

Kvalitetsgranskning
Rapport 2010:17

Undervisningen i engelska i grundskolan

Skolinspektionens rapport 2010:17
Diarienummer 40-2009:3703
Stockholm 2010
Foto: Ryno Quantz

Innehåll

1. Sammanfattning	6
2. Inledning	8
3. Granskningens genomförande	10
3.1 Om de metoder som använts i granskningen	11
3.2 Skolor som ingått i granskningen	11
3.3 Vad är en god undervisning?	12
4. Resultaten av granskningen	17
4.1 Starka och svaga aspekter av undervisningen	17
4.2 Engagerade elever i en trygg och stödjande lärandemiljö	19
4.3 Övriga iakttagelser och påpekanden	22
5. Avslutande reflektioner	24
6. Referenser	25
7. Mer information	26
8. Förteckning över granskade skolor	27
9. Bilagor	29



Förord

Skolinspektionen har i uppdrag av regeringen att utföra kvalitetsgranskningar av skolväsendet, förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av en verksamhets kvalitet inom ett avgränsat område. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med kvalitetsgranskningen är att bidra till utveckling. Granskningen gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Syftet är även att beskriva väl fungerande inslag och att visa på framgångsfaktorer.

Granskningarna genomförs i ett urval av verksamheter, både sådana där det finns indikationer på utvecklingsbehov och sådana med förmodat god kvalitet. Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar med anledning av denna granskning redovisas dels genom återkoppling till de granskade skolorna och skolhuvudmännen, dels i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet, avser rapporten att ge ett utvecklingsstöd även för skolor som inte har granskats.

I syfte att utveckla myndighetens granskningsmetoder anlätades i denna granskning det nederländska utvärderingsinstitutet Cito Institute for Educational Measurement för att delta i utformningen och genomförandet av projektet.

Denna rapport redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning med inriktning mot skolors insatser för att erbjuda en undervisning i engelska av hög kvalitet. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de 30 skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. En förteckning över granskade skolor återfinns sist i rapporten.

Resultaten visar framför allt att eleverna i huvudsak trivs med undervisningen i engelska, men att det finns områden att förbättra för att säkra att eleverna får möjlighet att tillägna sig så goda färdigheter och kunskaper som möjligt.

Projektledare för kvalitetsgranskningen har varit Roland Fallström och Sven-Olof Lundin, Skolinspektionen i Göteborg. Cito Institute for Educational Measurement har tagit fram de teoretiska utgångspunkterna, designat studien och även deltagit i genomförandet av granskningen. Johanna Kordes vid Cito sammanställde resultaten av granskningen i den slutrapport som i sin tur utgjort underlag för denna rapport. Den slutliga bearbetningen av rapporten har gjorts av Linda Källman, Skolinspektionen.

Stockholm 2010

Marie-Hélène Ahnberg
Inspektionsdirektör

Carina Abréu
Avdelningschef

1 | Sammanfattning

Skolinspektionen har tillsammans med Cito Institute for Educational Measurement granskat undervisningen i engelska med avseende på dess ändamålsenlighet och om den ger eleverna förutsättningar att nå målen.

Granskningen har omfattat undervisningen i 30 skolor, fördelade på tio kommuner i landet. Granskningen bygger på lektionsobservationer i årskurs 5 och 9 grundade på ett i förväg utarbetat observationsschema. Totalt observerades 117 lektioner som hölls av 91 lärare.

Granskningen har bland annat haft som syfte att undersöka undervisningens ändamålsenlighet men också att utveckla Skolinspektionens metoder för lektionsobservationer. Av den anledningen är kvalitetsgranskningen genomförd med stöd av det nederländska utvärderingsinstitutet Cito.

Lektionerna har observerats med fokus på ett antal aspekter som är relevanta för en god undervisning och effektiv språkinläring. Exempel på sådana aspekter är "trygg och stödjande lärandemiljö", "anpassning av undervisningen till elevers olika behov" samt "tydlighet kring undervisningens innehåll och mål".

Sju av tolv aspekter starka. För sju av tolv aspekter överväger starka omdömen. "Elevernas engagemang", "trygg och stödjande lärandemiljö" och "ledarskapet i klassrummet" var de tre starkaste aspekterna för lektionerna i årskurs 5.

Bilden av undervisningen i årskurs 9 är likartad, med skillnaden att "språklig input" bedömdes som den allra starkaste aspekten. Totalt sett bedömdes undervisningen i årskurs 5 något mer positivt än undervisningen i årskurs 9.

Fem av tolv aspekter svaga. I såväl årskurs 5 som i årskurs 9 har fem av tolv aspekter bedömts som mestadels svaga eller mer svaga än starka för minst hälften av lektionerna. De aspekter som bedömts som svagare i båda årskurserna är "tydlighet kring undervisningens innehåll och mål", "anpassning av undervisningen till elevers olika behov" och "återkoppling".

Traditionella undervisningsmaterial dominerar. Svarta tavlan/white board användes vid 70 procent av lektionerna, textbok och arbetsbok vid runt fyra av tio lektioner. Granskningen visar att material som film, tidningar och tidskrifter, böcker, Internet och digitala läromedel används i liten utsträckning.

2 | Inledning

Skolinspektionens kvalitetsgranskning är inriktad på att granska sådant som är av vikt för att eleverna ska få en god och likvärdig utbildning.

I ett globaliserat kunskapssamhälle är språkkunskaper mycket värdefulla, både för individen och för samhället i stort. Goda kunskaper i engelska är närmast en förutsättning för att fullt ut kunna delta i samhället, både vad gäller studie- och arbetsmöjligheter och möjligheterna att ta del av kulturella uttryck.

Syftet med granskningen har varit att bedöma kvaliteten på undervisningen i engelska.

Granskningen har utgått från följande huvudfrågeställningar:

- Är undervisningen ändamålsenlig och ger den eleverna förutsättningar att nå målen i läroplan och kursplan?
- Anpassas undervisningen till elevernas olika förutsättningar och behov?

Som tillsynsmyndighet är det viktigt att Skolinspektionen också utvecklar sina egna arbetsmetoder för att kunna genomföra sitt uppdrag så effektivt och likvärdigt som möjligt. För att besvara frågeställningarna och samtidigt utveckla de egna arbetsmetoderna bjöd Skolinspektionen in utomstående konsulter för att gemensamt utforma och genomföra granskningen. Efter upphandling föll valet på det nederländska utvärderingsinstitutet Cito Institute for Educational Measurement. Cito arbetar sedan många år med utvärdering av offentlig verksamhet och är en av organisationerna bakom internationella mätningar som SurveyLang (European Survey on Language Competences) och PISA (Programme for International Student Assessment). I det prak-

tiska arbetet deltog sex konsulter från Cito och två medarbetare från Skolinspektionen. Skolinspektionen har det övergripande ansvaret för granskningen.

Cito har från sin sida lämnat en underlagsrapport till Skolinspektionen. Underlagsrapporten redovisar resultatet av enkäter, intervjuer och observerade lektioner. Utifrån underlagsrapporten har Skolinspektionen skrivit en rapport med en sammanfattande resultatredovisning och diskussion som här publiceras.

3 | Granskningens genomförande

Fokus för den granskning som genomförts av Skolinspektionen tillsammans med Cito har varit undervisningens ändamålsenlighet och om den ger eleverna möjligheter att nå läroplanens och kursplanens mål.

För att alla elever ska få goda förutsättningar att nå målen måste undervisningen anpassas till deras individuella förutsättningar och behov.

I vilken utsträckning eleverna når målen är beroende av faktorer på flera nivåer, från individens egna förutsättningar till skolfaktorer i form av organisation, styrning, studiemiljö, etcetera. Vid sidan av individens egna förutsättningar är det läraren och den undervisning han eller hon bedriver som har störst betydelse för individens möjligheter att nå målen. Läraren och undervisningen kan inte ändra faktorer som socioekonomisk bakgrund, men kan däremot påverka individrelaterade faktorer som motivation, intresse och självförtroende.

Granskningen har utifrån ovanstående resonemang ett starkt fokus på själva undervisningen och det som sker i klassrummet. Lektionsobservationer har därför varit ett viktigt inslag. Enkäter och intervjuer med elever, lärare och skolledare har bidragit med ytterligare perspektiv på undervisningen, men också gett information om sådant som inte går att direkt observera. Faktorer som elevsammansättning, slutbetyg och resultat på nationella prov, skol- och klasstorlek, lärares utbildning och erfarenhet, rektors pedagogiska ledning och kommunikationen inom skolan har också beaktats för att få en

heltäckande bild av de skolor som granskats. I denna övergripande rapport behandlas i första hand det som är nära relaterat till undervisningen.

3.1 | Om de metoder som använts i granskningen

De observationsscheman, enkäter och intervjuguider samt kriterier för bedömningar som använts i granskningen har utarbetats med utgångspunkt från forskning om undervisning i främmande språk samt Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94 (Skolverket, 2006) och kursplanen för engelska (Skolverket 2008).

Vid skolbesöken observerades ett antal lektioner i engelska i årskurs 5 och 9. I varje skola besöktes flera lektioner; totalt observerades 117 lektioner som hölls av 91 lärare. Därutöver gjordes intervjuer med rektorer och lärare på varje skola. Elever i årskurs 5 och 9 samt lärarna i engelska fick efter skolbesöket besvara en enkät. Totalt besvarades enkäten av 57 lärare i årskurs 5 och 79 lärare i årskurs 9. Elevenkäten besvarades av totalt 83 procent av eleverna i årskurs 5 (861 av 1034 elever) och årskurs 9 (2047 av 2462 elever).

Under lektionsobservationerna värderades ett antal aspekter utifrån en bedömning mot kriterier som kan anses vara positiva exempel på det aspekten omfattar. Varje kriterium bedömdes på en fyrgradig skala från "huvudsakligen svag" till "huvudsakligen stark". När någon aspekt eller något kriterium inte kunde observeras räknades den inte heller in i den sammanvägda bedömningen. De aspekter och kriterier som legat till grund för bedömningarna beskrivs närmare i avsnittet Vad är en god undervisning?

Rektorsintervjuerna tog bland annat upp frågor om eventuell policy för språkundervisning, strategier för kompetensförsörjning och utvärdering av undervisningen. Lärarna intervjuades dels i direkt anslutning och med anledning av de observerade lektionerna, dels i gruppintervjuer med fokus på bland annat kompetensutveckling, strategier för undervisningen, egen sociokulturell och sociolingvistisk färdighet och kommunikation och erfarenhetsutbyte lärarna emellan.

I lärarenkäten ställdes frågor till lärarna om dem själva, om sina kvalifikationer som lärare, om undervisning i främmande språk, om lektionerna i engelska, om hemuppgifter, bedömning och elevers ansvarstagande. I elevenkäterna ställdes frågor till eleverna om dem själva, om hur de använder engelska i sin vardagsmiljö, om ämnet engelska, om prov och arbetsuppgifter i engelska.

Vid analys av resultatet har information från flera källor vägts samman för alla de värderade aspekterna. Information har samlats in från två eller fler olika källor såsom lärarintervjuer, rektorsintervjuer, elevenkäter, lärarenkäter och lektionsobservationer.

3.2 | Skolor som ingått i granskningen

Undervisningen i engelska har granskats i 30 skolor, belägna i tio olika kommuner i landet och fördelade på tio kommunala huvudmän och nio enskilda huvudmän. Urvalsprocessen var en avvägning mellan flera olika faktorer och resultaten är därför inte representativa för skolorna i landet. Eftersom granskningen genomfördes i årskurs 5 och 9 valdes bara skolor med elever i ena eller båda årskurserna. Alla granskade skolor utom sju av skolorna har

undervisning upp till årskurs 9. En tredjedel av skolorna är fristående skolor. Bland de granskade skolorna som har årskurs 9 varierar andelen elever som år 2008 nådde målen för engelska mellan 75,3 och 100 procent. Genomsnittet för riket var samma år 94,3 procent. En förteckning över de skolor som granskats i projektet återfinns sist i rapporten.

