipor
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Vilde Smeby Hammershaug
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreres forståelse av strategibegrepet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

P1:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?

Ja altså, umiddelbart så tenker jeg på studieteknikker og lesestrategier og strategier ifht møte med tekst, og øve til røve og forskjellige ting. Nesten samme som studieteknikker

bruker du det begrepet i undervisningen din?

Jeg kaller det for .. ja jeg tror jeg sier strategier, feks ved tankekart, så sier jeg ”ja og et tankekart det er jo en strategi vi kan bruke i alle fag – samle tanker osv så det er noe jeg gjør bevisst

9. Hvordan forstår du begreper selvregulering?

Selvregulering... eeehh Da må jeg dele opp ordet, å regulere seg selv... det blir vel å selv vite hvordan man skal forandre eller tilpasse noe

Du har kanskje ikke kjennskap til begrepet fra før av?

Nei det har jeg ikke hørt om som et begrep i denne sammenhengen.

10. Hva er sammenhengen mellom selvregulering og elevenes strategikjennskap?

selvregulering er at elevene klarer å styre sin egen læringsprosess, tror du det er en sammenheng mellom dette og hvor mange strategier elevene kan?

Jeg tenker hvertfall det å kunne flere strategier, jo større bank man har å ta av, jo lettere er det å selvregulere en selv da. Ja. Og at det helt klart er en styrke. Men ofte opplever jeg at det er jo kanskje de svakeste elevene er dårligst på dette med selvregulering, og det er jo da ofte de som har minst metoder og benytte seg av fordi de synes de allerede er litt for vanskelige eller de ikke klarer å komme på av seg selv hvordan man kan jobbe med tekst. Så jeg tror det har litt å si med nivå også.

11. Basert på dine erfaringer, mener du selvregulert læring er viktig for å lære engelsk?

Hvorfor/hvorfor ikke

Kunne du definert selvregulering igjen?

At elevene klarer å arbeide selvstendig på egenhånd og være tilstede i sin egen læringsprosess

Ja... om det var viktig i engelsk? **Ja** ja altså det er jo viktig i alle fag, emn på ungdomsskolen føler jeg at lærerne styrer litt mer av timen, si at de kanskje kan få velge mellom tre ulike strategier, men da har vi allerede satt opp eksempel på strategier. Men hvis du mener at selvregulering går innenfor det, at de har fått noe å velge mellom også skal de velge innenfor det så vil jeg si at det er viktig fordi de får lært på den måten de selv mener at de lærer best på- men ja at det ofte er litt sånn styrt da, at de får velge enten den eller den metoden, hvis de får for mange valg, så velger de det mest kjente. Vi hadde for eksempel et prosjekt hvor de kunne lage hva de vil, altså muntlig innlevering, og alle valgte PP, for det er det de kan og det de vet hvordan fungerer best, for det er litt sånn på en måte ja og nei.

a. hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring?

Vi har jo et fokus nå på lesestrategier etter nasjonale prøver og dette er noe vi har fått beskjed om at vi skal ha fokus på. Jeg synes det fungerer ganske greit i engelsk undervisning da det er mye tekst som skal leses, men jeg tror det viktigste er skrivestrategier i engelsk, det å lage en god kladd før man begynner å skrive, vite hva hovedpoengene dine skal være i tekstene dine og de skrivestrategiene der, de er jeg

veldig opptatt av at de skal kunne. For ofte begynner de å skrive uten mål og mening og vet ikke hvor de skal og mister motivasjon og da er jo det fordi de nettopp ikke har brukt den ekstra tiden på å vite hva er målet med denne oppgaven

b. Tror du disse strategiene ruster elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

Ja det er vnskelig å si, men jeg vet jo selv. Jeg har gått på skole i usa da jeg var elev, og da var han veldig opptatt av disposisjon, du skal ha dette og alle disse strategiene, og det har jeg brukt i hele resten av mitt studieliv. Jeg har jo valgt å bli lærer, og da er det jo plutselig veldig relevant å ha alle disse strategiene men jeg tenker jo at det er jo strategier som kan brukes i jobblivet utenom også spesielt sånne ting som tankekart og strukturere tanker osv. Ehm. Man får nesten spørre elevene selv hva de tenker

Men jeg ble nysgjerrig for du gikk på skole i usa, og der følte du at du lærte gode læringsstrategier, bedre enn i norge?

Ja, altså jeg gikk jo glipp av undervisning i norge da. Men hvertfall i usa så hadde jeg en flink engelsklærer som var veldig opptatt av struktur, og det kan hjelpe en oppgave veldig mye. Og det var der jeg lærte dette og fikk det ekstra fokuset.

klarer du å peke på hva som er forskjellen, hvorfor får de det til på den skolen de gikk på i usa, hva er det vi ikke fokuserer nok på i norge?

Det ble mye mer vektlagt i en oppgave, så lenge man hadde god struktur så fikk man liksom god karater på et vis uasnett. I norge så er vi så opptatt av å drøfte og egne tanker og ta eksempler videre, vise at vi er så selvstendige. I usa er det mye mer sånn firkanta multiple choice prøver da hvis jeg skal være skikkelig generaliserende. Men hvis man får en blanding av disse to så synes jeg det er veldig bra for da har man liksom både strukturen på plass, og man lærer at man skal snakke videre om et eksempel... overført til norge da. Så jeg tror det er litt mer det at de er bevisste på strukturen på oppgaven, 5 paragraph essay er jo det eneste de skriver, og da lærer man jo etterhvert de fem paragrafene

12. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?

I så fall, hvilke?

Ja ofte så bruker jeg strategier, men jeg pleier ikke å ha en time om den strategien, det er pakket inn i det vi jobber med men jeg sier jo gjerne sånn ”dette kan man bruke andre steder

Tankekart er jo en strategi, venndiagram har vi brukt mye, bison-blikket i møte med tekst, markere i tekst, nøkkelord etter hvert avsnitt, det å skrive en strukturert kladd når man skal skrive, også har vi en hel bank med lesestrategier, og nå klarer jeg ikke helt huske hva de heter men de er sånn ”se først på bilde, hva slags info får du fra det?”

hva med strategier på muntlig da? Hvordan møter de ord de ikke forstår feks?

Det er mye mer ubevisst av meg, men jeg har jo hvis de har rukket opp hånda så ber de om å si det på norsk, så sier jeg prøv først på engelsk før du sier det på norsk, også hvis de ikke kommer på ordet så kan de forklare det på norsk, eller så kan de ringe en venn for å få hjelp.

13. Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?

Jeg har lært fra min lærerutdanning at det er lurt å gjøre eksplisitt, så da gjør jeg på en måte det. Men jeg er ikke så mye tydeligere enn at jeg poengterer at ”dette er en strategi og dette er noe du kan bruke i flere fag, ehm men det er jo noe vi jobber med å være mer bevisste med på å si det mer eksplisitt

så hvis jeg har forstått deg rett, så har du størst fokus på eksplisitt, men noe skjer også implisitt?

Ja det er vel begge deler da

14. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?

Ja, det er vel å se gjennom bruken av strategier, og det er jo lettere når det er skriftlig produkt kanskje av og til for hvis alle sitter å jobber så er det ikke lett å gå rundt å høre alles svar, så er det enklere å gå inn å se hvordan de har svart på et venn diagram feks. Og feks på tentamen så må de levere inn kladden sin og disposisjonen og ikke bare oppgaven, så blir de ikke vurdert på kladden, men godkjent ikke godkjent hvis de har prøvd å gjøre en god jobb der. Og om kladden ikke stemmer med oppgaven så har jo ikke det noe å si for det er jobbare en kladd, men det å faktisk vurdere prosessen der da kunne jo vært en mulighet

15. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?

Vi har ikke lærebok, så vi bruker ting vi finner på nettet for det meste, av artikler osv også videoer og film også ja vi tar veldig mye fra nett

ja for da er alt det didaktiske opp til læreren da?

Ja egentlig

Vektlegger dette læringsmateriale strategiopplæring? Men da er jo dette egentlig opptil hver lærer da?

Ja det blir jo det det blir

Hvor lenge har dere ikke hatt bøker?

Vi hadde for såvidt en digital bok i fjor, men vi brukte den ikke i det hele tatt. Vi skal få engelskbøker nå, men vi venter til de fra fagfornyelsen blir ferdig da, så vi venter på en måte litt på den prosessen så får vi sett litt på bøkene som har oppdatert seg. Så vi skal ha en engelskbok, men jeg ser ikke så svart på at vi ikke har det heller. De får jo mer autentiske tekster og oppdaterte nyheter da, på nettet

a. Vektlegger disse, etter din mening, strategiopplæring? Isf: hvordan?

16. Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?

Intrykket mitt er at det er færre kompetansemål fordi de vil ast vi skal gå mer i dybden, men det er også mer åpne kompetansemål, så det er ikke like spesifikt lengere akkurat hva de skal lære av temaer, også har vi jo nå enda større fokus på prosjektundervisning og tverrfaglighet. Hmm nå glemte jeg litt spørsmålet

Hva er ditt inntrykk av den nye læreplanen?

Ja det er vel det at de vil ha mer dybdelæring, tverrfaglighet, og prosjekt

a. Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?

Da må jeg lese gjennom kompmål på nytt, men når jeg sitter her så kan jeg ikke huske at det er så mye... det er jo mer sånn "lese gjennom tekst og selvvalgte tekster" ikke hvordan man skal lese gjennom foreksempel, det eneste jeg tenker er at engelsk fordypning i 10. Har et kompetansemål om at de skal lære å bruke spill, det er jo et kompetansmeål, og det er jo kult for det har jo ikke vært før å bruke det i engelskundervisninge. For meg så blir kanskje det å spille veldig spesifikt da, enn å lese, men det er jo kanskje noe som ingen har hatt helt åpenbart i undervisningen sin før

17. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstskaping og kommunikasjon

Ja hvordan jeg forstår det... ja i tekstsøking så blir det veldig fort de skriftlige strategiene jeg snakket om, i kommunikasjon føler jeg at det ofte blir de mer nei det finnes jo kommunikasjon på alle måter da, både skriftlig og muntlig og gjennom prosjekter så det blir jo på en måte på alt. Hva var det siste?

Språklæring

Det blir også såpass vidt at jeg føler det blir alt igjen, så jeg ser jo på det som at det kompetansemålet der må være med i hver eneste time, at det liksom selv om det er litt ubevisst så er det det. Enten om det er bevisst eller ubevisst

Bare for å sjekke om jeg har forstått deg riktig: du mener at dette målet til en hvis grad oppfylles i hver time om læreren fokuserer på det eller ikke

Ja... eller altså det med strategier er jo spesifikt da, så så lenge læreren bruker strategier i undervisningen så er jo kravet oppfylt da etter det kompetansemålet, men jeg føler at alle lærere gjør det. det er noe vi gjør uansett om de hadde spurt oss om det eller ikke fordi man skal jo gjennom.. Det er jo en måte å lære bort på, gjennom strategier.

a. Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?

Det er vel fordi at det er en måte å øke kompetansen sin på innenfor forskjellige fag, og at de har sett at å eksplisitt lære strategier er noe som fungerer, og at ja.. det fungerer bedre for elevene

b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?

18. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Veldig sikker egentlig, hvis det er noen som ikke gjør det så har det skjedd en stor feil

ja mener du fordi det var såpass åpent?

Ja og fordi at jeg bruker så mange strategier i undervisningen, så hvis de ikke klarer å si en strategi så har de gått glipp av veldig veldig mye da

P2:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?

Altså det er jo det å ha en plan for hva du driver med, altså ha en måte å vite at elevene har lært. Sjekke ut her var vi her skal vi og her er vi nå. Det å ha håndfaste planer og håndfaste bevis på at elevene har lært

2. Hvordan forstår du begreper selvregulert læring?

Det er jo når jeg ikke lengere trenger å forklare hvordan de skal bruke de verktøyene de har. Både det der at dem har indre motivasjon for å lære, men også å vite hvordan dem skal gjøre det på en best mulig måte for seg selv.

3. Hva er sammenhengen mellom selvregulert læring og elevenes strategikjennskap?

Den tror jeg er veldig høy. De sterkeste elevene selvregulerer jo uavhengig av om de vet at det finnes en læringsstrategi som heter det ene eller det andre. Enten det gjelder lesing, skriving eller studieteknikk eller hva som helst, for dem så kommer det abne naturlig. Men for de fleste elevene eller særlig de svakeste som har de største utfordringene, så hvis de kan læringsstrategiene, og det trenger ikke være så mange heller, men hvis de har en håndfull. Da er det lettere for dem også å få lært. Det blir en sånn meta-tilnærming da. Til læringa og da trenger dem ikke lærere som ... igangsettingsstrategier da. Altså man trenger ikke lærere som sier det da men man har en hvis sånn egen forståelse av hvordan man skal komme igang med arbeidet eller hva som helst.

4. Basert på dine erfaringer, mener du strategikjennskap er viktig for å lære engelsk? Hvorfor/hvorfor ikke

På et generelt nivå tenker jeg at... de fleste i dag lærer engelsk... vet at de finnes i verden liksom hehe, men i en skolesammenheng så handler det om at det går et hakk videre, for engelskfaget er så spesielt fordi man omgir seg av det over alt, og de aller fleste kan litt engelsk bare fordi at man finnes. Men så har du jo skolefaget engelsk, og der tror jeg at man absolutt trenger noen strategier for å liksom få en god karakter i engelsk-faget. Men for det å lære seg enkel engelsk, da tror jeg ikke man trenger noen strategier, men da må man skille på en måte mellom menigmanns ”jeg kan jo litt engelsk” og på en måte engelskfaget da, som er noe helt annet og.. eller hvertfall en mye breiere og større ting.

Ja det er godt sagt. Det er jo noe annet vi krever som engelsklærere av elevene, enn det minimale man trenger for å kommunisere feks på reise eller på et chatteforum på internett.

Ja det er klart. Jeg skiller mye med elevene med ”mannen i i gata”-engelsk og skolefaglig engelsk. Ikke så mye på ungdomsskolen, men jeg har jobba 8 år i videregående skole her i oslo, og der da når du begynner å komme på det nivået med programfaglig engelsk i 2. Og 3. Klasse, så må man skille mellom det der som er ”mannen i gata”-engelsk. Da var jeg veldig opptatt av at man skiller mellom det derre ”mannen i gata”-engelsk. For alle kan reise til syden og bestille seg en øl eller en pizza, men ikke alle kan diskutere amerikansk politikk, skirve strukturerte tekster og ha meninger om litteratur... det er da to forskjellige ting da.

Bare for å klarere litt, det du mener her er at strategikjennskap er viktig for skolefaglig engelsk?

Absolutt

a. hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring?