3.3 | Vad är en god undervisning?

Läroplan och kursplan betonar utvecklingen av elevernas kommunikativa förmåga. Undervisningen i engelska ska därför vara inriktad på att ge eleverna förmåga att använda språket praktiskt, i olika situationer och för olika syften. Eftersom kunskaper i engelska är viktiga för såväl framtida studier och arbete som samhällsdeltagande i stort, ska undervisningen också ge eleverna lust till fortsatt lärande.

Granskningen har som tidigare nämnts utformats utifrån relevanta styrdokument och forskning kring undervisning i allmänhet och språkundervisning i synnerhet.¹ I forskning om vad som har betydelse för skolors effektivitet finns det ett antal faktorer som återkommer i olika studier. Bland dessa kan nämnas höga förväntningar på eleverna och en strukturerad undervisning samt en studiemiljö präglad av ordning och kontinuerlig uppföljning av resultaten. Sammantaget har tolv olika aspekter identifierats som relevanta att undersöka för att bedöma om undervisningen är ändamålsenlig och ger eleverna möjligheter att nå läroplanens och kursplanens mål. Några aspekter relaterar till faktorer som generellt är gynnsamma för att uppnå effektivitet i undervisningen eller till mer övergripande läroplansmål, medan andra aspekter relaterar till faktorer som är gynnsamma för språkundervisning mer specifikt. Särskilt kan lyftas fram de tankar som ligger till grund för och de riktlinjer som anges i modellen kommunikativ språkinläring (The National Capital Language Resource Center, NCLRC, 2003, 2004). Modellen beskriver ett sätt att arbeta med språkinläring som stämmer väl överens med den betoning på att utveckla en kommunikativ förmåga som uttrycks i den svenska kursplanen i engelska.

Nedan följer en kort beskrivning av de olika aspekterna och de kriterier som legat till grund för bedömningarna.

Trygg och stödjande lärandemiljö

Skolan ska enligt läroplanen främja förståelse för andra människor och empatisk förmåga. Verksamheten ska präglas av omsorg om individens välbefinnande och utveckling. En trygg och respektfull miljö stödjer också elevernas lärande. För att värdera hur lärandemiljön lever upp till detta har lektionerna bedömts utifrån i vilken grad de lever upp till följande kriterier:

- Läraren skapar en avslappnad atmosfär
- Läraren visar respekt för eleverna
- Läraren främjar ömsesidig respekt
- Läraren stärker elevernas självförtroende
- Läraren uppmuntrar eleverna att göra sitt bästa

¹ En utförligare beskrivning av vad som ligger till grund för granskningens utformning återfinns i bilagan.

Ledarskapet i klassrummet

Arbetsro, struktur och rutiner har betydelse för såväl arbete som studier. Två av de faktorer som återkommande har visat sig ha betydelse för skolans resultat är ordning och rutiner i klassrummet och en strukturerad undervisning. För att värdera lärarens förmåga att skapa goda villkor för ett effektivt arbete i klassrummet har följande kriterier bedömts:

- Läraren håller en välstrukturerad lektion
- Läraren ser till att det är ordning i klassen
- Läraren utnyttjar undervisningstiden på ett effektivt sätt
- Läraren har effektiva klassrumsrutiner

Tydlighet kring undervisningens innehåll och mål

Eleverna ska enligt läroplanen ges möjlighet att vara med och planera och utvärdera undervisningen. Det förutsätter att de förstår vad det är de ska lära sig och vad olika uppgifter och aktiviteter syftar till. För att bedöma detta värderades under lektionerna hur väl följande kriterier var uppfyllda:

- Läraren tydliggör syftet med lektionen i lektionens början
- Läraren utvärderar om målen uppnåtts i slutet av lektionen
- Läraren ger tydliga instruktioner och förklaringar

Anpassning av undervisningen till elevers olika behov

Elever har olika sätt och olika lätt att lära sig, men också olika motiv när det gäller att lära sig ett främmande språk (Jacobs och Farrell, 2003). Dessa tankegångar är centrala för modellen kommunikativ språkinläring (NCLRC, 2003 och 2004). Elevernas olikheter i fråga om förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov är därför viktiga att beakta i undervisningen i engelska. Läroplanen lyfter dessutom fram att detta ska gälla all undervisning, i syfte att främja fortsatt lärande och utveckling. Lektionerna har i detta avseende värderats utifrån följande kriterium:

- Läraren anpassar undervisningen till individuella skillnader mellan eleverna i fråga om motivation, prestationsnivå och inläringstakt

Engagerande undervisning

Skolan ska enligt läroplanen sträva efter att eleverna ges allt större inflytande över sin utbildning och läraren ska utgå från att eleverna kan och vill detta. Läraren bör därför sträva efter att ge eleverna utrymme att vara aktivt engagerade i undervisningen. En undervisning där eleverna aktivt deltar som lärande subjekt ger bättre förutsättningar för inläring än en undervisning där eleverna är passiva mottagare av det läraren förmedlar.² Elevernas engagemang under lektionerna har bedömts utifrån följande två kriterier:

- Eleverna är aktivt engagerade
- Eleverna är aktivt lärande

Språklig input

Krashen (1985) menar att ett främmande språk tillägnas på ett naturligt sätt vid tillräcklig språklig "input". Progression sker när denna input är något över

² Se till exempel Det flerstämmiga klassrummet av Olga Dysthe (2003) och Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv av Roger Säljö (2000/2010)..

den språkliga kompetensnivå som eleven för tillfället är på, det vill säga när det språkstoff eleven möter (hör, läser) i huvudsak är begriplig, men ändå innehåller delar som behöver bearbetas för att full förståelse ska nås. Efter som eleverna i en klass sannolikt har tillägnat sig språket i olika grad förespråkar Krashen en språkundervisning som bygger på input via naturlig kommunikation, vilket samtidigt skapar motivation att försöka förstå. Tankegångarna återfinns också i modellen för kommunikativ språkinlärning och känns igen från kursplanen i engelska, även om det där inte uttrycks vilka teorier om språkinlärning kursplanen bygger på.

Den här aspekten handlar därför om de möjligheter undervisningen ger eleverna att använda språket i naturliga kommunikativa sammanhang. Det handlar både om hur stor del av tiden läraren använder engelska i kommunikationen med eleverna och om de tillfällen till språkanvändning som ges genom olika aktiviteter under lektionen. Det är också viktigt att den input som ges är på en lagom nivå och att eleverna ges möjlighet att bearbeta och förstå språket. Den språkliga inputen har bedömts utifrån tre kriterier:

- Läraren maximerar elevernas möjligheter att använda engelska i klassrummet
- Läraren ger en språklig input som är begriplig för eleverna i förhållande till deras kunskaper
- Läraren använder engelska i kommunikationen med eleverna

Uppföljning av elevernas lärande

För att alla elever ska få ut så mycket som möjligt av undervisningen är det viktigt att varje elev får det stöd och den stimulans han eller hon behöver för att nå målen. Det underlättas om läraren kontinuerligt kontrollerar att alla förstår vad som ska göras och är uppmärksam på vilka svårigheter olika moment innebär för olika elever. Att läraren under lektionen följer upp elevernas lärande har bedömts utifrån följande två kriterier:

- Läraren följer aktivt upp specifika problem med att läsa, lyssna, tala och skriva
- Läraren kontrollerar att eleverna förstår lektionsinnehållet

Återkoppling

Återkoppling är viktigt både som uppmuntran och för elevernas möjlighet att rätta till misstag och se vad de behöver arbeta mer med. Sådan återkoppling kan ges på olika sätt och den positiva effekten är beroende av att återkopplingen anpassas till den typ av moment eleverna arbetar med (Lightbown & Spada, 1990; Lyster & Ranta, 1997; Lyster & Mori, 2006). När eleverna arbetar med moment som handlar om korrekthet i fråga om form är det mest effektivt att ge direkt återkoppling, medan det kan verka hämmande i kommunikativa aktiviteter att bli avbruten och korrigerad (NCLRC, 2003, 2004). Under kommunikativa moment är det därför bättre att läraren noterar eventuella återkommande misstag och sedan gör en övergripande återkoppling till hela gruppen. Denna aspekt har värderats utifrån följande kriterium:

- Läraren ger eleverna återkoppling på hur eleverna klarar språkuppgifterna

Specifika färdigheter – lyssna, tala, läsa och skriva

Att lära sig ett språk innebär att tillägna sig en förståelse av språket såväl muntligt som skriftligt, och utveckla förmågan att uttrycka sig själv såväl muntligt som skriftligt. Det handlar därmed om ett antal olika färdigheter – tala, lyssna (hörförståelse), läsa och skriva. I undervisningen kan det förekomma aktiviteter där flera färdigheter tränas, medan andra aktiviteter fokuserar enskilda färdigheter.

Kriterierna för att bedöma undervisningen av de olika språkliga färdigheterna handlar om olika angreppssätt och metoder som är fruktbara för läraren att använda. Bland dessa kan nämnas att sätta in övningarna i kontexter som är bekanta för eleverna och som gör övningarna mer autentisk (NCLRC, 2003, 2004); att erbjuda verktyg och stödstrukturer som stödjer färdigheten och förenklar övningarna (till exempel att träna på att använda en ordbok i läsövningar eller att ge ett ord eller en fras att börja en mening med i talövningar); att ge tillfällen att använda färdigheterna för olika ändamål och att ge eleverna möjlighet att utveckla strategier för att kompensera för sina svagare sidor och för att utveckla sina färdigheter. Sådana strategier hjälper eleverna att reflektera över sitt lärande (Westhoff, 1991a, 1991b, 1997). Här presenteras kriterierna för tal- och skrivfärdigheterna som exempel:

- Läraren ger eleverna en kontext för tal- respektive skrivövningarna
- Läraren tillhandahåller verktyg och stödstrukturer som stödjer tal- respektive skrivprocessen och förenklar övningarna
- Läraren ger möjlighet att öva olika kommunikativa funktioner (tal) och ger möjlighet att öva skrivfärdighet utifrån olika syften och målgrupper (skrivande)
- Läraren balanserar i undervisningen formfokuserade och strukturerade moment med mer öppna och kommunikationsinriktade moment
- Läraren ger eleverna möjlighet att använda olika strategier för att förbättra sitt tal respektive skrivande och kompensera för sina svagare sidor
- Läraren betonar ett acceptabelt och spontant tal
- Läraren uppmuntrar eleverna att dela sitt skrivande med andra i verkliga kontexter

Grammatik

Grammatik handlar om struktur och regler kring hur ett språk är uppbyggt. Som nämnts tidigare har den svenska läroplanen och kursplanen i engelska ett starkt fokus på kommunikativ förmåga. Undervisning i grammatik bör därför vara inriktad på praktisk tillämpning. Denna aspekt har värderats utifrån följande kriterium:

- Läraren betonar grammatikens funktionella användning

Sociokulturell färdighet

Språk består inte bara av ord och grammatik, utan rymmer också referenser till olika kulturer och traditioner i de länder där det talas. Ämnet engelska ska därför också omfatta viss kännedom om kulturen och sättet att leva i de länder där engelska är förstaspråk. I femte klass ska eleverna ha viss kännedom om vardagslivet i något land där engelska talas. I nionde klass ska eleverna ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några engelskspråkiga länder och även kunna göra jämförelser med egna kulturella

erfarenheter. Kriteriet för att värdera hur väl undervisningen ger utrymme för detta har följande formulering:

- Läraren ser till att i samband med språkuppgifter ta upp olika sätt att leva i engelskspråkiga länder

Elevernas ansvar för det egna lärandet

Enligt läroplanen ska skolan sträva efter att eleverna med stigande ålder får ett allt större inflytande över undervisningen och ges möjlighet att ta ett ökat ansvar för sina studier. Eleverna ska ges möjlighet att utifrån intresse och eget val fördjupa sina kunskaper inom några ämnesområden.

Det framgår också av läroplanen att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar genom att delta i planeringen och utvärderingen av den dagliga undervisningen samt ges möjlighet att välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter. I undervisningen kan detta innebära att eleverna ibland får arbeta på egen hand, ges utrymme för att tolka uppgiften, får formulera egna mål, stämma av och utvärdera sitt lärande gentemot uppsatta mål, får hitta en egen strategi för att lösa uppgiften och får möjlighet att reflektera över sitt eget lärande. Den här aspekten har under lektionerna värderats gentemot följande kriterium:

- Läraren skapar tillfällen för eleverna att ta ansvar för sitt lärande avseende färdigheterna tala, läsa, lyssna och skriva

4 | Resultaten av granskningen

4.1 | Starka och svaga aspekter av undervisningen

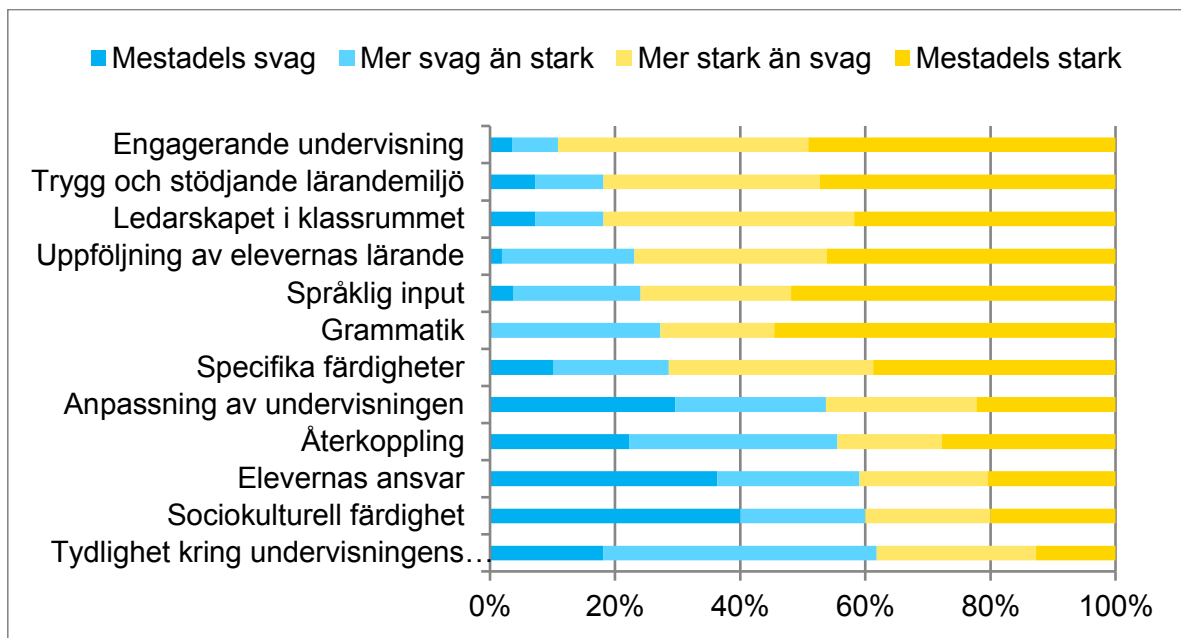
Inledningsvis presenteras här en övergripande bild av hur lektionerna i årskurs 5 respektive årskurs 9 har bedömts med avseende på de olika aspekterna (se diagrammen nedan). Därefter kommenteras först de i huvudsak positiva intrycken, följt av en redovisning av de aspekter som skolorna kan behöva arbeta mer med. Lektionsobservationerna är utgångspunkten, men relateras till övriga källor.

Elevernas engagemang, trygg och stödjande lärandemiljö och ledarskapet i klassrummet var de tre starkaste aspekterna för lektionerna i årskurs 5. Uppföljning av elevernas lärande, språklig input, grammatik och (undervisning med fokus på) specifika färdigheter har också bedömts som i huvudsak starka aspekter av undervisningen i årskurs 5. Bilden av undervisningen i årskurs 9 är likartad, med skillnaden att språklig input bedömdes som den allra starkaste aspekten och grammatik i stället ligger i botten. Det bör dock noteras att grammatikaspekten bedömdes vid relativt få lektioner eftersom den vid de flesta lektioner i båda årskurserna inte var tillräckligt framträdande. Totalt sett bedömdes undervisningen i årskurs 5 något mer positivt än undervisningen i årskurs 9.

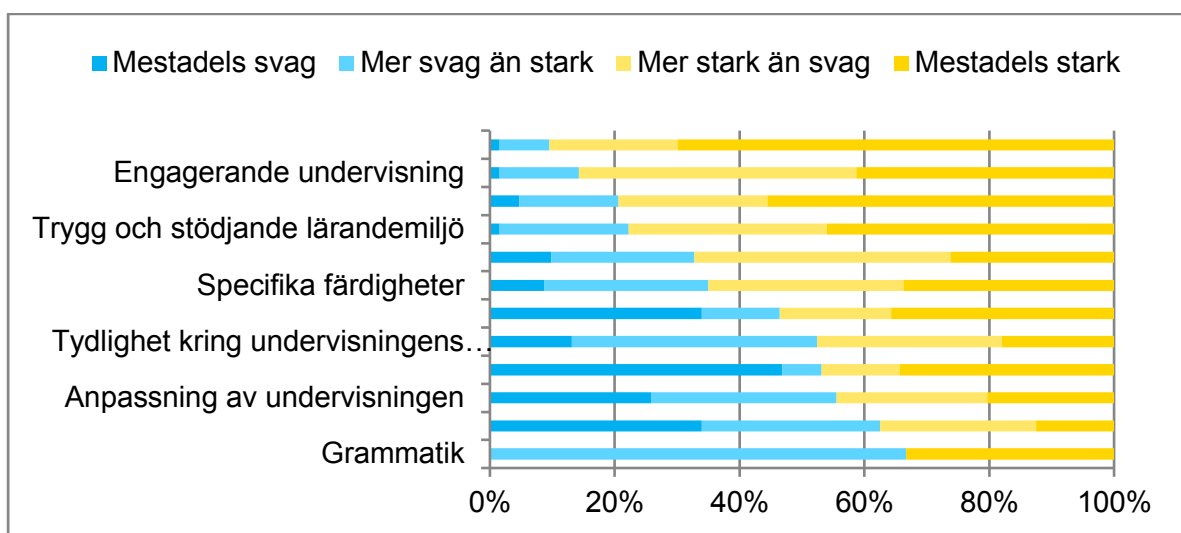
I såväl årskurs 5 som i årskurs 9 har fem av tolv aspekter bedömts som mestadels svaga eller mer svaga än starka för minst hälften av lektionerna. De aspekter som bedömts som de svagare i båda årskurserna är tydlighet kring undervisningens innehåll och mål, anpassning av undervisningen till elevers olika behov och återkoppling.

I diagrammen nedan anges i procent hur stor andel av lektionerna som har bedömts som mestadels svaga, mer svaga än starka, mer starka än

svaga, respektive mestadels starka med avseende på de olika aspekterna. Aspekterna är rangordnade utifrån storleken på den andel man får om man lägger ihop de lektioner som bedömdes som mestadels starka och mer starka än svaga i ett första steg. När denna sammanlagda andel är lika stor har den aspekt där störst andel lektioner bedömdes som mestadels starka rangordnats högst.



Figur 1: Undervisningen i årskurs 5, bedömning av olika aspekter. Procentalen anger hur stor andel av lektionerna som bedömdes som mestadels svaga, mer svaga än starka, mer starka än svaga respektive mestadels starka med avseende på de olika aspekterna. Till exempel bedömdes aspekten ledarskapet i klassrummet under knappt 20 procent av lektionerna vara mestadels svag eller mer svag än stark. Totalt observerades 55 lektioner i årskurs 5, men alla aspekter har inte bedömts vid alla lektioner. Aspekten grammatik bedömdes endast vid 22 lektioner och aspekten sociokulturell färdighet endast vid 15 lektioner.



Figur 2: Undervisningen i årskurs 9, bedömning av olika aspekter. Procentalen anger hur stor andel av lektionerna som bedömdes som mestadels svaga, mer svaga än starka, mer starka än svaga respektive mestadels starka med avseende på de olika aspekterna. Till exempel bedömdes aspekten språklig input under knappt 10 procent av lektionerna vara mestadels svag eller mer svag än stark. Totalt observerades 62 lektioner i årskurs 9, men alla aspekter har inte bedömts vid alla lektioner. Aspekten grammatik bedömdes endast vid sex lektioner.

4.2 | Engagerade elever i en trygg och stödjande lärandemiljö

Den övergripande bilden av undervisningen i engelska i de granskade skolorna är en trygg och stödjande lärandemiljö där eleverna är delaktiga och engagerade. Elevenkäten bekräftar att eleverna trivs med ämnet, tycker att engelska är roligt, intressant och nyttigt. Den positiva lärandemiljön innebär framförallt om att det råder en lugn atmosfär på lektionerna och att läraren respekterar eleverna och främjar en ömsesidig respekt eleverna emellan. Det bör dock också påpekas att lärarens förmåga att främja ömsesidig respekt och stärka elevernas självförtroende värderades lågt vid ungefär en av fyra lektioner. Det indikerar att de berörda skolorna kan behöva både förstärka sitt generella värdegrundsarbete och titta närmare på lärarnas sätt att relatera till eleverna.

Ledarskapet i klassrummet bedömdes överlag fungera bra under lektionerna i engelska i de granskade skolorna. Ett gott ledarskap och förmåga att hålla ordning är kanske en förutsättning för att skapa den trygga lärandemiljön som observerades vid flertalet lektioner. Väl fungerande klassrumsrutiner och strukturerade upplägg av lektionerna bidrog också till en i huvudsak positiv värdering av lärarens förmåga att leda arbetet i klassrummet. Däremot noterades att undervisningstiden hade kunnat utnyttjas mer effektivt under hälften av lektionerna i årskurs 5 och en tredjedel av lektionerna i årskurs 9. Under dessa lektioner gick onödigt mycket tid åt för att till exempel hämta material som saknades eller växla mellan olika lektionsmoment, men också för att upprätthålla ordningen i klassrummet.

Möjligheterna till språklig input värderades också som en i huvudsak positiv aspekt av den undervisning som observerades i skolorna. Överlag ser lärarna till att eleverna får höra och använda engelska språket i så stor utsträckning som möjligt och på en väl avpassad nivå. De flesta lärarna använder engelska i kommunikationen med eleverna i stor utsträckning.

... men det finns aspekter att jobba med

Tydlighet kring undervisningens innehåll och mål

Över hälften av lektionerna i båda årskurserna värderades negativt när det gäller lärarens kommunikation kring lektionens syfte. Det som framförallt inverkar negativt på bedömningen är att läraren i början av lektionen inte tydliggjorde syftet med lektionen och inte heller gjorde någon utvärdering i slutet av lektionen. Det försämrar elevernas möjlighet att utöva inflytande över undervisningen. Lärarens instruktioner och förklaringar kring enskilda moment bedömdes dock mer positivt.

Uppföljning av elevernas lärande

Under de flesta lektionerna kontrollerade lärarna att eleverna förstod lektionsinnehållet. Vid en tredjedel av lektionerna i årskurs 5 och vid hälften av lektionerna i årskurs 9 bedömdes däremot att läraren i alltför liten utsträckning följde upp elevernas mer specifika problem med de olika färdigheterna. Det innebär att elever riskerar att inte få det stöd de behöver.