Nå sitter jeg å retter heldagsprøver til 9.klassingene mine. Og det jeg gir desidert flest tilbakemeldinger på er... det ene er grammatikk, at de må ha et bevisst forhold til verbbygging, til samsvarbygging og dette kommer ikke av seg selv. Altså verbbygging er en av de få tingene i engelskfaget som man må pugge. Så på en måte å ha en strategi da for å lære seg verb.. eller grammatikk da. Og det andre som jeg gir tilbakemelding på er ”du trenger å blir bedre i språket” det det å... jeg tror man får, litt sånn som det vi snakket om, veldig mye engelsk gjennom anvendelse av språket. Så det å ha en strategi for å liksom... eller jeg vet ikke hvordan jeg skal si det. Engelsk er jo et modningsfag, tenker jeg, bare ved at man finnes så er man flinkere i 10. Klasse enn man var i 8. Klasse, bare fordi at du finnes, du lever liksom i verden og du ser på tv og alle de tingene der. Jeg tror at de dyktigste elevene som viser størst utvikling språkmessig er jo de som har et bevisst forhold til hvordan de fyller seg med språket på en måte. De som aktivt går inn for å se på Netflix med engelsk tekst, eller norsk tekst, eller de som snakker engelsk rundt middagsbordet, eller de som reiser på ferie når man har råd til det og de som prøver seg frem.. og på en måte så.. også når man kommer lengere opp i klassetrinnet... 10.klasse og vgs osv, da er det jo strategiene for hvis du da på en måte fordrer at når man kommer på videregående så har man språket og man har på en måte kontroll på det. Så er det liksom skrivning og innhenting av informasjon. Ja dybdelæringa da som vil stå i fokus

b. Hvorfor?

c. Tror du disse strategiene ruste elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

Vi håper jo det da. Vi driver... det er jo dette begrepet ”internalisering”, også kan jeg bruke meg selv som eksempel, for jeg har alltid vært interessert i engelsk og alltid vært god i det og det er jo derfor jeg ble engelsklærer. Når jeg da var student, og drev og skrev tekster på studiet, så trengte ikke jeg å aktivt ehm minne meg selv på det med verb. Det var mere systemer for å sjekke opp at jeg hadde bøydd verbene mine riktig, det var liksom automatisk og internalisert. Og det er jo litt sånn når man jobber i skolen. Aller mest i vgs men også på uskolen så har man jo litt i bakhodet at det vi driver med på er jo å forberede dem på høyere utdanning og håpet da er jo at de tingene som de lærer på ungdomsskolen og på vgs skal være liksom ting de tar med seg uten at de trenger å bruke så mye tid og krefter på det. Det er jo det here internaliseringsbegrepet da som liksom er ”the end goal”.

5. Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?

6. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?

I så fall, hvilke?

Ja nå.. jobber vi jo på 8. Og niende trinn med resultater fra nasjonale prøver og på 8.trinn så testes dem jo i regning og lesing og engelsk. På 9.trinn så testes de bare i lesing og regning, men det er jo også relevant for engelskfaget, for der har vi nå en felles plan for mitt team, niendeklasseteamet, for der har vi laga en plan om at vi skal drive med regning i alle fag, så på hvert eneste team-møte som vi har i uka så spør vi liksom, har tema da ”hvordan har du gjort regning i dine timer i dag denne uka?” og noen ganger har man jo ikke drevet med regning. Men sånn som de siste ukene uken så har vi drevet med valg og da har vi gjort mye regning. Eller vi har hvertfall... ja til en hviss grad da. Hvertfall tatt for oss valgresultatene da. Og samme da med lesing, så har vi da en artikkel, hvis du vil så kan jeg sende til deg, den er veldig god og veldig spesifikt peker på forskjellige nivåer av lesestrategier da. Lesestrategier

alt fra enkle pugge-strategier til selvreguleringsstrategier på det høyeste nivået da. Så snakker vi jo litt om hvordan vi lærer det bort da til elevene.

Ja for da har du nevnt litt om strategier innen lesing... for det var det det heftet du nevnte tok for seg, ikkesant? Lesestrategier?

Ja det er lesestrategier... og ellers i engelskfaget så er det skriving da som er det vi bruker mest tid på ungdomsskolen da...

Er det noen spesifikke strategier innen skriving da?

Ja vi jobber jo veldig sånn.. ikke nødvendigvis til elevene, men vi som lærere har jo en veldig konkret plan, altså en lokal læreplan som sier veldig tydelig hvordan vi skal bygge opp skriveopplæringa på 8 trinn, så sier den sånn skal vi bygge opp et avsnitt, sånn skal vi skrive et avsnitt, som i løpet av den høsten skal bli et five paragraph essay, også på våren på 8. trinn så er det dette med kildebruk og det å kunne utdype litt. Også på niende trinn så skal vi da.. ja. Så vi har på en måte en plan for oss selv da, for skriveopplæringa for 8 til og med tiende trinn. Der har vi også en plan som jeg kan sende til deg

Så fint, hva med muntlige strategier da?

Ja... hehe. Der må jeg innrømme for min egen del så har jeg mindre av det. Jeg vet ikke men jeg føler at det handler om at elevene ... det er egentlig to grunner til deg. For det første føler jeg at elevene er grunnleggende sterkere muntlig enn skriftlig, fordi de fleste kan å snakke engelsk helt ok, når de starter på ungdomsskolen, og de som ikke har de de har ofte større utfordringer som vi tar tak i på ungdomsskolen da. Og nå fra og med i år så er det ikke muntlig og skriftlig karakter, så alt er på en måte sammen i ett, men i fjor da jeg hadde 10.trinn, da jobbet vi litt med muntlige ferdigheter, men ikke sånn at jeg har noe strategi på det, da var det mer en sånn ”det tror jeg kunne være lurt”

7. Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?

Begge deler. Ja. Jeg tenker at det viktigste er selvfølgelig at læreren har en plan. Sånn som vi har en plan for oss selv med skriveopplæring på 8. 9. Og 10.trinn, en progresjonsplan for oss selv eller strategi da hvis du vil kalle det det. Men jeg tror jo det at elevene vet hva de driver med gjør jo også at ... de trenger ikke å vite alt. De trenger ikke å forholde seg til alt, men jo mer man redegjør for dem på et meta nivå da, jo mer skjønner de hvor vi er på veg hen. Men det trenger ikke være noe mer avansert enn at man da sier til 8.klassingene ”nå skal vi lære dette” også er det sånn at hvis du får en femmer nå på høsten i 8.trinn så betyr ikke det at du får en femmer i 10. Trinn fordi veien herfra til hit er ganske lang, og du skal igjennom sånn og sånn og sånn, men der hvor du er nå så mestrer du ganske godt men du er nødt til å følge med på alle punktene for det er ikke før i tiende at vi bryr oss om hvilken karakter du får, så begge deler tenker jeg.

8. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?

Det er jo forskjellige måter, men det du vil merke det mest på er jo hvis du ser en endring i forskjellige vurderingssituasjoner, det er jo der man har på en måte formelle og uformelle vurderingssituasjoner til, også kan jo det være store ting som en heldagsprøve, eller at man kjører en liten prøve på starten av et tema også den samme prøven på slutten da bare for å se om det er noe fremgang da. Det er jo der den herre systematikken kommer inn da. På en måte... hvis du har en plan da for deg selv eller for elevene dine så går det ann å si ”per kunne dette i januar i det her året, og nå som vi er i i juni så kan han dette” for da kan man se en helt tydelig utvikling. Ja, så det er jo der systematiseringa kommer inn på liksom sånn undervisningsnivå da.

Ja ikke sant, også må man kanskje kjenne eleven litt for å vurdere om strategiene har forbedret seg i faget

Ja ikkesant men da er vi jo på et litt sånn anna nivå

9. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?

Ingenting. Hehehe, Vi bruker det store internett. Det er jo en evig diskusjon. Da jeg begynte å jobbe på skolen i fjor så hadde vi noen digitale lærebøker, da hadde vi Enter, tror jeg de heter. Men erfaringsmessig så er nok engelsklærere de som bruker lærebøker aller minst. Fordi atte.. eller ja.. nei man trenger ikke det altså. Man kan jo ha sånne småting å støtte seg til, men ... for nå i engelskavdelinga vår .. vi er fire personer, men vi har faktisk blitt enige om å ikke ha noen nye lærebøker fremover

a. Vektlegger disse, etter din mening, strategiopplæring? Isf: hvordan? Ja eller det at dere bruker internett resulterer vel egentlig i at alle didaktiske trekk i læringmateriale må komme fra læreren da.. eller?

Ja eller det fordrer jo på en måte at du har en god plan i bunnen. Men nå er jo læreplanen så åpen at man kan jo som lærer gjøre nesten hva som helst. Også tror jeg det er sånn, hvis jeg snakker spesifikt om ungdomsskolen. For på vgs så har du jo læreplan for hvert år og hvert fag, så der trenger man kanskje ikke liksom progresjon eller strategier, eller de lokale læreplanene like mye da. Men på ungdomsskolen så gjør man jo det, for da har man bare en læreplan fra 8. Til 10. Og da vil jeg tenke at det er opp til hver enkel skole at man er god til å lage lokale læreplaner. Så i engelskfaget kan man gjøre nesten hva man vil. Jeg har vært sensor og lærer i mange mange år i programfaglig engelsk på vgs og da er det også såppas åpent, og da kan bøker bli mere en hemsko, og begrense konstruktiv jobbing for da sitter det noen i andre enden som har tenkt ut hvordan du skal gjøre ting, også mister man litt den dere innhold og metodefriheten som man har i engelskfaget, som man ikke har i feks naturfag og matte

10. Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?

Den er jo om mulig blitt enda mer diffus. Hehehe. Nå hører det jo med til historien at jeg kun har jobbet et år på ungdomsskolen før denne nye ble innført, så jeg må jo innrømme at jeg ikke har kjempegod kjennskap enda. Eller jeg vet jo at den finnes og vi har jo bearbeida den, men har ikke fått den under huden og internalisert den enda haha. Sånn at men det som jeg ser er jo at de har gått bort fra dette veldig spesifikke inndelingene, som var veldig fint før, også har alt blitt mer en sånn smørje av ting.. har den faktisk forran meg her nå. Men et som jeg ser er den største endringen er at alt er blitt veldig mye mer diffust og større innholdsfrihet for lærerne og større metodefrihet for lærerne, også er det jo mye mer fokus på det digitale. Så.. og der kanskje særlig mans er det er jo engelsk fordypning på ungdomsskolen, det here litt stemorslige faget, for der har alle punktene læreplanmålene, kompetansemålene har spill og digital forståelse som en del av opplæringa, og en stor forskjell som har skjedd er jo at læreplanen har blitt enda mer enn bare en læreplan, det har jo også blitt de herre felles.. altså..

ja den generelle delen"

ja og kjernelementene og de tverrfaglige temaene. Så nå er jo kompetnasemålene bare en liten del, mens det andre har blitt mer styrende enn det var før da

a. Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?

Jaaa. Nei nå har jeg den jo forran meg da og det står jo her som det første punktet..”bruke varierte strategier i språklæring, tekstsaking, kommunikasjon og ja..” så da er det liksom ikke noe tvil om at det må man ha. Også tror jeg at det er veldig du kan spørre ti forskjellige lærere og få ti forskjellige svar om hva som ligger i det” er det varierte strategier planlegging av undervisning eller er det for at man skal ha progresjon, eller er det at elevene ska ha.. altså ... ja

Men jeg mener det er opp til tolkning hvordan man løser det

Okei, men sett bort i fra det du leste nå, tenkte du på strategier og strategilæring som en del av den nye læreplanen? Var det noe du hadde tenkt var viktig uansett?

Kanskje litt som jeg nevnte før.. for på ungdomsskolen så har du en plan for tre år, og de skal kunne dette på slutten av 10. Og du kan aldri forvente at en 8. Klassing skal komme inn som 12 13-åring og kunne det som den skal kunne når den er 15-16, så det ligger implisitt i læreplanen at man må ha noen strategier som lærer og noen som elev for å komme liksom fra A til E da hvis man kan si det. Det står også at man skal kunne regler for rettskriving, og det kravet er.. jo nesten to forskjellige ting på 8. Og på tiende. På 8. Er vi glad hvis de får det til også må vi begynne å si bruk ordboka di, lær deg dette, sånn jobber du med denne ordboka, sånn jobber du med denne, nei google translate er en dårlig verktøy, helt til de da kommer i 10. Trinn og er klar for eksamen og de reglene som gjelder på eksamen da.

11. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstsaking og kommunikasjon

Det er jo litt det vi snakket om i starten. Altså at de skal blir selvstendige... lærere! altså at de skal på en måte internalisere det, for det som er så utrolig viktig med engelskfaget er at det er et modningsfag, som lærer kan man da gi de strategier på vegen som vil speede opp den modninga, og fagforståelsen da. De aller fleste kan gå ut av ungdomsskolen og stå i engelsk, fordi det får du liksom stort sett til, men de aller fleste kan ikke gå ut av ungdomsskolen med høy måloppnøelse i engelsk, og det vi som lærer kanskje må gjøre da er å gi de strategier for språklæring for å skrive tekster, for å kommunisere, for at de skal bli gode fagpersoner, og ja.. ikke den herre mannen i gata engelsken da som vi snakket om.

a. Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?

Jeg må innrømme at så langt har ikke jeg tenkt. Jeg tror at lærere blir så oppttt av det vi driver med, så vi glemmer å tenkte lengere enn der vi er akkurat nå. Og jeg har jo vært ganske heldig som har fått undervise på alle tre trinn på bare to år, men jeg kunne jo på en måte i teorien bare undervist på 8 trinn hele tida, og da glemmer man å se det litt større bilde. Og for å se at eleven skal være den aktive delen her. Det er ikke jeg som lærer som skal legge på mine elever læring, de skal selv bruke strategiene. Jeg skal lære dem strategiene og de skl bruke dem. Da får du mer dybdelæring og en mye mer du får en lærende person da, som kan lære utenfor klasserommet og utenfor faget. Jeg har ikke lest de andre læreplanene men jeg antar jo at dette er ting som går igjen i flere fag.

b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?

Ja, det er det jo absolutt

12. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Jeg tror de fleste vil kunne oppfylle det til en hvis grad, også tror jeg det er som alle andre kompetansemål, at det er litt opp til hvilken lærer dem har og hvilken skole dem går på og hvormye fokus.. vi har jo ikke... nå fikk jeg en melding på Teams.. men jo jeg tror det er oppnåelig til en viss grad også vil det være variasjoner i en hver klasse.

Er det noe du vil legge til?

Ja eller det er jo et veldig spennende tema da, for greia med strategier er jo at det krever at vi som lærere er utrolig bevisst på hva vi driver med. Vi må ha en bevissthet rundt det vi driver med, og den har man kanskje mest når man er fersk, for da har du ikke noe valg, du må lilksom. Og da er det viktig at skoleledelsen setter fokus på det. Fordi hvis du har undervist i samme fag i fire fem seks sju år på rad, så på et eller annet tidspunkt så slutter du liksom å ... for du veit jo hva du driver med liksom.

Også har man ingen som ber deg stoppe opp og sier ” hva er planen din?” så tror jeg at det med strategier dette litt ut da fordi man blir så opptatt av fag, så da tror jeg metalæringen forsvinner da. Også synes jeg det var gøy å være med for da blir man nødt til å reflektere over sånne ting på egenhånd da.

P3:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?

Læringsstrategi forstår jeg som at det er hvordan hver enkelt elev opplever at de lærer faget. Og at vi lærere må legge til rette for at undervisningen tar høyde for at ulike elever har ulike læringsstrategier.

Ja, så du tenker at hver elev har sin egen læringsstrategi?

Ja eller var det læringsstil, nå blander jeg kanskje begrepene igjen. Men det er det jeg tenker med begrepet ja.

Altså at læringsstil og læringsstrategi er mye det samme

Ja, egentlig.

2. Hvordan forstår du begreper selvregulert læring?

Selvregulert læring... hmm.. tja hvordan man skal forstå det begrepet? Hvor står det hen? Er det fra læreplanen det også?

Nei det er ikke direkte nevnt i læreplanen, så det er en ærlig sak å ikke ha hørt om det før.

Mhm. Jeg vil tro det er veldig individuelt hvordan de tenker om hvilken grad de lærer av å lytte til hverandre eller... jeg vet egentlig ikke helt så jeg lar være å svare

Begrepet handler om hvorvidt man er bevisst sin egen læringsprosess og kan skape, kontrollere og evt endre denne underveis.