Anpassning av undervisningen till elevers olika behov

Vid över hälften av lektionerna bedömdes att undervisningen inte i tillräcklig utsträckning tog hänsyn till elevernas olika intressen, erfarenheter, förutsättningar och behov. Sådan anpassning är särskilt viktig i skolor med en mer

heterogen elevsammansättning, men den här aspekten har värderats negativt även i skolor med större skillnader vad gäller elevernas språkliga eller socioekonomiska bakgrund. Några skolor har dock uppvisat goda exempel på hur undervisningen kan anpassas till och ge utrymme för elevernas olika förutsättningar och behov. Det tog sig under vissa lektioner uttryck genom att eleverna kunde välja mellan olika alternativ utifrån sina intressen och sin förmåga och hade tillgång till undervisningsmaterial på alla nivåer. Under några lektioner noterades att skolan såg till att även nyanlända elever med bara lite tidigare kunskap i engelska hade tillgång till material och uppgifter som var anpassade till deras kunskapsnivå.

Återkoppling

Över hälften av lektionerna i årskurs 5 och två av tre lektioner i årskurs 9 bedömdes som svaga när aspekten återkoppling observerades. Lärarna i årskurs 5 gav ofta positiv återkoppling av typen "bra" och "bra jobbat". Däremot förekom sällan uppgiftsrelaterad återkoppling. I årskurs 9 gav lärarna sällan sådan återkoppling som kunde hjälpa eleverna att förbättra det sätt på vilket de utförde uppgifterna. En väl avpassad återkoppling är ett viktigt stöd i elevernas lärande.

Prov och uppgifter som rättas och bedöms ger ytterligare möjlighet att kontrollera att eleverna har förstått, att ge återkoppling och att upptäcka om någon elev behöver mer stöd. Drygt hälften av eleverna i femte klass och sju av tio elever i nionde klass uppger att de får sådana uppgifter någon eller några gånger per månad.

Undervisning i specifika färdigheter

I både årskurs 5 och årskurs 9 var det vanligt att läs- och talövningarna sattes in i en kontext, men det var mindre vanligt vid övningar som syftade till att öva skrivförmågan och hörförståelsen. Verktyg och stödstrukturer saknades framförallt vid läsövningar i årskurs 9. I båda årskurserna gav undervisningen få möjligheter att använda läsförmågan för olika ändamål. I undervisningen saknades framförallt möjligheter för eleverna att tillämpa olika strategier för att utveckla sina färdigheter, och det gällde i synnerhet skrivförmågan i årskurs 5 respektive läsförmåga och hörförståelse i årskurs 9. Det innebär sammantaget att undervisningen inte alltid ger eleverna optimala förutsättningar att förbättra sina färdigheter i det engelska språket.

Grammatik

Grammatikaspekten kunde bedömas vid 22 av de 55 lektionerna i årskurs 5 och endast vid sex lektioner i årskurs 9. Kursplanens betoning på kommunikativ förmåga kan vara en förklaring till att någon egentlig grammatikundervisning vid de flesta lektioner inte har kunnat observeras.

Lärarna uppger också i enkäten att grammatik i stor utsträckning undervisas kontextbundet och inom ramen för övningar där språket aktivt används. Kriteriet för bedömning av grammatikundervisningen var dock just att "lära- ren understryker grammatikens funktionella användning". Även om grammatik inte undervisas som enskilda moment bör undervisningen ge möjlighet att uppnå grammatisk förståelse i den utsträckning som krävs för att utveckla en korrekt språkanvändning.

I årskurs 5 har grammatikaspekten värderats positivt vid majoriteten av de lektioner där den har kunnat bedömas, medan fyra av sex lektioner i årskurs 9 värderades negativt på den här punkten. Ingen av de observerade lektionerna i årskurs 9 hade ett huvudsakligt fokus på grammatik, men det hände

att lärarna gav återkoppling till eleverna då de gjorde grammatiska fel. Detta hade dock kunnat göras i mycket högre utsträckning, och de knappa inslagen av grammatik kan därför delvis kopplas till de brister i återkopplingen som kommenterades ovan. Under flera lektioner försumrades tillfällen där återkopplingen hade kunnat göras mer konstruktiv genom att utifrån grammatiken förklara vari ett visst misstag låg. Om tillfället hade tagits tillvara hade situationen samtidigt kunnat användas för att stödja utredningen av ett korrekt språkbruk.

Sociokulturell färdighet

Vid två av tre lektioner i årskurs 5 och vid hälften av lektionerna i årskurs 9 fanns inga inslag alls som relaterade till kultur och vardagsliv i engelskspråkiga länder. Hälften av de lektioner i årskurs 9 som gav utrymme för detta värderades positivt, men överlag gavs eleverna få möjligheter till insikt om hur man lever i engelskspråkiga länder, och därför inte heller några möjligheter att relatera sådan kunskap till egna kulturella erfarenheter.

Sedan årtionden har den engelskspråkiga populärkulturen haft stor plats i ungas kulturkonsumtion. Det borde därför inte vara svårt att ge utrymme för inslag som är relevanta ur ett sociokulturellt perspektiv och samtidigt erbjuda ett innehåll i undervisningen som är anpassat till och tar tillvara elevernas intressen och erfarenheter. Det bör dock betonas att undervisningen i engelska också kan nyansera bilden av engelskspråkig kultur genom att lyfta fram andra exempel än de som härstammar från Storbritannien och USA.

Förväntningar på eleverna

Det konstaterades ovan att de flesta lektioner präglades av en trygg och stödjande lärandemiljö. Det fanns dock ett kriterium i bedömningen av denna aspekt som utmärkte sig negativt, och det var lärarens uppmuntran till eleverna att göra sitt bästa, där ungefär fyra av tio lektioner värderades negativt i båda årskurserna. Lärarnas svar på enkäten indikerar att de har en positiv bild av elevernas förmåga, men under lektionerna syns inte dessa positiva förväntningar lika tydligt. Det här är något skolorna måste arbeta med eftersom förväntningar har en stor betydelse för elevernas resultat.

I årskurs 5 visar lärarnas enkätsvar att de har en något mindre tilltro till elevernas förmåga att lära sig att skriva och att lära sig grammatik. Eleverna i årskurs 5 menar samtidigt att det undervisningsmaterial som används på lektionerna är mindre användbart just i syfte att lära sig skriva och att lära sig grammatik.

Lärarna i årskurs 9 anser att eleverna har lätt för att lära sig de olika färdigheterna och kunskaperna som rör engelska, utom grammatik. Grammatik-aspekten kunde värderas vid endast sex lektionstillfällen och värderades negativt vid fyra av dessa lektioner. Under de observerade lektionerna har det alltså inte funnits särskilt många tillfällen att lära sig grammatik. Det är viktigt att lärarnas uppfattning om elevernas svårigheter inte innebär att de begränsar elevernas möjligheter att utveckla vissa färdigheter och kunskaper.

I ett par av skolorna uttrycker lärarna i årskurs 9 överlag markant lägre förväntningar än i övriga skolor. I dessa skolor har också den undervisning som observerades på lektionerna utmärkt sig mer negativt.

Elevernas ansvar för det egna lärandet

Den aspekt som handlar om elevernas möjligheter att ta ansvar för sitt lärande genom exempelvis planering och utvärdering av sitt arbete och val av fördjupningsområden bedömdes som svag eller mestadels svag vid 60

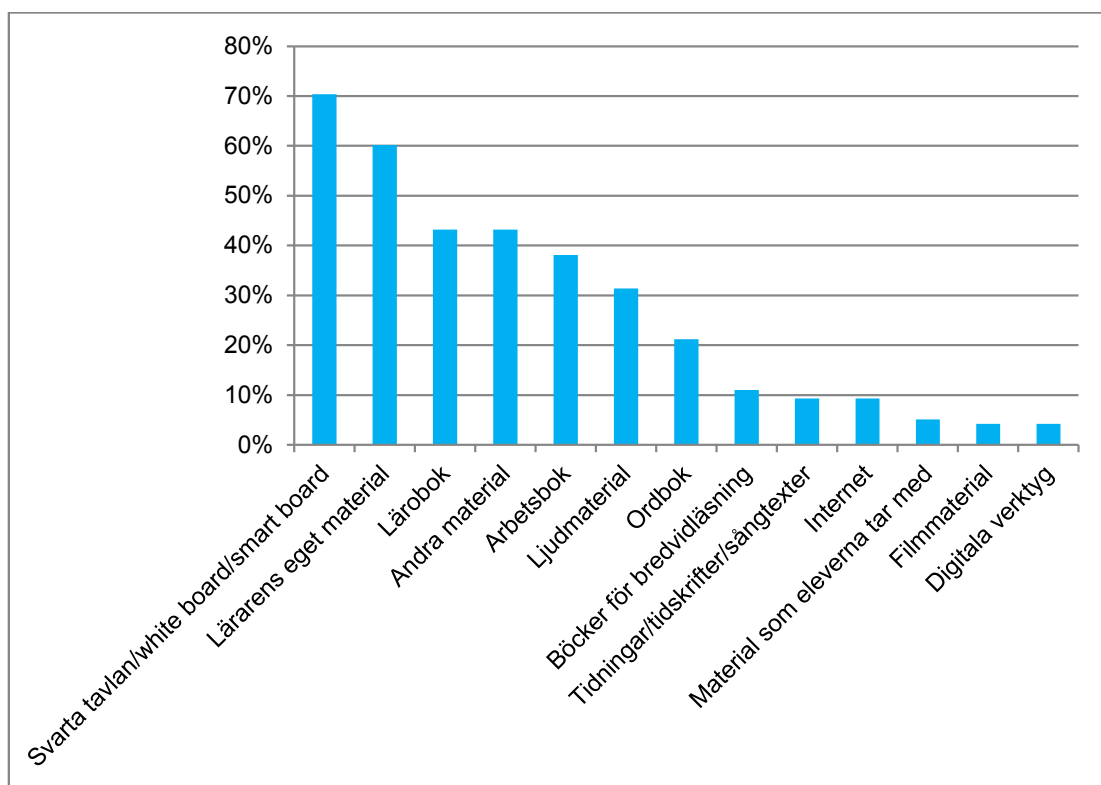
procent av lektionerna i årskurs 5 och knappt hälften av lektionerna i årskurs 9. Lärarna uttrycker i enkäten en i huvudsak positiv attityd till att låta eleverna välja egna aktiviteter inom ramen för undervisningen, och uppger att de någon gång i månaden låter eleverna själva välja vad de ska läsa eller lyssna på. Granskningen visar dock att det vid sidan av några positiva exempel finns utrymme att utöka de konkreta möjligheterna för eleverna att ta ansvar för sitt lärande och påverka innehållet i undervisningen.

4.3 | Övriga iakttagelser och påpekanden

Undervisningsmaterial

Traditionella undervisningsmaterial och hjälpmedel dominerar undervisningen i de granskade skolorna. Svarta tavlan/white board användes vid 70 procent av lektionerna, textbok och arbetsbok vid runt fyra av tio lektioner. Material som läraren själv tagit fram användes vid sex av tio lektioner.

Det går inte att uttala sig om undervisningens kvalitet utifrån vilka material som används mest, men det är möjligen lite förvånande att material som film, tidningar och tidskrifter, böcker, Internet och digitala läromedel används i så pass liten utsträckning som diagrammet nedan visar. Bilden av att Internet inte utnyttjas i någon större utsträckning styrks av lärarenkäten, där lärarna i årskurs 9 uppger att aktiviteter som kräver informationssökning på Internet aldrig eller nästan aldrig förekommer. Det bör också noteras att även om smart board fanns med i samma kategori som svarta tavlan/white board, så var det mycket ovanligt att det verktyget användes.



Figur 3: Undervisningsmaterial. Staplarna visar vid hur stor andel av de observerade lektionerna som angivet material har använts.

Elevenkäten visar att en majoritet av eleverna anser att det material som används i undervisningen är ganska eller mycket användbart för att öva de olika färdigheterna och lära sig uttal, grammatik och nya ord. Eleverna i årskurs 5 är dock något mindre positiva till undervisningsmaterialets nytta för att lära sig grammatik, korrekt uttal och att skriva.

Fritidsengelska

I motsats till i undervisningen är Internet på fritiden en vanlig källa till kontakt med engelska för elever i både årskurs 5 och årskurs 9. Några gånger i månaden till några gånger i veckan kommunicerar de på engelska och spelar dataspel på Internet. Här kan noteras den extra motivation till språk-användning som dataspelen ger – kommunikationen på engelska blir inte ett självändamål utan ger till exempel fler potentiella med- och motspelare och möjlighet att utbyta tips som utvecklar skickligheten i spelet.

Ungefär i samma utsträckning ser eleverna filmer och TV-program med svensk text på fritiden. Det ser alltså ut som att de sätt eleverna möter engelska på fritiden skiljer sig ganska mycket från de sätt de möter engelska i undervisningen, vilket kan vara värt att tänka på i strävan att anpassa undervisningen till elevernas intressen och behov.

Lärarna

De flesta lärarna i de granskade skolorna har utbildning för att undervisa i engelska. I årskurs 5 uppger dock fem procent av lärarna att de saknar utbildning för att undervisa i språk. Hälften av lärarna i årskurs 5 undervisar en klass i alla ämnen, vilket kan vara förklaringen till att de undervisar även i ämnen de saknar utbildning för. Det är viktigt att elever, även de yngre, får undervisning av lärare med utbildning i ämnet.

Pedagogisk ledning

Många rektorer lyfter fram att lärarna är fria att utforma sin undervisning så länge de följer styrdokumentens intentioner.

Rektorerna ger i intervjuerna många exempel på hur pedagogiska koncept eller eventuella särskilda målsättningar för skolans arbete i stort har implikationer även för undervisningen i engelska.

En skola har till exempel en särskild språk- och mediaprofil och har engagerat en lärare från ett annat land i språkundervisningen, medan en annan skola strävar efter att integrera de olika ämnen så mycket som möjligt.

Vid en tredje skola lyfter rektorn fram att organiseringen i arbetslag och integreringen av undervisning olika ämnen bidrar till att alla lärare utvecklar en medvetenhet om vikten av ett språkutvecklande arbetssätt.

Det som kan påpekas är att det kan vara värdefullt att rektorn ger utrymme för diskussioner kring tolkningen av styrdokumentet, även om varje lärare sedan har möjlighet att utforma undervisningen på sitt sätt. Det är också viktigt att rektorn följer upp hur undervisningen fungerar och vilka resultat den ger.

5 | Avslutande reflektioner

Den svenska kursplanen i engelska betonar att undervisningen ska syfta till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga.

I huvudsak visar granskningen att eleverna ges utrymme till aktivt deltagande och trivs med undervisningen. Den visar däremot också att det vid de granskade skolorna finns utrymme att bättre ta tillvara på metoder och förhållningssätt som gynnar en kommunikativ språkinläring.

En tydligare återkoppling och förväntningar om att eleverna kan utveckla alla de färdigheter och kunskaper som är relevanta för ämnet, tillsammans med ett innehåll som drar nytta av elevernas referensramar och som också täcker hela kursplanen skulle gynna undervisningen och ytterligare förbättra förutsättningarna för elevernas lärande.

Vid sidan av att granska undervisningen i engelska var ett syfte med projektet att bidra till utvecklingen av Skolinspektionens granskningsmetoder. Det har framförallt varit värdefullt att följa och delta i arbetet med att designa en systematisk observationsstudie. Skolinspektionen kommer att ta fasta på dessa erfarenheter i den fortsatta metodutvecklingen.

6 | Referenser

Jacobs, G., & Farrell, T. (2003).	Understanding and implementing the CLT paradigm. <i>RELC Journal</i> , 41(1), 5-30.
Krashen, S. (1985).	The Input Hypothesis: Issues and implication. London: Longman.
Lightbown, P.M., & Spada, N. (1990).	Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. <i>Studies in Second Language Acquisition</i> , 12, 429–448.
Lyster, R., & Mori, H. (2006).	Interactional feedback and instructional counterbalance. <i>Studies in Second Language Acquisition</i> , 28, 269–300.
Lyster, R., & Ranta, L. (1997).	Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. <i>Studies in Second Language Acquisition</i> , 19, 37–66.
National Capital Language Resource Center (2003, 2004).	Guidelines for Communicative, Learner-centered Instruction. Washington, DC: NCLRC. Hämtad från: http://www.nclrc.org/essentials/goalsmethods/guidelines.htm
Skolverket (2006)	Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Förordning (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.
Skolverket (2008).	Kursplan för engelska. Förordning (2000:135) om kursplaner i grundskolan.
Westhoff, G. J. (1991a).	Increasing the Effectiveness of Foreign Language Reading Instruction (Part 1). <i>ADFL Bulletin</i> , 22(2), 29-36.
Westhoff, G. J. (1991b).	Increasing the Effectiveness of Foreign Language Reading Instruction (Part 2). <i>ADFL Bulletin</i> , 22(3), 28-32.
Westhoff, G. J. (1997).	Fertigkeit Lesen. Berlin/München/New York: Langenscheidt.

7 | Mer information

Guidelines for Communicative, Learner-centered Instruction.

De riktlinjer för tillämpning av en kommunikativ modell för språkinläring som hänvisats till i texten.

<http://www.nclrc.org/essentials/goalsmethods/guidelines.htm>

Language quests and second language acquisition: A Guideline for Teachers.

Utgångspunkter och verktyg för att arbeta med internetbaserade uppgifter i språkundervisningen. Westhoffs tankar, som hänvisats till i rapporten, har inspirerat till de arbetssätt som beskrivs.

<http://www.languagequests.nl/>

8 | Förteckning över granskade skolor

Skola	Kommun
Vittra vid Kronhusparken *	Göteborg
Nytorpsskolan	Göteborg
Husensjö skola	Helsingborg
Wieselgrensskolan	Helsingborg
Kunskapsskolan Helsingborg *	Helsingborg
PeterSvenskolan *	Helsingborg
Prolympia *	Gävle
Stora Sätterskolan	Gävle
Ludvigsbergsskolan	Gävle
Solängsskolan	Gävle
Kulturama Musikdramatiska grundskola *	Stockholm
Västbergaskolan *	Stockholm
Kunskapsskolan Botkyrka *	Botkyrka
Björkhaga skola	Botkyrka
Nya Munken *	Linköping

* Fristående skola

Skola	Kommun
Skäggetorpsskolan	Linköping
Rosendalsskolan	Linköping
Kärna skola	Linköping
Söderbaumska skolan *	Falun
Britsarvsskolan	Falun
Hälsingårdsskolan	Falun
Slättaskolan	Falun
Hagaskolan	Sundsvall
Uslands skola	Sundsvall
Vibackeskolan	Sundsvall
Kyrkmöns skola	Sundsvall
Sandenskolan	Boden
Torpgårdsskolan	Boden
Nils Holgerssonskolan *	Simrishamn
Korsavadskolan	Simrishamn

* Fristående skola

9 | Bilaga

Final Report Swedish Inspectorate

Denna bilaga innehåller teoretiska utgångspunkter för och en beskrivning av studiens utformning tillsammans med de verktyg i form av observations-schema, enkätfrågor och intervjuguides som använts i granskningen.

Appendix

Final Report Swedish Inspectorate

Table of contents

1. General contextual framework	3
2. Interview Guidelines Principals	22
3. Interview guide audit Sweden	24
4. General observation schedule	31
5. Student Questionnaire	35
6. Teacher Questionnaire - grade 5 -	43
7. Teacher Questionnaire - grade 9 -	55

1. General contextual framework

for the thematic quality evaluation of English teaching in compulsory education in Sweden

Version 3

December, 2009



Introduction

This document aims to provide a theoretical basis for the contextual instruments that will be developed for the 'thematic quality evaluation of English teaching in compulsory education in Sweden'. It was decided in the inception meeting of the project on 15 & 16 October, 2009, that the focus of this study would primarily be a descriptive one. One of the general aims of the Inspectorate Study is to gather contextual information on school settings, teaching practices and environment characteristics that affect English language achievement. This will provide a representative picture of English language teaching in compulsory education in Sweden (provided a representative sample of schools is used). The descriptive focus of the study is indeed taken into account, but a more general perspective is also provided to extend the scope and applicability of this framework to future projects with (possibly) a different focus.

The process of developing contextual instruments can be divided into three phases. The *first phase* is to develop a conceptual framework. In the conceptual framework different theories and models, with regard to educational effectiveness in general and English education in particular, are explored. The end result of this phase will be an ordered list of variables and constructs that can be considered, on both empirical and theoretical grounds, for inclusion in the inspectorate study. Based on the aforementioned exploration, a shared contextual framework will be further developed through intensive communication with all stakeholders involved in the survey. This complex task will be aided by the model of the INES working program (the INES model is explained further on). Before the second phase can be commenced, all stakeholders will have to reach agreement on the conceptual framework. The *second phase* consists of developing an operational framework. A well-grounded selection has to be made of the variables that are relevant for inclusion in the study, because not all variables found during the exploration can be included in the contextual instruments. To aid this difficult process of selecting relevant and feasible variables specific criteria are formulated that might be helpful in prioritising. The resulting shared contextual framework contains all key variables that serve as input for development of the questionnaires, interview guides and observation schemes. The *third phase* entails the actual development of the instruments. The results of the second phase will now be set in stone.

Possible functions of contextual instruments

Contextual instruments for a thematic quality evaluation study may be designed to perform four vital functions (Adams & Wu, 2002; Mullis, 2002; Reckase, 2002; National Assessment Governing Board, 2003; OECD, 2007).

The *first* is to gather descriptive information about the contexts of foreign language learning (FLL) in Swedish schools. The provision of data on the teaching and learning of English constitutes relevant information for national policy makers, school leaders, teachers and parents. Analyses of discrepancies between actual and desirable implementation of the curriculum can contribute to improvement of the prescribed and implemented curriculum. Contextual information can also reveal interesting disparities in the distribution of educational resources and opportunities among different groups of students, teachers and schools (Willms, 2006).

Second, contextual instruments can be used to define subgroups of the populations of students, teachers, schools, and principals. In many national assessment studies, student achievement is reported by type of student (e.g. gender, SES), type of teacher (e.g. age, qualification, experience, didactical orientation), type of school (e.g. private versus public) and region (e.g. urban versus rural). The contextual instruments provide the information needed for reporting the foreign language achievement of the students by subgroup for gender and school average. It also enables documenting the achievement gaps between privileged and non-privileged students, schools, and regions and how these discrepancies develop over time.

Third, the collection of information on students and their educational environment allows the identification of demographic, social, cultural, economic and educational factors that may be associated with student achievement. An Inspectorate Study may attempt to assess the variability of both input, process, context and output variables and seek to determine their interrelationship. The contextual variables should cover malleable characteristics of the students (e.g. homework), classrooms (e.g. classroom climate), teachers (e.g. pedagogical-didactical orientation), curricula (e.g. focus on structural versus communicative aspects of foreign language), principals (e.g. educational leadership) and schools (e.g. the intended curriculum). The contextual data can contribute to explaining why schools have different results, why some teachers are more effective than others or why some students are better foreign language learners than others. A better understanding of the contexts of FLL and its relation to foreign language achievement may help policy makers and practitioners to improve the teaching and learning of foreign languages.

A *fourth* possible function of the contextual instruments is of a more technical nature. Non-cognitive variables may be an important factor in the sampling, stratification and weighting procedures, and sometimes in checking the validity of student achievements. Some of the context questions can be used to assess the potential bias resulting from non-participation of students and schools.

In the present study, contextual instruments will primarily be designed for collecting descriptive data. This corresponds to the first goal mentioned above.