3. Hva er sammenhengen mellom selvregulering og elevenes strategikjennskap?

Ja jeg tror jo at det er viktig at de får presentert og testet ulike læringsstrategier, for å finne ut av hva er det som virker for meg. Og dette handler jo veldig mye om modenhet også i hvilken grad de er i stand til å forstå det, så vil det jo da, enten ved at det er ulike lærere som lærer det bort, men det beste er jo at hver lærer ser for seg at her finnes det ulike læringsstrategier for at hver elev skal finne sin strategi.

4. Basert på dine erfaringer, mener du selvregulert læring er viktig for å lære engelsk?

Hvorfor/hvorfor ikke

Ja, hvis man tar alle språkene under ett så er det jo helt klart det. Noen elever.. hvis man tenker at man skal lage en muntlig presentasjon, så er det jo noen elever som må planlegge veldig hva de skal si og på en måte skrive fryktelig i detalj, mens andre kan på en måte bare lese litt og ha stikkord, eller bare prate helt fritt. Men dette har kanskje ikke noe med det å gjøre? Dette har kanskje mer å gjøre med hvor sikre de er på å holde presentasjoner og uttrykke seg på engelsk. Men jeg vil si det er mer sentralt i lese/pugge fag som KRLE og samfunnsfag enn i engelsk

a. hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring?

Innlæring av ord og uttrykk. Feks med grammatikk så er det jo noen elever som trenger å pugge regler og gjøre oppgaver, mens andre trenger ikke det og kan få en oppgave som ”lag dine egne regler” og det prøvde jeg faktisk i går, men da var det veldig mange som ikke skjønnte hva ”hva driver vi med nå? Skal JEG lage reglene?” mens andre synes det var en fin måte å jobbe med det på. Så jeg tenker det er avhengig av hva det er vi skal lære bort da. Også er det jo såklart sentralt i engelsk da, men kanskje ikke like mye som i andre huske-lære-lese fag

b. Hvorfor?

c. Tror du disse strategiene ruster elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

Jeg håper jo det, at de tar det med seg videre, også ser vi jo at en el elever er veldig bevisst hvertfall på 10 trinn, og bruker det i alle fag dermed er klare for å bruke det videre som studenter, mens andre trenger mer veiledning om hvordan man bør gjøre det og når. Jeg vil jo tro at en del får med seg noe.. men jeg er litt usikker på hvor mange som egentlig er bevisst nok på ungdomsskolen, men at man kanskje får mer den bevisstheten på vgs. At dette er noe jeg kan ta med meg videre inn i arbeidslivet og inn i det videre livet.

5. Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?

**6. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?
I så fall, hvilke? Her vil jeg gjerne ha konkrete eksempler på strategier som feks
inndeling i skjemaer, eller lesestrategier og liknende**

Hmm tenker du på det at jeg bruker andre språkfag som for at de skal forstå hvordan..
ja!

Ja da gjør jeg det. Jeg trekker ofte inn norsk, som er det mest nærliggende. Ifht ord men også grammatikk, og sammenlikner hvordan det er. Også er jo elevene forskjellige om de har tysk, fransk, eller spansk så der går det jo litt mer på hva jeg kan, og hva jeg vet som er felles for fagene og språkene. Jeg føler at jeg når ikke helt dit jeg burde nå. Her burde jeg nok hatt mye mere å komme med. Kommet med eksempler på strategier...

Ja eller jeg tror nok at veldig mange lærere lærer bort strategier, men at de ikke er bevisste på at det er nettopp det det er, som feks før og etter man leser tekster.. feks BISON-blikk da. Så feks er det noen strategier... eller fremgangsmåter! som du bevisstgjør elevene dine på?

Ehhh.. jeg har vel egentlig ikke brukt så veldig sann.. jeg har brukt overskriften i teksten og bildene i teksten. Og det gir jo en pekepinn på hva den skal handle om. Og når har jo engelskfaget gått lenger vekk fra det samfunnsfaglige biten på det, så vi har ikke lest så mange tekster som tidligere. Så kulturkunnskap, altså det er jo der fortsatt, men det er ikke like sentralt som tidligere, hvor det kanskje var enda viktigere på å ha fokus på hvordan lese teksten, så vi er nok mer opptatt av språket som hva de lærer av innhold da. Her burde jeg kommer på mere men det gjør jeg dessverre ikke.

7. Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?

Jeg tror på det nivået vi er nå, på ungdomsskolen, så må det ikke være inndirekte, man bør gjøre det sånn at elevene får ulike metoder, og forstår at det er ulike metoder, men ikke sånn at de forstår at dette er en metode og dette er en annen. Så da er vel svaret mitt implisitt da

8. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?

Det handler om tett kontakt med hver elev og dialog på hvordan løste du dette og vha synes du er vanskelig. Hva er det som gjør det vanskelig. Det handler om at du tar for deg hver enkelt og snakker med de 15 min, i ulike situasjoner ifht hva de skal lære, og der skorter det jo ofte litt fordi at man føler at man ikke får nok tid til alle elevene. Og så synes jeg at man mister mange elever inn i CBen (digitalt verktøy) for da er det litt vanskeligere å hjelpe dem enn da man hadde bok og kunne hjelpe dem med boka på pulen.

9. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?

Nå bruker vi digital bok + læreboken vi hadde tidligere, som heter engelsk V (?) også har vi den gamle boka vår som vi også bruker en del. Den digitale boken er en vanlig bok som er bygget opp med grammatikkdel på slutten og flere kapitler som en vanlig lærebok.

a. Vektlegger disse, etter din mening, strategiopplæring? Isf: hvordan?

Hmm.. den nye verket engelsk 9(?) der er det ulike typer oppgaver og innfallsvinkler så der er det kanskje litt mer fokus, så der har de forstått at de må forklare ting på ulike måter. Så der er det mer variasjon enn det var i det gamle

10. Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?

At det er en karakter i engelsk totalt sett, som gjør en stor endring, for da skal de vise sin totale kompetanse i både skriftlig og muntlig og det gjør jo en del endringer ifht undervisningen også. Også er det jo det at det er mer fokus på prosess, skriveprosessen, at de skal kunne ta tilbakemeldinger og kunne endre sin tekst etter det, fokuset bort fra samfunnsfaglige tekster, og mer fokus på skjønnlitteratur, filmer og blogger, et mye større utvalg av tekster. Så vi vurderer jo nå på tentamen om de skal få ha responsgrupper etter de får oppgaven skal få sitte å prate. Vi gjorde det på norsk tentamen nå. En del elever synes det var veldig ålreit, men noen sa ” vi har ikke lært å gi hverandre tilbakemeldinger, så det må vi kanskje lære først?”

a. Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?

Altså hvis man tenker den overordna delen, er det også relevant her? Isåfall så er det jo det. Det here med livsmestring, og det du sier med livsmestring og at de kan lære seg strategier for hvordan de kan fortsette og komme seg gjennom ulike typer utfordringer i livet og selvfølgelig jobber og videre skolegang, så sånn sett synes jeg det er mye mer aktuelt og fremme i den læreplanen vi har nå

11. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstskaping og kommunikasjon

Ja der kommer det jo svart på hvitt da, at eleven skal selv, via oss som lærere, bli presentert for ulike læringsstrategier som de kan bruke i kommunikasjon og hvordan de skal skrive en tekst. Sånn at det betyr jo at vi må legge til rette for at elevene skal få et innblikk i hva slags metoder som finnes... der har vi mye som gjenstår

a. Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?

Det tror jeg handler om å ruste dem for veien videre, fordi at hvis jeg tenker med meg selv når jeg var student så ble jeg bare kasta ut i det, mens her begynner de da på ungdomsskolen og blir litt mer bevisste på hva passer meg og hvordan lærer jeg best, så dette tror jeg handler litt om livsmestring også da.

b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?

Ja helt klart. Også er det jo noen elever som trenger mye mer veiledning og støtte enn andre.

12. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Hmm, nei det er jeg neimen ikke så sikker på. Hvis man tenker på hver enkelt elev, så hmm.. jeg tror kanskje de elevene jeg har nå... når vi har fått jobbet med dette litt mer så vil man ha litt mer å komme med, og at man er mye mer bevisst på det. Men jeg tror ikke det er helt realistisk at man skal få alle elever på ungdomsskolen til å nå dit. Men hvis man tenker de aller fleste så er det hvertfall noe å jobbe mot. Nå med hjemmeskole hvordan det styrer, at de kanskje blir litt pusha til å.. hvertfal de som prøver. At de blir litt nødt til det å jobbe på egenhånd fordi vi klarer jo ikke å hjelpe dem på samme måte. Så det tror jeg faktisk hjelper dem litt lengere i den prosessen men det handler dessverre sikkert også om de elevene som vill kommet dit etter hvert uansett, også mister vi nok de andre underveis.

Noe du vil legge til?

Ja eller jeg har jo bare godt av å delta på slike ting, også hjelper det meg til å tenke at jeg har en vei og gå og bli mer bevisst på dette fremover. Et lite spark for å sette igang tankegangen rundt dette kompetansemålet

P4:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?

Ja, det er.. føler det blir brukt mye uten at noen konkretiserer det noe særlig. Men jeg tolker det som måten da elevene, i denne sammenhengen, tilegner seg læring, og hvordan de lærer da rett og slett, hva slags ulike teknikker eller virkemåter bruker de når de skal lære

2. Hvordan forstår du begreper selvregulering?

Jeg bruker ikke det begrepet så ofte, men selvregulert.... altså at elevene selv er med å bidra til hvordan de skal lære tenker jeg. Liksom hvor mye og innhold. Og hvor mye de skal ha å lære. At de selv klarer å arbeide med det de får. Får de en tilbakemelding så arbeider de ut fra den. Og noen klarer det og noen klarer det ikke. Det er ikke alt som fungerer med alle

3. Hva er sammenhengen mellom selvregulering og elevenes strategikjennskap?

Sammenhengen er at begge er måter å lære på. Kanskje ikke konsekvent men man bruker aktivt læringsstrategier og jeg føler dette med selvregulering det er en måte å drive læringsstrategier på at man tilnærmer seg læring ved å være en selvregulert elev da. Å klare å motivere seg uansett hva de får av oppgaver og arbeidsmåter til å gjennomføre det.

4. Basert på dine erfaringer, mener du selvregulert læring er viktig for å lære engelsk?

Ja.. ja jeg synes jo det. Men hva legger du i selvregulert læring da?

Hmm jeg har jo lest veldig mye om dette i det siste. Hvis man skal gi en slags definisjon så er det jo at elevene skal klare å styre sin egen læringsprosess. Og bli metabeviste over sin egen plass i læringsprosessen og klare å endre feks metode dersom de opplever at de ikke er på vei mot det målet de har ” fungerer det jeg gjør nå eller må jeg gjøre det på en annen måte”

Ja okei, så om det er noe jeg bruker aktivt i engelsk? Ja man må jo det. Det er jo som du sier, litt meta og litt vidt begrep så det er jo virkelig noe man har i alle fag. Er det ikke det?

Joda!

Ja så i engelsk også ja.

a. hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring?

I 8. Så er det en variert arbeids... eller variert skoledag og variert undervisning. At de får tilstrekkelig med oppfølging. Og det er ikke like lett nå med alle restriksjonene og gult og rødt nivå. men å ha et variert undervisningsopplegg er veldig lurt, at de kan variere mellom å jobbe muntlig, og gi tilbakemelding til hverandre. Høre hva medelever har å si, og hva lese andre sine tekster feks, eller jobbe i grupper eller individuelt, alt er... jeg føler å ha en kombinasjon av alle disse er ganske viktig

Ja nå er du litt inne på noe spennende her. For du sier det er rødt og gult nivå og endring i undervisningen hvor elevene er mer på egenhånd, er de ikke det?

Ja de bør kunne det ja. Hvis ikke fungerer ikke undervisning over teams, hvert fall ikke når man er en lærer på 30 elever i x antall timer eller hva det er.

Tror du at de strategiene, hvis vi tenker på at elevene skal l@re strategier for å klare nettopp det å jobbe på egenhånd, både nå under spesielle tilstander, men også vanligvis?

Ja tenker du på spesielle typer læringsstrategier?

Ja

Ja det er så forskjellig fra elev til elev, og vi har jo generelt sett en sterk elevgruppe, med selvfølgelig noen som trenger ekstra oppfølging. Men jeg tenker sånn differensiering i undervisning, at de kan sette seg opp med noen på likt faglig nivå. sånn at de får sånne.. hva kaller man det?... oppgaveveier eller læringsstrategier.. læringsstier heter det! selv da så de kan velge selv hvilken utfordring og vanskelighetsgrad de vil ta. Det kan være selvregulert på det og. Og da skjønner man ofte selv hvilket nivå man ligger på. ” dette nivået var for lett eller dette var for vanskelig eller ja”

Ja bruker dere strategier for lesing i undervisning?

Hmm

Feks Bison- som er en kjent lesestrategi, kjenner du til den? Bruker du noen liknende strategier?

Ja det er jo for og etterarbeid, og forarbeidet går ofte i tolkning av utdrag eller tolkning av en illustrasjon, eller tolkning av tittel, eller forkunnskaper om temaet hvis de kan noe fra før, hvis det er et kjent tema. Også er det jo underveis hvis man stopper opp i lesing og svarer på spørsmål, skriver ned feks vanskelige ord i engelsk, og i på slutten gå igjennom veldig konkret innholdet spørre elevene hva er det dere sitter igjen med og da kanskje etterhvert gå litt dypere inn i analysen av innholdet da.

Men for eksempel i muntlig, har du der noen strategier som du lærer elevene?

Hmm

Ja, hva lærer du elevene at de skal gjøre hvis de ikke forstår et ord noen sier, eller at de mangler et ord for å si det de vil. Hva sier du at de skal gjøre da?

Det er veldig lett å merke, feks på 8. Hvis de har muntlig og presenterer noe de egentlig ikke kan fordi at det er lett å skjønne hvilket nivå de ligger på som oftest, også er det bare å finne et begrep som er litt vanskelig som skiller seg litt ut og spørre ” hva betyr dette her?” og da er det ofte at de ikke klarer å svare på det. Så man må man først og fremst være tydelig på hva man ønsker av elevene, når de skal ha muntlig. At de skal sette seg inn i tema, gi de tilstrekkelig tid og følge de opp underveis og passe på at de faktisk vet hva de svarer på. Og det er veldig... det er jo... å be om underveisinnleveringer, et utdrag eller en disposisjon de har, da er det ganske lett å se hvis det ene avsnittet eller ene delen plutselig har helt andre type ord og begreper enn introduksjonen og konklusjonen som ofte er ikke så lett å kopiere, det skal jo være egne tilkninger og meninger, men når faktisk innholdet bare er mye mer avansert enn andre... så ja da er det jo ofte man gir tilbakemeldinger underveis da

Men hvis de skal snakke uforberedt, gir du de noen strategier for å kunne uttrykke seg med egne ord?

ja det er jo at de ikke må være redd for å prøve å bruke mest mulig engelsk men å også kunne bruke norsk hvis de sitter fast litt og ikke helt vet hva de skal si, også hjelper jeg dem og. Men tenker du på sånn når det er plenum foran resten av klassen? En sånn situasjon?

Jeg tenker egentlig bare generelt når eleven skal produsere noe på engelsk, både skriftlig og muntlig, gir du de noen strategier for å få frem det de vil?

Ja jeg hjelper dem og stiller oppfølgingsspørsmål ”er det noe du ikke forstår?” og ikke la det de sier bli bare ”okei” også gå videre men å følge det opp i større grad. Hvertfall på sånne spontane merker jeg, hvis de leser en tekst som de ikke har lest før, eller ja.

Hva med når de skal skrive tekster? Gir du dem noen strategier da som de skal lære? Strategier for å skrive?

Ja de skal jo.. nå driver vi med et skriveprosjekt eller skrive vurderingssituasjon som ikke er helt konkretisert enda fra min side, men det starter med at de skriver ganske fritt på starten, de skal skrive et

avsnitt og det er liksom ikke noe mer rammer rundt det. Så skal vi bruke det som en modelltekst da eller til hvordan endringer kan skje, og skrive et avsnitt, okei og gjør det om til en introduksjon. Okei hva er viktig å ha med i en introduksjon. ”bruk avsnittet du har skrevet og finn feks hvor du kunne gjort noen endringer for at dette skal være en tydelig og riktig introduksjon da. Også driver vi med elevvurdering da. At vi ser på hverandre sin og lærer av hverandre. Og det er fordi det er der nivået er. På feks vg 1 for å bare dra inn det, så er disposisjonen viktig, at de har en tydelig struktur av teksten før de skriver teksten og bruker stikkord og relevante begreper. Og hvis det er vurdering så ser vi på kriterier i forkant.

b. Tror du disse strategiene ruster elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

Hmm dette er vanskelig å si, for det er første gang jeg har... nå tenker jeg 8. Opp mot hva de skal kunne å gjøre på vg1. Hva som er viktig. Så mine erfaringer fra å tidligere ha jobbet på vg1 er at det er mye som er relevant på vg1 som ikke de kan noe særlig av. Og da stilles det jo spørsmål om hva de lærer og hvordan de lærer på ungdomsskolen og hvor fokuser ligger. Så jeg har jo veldig i bakhodet når jeg underviser i 8. Nå hvor relevant dette er da, for ikke bar ungdomsskolen men videregående og videre utdanning å kunne dette her. Så jeg er veldig spent på... jeg håper jo at de jeg har i 8. Nå får jeg igjen i vg1 om noen år også ser om faktisk de kan de tingene vi må jobbe med på vg1 i større grad, så det er litt spennende egentlig hvis jeg følger de alle årene da. Men ja, var ikke det noe spørsmålet var?

Joda dette er relevant! Om det blir med dem videre

Ja for jeg prøver jo å legge fokuset på det jeg selv synes er relevant og viktig da ut i fra å ha gått grunnskolen og videreutdanning selv, feks kildebruk og feks strukturering av et avsnitt, strukturere essay, holde presentasjoner, faglige presentasjoner, fagsamtaler hvor det er viktig å ha fokus. Jeg føler at.. Jeg synes det er veldig viktig, og det er jo veldig forskjellig hvordan elevene lærer det

5. Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?

Hvis jeg skjønner spørsmålet riktig, så mener.. atte liksom de må oppleve mestring da, spesielt dette med å kunne vurdere seg selv. Og det kan det jo være at ikke alle elever går igjennom at de faktisk skal vurdere eget arbeid, og bruke det som læring da og det tror jeg er viktig for selvregulerende læring da, og ha et kritisk blikk på eget arbeid og kunne jobbe med det, i stedet for å bare få en summativ vurdering av læreren da. For du blir ikke så mye bedre av det. Av å se en karakter enn å faktisk kunne jobbe selv med det du lærer som feks prosessorientert skriving da som er en veldig fin måte å jobbe med det

6. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?

I så fall, hvilke?

7. Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?

Begge tror jeg. Jeg tror de må forstå det på begge nivåer. Jeg tror det er viktig at læreren... jeg tror det er mange lærere som ikke helt vet hvordan de skal... jeg merker det selv også at jeg ikke synes det er så lett å lære bort læringsstrategier fordi det er så vidt begrep, som du sa i sta. Og at det er veldig mye å ta fatt om også er det veldig mye som er veldig akademisk. Uten at det liksom er... det er veldig enkelt begrep også blir det veldig veldig forska på ihjel og det er bra det selvfølgelig, men det er viktig at det må kunne konkretisere det. Og hvis jeg søker opp læringsstrategier i skriving så får du jo avhandlinger sant, og det er jo mye!. Og man må prøve å... dette skal jo læres på barneskolen, til

barneskoleelver helst, for det er jo der man skal begynne å lære der her også videreutvikle på ungdomsskolen og bruke det aktivt på vgs nivå. så da må man jo først kanskje få det inn eksplisitt, også gjenkjenner man de mer implisitt, uten at man blir forklart det at "her skal du lage disposisjon" så trenger man egentlig ikke å bli mer forklart enn det da etterhvert. Da bør man kunne strukturere det selv og vite hva det skal inneholde men ja jeg tror det er en god blanding. Kommer litt ann på hva slags type strategi det er også

8. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?

Om de har lært læringsstrategier? Hvordan man kan vite det?

Ja

Det handler om oppfølging og det handler om å snakke både formelt og uformelt med elevene. Og vite litt hva de kan og skjønne.. å bare se på vurderinger som et tegn på kompetanse er kanskje ikke det beste, du må se hva som skjer underveis og hva som skjer i etterkant, men jeg har stor tro på å ha god dialog med elevene, og høre med de og følge opp. Det er ekstremt viktig.

9. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?

Åja, Jajaja. Det er første gang jeg har hatt 8. Klasse, så jeg aner jo egentlig ikke hva jeg skal drive med. Haha, Joda jeg gjør jo det. Men det var ikke så lett for meg å vite hvor nivået lå. Men det er det sikkert ikke uansett for det er jo helt nye elever. det er veldig forskjellig fra barneskole selvfølgelig, så det er veldig greit å ha bok. Og ha en lærebok. Og nå er jeg jo såppas heldig at det er ny læreplan og nye bøker. Så boka jeg bruker er jo helt ny

Hvilken bok er dette da?

Stages. Så den funker veldig fint. Men jeg følger den ikke blindt, jeg bruker den som en referanse også justerer jeg litt der hvor jeg føler at det er behov da

a. Vektlegger disse, etter din mening, strategiopplæring? Isf: hvordan?

Da er det implisitt isåfall. Det er jo liksom litt sånn hvordan å skrive tekster, hvordan å forberede seg til muntlige vurderinger, hvordan å forberede seg til skriftlige vurderinger og det får den jo egentlig til å agnske greit synes jeg. Hver kapittel sluttet med skriftlig og muntlig vurderingsoppgave som man kan velge å bruke og det er det ofte forslag til hvordan man kan forberede seg til den og hvordan å bruke læringsstrategier for det da. Men det står som sagt litt sånn implisitt da. Så det er jo ikke sikkert elevene forstår at dette er en læringsstrategi da. Men så er jo spørsmålet trenger de å vite det da

10. Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?

Helt ærlig på 8. Så er det litt verre. Er litt mer usikker der. Hadde ikke satt meg så mye inn i... har sett litt på men ikke brukt aktivt læreplanen for 8. Siden jeg ikke har hatt ungdomsskole før. Men det er jo overordna tema som hvertfall gjelder på vgs som jeg også tror gjelder på ungdomsskolen også da, medborgerskap og sånn. Så.. det er jo å prøve å tenke seg litt til, når er det vi bruekr disse, når er det vi har om dette. Så jeg tror bøkene er veldig bevisst med at de har med dette i innholdet sitt

a. Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?

Det er jeg usikker på. Det har jeg ikke sett på egentlig.

Okei, for det er et litt større fokus på dette i den nye læreplanen, for det handler om at elevene skal bli selvstendige lærere som kan lære seg selv ting. Også er det et nytt kompetansemål som fremhever dette med strategilæring:

11. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstskaping og kommunikasjon

Er dette for "etter 10. Trinn"?

Nei det oppfattes jo at de skal vite hva læringsstrategier, at det er en viktig del av opplæringa. Og det føler jeg jo at det gjør jeg. Vakke det tidligere også?

Nei det var ikke like tydelig nevnt i den forrige læreplanen

Nei men det er jo positivt det, men det gjør jo at man må... jeg har jo egentlig i hodet mitt da etterlyst et litt sånn.. nesten et eget fa... ikke et eget fag da, men at det bør være en større del av fag da, å drive med sånne her typer strategier. Og det er bra at det er et konkret kompetanssmål nå, men som sagt jeg føler ikke at det står så eksplisitt i for eksempel da bøker, men igjen har jeg jo ikke lest hele boka da. Og dette er jo bare et av tre år i disse kompetansemålene, så det kan jo hende at det kommer litt mer senere

a. Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?

de er jo glad i begrepet da- de vil jo at det skal være et konkret kompetanssmål. Det er jo bra for eleven da å kunne dette her. De blir mer og mer tvunget når de blir eldre til å drive med selvregulert læring, og da må man jo kunne det, og du faller jo ut hvis du ikke kan det. Og det er jo sikkert av erfaring sett at når man kommer på videre utdanning da for eksempel sliter med selvregulert læring, så da vil de innføre det tidligere i skolen da

b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?

12. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansmålet over, når de går ut av 10. trinn? Jeg kan lese målet en gang til hvis du ikke husker det

Jeg prøvde å finne det skjønner du.

Det er det første

Ahaaa ikkesant man hopper over det første for man tenker at det er jo hvertfall ikke det.

Haha det er det nemlig!

”bruk strategier i språklæring, tekstskaoping og kommunikasjon” om hvorvidt jeg tror det kommer til å skje? Det kommer ann på hvordan man bygger opp... hva lokale læreplaner og sånn da hvor fokus man legger i det. Det er lett å få det liksom inn som kompetanssmål, men hvordan er det man skal videre bruke det inn i klasserommet er jo det viktigste, for det er jo der de... jeg kan jo liksom sette det som et kompetanssmål i forkant av undervisning og si at ”det her skal vi jobbe med nå”, og jeg tror ikke de kommer noe lengere med det. Men det er jo opp til hvordan man skal konkretisere disse strategiene da og tydeliggjøre når man bruker det, så de er bevisst på ”oi nå bruker jeg en læringsstrategi, eller ” oi her har jeg brukt en læringsstrategi” og hvorvidt i grad det blir oppfylt det får vi ser på. Men her er det viktig at lærerne også skjønner det ordentlig og skjønner begrepene ordentlig og er bevisst på det og hvis de er det så tror jeg at det kommer til å gå veldig bra. Og jeg ser jo sånn, de jeg har hatt på videregående, det er mange der som er veldig gode på det, men det er veldig varierende og jeg tror kanskje at flertallet ikke er gode på det. Så det er nok lurt å ha det med, som et kompetanssmål, men vi får se ja... jeg har jo ikke lest alle de nye lærebøkene, så jeg vet ikke om det har med dette som et sentralt tema, men det bør de jo i og med at det er første kompetanssmål. Vi får se! Jeg håper jo det for elevenes skyld!

Bare for å sjekke om jeg har forstått deg riktig: Mener du kompetansmålet ikke er konkret nok til at du tør svare på om elevene dine kan nå det

Ja at det kanskje ikke er konkret nok. ”Å bruke varierte strategier”. det er jo veldig fin disse kompetansemålene, de er flinke til å bare gi... de har jo konkretisert en del, men de er flinke til å gi frie tøyler for lærere og. Jeg tror hvis vi hadde hatt et kompetanssmål som tydeliggjorde hva slags strategier som ønskes å bli brukt, så kunne jo det i språklæring, i tekstskaoping, i kommunikasjon, kanskje en hver, hadde kanskje tydeliggjort det i enda større grad da. For det er såppas mange ulike strategier å jobbe med... så det gjelder å bruke tid på å innføre de, og elevene må jo først finne ut hva de synes fungerer

best for seg selv også- og det går jo hvis man setter av mye tid til det. Og da tror jeg at det er viktig å sette av tid til å innføre det. Og da tror jeg det er lurt å gjøre det tidlig.

P5:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?

Læringsstrategier... det første jeg tenker på er jo å finne ulike arbeidsmåter å jobbe med et tema, med ulike innfallsvinkler sånn at elevene får en dypere forståelse av hva det dreier seg om

2. Hvordan forstår du begreper selvregulering?

Nei, eller jeg kjenner til ordet men jeg har ikke akkurat brukt det i jobbsammenheng nå i det siste. Men jeg oppfatter det som at man jobber utfra et mål også er det mer opp til elevene selv hvordan de har lyst til å jobbe med et tema for å nå det målet

Ja, det er veldig riktig det du sier der, at det handler om at elevene skal styre sin egen læringsprosess og evaluere hva som funker og hva som evt må endres

3. Hva er sammenhengen mellom selvregulering og elevenes strategikjennskap?

Ehm det er jo.. det er jo min jobb som lærer, å vise de ulike strategier på å jobbe med et tema, også er det jo da opp til eleven feks i påvente av en eksamen for eksempel da og å velge ut... Når de får en oppgave da, og velge ut hvilken måte er det jeg skal angripe dette problemet på for å løse det

4. Basert på dine erfaringer, mener du strategier er viktig for å lære engelsk?

Hvorfor/hvorfor ikke

Ja, for du kan jobbe med engelsk på utrolig mange måter. Men hvis du ikke kan altså du kan pugge men pugge hjelper liksom ikke på forståelse, så du er nødt til for å kunne uttrykke deg muntlig og skriftlig og uttrykke både egne meninger tanker, og synspunkter og refleksjoner så er du nødt til å jobbe med engelsk på utrolig mange måter, du kan ikke lære engelsk ved å bare pugge, eller bare ved å lese eller bare ved å skrive, du må angripe faget fra utrolig mange vinkler. Også ifht kultur, ifht historie, ifht geografi ikke minst. Og politikk altså... grammatikk for å kunne uttrykke deg. Altså.. ja ikke sant man må jobbe utfra ulike perspektiver hele tiden for å få til ordentlig god kommunikasjon på et høyere nivå da, på engelsk .

Ja så hvis jeg har forstått deg rett, så føler du at faget er så komplekst, at man trenger strategier for å mestre alle punktene du nevner som grammatikk, politikk, geografi osv?

Ja, og u må kanskje bytte strategier innenfor hvert felt da. Du kan aknskje pugge deg til det politiske systemet styrer et land, og hvis du forstår det så får du også større forståelse for hvordan de lever og det utgjør også... påvirker også i hvilken grad du kommuniserer med de og på hvilken måte og hva du kommuniserer med de om. For jeg tror du vil kommunisere annerledes med en australier enn en amerikaner enn en brite. Og hvis du bare lærer deg ord uten å ha forståelse for den andre parten du kommuniserer med, så blir jo samtalen bare utifra deg og dine interesser, du klarer ikke oppnå det verdensbilde forsåvidt da, som gjør at du kan utvikle både deg selv og også påvirke kanskje den andre

a. hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring?

Nei jeg tenker du må... for det første du må jo kunne ord, kunne sette sammen ord til setninger. Også på et høyere nivå så må du jo også kunne reflektere rundt det å samle informasjon, og lære å sortere informasjonen, kunne berbeide sånn at du kan argumentere eller diskutere. Og måter du tilegner deg både ord og uttrykk og kunnskap om disse hovedområdene avgjøres jo i stor grad om du liker å lese eller høre på eller skrive sjøl eller... ja du må jo få informasjonen fra et sted og da.

b. Hvorfor?

c. Tror du disse strategiene ruster elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

Nei jeg håper jo og tror og lever etter den ideen om at det jeg underviser videreutvikles i vgs og evt i høyere utdanning, som grunnskolelærer så gir vi bare et lite grunnlag, vi pirker bare i overflaten, også er det forsåvidt opp til elevene selv hvor dypt de har lyst til å gå inn i faget selv senere da. Men hvis du tenker da i begynneropplæringen eller om du kommer opp til tiende trinn hvor du skal reflektere rundt verdensproblemer og sette det i sammenheng med hva som skjer i verden, og nå er det jo i stor grad usa som påvirker verden både innenfor handel og business. Og økonomi ikke minst, og teknologiutvikling. Når du ser hvor mye makt og hvor mye de påvirker verdenssamfunnet da. Så må du forstå den amerikanske kulturen og politikken ifht hvordan det påvirker deg og din hverdag.