The overall framework

An important study in relation to school effectiveness was described in the book 'School Matters' by Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis and Ecob (1988). They used multi level models to determine the effects of schools and classes on an individual and a group level. Their research confirmed that 'the school matters' and has a major influence on student progress. They also found that different schools are more effective for different groups of students.

Mortimore et al found twelve different factors that somehow influence school effectiveness. As many as a hundred different factors were found to relate to school-effectiveness in international studies (Levine & Lezotte, 1990). However, less than twelve factors were found to have an effect in twelve Dutch studies (Creemers, 1994). A number of factors keep coming back across different studies, such as: orderly atmosphere, frequent evaluations, achievement oriented policy, high expectations of students and structured teaching.

It can be concluded from the literature that a array of factors determines the effectiveness of a particular school. The question remains which of these factors are relevant for inclusion in a framework that can serve as a basis for school inspections. To obtain a theoretical starting point, and to shed some light on the interconnectedness of the different factors, an integrated model of school effectiveness is used (see figure 1) (Scheerens, 1990). The model is based on a review of the instructional and school effectiveness research literature. Variables in this model have been shown to correlate positively with student achievement in important subjects such as language and mathematics.

It can be deduced from this model that the components: context, input and process co-determine the achievable output. The model also indicates that it would not be fair to judge a school just by output factors (e.g. student results), without considering input factors (e.g. intelligence), as these relate directly to output.

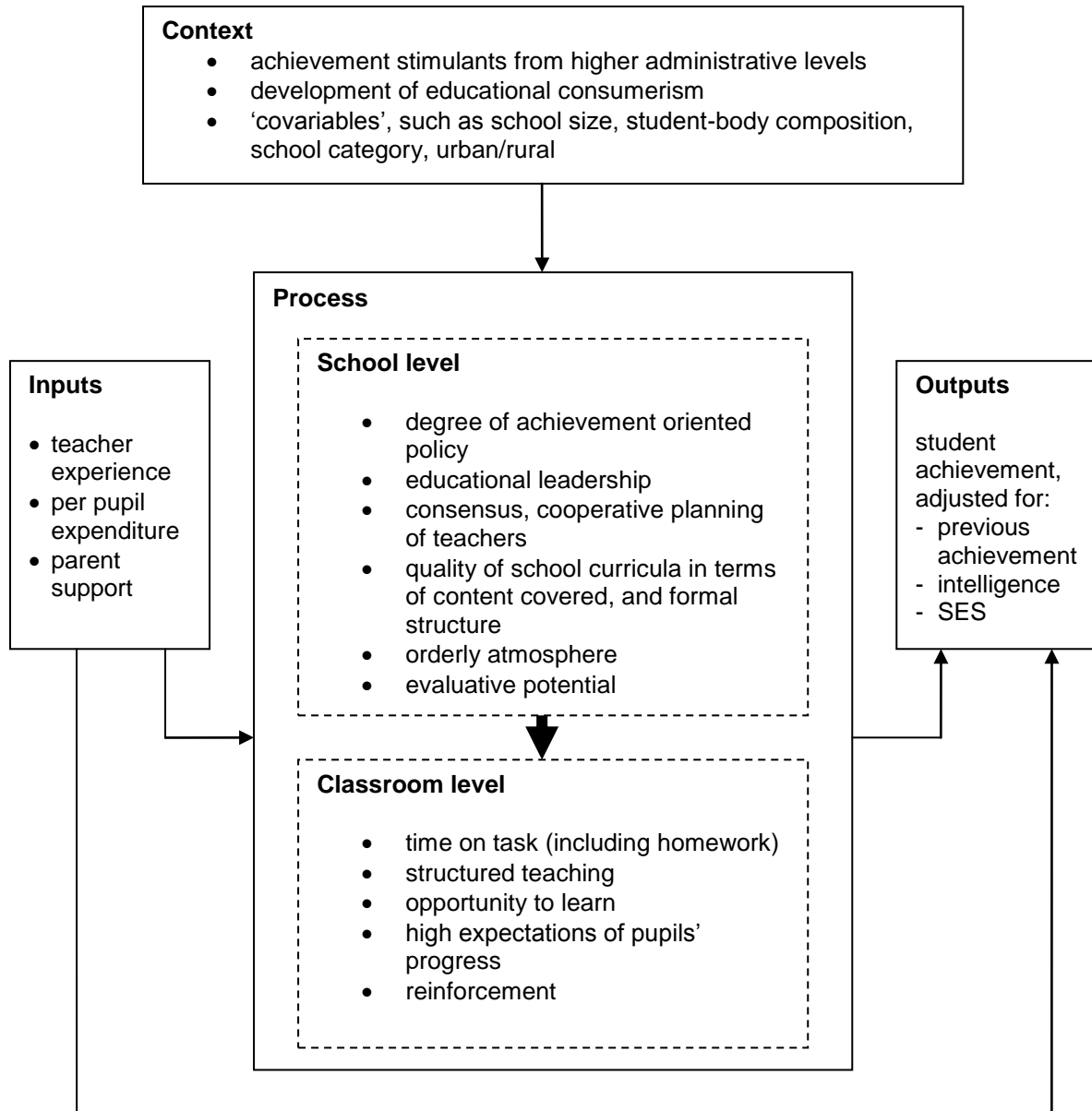


Figure 1 An integrated model of school effectiveness. (from Scheerens, 1990.)

Some important factors in the model are explained below (primarily derived from Hendriks, 1997):

Degree of achievement oriented policy

The most important component of achievement oriented school policy is a focus on basic skills. In the lower grades this means that the school and its teachers are committed to teaching basic skills in English, and that they are focused on getting students to master these skills.

Educational leadership

The degree to which the school leadership creates educational circumstances in which teachers can function optimally, e.g. supplying information to, stimulating and coaching of the teachers.

Consensus, cooperative planning of teachers

The cooperation between teachers, e.g. in the form of team meetings, and cooperation between teachers and the school leadership.

Evaluation

The registration of student progress in a student monitoring system and also agreements and rules regarding student assessment.

Orderly atmosphere

Aspects such as school atmosphere, working atmosphere and classroom atmosphere. Is the classroom climate conducive to learning?

Time on task

Time allocated for English education and the proportion of this that is spent on different subject areas (e.g. communication, grammar, reading ability).

Structured teaching

Generally, four components can be distinguished in a lesson, i.e.: introduction, instruction, processing and feedback. Structured teaching refers to the way in which these are implemented. Direct instruction, focus on clear attainment targets, structuring content, clear presentation, immediate practice, feedback and adaptive education are important quality factors in this.

Opportunity to learn

Opportunity to learn is defined as the extent to which students are enabled to learn the subject matter in the intended – national – curriculum. Opportunity to learn can thus be operationalized as the overlap between the prescribed curriculum and what is actually taught in the classroom (Moelands, 2005).

Teacher experience

Teacher experience and quality have a major influence on student achievement. Relevant measurable factors are for example teacher education, experience and in-service training.

High expectations refer to the expectations that teachers have of students and their achievements. A teacher's expectation that a student will do well at school can improve that student's performance (e.g. Madon, Jussim & Eccles, 1997; Rosenthal & Jacobson, 1968).

Organizational levels, effect-size and malleability

Within a school three organizational levels can be distinguished; i.e. the student, the classroom and the school. This can be seen as an hierarchical structure wherein the student is part of the classroom and the classroom is part of the school. On top of this another level can be added, namely, the national level. The INES model is based on these four domains and further subdivides them on the basis of malleability (see table 1). For each level there are malleable and largely malleable variables that can influence school effectiveness. The national level is, however, not part of a school inspectorate study and will therefore not be taken into consideration.

Table 1 INES model example

	Outputs	Malleable inputs and processes	Antecedent and contextual conditions
Individual students	e.g. achievement, test scores	e.g. time on task (reading, listening, writing, speaking) in English lessons	e.g. social economic status
Instructional setting (classroom)	e.g. average performance on tests per grade or class	e.g. quality of teaching	e.g. classroom composition
Educational institutions (school)	e.g. average performance per school, % of students failed in reaching goals	e.g. school policy toward FL teaching	e.g. situated in rural area/city
National education system

Research shows that there is a structural difference in effect-sizes in student achievement explained by factors on the different levels. Student characteristics like intelligence and social economic status (SES) explain the main part of the variance in student achievement, but they are for the most part not amenable to intervention. Instructional variables that directly influence the learning process are more strongly related to student achievements than more distant – school level – characteristics, such as school atmosphere and school leadership. (Scheerens, 1989). This does not mean, however, that higher order factors are of no consequence. They do contribute to student achievement and are also to be influenced by creating the necessary conditions for what takes place at lower levels (Creemers, 1994). Policies at school level, for example, also determine what happens in the classroom.

Inclusion of key domains, constructs and variables

Up till this point some important variables have been discussed. Some light has been shed on their interdependence, and differences in effect and malleability were considered. The previously introduced model by Scheerens will form the theoretical basis of the contextual instruments and will be the starting point for selection of variables for inclusion. This does not, however, preclude adding extra variables to the model, provided their importance can be shown.

The following section outlines the key domains that can be considered for inclusion in the contextual instruments. It also provides exemplary constructs and variables that are commonly associated with the domains. The domains, constructs and variables proposed for consideration correspond to the contextual instruments used in other major (inter)national educational surveys, i.e. PISA, (Kuhlemeier & Loijens, 2006; Bowes, 2007) and ESLC (SurveyLang, 2008). The proposed key domains for the Inspectorate Study are:

- *Student background characteristics*
- *Student attitudes and outside-school experiences*
- Teacher characteristics
- Curriculum and instruction
- Language learning specific pedagogy
- School policies, practices and resources

Student background characteristics

For substantive, reporting and technical purposes, it is essential to gather information about the demographic characteristics of individual students and their home and family background. Exemplary variables that are commonly emphasized in (inter)national educational surveys include age, gender, parental education and occupation, household income, languages in the home (e.g. linguistic heterogeneity), minority status, student's country of birth and age of arrival, social, cultural and economic home resources (e.g. number of books and dictionaries in the home), parental engagement in their child's schooling and homework, geographic location (e.g. rural versus urban), type of school (e.g. vocational versus academic) and grade (Mullis, 2002; Kuhlemeier & Loijens, 2006; Bowes, 2007).

Many of these individual student characteristics are likely to be highly effective in predicting English language achievement. Unfortunately, most of them are so-called descriptive characteristics that are regarded as largely unchangeable from the perspective of national policy makers, principals and teachers (Ellemers, 1976). A major goal of the Inspectorate Study may therefore be to assess what students receive from their English language education, taking into account the individual background of the students that is only partially alterable by educators (Willms, 1992; Scheerens & Bosker, 1997).

In selecting context variables for possible inclusion in the survey, the student's educational career can also be taken into consideration, e.g. interruptions of schooling, changes of schools, changes of study programmes, skipping classes, pre-school attendance, school entry age, and educational and occupational aspirations.

Student attitudes and outside-school experiences

One of the three major aims of English teaching in compulsory education in Sweden, is for students to 'maintain and develop their desire and ability to learn English' (Swedish National Agency for Education, 2008). Developing positive attitudes and stimulating favourable out-of-school experiences constitute major educational goals for English language teachers in many European countries, with good reason.

One of the reasons for including affective variables in an Inspectorate Study lies in the positive impact that favourable attitudes and motivations can have on English language achievement (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Carroll, 1975; Oxford, 1990; Dörnyei, 2001a,b). Another reason is that raising students' motivation constitutes an important educational goal for English language teachers. The motivation to learn the English language may involve at least three aspects: the enjoyment of learning the language, the goals of the language learner and the willingness to spend effort. Willingness to spend effort can be influenced strongly by the student's perception of his/her own ability to learn English, which aspect is named self-efficacy (see e.g. Omrod, 2006 for an overview of self-efficacy literature). Policy-relevant issues may involve a) the student's attitude towards the English language and its country, people, culture and learning tasks, b) aspirations to speak, understand, read and write English, c) intentions with respect to the use of English language in later life (e.g. utilitarian or broadly cultural), d) intrinsic and extrinsic motivation, e) achievement f) effort and perseverance in studying English, g) the perception of the difficulty of the English language tasks, h) the anxiety associated with using English inside and outside the class-room, etc.