Okei, men du var inne på å systematisere informasjon, føler du at de metodene du lærer dem for å gjøre det,... klarer de å bruke det i andre fag eller i andre sammenhenger?

Nei kanskje ikke så mye i 8. Klasse. Men i 10. Så er det mere bevisste på hvilke strategier de bruker, om de bruker tankekart, eller nøkkelord eller setninger, eller sammendrag eller tegner bilder. Hvilken læringsstrategi de bruker for å tilegne seg kunnskap, så tror jeg nok at jo mer bevisste vi er på at nå skal vi jobbe på denne måten eller nå skal vi jobbe på denne måten. Så kan man etterpå da si. For det er nok det vi gjør i 8. Kanskje i større grad. I dag skal vi lære om storbrittania, også når vi leser denne teksten så skal vi skrive et sammendrag eller lage et tankekart. Så kan du gjerne referere til det samme tankekartet i et annet fag. For da vil de kjenne igjen studieteknikken, for da kan de bruke den i et annet fag. Men jeg tror kanskje at i 8.klasse så er de mer opptatt av at denne teksten skal svare til denne oppgaven og denne teksten skal svare til denne oppgaven også er det kanskje vanskeligere for dem å skjønne sammenhengen da. Men jeg tror de vokser veldig ilt i skolen, så tror jeg at i tiende for da har vi lært om storbrittania og vi har lært om usa, og da kan vi pluttelig begynne å snakke om verdensproblemer og de klarer å trekke inn kunnskaper fra både usa og storbrittania inn i oppgaven, på en mere selvstendig måte enn kanskje i 8.klasse.

For jeg hvertfall er veldig opptatt av.. om ikke vi får koordinert det i fagene helt hundre prosent, men hvertfall i engelskfaget. Engelsk det bygger jo. Du lærer om fattig og rik, og du lærer om forskjeller og politikk og geografi og historie og religion, for å få en forståelse av den personen du reiser på ferie og besøker og møter, og snakker med eller møter på ferie. Så prøver jeg alltid å trekke paralleller til andre fag da, særlig til samfunnsfag og KRLE, og når vi skriver oppgaver så henviser jeg til norsk, ja husker dere hvordan... jobber med grammatikk så trekker vi inn det norske perspektivet og hvordan er dette likt og hvordan er dette ulikt. Så jeg personlig prøver å trekke linjer til andre fag og tenke at engelsk er ikke bare engelsk. Men jeg hadde et år hvor jeg kanskje tok det litt langt og da fikk jeg høre av elevene at dette her er jo egentlig bare samfunnsfag på engelsk. Men det var kanskje et resultat av at den forrige læreplanen la tilrette for det. Men da går vi jo inn i både historie, geografi og kultur for å kunne sammenlikne med norge, og med andre engelskspråklige land. Men dette er det jo ikke jeg som ahr bestemt, dette er noe kunnskapsløftet legger opp til, og det er jo litt sånn samfunnsfag på engelsk.

Ja det er jo positivt med et tverrfaglig fokus

Ja for den gangen var det et trinn som var veldig utfordrende og de sa at de ville bare lærer all grammatikken først. Men så sa jeg at det går jo ikke fordi.. altså grammatikken ja den er jo viktig men du må jo.. hvis du begynner i første klasse og skal lære grammatikk, men du kan ingen ord, så kan jo det bli litt vanskelig. Så du må jo kunne noen ord først for å kunne gå inn å se på hvordan er det vi

faktisk ordlegger oss på engelsk. Og grammatikken blir mer og mer avasert jo dypere du går. Du blir liksom ikke ferdig med å lære grammatikk. Du har det på barneskolen, du har den på ungdomsskolen, du har den på videregående og det er jo til og med noen som skriver doktorgrad i grammatikk, så det er så mange lag da, men for å forstå den dypere grammatikken så må du ha en viss språklig kompetanse, og ordforråd for å kunne gå inn å se på hvordan er det egentlig du uttrykker deg. Og analysere det. Så veldig mye bygger på hverandre og det er liksom ikke noe vi blir ferdig med.

5. (Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?)

6. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?

I så fall, hvilke?

Tenker du da på læringsstrategier?...ja... ehmmm

Ja, vi kan for eksempel begynne med muntlig da. For å gi deg noe mer konkret å se for deg.

Ja for å lære nye ord og uttrykk så er det jo ofte at man leser en tekst også må man skille ut hvilke ord er det jeg forstår og hvilke er det jeg ikke forstår, og det er det jo litt individuelt da hvor avansert engelsk de har. Men å da kartlegge hvilke ord som er nye i teksten. Og da går det ann på det også pugge de men også de å bruke de i ulike sammenhenger. Så for å utvikle ordforrådet, så når du da skal bruke ordet igjen, så må du jo kanskje ikke bare kunne det ordet men også flere sånn at du får noen akronymer og synonymmer sånn at du får en forståelse for når du kan bruke akkurat det ordet. Eller om det er andre ord som passer bedre. Eller å lese tekster og kartlegge hvilke ord er det som er nye, hvilke ord er det jeg ikke forstår, lære å bruke ordbøker til å finne ut av hva et ord egentlig betyr i denne konteksten og i andre kontekster... hva tenker du mere?

Nei, dette er egentlig veldig bra! Hva hvis vi går over til...

Ja for jeg prøver hele tiden å finne ut av. Når du sier muntlig. Så vil jeg finne ut av elevene, hva er det de tenker og føler om det vi har lest. Å tenke på hvordan er det denne teksten påvirker meg? Å hjelpe de å finne de rette ordene. Og det å kjenne på hvordan er det denne teksten påvirker meg. Å finne de rette ordene. Og hvertfall i 8. Så bruker gjerne de svakeste norske ord for å støtte seg, få frem meningen. Og da kan man jo hjelpe de med å komme med forslag til ord. Og da repetere er jo en annen strategi for å ikke glemme de. Jeg prøver også å få de til å se om det er andre måter de kan si setningen for å få frem meningen sin uten det ordet de føler de mangler, men de faktisk har da.

Skriving da?

Ja der bruker vi jo mye skriverammer. Og et ord som ble borte med kunnskapsløftet ...Og det jeg synes er veldig trist er at ordet sjanger ble borte. For nå er det "type tekst". Og da de gjorde det så... for nå skal du ikke skrive leserinnlegg eller artikkel eller novelle, nå skal du velge mellom informerende eller dreflekterende tekst eller en fortellende tekst, og det...

Og det påvirker de skriverammene du var inne på?

Ja eller det påvirker hvordan elevene forstår oppgaver. Jeg synes liksom at oppgaven ble mye mer vag. Før var det skriv en tekst om mobbing feks, sjanger kan være eventyr eller artikkel. Og da tenker du kanskje mer i den boksen. Og da er det enklere å koble sjanger til oppgaven. Og du fulgte sjangertrekkene bedre. Men så byttet de til at du skal skrive en passende type tekst, og da begynte de.. daer det vasnkelig å få de til å tenke hva er en reflekterende tekst. De bare begynner å reflektere å... skrive at "jeg synes mobbing er teit og det må bare vi slutte med" også vet de ikke hva mer de skal skrive. " sier de. Men hvis du skal skrive en reflekterende tekst, hvilke sjangre er det? " ja da kan du skrive en artikkel! Ja det kan du! Da må jeg ha det i innlednin og det i hoveddel osv

Så de klarer ikke helt den overgangen der på egenhånd?

Nei! Jeg synes det er vanskeligere nå å få de til å tenkte sjanger. Så det å ha klare skriverammer det er utrolig viktig for da får de en mal på hva de skal skrive, så slipper de å være så fryktelig kreative. Da vet du at du skal skrive et eventyr da, og da begynner du sånn også avslutter du sånn også skal det skje noe tre ganger også skal de leve lykkelig resten av livet liksom. Og da er veldig mye satt allerede..

For nå må jeg begynne å krangle med elevene om de har skrevet en reflekterende tekst. Så ja dette var mitt lille rop.. hehe

7. Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?

Jeg tenker det er nødvendig i alle fag. Men ikke nødvendigvis de samme passer i alle fag. Så jeg tenker jo at det må tilpasses litt men jeg ser jo også viktigheten av at hvis du kan ulike læringsstrategier, hvertfall de som er mer selvstendige i arbeidet sitt så er det enklere for de å tilegne seg kunnskap for da vet de selv hvilken strategi de ønsker å bruke, så da synes jeg det er viktig at vi lærer vekk ulike strategier og er klar over hvilke strategier de bruker

Ja, sant så du poengterer det når du lærer de strategier type sånn ” nå gjør vi sånn og sånn for å oppnå bla bla bla og dette kan vi bruke senere også i andre sammenhenger”.

Så hvis vi begynner med en ny oppgave og vi tenker sånn hvordan skal vi angripe denne oppgaven, så sier jeg sånn ” ja husker dere i fjor da vi jobbet med sånn, da vi med sånne strategier, er det noen av de vi kan benytte nå?” sånn at man ikke alltid kommer med nye strategier. ”har du jobbet med noen strategier tidligere som du vil bruke i denne oppgaven?” så de ikke alltid skal lære en ny da.

Ja så du er altså for å poengtere og forklare de ulike strategiene, ikke bare få elevene med på det, uten å forklare til de?

Ja. Da jeg var nettlærer på NKI så.. i engelsk. Så hadde de jo et eget studie som het lær og lære, og det tror jeg var veldig viktig for mange studenter fordi særlig da i høyere utdanning så kan du få flere lærebøker i hvert fag også skal du ha flere eksamener i løpet av halvåret, og da kan mengden informasjon være helt overveldende. Og hvis du da har noen strategier som du er trygg på så kan det gjøre det enklere å tilegne seg den kunnskapen da. Jeg tenker det er viktig å ha kunnskap og kjennskap til flere strategier for vi er så forskjellige i måtene vi lærer på.

8. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?

Det er jo gjerne å ha en egenvurdering i etterkant. Eller hvis du har en muntlig eller skriftlig prøve så avslutter jeg gjerne med å spørre hvordan har du jobbet med dette? Hvordan har du... hvis vi hadde prosjektarbeid da om slaveriet i USA, så kan man spørre etterpå hvordan jobbet du med denne oppgaven? For det vi anbefaler til muntlig eksamen er å kunne lage seg en problemstilling som du skal svare på, så du ikke bare gjenforteller noe om et tema, men da blir hellet kunnskapen en del av argument for eller i mot på en måte, som du kan bruke i refleksjon og være enig eller uenig i. Så da blir det ikke liksom ren gjennfortelling men mer reflekterende og argumenterende i stedet for. Og da er det jo viktig å spørre hvordan angrep du denne oppgaven hvorforn valgte du disse kildene og ja kildekritikk er også veldig viktig og da kunne snakke om og sånn at de begrunner ikke abre vhordan de har tolket oppgaven men også vhordan og vhor de har søkt etter informasjon. Men at de også er kritiske til den informasjonen de får

Ja så du tester det mest ved å spørre eleven både skriftlig og muntlig?

Ja eller ikke abre på prøver men også når vi angriper en ny oppgave så spør jeg ”hvordan vil dere jobbe med denne teksten for eksempel?” ” vil dere gjøre det høyt selv, eller inni dere, elelr at jeg leser eller felles i klassen, på rundgang. Altså ehm og noen synes jo det da er best å få den oppleest mens

de følger med selv mens andre synes det er best å lese selv enten høyt eller inni seg. Men det blir jo gjerne at man... ja hva var spørsmålet igjen?

Hvordan kan man som lærer vurdere om de har lært strategier?

Ja så da har jeg svart ja?

Ja du har egentlig det, sånn jeg tolker det så er du mest opptatt av å høre med elevene selv og bruke tid på å forstå om de er bevisste på egen læringsprosess eller ikke

Ja også snakker vi gjerne om det på utviklingssamtaler, så snakker vi sånn ” hvordan har du jobbet til nå?” hvorfor fikk du det resultatet på en prøve? Andre måter du kan jobbe på i stedet for?” og det er jo ikke bare til den prøven men en fin refleksjon i etterkant som de kan ta med seg videre til neste vurderingssituasjon.

9. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?

Etter fagfornyelsen slo inn så var ønsket om å bytte læreverker stor, men det var få læreverker som var tilgjengelig så fort. Så eh, frem til høstferien jobbet vi mest med et digitalt læreverker. Det her engelsk 8 fra Cappelen Damm. Men vi supplerer jo med forrige læreverket vi hadde, den stages, eller så har jeg jo brukt tekster fra andre læreverker og jeg da, som jeg har spart på fra tidens morgen. For å tilpasse elevgruppa jeg har da.

a. Vektlegger disse, etter din mening, strategiopplæring? Isf: hvordan?

Jeg synes jo den engelsk 8, som er den jeg har kjennskap til. Den falt vi jo for litt på grunn av at den handla om engelsk som verdensspråk. Og da var det ulike tekster som belyste ulike temaer og oppgavene til de tekstene var så varierte og det var grammatikkoppgaver til de, så det var ikke liksom sånn at grammatikken kom på utsiden av tema. Så når vi hadde en tekst om.. hvis man ikke kommer på ordet, så kan man bruke kroppsspråk, som barn som ikke kan snakke, så må de bruke kroppen. Også var det også et eksempel fra SVK (Store Vennlige Kjempe) og da hadde du grammatikkoppgaver til den teksten da, så da jobba vi med den fortellingen også kom det grammatikk som var bedre bakt inn i temaet da.

Hmm så det du mener nå er at denne boka gir elevene strategikunnskaper fordi den er så variert i arbeidsmåtene den tilbyr?

Ehm ja... mend et er jo ikke sånn at den sier at nå skal vi lage tankekart, men den hadde oppgaver som var sånn ” hvordan blir jenta i SVK presentert? Eller hva får vi vite om henne?” så de spør ikke direkte etter personkarakteristikk, og da kan vi snakke om når er det vi skal bruke dette? Jo det er jo hvis du skal gi en mening om boken og da kan du jo skrive en bokanmeldelse eller ja.. det var liksom noe for sterke og svake og grammatikken var integrert i tekstene, så jeg synes hvertfall at det kapitlet hang liksom så veldig sammen da.

10. Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?

Jeg føler på en måte at det eneste de har gjort er å ta bort overskriftene. For i kunnskapsløftet så var det språklæring, muntlig skriftlig kommunikasjon og kultur, samfunn og miljø... ja liksom noe overskrifter da. Men nå har de tatt bort disse og nå er det bare en remse med mål. Men jeg synes de nederste målene som handler om kultur og samfunn så er det to temaer som kommer veldig tydelig frem og det er engelsk som verdensspråk og urbefolkninger. Så nå føler jeg mindre støtte for å kunne undervise om Storbritannia eller USA. Så jeg synes jo fortsatt at det er viktig, når du ser hvor mye USA preger verden om dagen, for å forstå USAs rolle i verden. Og de har jo i så mange år liksom vært verdenspoliti, mens nå som Trump har regjert så har han liksom plukket ut USA fra hele verdenssamfunnet og vil konsentrere seg om seg selv. First liksom. Og det har påvirket aksjemarkedet, NATO, WHO, Parisavtalen. Du må forstå litt hvordan USA har vært tidligere for å forstå vurdere om det

som skjer nå er bra eller ikke. Og hva som skjer med valuttakurser, innreiseregler og økende rassisme... og da... nei nå har jeg snakket meg bort igjen.. har jeg ikke det?