In addition to exposure within the school, out-of-school exposure to foreign languages contributes to FLL. Examples of the sort of variables that can be taken into consideration are visits to the country where the English language is spoken (including holidays), communication with native speakers through chat and E-mail, time spent on reading for pleasure, diversity of reading materials, exposure to mass-communication (e.g. Internet, radio, television/video, newspapers, magazines), listening to music with texts in the English language, whether TV programmes are dubbed or subtitled, and frequency of using the public library.

Teacher characteristics

The quality and competence of teachers are of crucial importance for FLL. Teacher characteristics that are commonly examined in current educational surveys can be subdivided into five broad domains (TALIS, 2007a; Kuhlemeier, 2007b; Scheerens, 2007a): Basic demographic information (e.g. age, gender);

The nature, extent and content of a teacher's education, his or her experience and professional development (e.g. proficiency in English; content knowledge and pedagogical knowledge; degree of subject specialisation, time spent in the country where English is spoken; whether initial and in-service teacher training courses are given in the foreign language; participation in in-service training);

School conditions that support the teaching, learning and assessment of FLL (e.g. student/teacher ratio, teacher recruitment, working conditions, consensus and cohesion among staff, achievement expectations, incentives and payment, teacher evaluation, quality of the school library, school climate);

Beliefs, preferences, attitudes and motivation (e.g. the teacher's attitude towards the English language and its associated culture, personal beliefs on teaching and learning English, pedagogical-didactic preferences, professional motivation, such as work satisfaction, locus of control and expectations of student performance);

A special goal of the Inspectorate Study could be to study the impact of different types of initial and in-service teacher training on the English language achievement of the students at varying stages in the process of English Language Learning. Language teachers are often generalists in primary education and specialists in secondary education (Eurydice, 2005). The current situation in Sweden is that compulsory education shows a mixture of these two types of teachers. Many countries are currently debating the nature of initial foreign language teaching (Eurydice, 2002). Should the initial exposure be envisaged as a simple first contact or already part of a specialised course? In some European countries a more fundamental discussion is underway concerning the strengths and weaknesses of team teaching. Should the teacher be a foreign language specialist by training, or would a generalist, who also teaches other subjects, suffice? Among other things, it could be interesting to assess the qualifications of the English language teachers in Swedish compulsory education and the amount of "out-of-field" teaching they do.

Curriculum and instruction

The following domains of the curriculum and instruction are of particular interest from the perspective of understanding FLL and interpreting the cognitive and attitudinal outcomes of the survey:

Curriculum. The implemented curriculum covers what is actually taught in classrooms. Among the characteristics of the implemented curriculum that can be taken into consideration are the skills and topics taught, teaching and curriculum materials, classroom resources, technological enrichment of the learning environment and extra-curricular offerings.

Besides these general characteristics of the implemented curriculum, there are at least four domain-specific characteristics that could be emphasized in the contextual instruments.

Opportunity to learn (OTL). An important component of OTL could be the instructional emphasis in the implemented curriculum on communicative versus structural aspects of FLL. For example, the following matters could be assessed: a) the focus on the major communication skills of listening, speaking, reading, writing versus the structural aspects of grammar, pronunciation and lexis, b) the relative importance attached to fluency or correctness in speech and writing, c) the teacher's treatment of the student's linguistic errors, and d) the emphasis on teaching cross-curricular goals of FLL.(?)

Test-curriculum overlap (TCO). Schools may differ in the overlap between what is taught in schools and what is assessed. Important research issues might be the students' familiarity with: the language tasks, text types (e.g. continuous and non-continuous), text media (print, electronic, hypertext), item formats (multiple-choice, short-answer and constructed-response) that are included in the cognitive assessment (i.e. the test booklets) and the extent to which teachers directly teach the cognitive processes underlying test performance in reading, listening and writing (Weir, 2005).

Separate versus integrated instruction. According to the national syllabus (Swedish National Agency for Education, 2008) English should, no more than other languages, be divided up into

separate parts to be learnt in a pre-determined sequence. But how does this relate to classroom practice? Are English language skills being taught in isolation or integrated in the instruction of other foreign language skills? For example: Is the teaching of grammar targeted at communicating or is grammar separately taught as an end in itself?

Implementation of the national curriculum. According to the syllabus (Swedish National Agency for Education, 2008) one of the major aims of English education is for the students to develop an all-round communicative ability. This implies a communicative approach to FLL as opposed to a – more traditional - structural approach. Nowadays, many European countries share this communicative approach to FLL in their national curricula.

However, in many countries, curricula and the accompanying teaching and learning strategies are subject to debate. Not all teachers follow the prescribed teaching methods to the letter. It is therefore essential, in the context of opportunity to learn, to investigate how the national curriculum translates into classroom practice. An accepted method of ascertaining this is to ask teachers which parts of the curriculum content they regularly cover or have already covered in the classroom (Whiley & Yoon, 1995). In addition, the 'how' part of classroom instruction – a communicative versus a structural approach - can be studied through systematic observation within the classroom.

The implemented curriculum does not only include the content of the curriculum, but also how curriculum content is taught. In many (inter)national educational surveys a considerable amount of time and effort is spent on capturing what teachers and students are really doing in the classrooms. Among the emphasised aspects are the time spent on instruction and learning (e.g. number and duration of class periods), within-class grouping practices, teaching strategies and activities, the students' learning activities (e.g. guided versus independent learning), classroom climate (e.g. disciplinary climate), homework, and the teacher's policies and practices for monitoring and assessing student achievement.

Besides these general instructional characteristics, there may be several domain-specific issues that could be emphasized in the contextual instruments envisaged for the Inspectorate Study.

Within-class grouping practices. This refers to the teacher's use of grouping arrangements such as whole-class teaching, ability grouping, interest grouping, learning in pairs, cooperative learning and working individually.

Homework and assessment. Type and amount of homework, methods for monitoring progress, classroom assessment, etc. (e.g. Black & William, 1998; Kluger & DeNisi, 1996).

Language learning specific pedagogy

The key domains that have been discussed so far are all relatively broadly applicable to school evaluation. However, foreign language teaching, more specifically English, is a specific content area involving specific understanding of language acquisition. This content area is so diverse that it justifies its own specific framework. In this paper we limit ourselves to a more general description of some of the key variables on the classroom level:

Teaching strategies and activities. This has to do with the extent to which teachers and students actually use English as a vehicular language in the classroom, the circumstances in which teachers use the mother tongue (e.g. only to explain grammar), the provision of opportunities for direct or indirect contact with countries in which English is spoken (e.g. through visits, Internet and E-mail), the

focus on authentic communication versus repetition exercises (drills), tailoring instruction to the needs of individual students, emphasis on teacher-centred versus student-centred learning, etc;

Classroom conditions that support the teaching, learning and assessment of FLL (e.g. pedagogical-didactical methods, use of the English in the classroom, focus on authentic learning, grouping arrangements, lesson preparation, class climate, use of text books, classroom resources including language laboratory, class library and ICT, monitoring and evaluation of students' progress).

School policies, practices and resources

Characteristics of the school context for teaching and learning receive relatively much attention in educational surveys. Many of the variables assessed for teaching and learning originate from the research literature on instructional and school effectiveness (e.g. Carroll, 1963; Walberg, 1986; Creemers, 1994; Levine & Lezotte, 1990; Willms, 1992; Scheerens & Bosker, 1997; OECD, 2005; Scheerens, 2007a). The most common domains and variables of the school context can be subdivided into basic school characteristics, compositional characteristics of the student and teacher populations, instructional practices and resources, school climate, and school policies and practices. Basic school characteristics may include the grade levels represented in the school, whether the school is public or private, funding sources and school location (e.g. urban or rural). Compositional characteristics may include the total school enrolment (e.g. per gender), graduation rates, the percentage of immigrant students, student truancy, the qualifications and experience (aging!) of the teaching staff and teacher stability. School-wide instructional practices may include the allocation and use of instructional time (e.g. lesson tables), the tracking, setting and within-class grouping arrangements, the instructional materials and resources (e.g. quality of educational resources and teacher shortage) and the assessment policies and practices. Among the many other school policies and practices are those of instructional leadership, school autonomy, staff cooperation, selection, admission and transferring arrangements, extra-curricular school activities, accountability and examination arrangements, equity-oriented policies (Willms, 2006), professional development and evaluation of teachers, and accountability to parents and other stakeholders (Scheerens, 2007a,b).

Aside from the aforementioned general characteristics of the school context, there may be several domain-specific school characteristics that could be emphasized in the contextual instruments of the Inspectorate Study.

The school's foreign language staff. Among the policy-relevant variables of the school's foreign language staff are the composition according to gender, age, years of experience, certification, working full-time or part-time, working on a permanent or temporary contract, ancillary staff like foreign language assistants and laboratory technicians, and native speakers on the staff. In Sweden, teacher shortage and teacher mobility might be a relevant issue to assess.

Selection and prioritization of variables

There are many variables that can be considered for inclusion on the basis of the conceptual framework (listed in table 3). It is obvious that not all of the proposed constructs and variables can be included in the contextual instruments. For example, it is advisable that the student questionnaire does not exceed thirty minutes. In the process of identifying, prioritising and reaching consensus about constructs and variables, the following criteria may be helpful (cf. National Assessment Governing Board, 2003):

Table 2 Criteria for prioritization of variables and constructs

Criterion	Explanation
Consistency with the primary goals of the survey	The constructs and variables chosen should be consistent with the primary goals of the Inspectorate Study and its major policy priorities.
Policy relevancy	All constructs and variables should be relevant for improving the teaching and learning of English.
Enduring relevance	Constructs and variables should be of enduring relevance.
Universality	Contextual variables should provide relevant information for all schools participating in the Inspectorate Study.
Explanatory power	The choice of possible constructs and variables should be guided by empirical evidence for predicting foreign language achievement. If empirical evidence is lacking, a causal relation with English language achievement should at least be conceivable.
Methodological feasibility	The choice of the constructs and variables should be in line with the possibilities and restrictions of the sampling design and the data collection methods of the national assessment of student achievement in English language. A random sampling of students within schools may, for example, limit the possibilities of establishing a precise and complete link between individual teacher and student data and may negatively affect the generalizability of the collected data to the population of interest (Rust, 2007; Kuhlemeier, 2007b). The use of self-report questionnaires for measuring classroom practices and school policies may result in poor data quality and in inconsistent relations between context variables and student achievement (e.g. Lewis & Massad, 1975; Podgursky, 2002).
Reliability and validity	constructs and variables should meet professional standards for reliability and validity (i.e. content and construct validity).
Currency	the contextual data collected should be up-to-date.
Burden	the gathering of the contextual data should not overburden students, teachers, principals nor researchers.

Criterion	Explanation
Logistics	the proposed logistics should be feasible in terms of time, costs, personnel, administration, coding, data analysis, reporting and so on. The contextual instruments should not endanger the timeliness of the reporting.
Cost-effectiveness	the implementation of the contextual instruments should not be too expensive.
Cultural comparison	constructs and variables should support between-school comparisons, have a comparable meaning and interpretation across different school cultures, culturally appropriate and easily be translated in Swedish.
Controversy	constructs and variables should not arouse controversy, nor be too sensitive.

The selection of variables for inclusion in the study will be made on the basis of a discussion between Cito and the Swedish Inspectorate.

Contextual instruments and variables to be considered

The development of the survey instruments for the contextual dimension include questionnaires for students, teachers and possibly principals, semi-structured interview guides for teachers and an observation system to assess classroom processes. The development of draft questions and observation categories for the aforementioned instruments will be closely aligned to the research domains and constructs that have been identified and prioritised for inclusion in the contextual framework.