Neida, jeg ville høre dine tanker om den nye læreplanen så dette er helt innafor.

Ja for jeg mener man da må vite mer om usa, da må du ha lært om slaveriet og ... ja jeg synes det er mindre støtte i kunnskapsløftet for å kunne undervise om for eksempel USA da.

a. Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?

Nei. Synes egentlig ikke det. ikke som jeg har fått med meg. Har jo ikke fått jobbet så mange uker med det da. Så nei jeg kan ikke si at jeg har lagt merke til at fagfornyelsen har at jeg har lært noe mer, eller at den har vektlagt strategier noe mere

11. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstskaping og kommunikasjon.

Nei det er jo akkurat det vi snakker om, at de skal kunne bruke ulike strategier. Men jeg synes ikke det er noe mere enn i forrige læreplan da. Men de skal kunne lese, snakke, diskutere og mene noe om. Og da skal de bruke læringsstrategier til å komme seg dit da. Så i skriftlig så er det å kunne bruke skriverammer. Hvis jeg skulle valgt selv så hadde jeg valgt sjangerbegrepet da. At de skal kunne uttrykke seg om et valgt tema da.

a. Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?

Hvis de hadde ment at det var så fryktlig viktig så burde det ha gjennomsyra mer en bare det første målet. For jeg tenker det er jo de fire fem siste målene som utgjør hvilket tema du jobber med, også alt det andre før på hvilken måte vi kan jobbe med de temaene da. Føler jeg. Du kan ikke bare lære strategier og tro at du er bra i engelsk. Så det henger jo sammen. Det er nok derfor de har tatt vekk disse underoverskriftene også. du kan ikke liksom jobbe med det første målet også tikke av og gå videre på neste. Det er hvertfall sånn jeg har undervist. Det er jo disse målene jeg skal undervise, Men måten jeg gjør det på er at jeg tar utgangspunkt i de målene om engelsk som verdensspråk og urbefolkning som er liksom såne hovedtemaer som syrer igjennom. Også tenker jeg liksom at ja det er mye man kan legge inn i temaet engelsk som verdensspråk, og du vil jo jobbe annerledes om du skal jobbe med amerikansk kultur enn britisk litteratur. Så det er nok vanskelig å jobbe med kun læringsstrategier uten å knytte det til et tema. Et tankekart ja, hva skal vi lage et tankekart om? Ja så nå skal vi lage et sammendrag ja, men fra hvilken tekst om?

Så dette kompetansemålet må alltid kobles til noe annet?

Ja, for de grunnleggende ferdighetene på engelsk, så lærer du bedre når det er knyttet til en større helhet. Hvis du sammenlikner med samfunnsfag. Og du feks skal bare pugge fakta, enn om du skal kunne svare på hvorfor hat mot jøder er.. eller afroamerikanere eller høyreekstreme.. ja da kan man ikke besvare det med ren fakta, du må få en større forståelse av og bruke faktaen til å kunne reflektere rundt hva er det du mener om det. også tenker jeg i engelsk at du kan ikke bare lære strategier også tikke av. Du må lære strategier også må du vite når du kan bruke de. Og kunne velge ut hvilke strtegier er det som er bedre passende nå enn kanskje andre strategier.

b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?

Ja, selvfølgelig. Mm

12. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Nei jeg håper jo og tror at de har lært noen læringsstrategier som vil hjelpe de videre. Men jeg tror alltid at en lærer kan bli tydeligere på altså hvilken strategier er det vi jobber med nå. Men så er det ikke sånn at når du kommer til en vurdering i faget, så er det ikke noe mål som går på læringsstrategier. Kanskje det burde vært der da.

Ja... Mer enn at eleven skal kunne bruke varierte strategier..?

Ja men hvordan skal du måle det, ikkesant? Det er jo ikke noe vurderingssituasjoner som... vi har jo ikke noen verktøy som måler hvilke strategier de kan og ikke kan. Når det gjelder læringsstrategier. Vi kan måle sluttkunnskapen enten til et tema eller til sluttvurderingen av faget. Men det er jo ikke noe sluttvurdering i strategilæring?

Så du føler det ikke er konkret nok?

Ja. Og det er ikke noe sånn at fagfornyelsen nevner strategier som elevene bør kunne. Så det er jo veldig opp til hver enkelt lærer og skole hvilken strategier de bruker. Og jeg husker første året mitt som engelsklærer i 2005 så hadde jeg engelsk i en åttende og en tiende klasse og jeg hadde ikke sett læreverket før.. og var så usikker på min rolle og styrke som lærer. Så da synes jeg det var veldig betryggende å følge boka. ”vi leser den teksten og gjør de oppgavene også går vi videre til neste tekst” og en gang i måneden hadde vi en test, skriftlig eller muntlig, som tok for seg tematikken da i det kapitlet. Og da var det ingen som sa til meg da heller at vi skal lære å lage tankekart, eller vi skal lære å analysere overskrifter eller bruke VØL-skjema eller bison- overblikk, så det var ingen som veiledet meg i det. og dette var heller ikke noe vi lærte noe om på lærerskolen. Så det var jo re noe du var kjent med de strategiene du selv hadde utviklet som student og i egen skolegang da. Så ved å selv, som lærer, bli bevisst på hvilke strategier som kan brukes, og vise og ha egne preferanser også, og velge det man synes er best sjøl. Skal man lage tankekart eller holder det med en tidslinje. Nå er det jo apper for alt mulig. Akkurat i denne digitaliseringen som har begynt nå for to år siden. Eller nei det må være lengere siden. If orkant hvertfall at hve r elev her på skolen fikk sin første chromebook, så fikk vi vite om masse forskjellige apper, men vi fikk aldri tid til å bruke de. Hvilke apper er det som fungerer til hvilket bruk og det er jo akkurat det som gjorde at veldig mange lærere ble litt negative til hele den digitaliseringen fordi det ble så overveldende. Så ja..

P6:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?

- a. Læringsstrategier.. jeg forstår det som måter for hvordan elevene skal tilegne seg kunnskap. Ulike metoder for det. så det kan være alt fra tankekart i en oppstart, til skriverammer når man skriver en tekst.

2. Hvordan forstår du begreper selvregulert læring?

Da tenker jeg... eller jeg vet ikke har ikke tenkt så mye på det. men det er når de får lov til å styre seg selv litt og eller uavhengig av læreren og kan vise kunnskapen uten hjelp fra læreren. Og tar ansvar feks ved valg av tema eller. Så det er det jeg tenker tror jeg

3. Hva er sammenhengen mellom selvregulering og elevenes strategikjennskap?

Ja det kan det ofte være. De fleste som har gode strategier for å komme i gang, har også mer sann selvsikker når de vurderer seg selv eller når de skal komme igang med oppgaver så har de veldig mange andre spørsmål, enn de som synes det er vanskelig å komme i gang, for de som ikke har strategier er sånn at du må liksom stå ved siden av dem og skrive en tekst for dem. Og de er mye mer selvstendige de som er flinke til å bruke strategier. Så feks tankekart da, som jeg ofte bruker i straten av timen, og da er det ofte i plenum, og alle får jo til den strategien, men det er ikke alle som får til å bruke det tankekartet selvstendig etterpå. Så jeg synes det har en sammenheng men jeg vet ikke helt hvor stor. Det kan jeg ikke si så mye på... ennå. Det er også mange elever som egentlig får til veldig mye men som er er så usikre på seg selv at selv. Det er jo noen elever som er sånn. Jeg merker også at noen elever ikke alltid henger med selv om jeg ber de bli med å kopiere tankekartet vi lager felles på tavlen, men det er liksom bare ord for dem, de har ikke noe forståelse av hva de ordene er på tankekartet. Hvis det gir mening.

4. Basert på dine erfaringer, mener du strategier selvregulert læring er viktig for å lære engelsk? Hvorfor/hvorfor ikke

Ja, det vil jeg absolutt si. Men dette året her så har vi gjort noe spesielt. Vi kjørte et prosjekt som heter «shipwrecked» gjennom hele året. Som er en historie. Også gikk vi igjennom begreper via quizlet som var liksom relevante ord. Også sto de veldig fritt til å skrive egne tekster. Også hver uke så skulle vi på en reise også er det nye ting som skjer hver uke da liksom. Så måtte de typ bestemme seg for ti ting de ville ta med til en øde øy, og da ble de engasjert og mange fikk til det fordi ingen trengte noen forkunnskaper i form av kunnskap ifht hva enn det måtte være da. De fikk skrive det de ville. Og alle kunne så lenge de hadde noe å relatere til på den måten, fordi alle kunne jo tenke seg å reise, så da funker det veldig bra alt sammen. Feks å vise modelltekster

a. hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring?

Jeg tror begrepslæring er veldig viktig. Mange er usikre på norsk og engelsk. Slik at de får de rette begrepene for å skrive en tekst feks. Og andre strategier som er modelltekster sånn at de har et eksempel de kan se på. Det er bra for de elevene som ikke er så selvregulerte, har problemer så de får et eksempel da og vet hvor de skal starte, så det bruker vi veldig mye

b. Hvorfor?

c. Tror du disse strategiene ruster elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

Jeg tror noen av de strategiene bruker de veldig ubevisst og liksom av seg selv. Sånn derre når de ser på modelltekster, for det gjør vi både i norsk og engelsk. Bruker de veldig sånn ubevisst da for det sitter liksom så jeg tror ikke de tenker over det en gang. Jeg tror veldig mange har god nytte av det. på denne skolen jobber vi veldig mye med det sånn derre at de har noen strategier for å komme i gang og at vi hjelper dem med det bruker ofte forskjellige strategier som skriverammer og setningsstartere. Og det tror jeg fungerer for dem

5. Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?

6. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?

I så fall, hvilke?

Ingen spesielle lesestrategier tror jeg. Kanskje det blir litt glemt på ungdomsskolen. Har prøvd andre ting i praksis på barneskoler som bison-metoden osv. Så vi glemmer kanskje litt lesekompetansen til elevene. Og det er egentlig et stort fokus til skolen her, fordi elevene leser veldig lite. Så det er en viktig del av den derre, hva heter det strategiske planen her. Så siden jeg er norsk-lærer skal jeg finne ut av interessene til elevene og hjelpe de å finne en skjønnlitterær bok, siden elevene sliter med språket. Så vi ønsker at de skal få bedre språk. Men forresten i engelsk så prøvde vi å kjøre en glosebok, men det var ikke mitt forslag. Men da tok vi fem gloser fra boka vi leste også skulle vi skrive det ned. Men har egentlig glemt det helt.

Skriverammer, eksempeltekster, postittlapper for å oppsummere og huske, og det pleier å fungere veldig bra, da får de med seg mye mer. Også har vi prøvd å jobbe mer tverrfaglig, så når de skriver så skriver de samme strukturen i flere fag, så fem avsnitt, hoveddel og innledning, og det har de jobbet godt med altså. Og det er jo med fagfornyelsen også, at det skal være tverrfaglig fokus, og den har jo funka veldig godt når det har blitt jobba i ikke bare norsk eller engelsk men i alle fag.

Hva med ferdigheter for å snakke eller lytte på engelsk da?

Hmm det vet jeg faktisk ikke. Klassen min er veldig sjenerte. I timen jeg hadde i sta så snakket vi om sosiale medier og da vet jeg at de har mye på hjertet. Men det blir sånn de tørr ikke å snakke liksom, så får de switche til engelsk hvis de absolutt må. Også har jeg jo... jeg vet ikke om det telles, men jeg har noen elever som egentlig er flinke muntlig men som ikke tørr ikke å prate foran klassen, så har vi hatt en avtale om at de skal si to ting i løpet av timen feks. Så det er sånne avtaler som jeg har med noen av de. Også har de fremføringer i morgen, og da har jeg latt de øve foran hverandre. Også får de kun bruke notater dersom de gjør det i stikkordsform, men det er jo så klart forskjellig hvordan de er i timen og hvordan de er i en vurderingssituasjon

7. Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?

Jeg synes begge deler. For når jeg forklarer de hvorfor vi bruker tankekart så forstår de jo det. og de tenker at det er en god. Det er noen som bruker det. men jeg tror begge deler egentlig. Men mange vet ikke at de bruker strategier selv om de gjør det og da er det jo implisitt også. Noen av dem har forsøkt å huske bedre og hukommelse og sånt, og da har noen av dem laget quizletter og blitt kjent med det nå og det fungerer kjempegodt

Ja så de ba deg om strategier for å huske bedre?

Ja, det gjorde de, sånn hvordan man kan huske bedre til prøver osv. Sånne prøver hvor du bare må pugge og huske liksom.

Men jeg tenker jo at det er mange strategier som jeg bruker som er implisitt som bare skjer av seg selv, og elevene også bare tar i bruk de strategiene som de kan allerede. Feks som skriveramme osv, så vi jobber veldig prosessorientert da. I skriving.

8. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?

Det vet jeg ikke. Eller sånn.. det er jo tydelig i skriveoppgaver så og når man jobber med skriverammer så ser man jo hvem som har jobbet veldig med skriveramma si. For de kommer mye fortere i gang med å produsere, for mange blir frista til å bare begynne å produsere. Så det kan man jo se litt på. De som er høytpresterende har ofte gjort godt forarbeid. Så du får jo nytten av de strategiene, problemet er bare å få alle til å forstå fordelene med strategiene for det er noen som bare vil være ferdig.

9. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?

Vi er litt sløve, det ender ofte opp med mye kompendier, også har det jo vært hjemmeskole, så det da har vi brukt mange nettressurser, veldig lite lærebøker altså...

a. Vektlegger disse, etter din mening, strategioplæring? Isf: hvordan?

Ja, det vil jeg si. Jeg bruker en side fra Cappelen, skolen min, som og der er det sånn oppstarts, å begynne å lese en liten tekst også se på viktigste ordene. Så i mange av ressursene vi bruker så synes jeg det er godt fokus på strategier ja. At de tar elevene gjennom strategier, selv om de kanskje ikke alltid gjør det eksplisitt da.

10. Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?

Det er jo det at vi skal jobbe mer tverrfaglig, så jeg føler jo at siden jeg har norsk og engelsk så er det fint å samkjøre det litt mer. Men pga corona så synes jeg det er det samme som før. Det er ikke sånn at liksom ikke sånn at dette er veldig annerledes enn før. Jeg synes ikke fagfornyelsen har funka... eller jeg er jo ny da så...

Ja for du har egentlig ikke jobbet under den forrige læreplanen

Nei eller jeg fikk jo god opplæring i den da jeg studerte da. For da var det i lk06, mens nå er det lk20 nå, så jeg vet at skolen prøver å planlegge for mye mer, ha fagdager og jobbe med de derre kjerneelementene som livsmestring osv, at det skal inn i alle fag osv. Og siden vi jobber i temaer og skal samarbeide så bruker vi mange gamle opplegg som er fra den forrige læreplanen da.

a. Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?

Nei det har jeg ikke tenkt over noe særlig. Nei, sorry ass.

11. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon

a. Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?

Det vet jeg ikke, men var det ikke samme i gamle læreplanen også?

Jo men da var det flere ting enn bare strategier, som elevene skulle bruke, Men jeg synes jo at strategier er viktig og de har god bruk for dem, og det er umulig å begynne å skrive rett på eller å prate uten å vite hvordan du skal gjøre det. så det er jo bra at det er fokus på strategier, jo fortere man har kjennskap til strategier, så tror jeg mange ting går mye enklere da.

b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?

Ja, det tror jeg. Det er jo sånn som jeg sa at de læringsstrategiene vi bruker har de god nytte av og det hjelper dem jo videre, så jeg ser helt klart nytten av det og det hjelper dem i alle fag egentlig å komme i gang og jobbe selvstendig. Så timen er ofte slik at amn starter med en strategi eller en starter også skal man jobbe selvstendig, og uten den biten først så vil det jo ikke funke.

12. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Det føler jeg meg sikker på. Alle har strategier, eller sånn alle vet hva tankekart er og vøl-skjemas de har kjennskap til mange, også er det det å få dem til å bruke dem. Og at vi er flinke til å bruke dem med de. Men jeg tror absolutt de fleste har kjennskap til strategier. Og 10. klassingene som jeg ahr nå de er langt fremme ifht 8.klassingene så det skjer nok mye på ungdomsskolen. I skriving er nok der som jeg har mest bevissthet rundt strategier, også muntlig så tenker jeg nesten aldri over det og der kan jeg nok tro at veldig mange elever egentlig har utfordringer.

P7:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?

Ja, eh. Det forstår jeg som den måten elever tar til seg læring på. Strategier dem har for å ta til seg læring, uten kjennskap til strategier vil du ikke kunne ta til deg kunnskap effektivt nok. Måter og tilta seg læring på er det jeg ville sagt da. Hvordan eleven bearbeider stoffet de blir presentert av lærerne sine.

2. Hvordan forstår du begrepet selvregulert læring?

Det forstår jeg som at du ahr selvstendige elever som klarer å jobbe med oppgava selvstendig, uten å nødvendigvis spørre da. Elever som klarer å være aktive i egen læringsprosess, de vil kunne vurdere seg selv og stille kritiske spørsmål til seg selv, og vurdere sin egen arbeidsinnsats

3. Hva er sammenhengen mellom selvregulering og elevenes strategikjennskap?

Sammenhengen? Hvis du ikke har strategier kan du ikke regulere seg selv. Da har du ikke muligheten til å ta de valgene og tenke «okei, det her gjorde jeg denne gangen her, hvordan skal jeg jobbe med det neste gangen?» for eksempel. Men jeg ser ikke.. eller det er sikkert en sammenheng som jeg ikke ser akkurat nå. **Joda du er helt inne på hvert fall sånn mange svarer da, at de er litt avhengig av hverandre..**

4. Basert på dine erfaringer, mener du selvregulert læring er viktig for å lære engelsk? Hvorfor/hvorfor ikke

Både ja og nei. Ja i den forstand at du må forstå hvordan du skal jobbe med en tekst. Det holder ikke bare å lese en tekst, du må forstå. Forstå hvilket formål du leser i. Leser du for å kose deg eller leser du for å forstå noe. For eksempel BISON-blikket da. Hvordan skal du angripe en tekst? Skal du se på bildene først osv osv... eller hva var spørsmålet egentlig?

Er selvregulert læring viktig for å lære engelsk?

Ja og nei, som sagt. I dagens samfunn, i motsetning til da vi gikk på skolen, så blir de utsatt for så mye mer engelsk enn det vi ble. Så det er fascinerende å se hvor flinke dem blir på tre år, 8.-10. uten at du nødvendigvis har hjulpet dem til det. Det er mirakuløst i hermetegn, hos mange elever, økning i hva dem får til på slutten. Men du ser jo på starten at de ikke har noe strategier eller selvregulering sånn sett da så ja og nei, det er veldig viktig for å lære seg mer engelsk og i ulike formål, men de får også mye engelsk inn fra andre områder enn det vi gjorde

Ja og ikke sant, det kan jo også være en strategi – å eksponere seg for språket

Ja, hvis de er bevisste på det ja, så ikke før du sier det til de. At den Youtube-serien eller Netflix filmen lærer de engelsk. Det tror jeg ikke de gjør nei, nødvendigvis

a. hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring?

Ja, jeg sier jo alltid til elevene mine at de må ha på engelsk undertekst. For da både hører og ser du og får lest engelske ord. Les mye. Vi gjør det mye, 15 minutter hver time.

Med hvilket formål da?

Nei i første halvdel av 8. så var det bare for å øke ordforråd, ordene for der er de ikke de sterkeste. Og det kan være ord som hva er en back/bekk liksom. så skreiv vi ned ord som vi leste også gikk vi gjennom det felles i klassen. Andre strategier... skal vi se. Vi jobbet med glosor for å ha ordforrådet

våres. Legger ikke noe vekt på dette vurderingsmessig, men det er sånn for å... mestringsfølelse på et lavt nivå kan for mange være sånn «yes, klarte 10 ord riktig!» også jobber vi med egenvurdering og hverandre-vurdering. Det er to ting som jeg synes er veldig fint. Det å ta opp teksten igjen etter dem har skrevet den, så ser dem «oi har jeg skrevet det her?» «gjorde jeg det virkelig sånn?» osv og da får du dem bevisst på hva de gjorde feil sist gang i stedet for å bre en tilbakemelding.

b. Hvorfor?

c. Tror du disse strategiene ruster elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

Hvis de klarer å se sammenhengen med det å vurdere seg selv, så tror jeg absolutt det hjelper dem. Og det vil også hjelpe når de skal vurdere hverandre, og jobbe sammen i prosjekt så ja det tror jeg

5. Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?

Hmm...

Ja eller hvis vi for eksempel tenker muntlige strategier først da, for å konkretisere...

Det er det å snakke... hmm strategier i muntlig... kjempegodt spørsmål

Ja det kan feks være å dekke over at man ikke kommer på et ord ved å snakke rundt eller liknende

Hvertfall når de har engelsk i timen med meg, så kan de prøve først å si ordet, og hvis de ikke får det til så kan de si det på norsk. Også kan jeg hjelpe dem etterpå. Også er det å gå tilbake å omformulere som jeg har tenkt...snakka med de om da. Så prøv å se på hvordan man kan sette opp setningen på en annen måte, for ofte så vil de bruke et vanskelig norsk ord som de ikke nødvendigvis finner på engelsk. Så det har jeg sagt til dem. Også er det selvfølgelig å snakke masse. Prøv så ofte du kan å bruke engelsk.

Hva med i skriving da? Du har jo nevnt gloseprøve feks?

Ja vi jobber med alt fra store tekster til små tekster, mye skriving. Vi skriver for å skrive som regel også knytter vi det inn mot noe som er relevant for eleven. Skriv en introduksjon feks eller skriv en avslutning, ikke nødvendigvis en hel tekst, for da kommer vi senere til teksten. Også har jeg laget noe... ja det er jo ikke strategier da men.. joda! jeg har laget noen verktøy til de da. Det er et rammeoppsett på hvordan de skal skrive en tekst med setningsbindere og sånne ting, så har de alltid mulighet til å gå å se på det når de skal skrive en tekst. Og da har jeg sagt at det funker i alle fag hvor man skal skrive noe. De har en ramme da som de kan gå å se på

Ja for da lærer de det universelle i forskjellige tekster ja...

Ja så det er jo tverrfaglig over hele linja. Prøver å fjerne de grensene

Ja hva med lesing da. Strategier for lesing?

Ja, også er det det med å skrive ned ord underveis. Bruker vi ofte. Hvilken måte skal jeg lese en tekst på skal jeg skimme gjennom eller skal jeg lese for å forstå et konsept eller skal jeg lese for å kose meg, osv. Så er det spesielt det når man får spørsmål om å finne verbet, hva er det som faktisk spørres om hva er det du skal gjøre i oppgaven? Og Bison er jo kjent men, nå er det jo ikke så mange fagbøker så Bison forsvinner litt sånn sett. Også bruker vi word banks bruker vi ganske mye av. Ti ord i uka, også har vi det for hvert tema. Også skal de jobbe med det gjennom uka også kan det være at det kommer en gloseprøve i slutten da. Så har vi litt motivasjon der.

6. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?

I så fall, hvilke?

7. Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?

Første gangen eksplisitt. De må forstå hva det er. Det nytter ikke å gjøre det implisitt hvis de ikke vet at det er en strategi. I etterkant så trenger man ikke nødvendigvis å si at det er en strategi. Gjør du det mange nok ganger så er håpet at de skal gjøre det hver gang. Så begge deler da, men alt til sitt formål, tenker jeg.

8. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?

Det vil du fort finne ut av når du ser på leksene deres. Og når de jobber med leksene sine, er det fulle svar, har de forstått oppgaven. Har de satt opp i avsnitt for eksempel. Så man kjenner det veldig igjen på det som blir produsert. Om de har sett på det bildet her, har de sett videoen først eller har de bare hoppet rett på og gått for det første og beste.

Okei, så du ser det på forarbeidet deres på en måte?

Ja.. nei.. eller på produktet tenker jeg da. Så jo forarbeidet og da men man ser det på sluttproduktet, hvis en elev har jobbet mye med oppsettet og introduksjonen og hvis han jobber med ordforrådet så vil han få igjen for det når du snakker med han senere.. så på en måte er det enkelt, men man må se etter det.

Ja, har du også hatt samtaler med elever for å avdekke om de bruker strategier?

Ja, vi har to samtaler i året hvor vi snakker med elevene. Utviklingssamtaler og elevsamtale, og der legger vi planer for det altså hvordan de skal jobbe med læringsstrategier.

Ja, spennende. Føler du at du klarer å avdekke det da, da?

Ja for da får man ofte brukt eksempler på at ja «her ser vi at du kanskje har glemt å gjøre sånn og sånn» og da kan man få foreldrene litt med på laget i hermetegn og det er jo bra.

9. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?

Nå har vi ingen... vet ikke om du har hørt om skolenmin.no? Den er fra Cappelen og er en digital læringsportal. Ikke det beste i verden men det er greit. Også bruker vi One Note der har de en egen bok hvor vi har lagt opp oppgaver til de, så ikke noe læreverk nei

Hvor finner du tekster som de skal lese da?

Nei, ofte nyhetsartikler og andre digitale ressurser da, og skolen min som sagt

Så skolen min er der du ofte henter mest materiale?

Nei... vi har ikke noe læreverk nå... har brukt det denne uken, men mer en andre ting så er det vel det da.

Ja for jeg lurar på om den ressursen i såfall vektlegger strategiopplæring?

Ja, skolen min gjør det. den er veldig pedagogisk for elevene hvordan de skal jobbe med... hvordan man starter.. hvordan man jobber videre med osv. Så alt fra videoer til diskusjon i klassen og hvordan man snakker osv.

10. Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?

Overordnede, fagovergripende temaer.... nei, overordnede tema!

Mm

Det at man alltid skal ha vekt på et overordnet tema når man underviser. mer vekt på det tverrfaglige arbeidet. Og det største er jo at vi har gått fra to karakterer til én. Det er jo en liten endring,

men det gjør jo en endring da. Må oftere ha multimodale ting da, for å bruke et stort ord. For å ha muligheten til å snakke sammen og skrive osv. Så vi skal feks ha et rollespill hvor de må skrive manus og sånne ting. Også ha en sånn bok cafe på slutten, hvor de skal skrive en bokmeldelse av boka si og snakke om det etterpå. Så det er jo noe av de største endringene da, sånn sett.

a. Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?

Ja, det er det jo på alt. Alt fra kritisk tenkning til hvordan du forstår, du skal være nysgjerrig. Også synes jeg den engelske læreplanen er ganske generell, så du kan egentlig gjøre nesten hva du vil for at det går under det faget. Men ja det er mer vekt på det, men det er jeg kommer ikke på noen eksempler i farta.

11. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstskaping og kommunikasjon

a. Hvorfor tror du Udir har lagt inn et slikt mål?

Det ville hjelpe de lærerne som ikke gjør det uten å tenke over det. at de skal jobbe med læringsstrategier. Men det kan jo også gå mot sin hensikt hvis lærere tror de kan si sånn «okei da jobber vi med dette målet nå sånn at vi er ferdig med det på åttende trinn» så det må være en kontinuerlig greie. Så det kunne jo vært i overordna del i faget, i stedet.

b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?

Ja, det er det jo. Det står jo at man skal være med på det. men i seg selv så vil det ikke hjelpe hvis du går gjennom BISON en dag eller en annen strategi også tar du det aldri opp igjen så vil det jo ikke hjelpe, så det må være kontinuerlig og hele tiden.

12. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Tenker du på at alle da er selvregulerte?

Ja, at de kan «bruke varierte strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon»?

Til en hvis grad 100 prosent. Men vi må jo være realistisk også er det sikkert noen som ikke kommer til å være selvregulerte helt selv. Men på en eller annen måte, etter disse tre åra. så har de kjennskap til strategier og vil sikkert ha små elementer igjen av det vi har gått gjennom som vil være der uten at man tenker at «åja, det her er en læringsstrategi» men det er nok elementer av det de har lært som de vil ta i bruk i videregående, og studier og ut i jobb da

P8:

1. Basert på dine erfaringer; hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?

Jeg tenker at det er noe elever har på en måte, de har ulike måter å angripe stoffet på, altså andre måter å lære på og det er det jeg forstår som læringsstrategi. noen liker å lytte mye på meg, og andre liker å jobbe på egenhånd, og noen liker å høre på altså muntlig tilnærming da... kanskje ikke dette du er helt ute etter, eller?

Joda dette er fint, det kan være greit for oss å rydde opp mellom begrepene læringsstil og læringsstrategi, for de har mye til felles og kan fort blandes. Men læringsstrategi så menes en bevisst fremgangsmåte som elevene bruker for å oppnå et ønsket læringsmål, mens læringsstil handler mer om de ulike elevenes personligheter og hvilke strategier de kanskje liker best da... så du er het inne på det egentlig at strategibruk ofte er avhengig av læringsstil da. Men læringsstrategi er ikke avhengig av personligheter, på samme måte som en læringsstil er det. så ja, viktig at vi kan ha en felles forståelse for disse begrepene før vi... ja går videre da

2. Hvordan forstår du begreper selvregulering?

I forbindelse med læring? Hmm hvordan forstår jeg det tro...?

Ja eller har du hørt uttrykket?

Nei egentlig lite. Jeg tenker på å kunne regulere følelsene sine, når man er i en gruppe da, når man er i en klasse, og noen føler seg usynlig, og noen kan føle seg litt dum av og til og vil forsvinne bak stolen sin. Men selvregulering i forbindelse med læring... tenker du på at noen blir stressa hvis det er mye læringstrykk? Klarer å regulere hva som er viktig liksom? Jeg opplever at flere og flere blir mer stressa, stressa ungdommer med høye skuldre i dag, ja.

Ja du er inne på det. det høres ut som de du snakker om der har lav selvregulering, men det er egentlig bare at de klarer å jobbe selvstendig i sin egen læringsprosess, at de er motivert og klarer å ta lure valg i sin egen læring.

Ja det varierer jo veldig da Når de kommer i åttende trinn så er de veldig barn og redde for å gå glipp av ting. a for jeg har en sånn klasse nå, hvor det er hundre tusen spørsmål om ting du allerede har sagt. Kanskje dårlig konsentrasjonsevne, må si en og en setning også må de liksom ta det, også blir de forstått usikre på det j

3. Hva er sammenhengen mellom selvregulering og elevenes strategikjennskap?

Ja, nå blir det vasneklig her ass. Sammenhengen der ja...