In table 3 the relevant variables are grouped by general category. The + or ++ in the left hand columns indicate which contextual instrument is most suited for measuring the given category of variables. Some variables or constructs can be measured in multiple contextual instruments to gather information about the reliability of the measurements.

Table 3 list of variables

Variable/construct	Student Q	Teacher Q	Lesson observation	Teacher interview	School Q
<p>Student background characteristics age; gender; parental education and occupation; household income; languages in the home; minority status; student's country of birth and age of arrival; social; cultural and economic home resources (e.g. number of books and dictionaries in the home); parental engagement in their child's schooling and homework; geographic location (e.g. rural versus urban); type of school (e.g. vocational versus academic) and grade</p>	++				
<p>Student attitudes and outside-school experiences attitude towards the English language, culture and people; desire to learn English; perceived ability to learn English; willingness to spend effort; aspirations to speak, understand, read and write English; intentions with respect to the use of English language in later life (e.g. utilitarian or broadly cultural); intrinsic and extrinsic motivation; effort and perseverance in studying English; the perception of the difficulty of the English language tasks; the anxiety associated with using English inside and outside the class-room, etc.</p>	++				
<p>Teacher characteristics Age; gender; country of birth; mother tongue; education; experience; generalist vs. specialist; economic background; ICT expertise; employment; workload; in-service training; involvement</p>		++		+	
<p>Curriculum and instruction Opportunity to learn; test curriculum overlap; implementation of the national curriculum; within class grouping practices; homework and assessment; use of ICT.</p>	+	+	+	+	+

Variable/construct	Student Q	Teacher Q	Lesson observation	Teacher interview	School Q
<p>English language learning specific pedagogy separate versus integrated instruction; teaching strategies and activities; use of CEFR; reflection and strategy use</p>			++	+	
<p>School policies, practices and resources Foreign language staff; public or private, funding sources; school location (e.g. urban or rural). Compositional characteristics; teacher stability. School-wide instructional practices; instructional leadership, school autonomy, staff cooperation, selection, admission and transferring arrangements, extra-curricular school activities, accountability and examination arrangements, equity-oriented policies), professional development and evaluation of teachers; and accountability to parents and other stakeholders</p>					++

References

- Adams, A., & Wu, M. (Eds). *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa, 80, 2, 139-148.
- Bowes, K. (2007). *Background questionnaires in educational assessments: An overview and comparison with PISA*. Paris: OECD.
- Carroll, J.B. (1963). *A model for school learning*. Teachers College Record, 64, 8, 723-733.
- Carroll, J.B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: University Press.
- Ellemers, J.E. (1976). *Veel kunnen verklaren of iets kunnen veranderen: Krachtige versus manipuleerbare variabelen [Explaining or changing: Powerful versus amenable variables]*. Beleid & Maatschappij, 11, 281-290.
- Eurydice (2002). *Foreign language teaching in schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Gardner, R.C. (1985). *The attitude/motivation test battery: Technical report*. Available online through <http://publish.uwo.ca/~gardner/AMTBmanualforwebpage.pdf>.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hendriks, M. (1997). *Constructie van een instrumentarium 'School- en klaskenmerken' [contracting instruments 'school and classroom features']*. In: Engelen, R. et al. 'Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs'. Enschede: University of Twente.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: Historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory*. Psychological Bulletin, 119, 2, 254-284.
- Kuhlemeier, H. (2007). *Proposal for the international questionnaire options for PISA 2009 [EDU/PISA/GB(2007)40]*. Paris: OECD.
- Kuhlemeier, H., & Loijens, C. (2006). *Comparing the basic questionnaires of PISA 2000, 2003 and 2006: Similarities and differences in question content, wording and format (Unpublished paper)*. Arnhem: Cito.

- Levine, D.K., & L.W. Lezotte. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J. (1997). *In search of the powerfull self-fulfilling prophecy*. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 1010-1024.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters. The Junior Years*. Sommerset: Open Books.
- Mullis, I.V.S. (2002). *Background questions in TIMSS and PIRLS: An overview*. Paper commissioned by the National Assessment Governing Board. Chesnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- National Assessment Governing Board (2003). *Background information and framework for the National Assessment of Educational Progress*. Available online through http://www.nagb.org/frameworks/frwk_%20naep_bkgrd8_03.doc
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Contextual framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners (5th ed.)* N.J., Merrill: Upper Saddle River
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SurveyLang (2007). *European Survey on Language Competences, inception report*.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? [What makes schools effective?]* Den Haag: SVO, balansreeks nr. 1.
- Scheerens, J. (1990). *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*. School effectiveness and school improvement, 1 (1), pp. 61-80.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J. (2007a). *Analytic framework and possible themes for reports from PISA 2009 [EDU/PISA/GB(2007)1]*. Paris: OECD.
- Scheerens, J. (2007b). *Roadmap: From conceptual framework to questionnaire content [EDU/PISA/GB(2007)22]*. Paris: OECD.
- Swedish National Agency for Education (2008). *Syllabuses for the compulsory school*, second edition.

TALIS (2007a). *Teacher questionnaire: Main study version*. Paris: OECD.

TALIS (2007b). *Principal questionnaire: Main study version*. Paris: OECD.

Walberg, H. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 214-229). New York: Macmillan.

Weir, C. (2005). *Language testing and validation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Whiley, D.E. & Yoon, B. (1995). *Teacher reports on Opportunity to Learn: analyses of the 1993 California Learning Assessment System (CLASS)*. *Educational evaluation and policy analysis*, 17, 255-370.

Willms, J.D. (1992). *Monitoring school performance. A guide for educators*. Basingstoke: Burgess Science Press.

Willms, J.D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: Unesco.

2. Interview Guidelines Principals

School:	Principal:	M / F
Grades available in the school: 5 / 9		
Subject: English		
Date:		
Name of inspector:		

1. Is there a school policy on (foreign) language instruction? E.g. Are teachers of other subjects made aware that the teaching of Swedish and English may also impact on other subjects, like maths and social sciences?	
2. What are the teacher characteristics sought for when recruiting English teachers? Why?	
3. Do you opt for specialists (subject) or for generalists (students)?	
4. Are materials developed by teachers or do teachers use textbooks and set materials?	
5. Is there a regulated co-operation with teachers of other languages than English?	

6. Is retraining available (mandatory or optional)?	
7. Does the school regularly evaluate the quality of English teachers? If yes, how?	
8. Results?	

3. Interview guide audit Sweden

School:	Teacher:	M / F
Grade: 5 / 9	Mixed age group:	Y / N
Activity/subject matter: English		
Name of inspector:	Date/time interview:	

Part 1: Generalizing the picture of this lesson

Instruction: Take the textbook and related learning materials (if possible) to the interview. Provide the opportunity for the teacher (if needed) to browse through his/her materials.

1. During this lesson we observed the following assignments (interviewer summarizes types of assignments observed on the taxonomy form)
 - a. What was (were) the learning objective(s) of this activity?
 - b. In your opinion, did you bring about the learning objective(s)? How do you know?

2. Which activities, if any, do you generally skip when using the learning materials? Why do you skip them? The teacher can refer to the materials when answering this question. (interviewer summarizes types of assignments skipped on the taxonomy form)

3. Do you usually evaluate the lesson with the students? (time for reflection / what have I learnt from the lesson?)

Part 2: Pedagogical practice using learning materials

Instruction: Please ask the questions below. Check a scale point, make brief notes (key-words) as a basis for elaboration of teachers' comments on their pedagogical practice. Please pay special attention to assignments in which students need to communicate for the exchange of information? I.e. in which they need one another to exchange views or information for bridging an information gap. If not mentioned by the respondent spontaneously.

4. Introductory question: To what extent are the learning materials provided centrally?

(Almost) all learning materials are supplied by the school (explanation)

...
...
...
...
...

I construct most materials on my own or in cooperation with colleagues (explanation)

...
...
...
...
...

1. Assignments

5. What kind of assignments do the learning materials at your disposal include? Please give as many examples as possible. What are the learning objective(s)? What is the frequency of this kind of assignments?

Assignment description 1 + learning objective(s):

...
...
...
...

How frequently do you use this kind of assignments?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

Assignment description 2 + learning objective(s):

...
...
...
...

How frequently do you use this kind of assignments?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

Assignment description 3 + learning objective(s):

...
...
...
...

How frequently do you use this kind of assignments?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

Assignment description 4 + learning objective(s):

...
...
...
...

How frequently do you use this kind of assignments?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

Assignment description 5 + learning objective(s):

...
...
...
...

How frequently do you use this kind of assignments?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

6. Do you use assignments in which students communicate with people in the world outside the classroom (i.e. email with students abroad, online group discussions or forums)

Hardly ever	Sometimes	Frequently	Very frequently

7. Do you ever change the content and/or form of assignments? (i.e. simplifying, making more complex, change the communicative nature of assignments, adding grammar or idiom not present in the materials). Explain why.

2. Strategies for listening, speaking, reading, writing

8. Which strategies do you provide students with for listening? Please give as many examples as possible.

Listening Strategy	Used?
Asking for clarification	
Imaging	
Using contextual clues	
Word-order patterns	
Key-words	
Note taking	

With what frequency do you provide them with these listening strategies?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

9. Which strategies do you provide students with for speaking? Please give as many examples as possible.

Speaking Strategy	Used?
Use of approximations	
Paraphrasing	
Miming and gesturing	
Using standard 'chunks'	
Using 'fillers' to allow for time to think	

With what frequency do you provide them with these speaking strategies?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

10. Which strategies do you provide students with for reading? Please give as many examples as possible.

Reading Strategy	Used?
Scanning text for key words, key concepts	
Lay-out characteristics	
Pictures	
Inferring unknown elements from reading context	

With what frequency do you provide them with these reading strategies?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

11. Which strategies do you provide students with for writing? Please give as many examples as possible.

Writing Strategy	Used?
Planning the organization of written text	
Looking up information (dictionary or grammar book)	
Making drafts, revising, editing	

With what frequency do you provide them with these writing strategies?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

3. Socio-cultural and socio-linguistic competence

12. How frequently do the learning materials at your disposal enable students to reflect on ways of living in English speaking countries?

Hardly ever	Sometimes	Frequently	Very frequently

13. How frequently do the learning materials at your disposal provide speaking or writing tasks in which students are expected to make the right choice of words or phrases for a particular social situation. For instance: the difference between speaking to an older person and to someone their age?

Hardly ever	Sometimes	Frequently	Very frequently

Explanation/examples:

14. Do you pay attention to dialect and to deviations from standard English (as often heard during broadcastings on radio, Internet, and television)?

Never or hardly ever	In some lessons	In most lessons	In all lessons

Explanation/examples:

4. Adaptation of teaching to individual needs of students

15. In which way do you adapt your instruction to the diverse needs of students?

- Extra instruction to individual students with lower achievement levels or slower learning rates
- Omitting instruction for advanced students

16. In which way do you adapt assignments to the diverse needs of students?

- Differences in interest: choose from different options that match their personal interests
- Advanced students: work on more challenging assignments (e.g. learning quests (= complex assignment) on the Internet)
- Students who lag behind: work on extra assignments (supportive educational software for grammar)
- Variety in supply of tasks: Is there a wide variety of tasks to work according to their level of progression

5. Communication between teachers of English

17. How frequently do teachers of English in this school meet?

Brief language task taxonomy

			1	2	3	4	5
			Listening	Speaking	Reading	Writing	Combinations
1	Language use tasks	Type 1					
		Task-completion					
		Personal recounts					
		Information gathering					
		Information-transfer activities:					
		Type 2					
		Exchanges					
		Conversations and notices					
		Opinion-sharing					
		Role-plays					
2	Language form tasks	Grammar					
		Idiom					
		Vocabulary					
		Pronunciation					
3	Strategy tasks						
4.	