Selvregulering er å jobbe selvstendig da

Ja da må det være en veldig sterk sammenheng. Så hvis du er selvstendig så kan man jo ha fordeler av det på alle måter mener jeg egentlig

Ja men hvordan mener du at strategier bygger opp en elev som er selvregulert?

Nei altså jeg som lærer har et ansvar for å presentere mange forskjellige strategier til elevene. Og det sier vi ofte til dem også at nå skal vi lære å ta notater på forskjellige måter også må du se hva som passer for deg, også snakker vi om det på elevsamtaler så det jobber vi veldig mye med på 8.trinn. å lære dem å ta litt kontroll over læringen sin. At kanskje noen lærer sånn og andre sånn. Kanskje du må tegne mye eller nettopp du trenger å høre på musikk når du lærer. Kanskje ikke det er for alle, ikke sant. Så jeg tror jeg har blitt mer fleksibel iløpet av årene, at jeg liksom har fått større forståelse for ahvor ulike de er. Noen trenger å bevege seg hvis de ikke har fått trent på noen dager så er de helt ike mottagelige for læring så det er veldig stort spenn da. Og noen blir stressa av å ikke få med seg absolutt alle detaljene da, de må lære å roe seg ned og skjønne at det går bra likevel

4. Basert på dine erfaringer, mener du selvregulert læring er viktig for å lære engelsk?

Hvorfor/hvorfor ikke

Ja absolutt. Engelsk er jo er veldig stort og bredt fag og selv om vi har gått bort fra puggeskolen så mener jeg at pugging er en strategi som man av og til må lære. altså ordinnlæring da. At man har lov å oversette til norsk. Veldig lenge så var det jo «når du blir god i engelsk så kan du bruke engelsk-engelsk ordboka» selv om man kanskje.. ja det er ikke noe feil med å trenge en oversettelse da. Så man bør jo kunne bruke begge deler

a. hvilke strategier mener du er viktige for elever i engelskopplæring?

Jeg prøver å oppmuntre de veldig mye til å lese og det må de gjøre alene. Veldig mye av engelsken i skolen er jo skriftlig, selv om akkurat nå så diskuterer vi om vi bør ha 50/50 tilnærming i vurderingen nå som det bare skal være en karakter. Veldig mange av elevene har jo en veldig muntlig tilnærming som de får gjennom gaming og filmer og serier, så min jobb som lærer er ofte å få de til å lese mer og ting de kanskje ikke er så interessert i fra før da. Feks engelsk historie, og det blir det jo mindre av nå med den nye læreplanen, men allikevel så er det, viktig for å få en forståelse av det engelske samfunnet. Jeg tenker at man har bruk for mye selvstendig jobbing, og få et godt ordforråd, det er det tyngste av alt, og det blir man veldig mye bedømt på og evaluert på da. Så neste uke, som er uke seks, så er det sex som er temaet da. Så da skal de lære litt om forholdet mellom gutt og jente, hvordan man kan sjekke opp noen og flørte på engelsk. Så skal de få skrive manus og spille, og de kan jo spille jente mot jente så slipper de at det blir så flaut. Liksom hvordan har man en pickup line på engelsk og hvordan sier du at du er interessert og hvordan avslutter du en flørt hvis du ikke er interessert, så da får de øvd på det samspillet i engelskklassen og snakke engelsk med andre norske, det er jo kjempestor utfordring.

Ja så det er viktig for de å øve på å bruke språket?

Ja, kjempeviktig, så det er mye det skriftlige og muntlige men også sosiale strategier. Så det er jo kommunikativt med språk, så man kommer jo ingen vei hvis man ikke kan kommunisere, så det er jo skoleengelsk, ikke noe reiseguide til england liksom. Så de gjelder jo å kunne produsere noe som det virker litt kvalitet over

b. Hvorfor?

c. Tror du disse strategiene ruster elevene for livslang læring, eller glemmes etter bruk?

Jeg tror at engelsk er så viktig fordi de vil lære det resten av livet. Det tror jeg. De aller aller fleste, fordi de skjønner at de trenger det. så strategiene er viktige. Det var jo det som skjedde med meg. Jeg vokste opp i en familie hvor mammaen og pappaen min kunne ikke noe engelsk, så jeg ble veldig opptatt av det selv som tenåring og det ble jo bare gøyere og gøyere jo mer jeg lærte. Og nå har jo ungdomsskole elver mye høyere selvtillit, de ser på filmer uten å ha på subtitles og det skjedde ikke da jeg starta som lærer, så det har vært en enorm utvikling, eller det har alltid hatt status men nå er det enda mer, og derfor er de interessert i å lære da

5. Hvilke strategier mener du er viktig for at elever skal mestre selvregulering?

6. Er det noen strategier du allerede har lært bort, eller har planlagt å lære bort?

I så fall, hvilke?

Ja...hmm...

Ja vi kan godt begynne litt mer spesifikt da. For eksempel strategier i muntlig da

Ja, det er jo det å lære nye ord også bruke de i setninger, og av og til så har vi at de må finne en english saying også forklare på engelsk hva det betyr, type break a leg og no pain no gain som de forklarte veldig fint på engelsk da. Det er ofte vi jobber ut i fra tekster også, og nå bruker vi et verk som heter Stages, som jeg er veldig godt fornøyd med hvor vi altså i teksten så alle nye ord kan man trykke

på for å få oversettelse til norsk, også er det digitale oppgaver hvor de jobber med ordinnlæring til alle nye tekster, såå ja.

Ja hva med skriftlig da?

Ja eller vi har snakket om paragraph, og at man alltid skal ha innledning og avslutning. Det er vanlig å bare stoppe teksten. Og de er jo ikke kjempegode på det. det er jo det vanskeligste, å starte og slutte teksten. Også har jeg introdusert topic sentence, så det skal være mere struktur, særlig gutter, setter veldig lite komma og punktum, så må jeg si at før det er på plass så får man liksom ikke en femmer. Så må vi gå igjennom hvordan historier kan begynne. Det kan være midt i en handling eller beskrivelse, så forskjellige typer start på en historie. Så vi leste en bok nå før jul hvor de måtte skrive sin egen start til boka. «hvordan startet denne boka her?» ja og hvordan en forfatter kan bygge opp spenning i en bok, og det må dere prøve også når dere skriver, så vi har prøvd å ta med forskjellige ting, sånn at det er en fortellerstemme, sånn at de blir bevisst på det så det ikke abre blir sånn nesten et eventyr hver gang

Hva med lesing da?

Den eneste lange boka de leser, så ja da sier jeg at de ikke alltid trenger å kunne alle ordene, men at de bare trenger å kunne se sammenhengen. Men de aller fleste tekstene er sånn at man skal kunne skjønne alle ord da. Så på den alderen der så er det det går i. Også som i norsk så er det å se på bilder og overskrifter så snakker vi om det så de kan få et inntrykk av hva det handler om også kanskje huske litt mer etterpå da.

7. Bør strategier undervises eksplisitt eller implisitt? Hvorfor?

Jeg tror nok at jeg prøvde en gang på eksplisitt, og da husker jeg at jeg følte at jeg mistet klassen litt. At det ble litt for teoretisk for dem. Og de gjorde oppgaver som hørte til det, også etterpå så lærte de på sin vanlige måte. Så jeg tror det er viktig at de får praktiske oppgaver som bruker den nye strategien de har lært. Det blir ofte sånn at lærere har sine kjepphester da. Feks en lærer fra skolen som har styrkenotat, så alle hans elever driver med det, så det er nok litt typisk da. At man finner en ting som fungerer for seg, også kjører man på med det. Så det er ikke sånn at jeg går inn i timen og bevisst tenker at i dag skal vi snakke om den typen strategi. Det er liksom mere sånn,, veldig ofte på åttende, så snakker vi sammen vi lærerne om at nå skal vi jobbe med læringsstrategier, men det første halvåret så gjør vi ikke det sånn bevisst også prøver jeg å plukke det opp litt og litt. Og i det siste så har jeg brukt.. kjenner du til Quizlet?

Ja det har jeg hørt om

Ja det er jo elevene veldig veldig glad i da, for da kan man når man har lært seg noen ord, så kan man bruke det som et spill. så blir de gruppert av Quizlet i forskjellige grupper, så får de dyrenavn så når de konkurrerer så ser vi hvordan de ligger an på storskjerm så ser man bare dyrenavnet da, så man ikke vet helt hvem det er som vinner og taper. Og det synes de er så gøy og de lærer så mange nye ord av det. Så det er egentlig det jeg vil skrive masteroppgave om, altså å lære ord. Ja for vi har sånn mål om å øke ordforråd da, så vi jobber mye med det og jeg ser at det fungerer.

8. Hvordan kan man som lærer vurdere om elevene har lært strategier?

Ja det er veldig vanskelig for det vurderer vi jo ikke sånn direkte. Så ja... det er nok vanskelig å evaluere tror jeg. Men altså på elevundersøkelsen så skal jo elevene svare på om de får påvirke vurderingen... men det er jo ikke helt det samme da, men om de får påvirke metodene.

Ja, hva svarer de da?

Ja der scorer vi ofte litt lavt da. Vi scorer egentlig veldig høyt på mange ting. Men det å dra de med i «hva slags metoder har dere lyst til å lære nå liksom?» Så det blir ofte i hverdagens stramme tidsskjema så er det læreren som bestemmer til slutt også glemmer man å spørre elevene underveis. Det kan nok skje... eller ja hehe det skjer.

9. Hva slags materiale (lærebøker etc) benytter du i undervisningen?

Jeg bruker bare digitalbok, som heter Stages. Og den har veldig mange fine ting med seg, som forslag til terminprøver og skriveoppgaver som jeg synes det er veldig vanskelig å finne på selv da. Så det er et veldig bra læreverkt da

a. Vektlegger disse, etter din mening, strategiopplæring? Isf: hvordan?

Ja, jeg synes det. de har feks mulighet til å lytte til alle tekstene når man leser. Så det er motiverende for elevene, og da kan du lytte til den på fire minutter og da blir den plutselig ikke så lang lengere, så det er fint at de har det valget. Så siden det er litt nytt læreverkt så er det litt vanskeligere tekster og det trenger vi for med det gamle læreverket så var det ofte at elevene sa « lærerens navn, jeg kan alle disse ordene fra før jeg» «ja dere skal jo egentlig lære noe nytt på skolen da»

Ja den er digital den Stages?

Ja vi har abonnement på det, og der er det unibøker og da kan man høre alt sammen, så de som har dysleksi kan få høre alt sammen, og det er veldig inkluderende at det er sånn.

10. Hva opplever du som de største endringene i den nye læreplanen?

Jeg opplever som en stor endring at man skal legge vekt på dybdelæring, det har jo på en måte alltid vært et mål vi ønsker jo ikke å lære de overfladiske ting, men siden engelsk har krympet litt sammen også, vi skulle ha to karakterer på to timer i uka så det har vær tmye vurdering. Så det er en stor forbedring, at vi kan roe litt ned med vurderingsarbeidet også kanskje fordype oss i noen tekster, kanskje Dickens, jeg tenkte nå vi skulle drive med litt skuespill, nå som det er blitt gult nivå, så skal vi drive med the Christmas Carol, skal vi spille med det spøkelset og.. så da må de bruke mange forskjellige strategier, og lære litt utenat og det har jeg opplevd før at de synes at det er veldig gøy for vi har også tidligere spilt bukkene Bruse også da på engelsk da. Litt gjentakelser og enkelt, men litt frigjørende at alle kan få det til. At de har i den nye læreplan så har de jo gått bort i fra. For vi har jo hatt veldig samfunnsfaglig engelsk, og at det skal være mer fokus på språk, og jeg har jo personlig syns at det er litt synd, for man må jo snakke om noe, så feks nå som det har vært valg i USA så er det jo fortsatt det vi snakker om i engelsktimen, ja...

a. Hvordan oppfatter du fokuset på strategier og selvregulert læring i den nye læreplanen?

Emm.. ja.. det har jeg ikke tenkt så mye over, om det er mer fokus på det nå en før. De grunnleggende ferdighetene er jo der. Og de krever jo det samme som får, så jeg synes jo at alle ferdighetene krever e hvis grad av selvstendighet, også krever de også samspill med andre. Men det er klart at hvis det ikke kreves sås mye kunnskap om england og usa, så trenger man ikke, ja hva skal jeg si. Ja det er jo en stor forandring da, så jeg er veldig usikker på hvordan dette slår ut på muntlig eksamen, for at da har jo USA vært et stort tema, og vi har snakket om alt fra andre verdenskrig og kald krig og det er jo temaer som de kjenner igjen fra samfunnsfag, så jeg er litt usikker på... Ja så i den nye læreplanen så har de jo vektlagt disse tverrfaglige temaene da. Så ja.. tverrfaglig medborgerskap er jo med i engelsk.

11. Hvordan forstår du følgende læreplanmål fra LK20: Eleven skal kunne bruke varierte strategier i språklæring tekstskaping og kommunikasjon

Ja, nei det forstår jeg vel som at de skal få et utvalg strategier, eller at jeg skal lære de et utvalg strategier da, også at elevene skal kunne bruke de på egenhånd.

a. Hvorfor tror du udir har lagt inn et slikt mål?

Jo jeg tror det er for å være inkluderende, at siden elevene er så utrolig forskjellige så hvis lærerne tvinges mer til å lære bort ulike strategier så kanskje vi treffer flere elver da. At de tenker at «å ja dette passet for meg» og målet er jo at de skal føle at «dette passet for meg» ikke sant. Og det, så målet er jo at de skal bli ivrige og synes at det er artig å lære da. Så en av klassene jeg har nå har skikkelig konkurranseinstinkt, mange som driver med idrett, og da tror jeg Quizlet er en veldig fin ting, for det er litt sånn ufarlig konkurranse, for de sitter sammen i grupper når de har disse konkurransene og da skjerper de seg alle sammen, fordi det ansvarliggjør de litt overfor hverandre

b. Er dette målet relevant for å skape selvregulerte elever?

Ja, det må det vel være et produkt av det nærmest. Som elev så oppdager du hvordan du lærer best, så må jo det være med å selvregulere elevene, for da blir de tilfreds og får selvtillit og tenker at «dette får jeg til, at jeg skal klare å snakke engelsk» og ja bygge dem litt opp da.

12. Hvor sikker føler du deg på at elevene dine vil oppfylle kompetansemålet over, når de går ut av 10. trinn?

Jeg tror nok de har en liten sånn.. hva skal jeg si, smørbrøddliste med strategier, men jeg er helt sikker på at jeg kan bli bedre på å lære bort det. Så hvor sikker... jeg er ikke helt sikker. men de som vil lære, de vil nok lære strategier. Jeg tror etter noen år som lærer så blir man kanskje litt for avslappa, jeg vet ikke, men jeg tenker hvertfall at den tiden de går igjennom nå er en veldig «opp og ned»-tid. Og av og til så føler jeg at særlig gutter når de kommer ordentlig i puberteten så bare grynter de til svar og tenker på helt andre ting da, så bare det å få oppmerksomheten deres er jo en liten jobb i seg selv, også skal du... de vil på en måte ikke være topp motivert hele tiden, det er ikke realistisk, men samtidig så er engelsk et fag hvor det er lett å motivere på en måte, hvor de ønsker egentlig å klare det. de ønsker å bli gode i engelsk... så ja hvor sikker er jeg? Hmm jeg er ganske sikker på at de vil klare seg bra. De pleier å få ganske gode resultater i engelsk Og det er jo ikke lenger bare min fortjeneste, det er hvor mye de utsettes for engelsk generelt i livet.

P8: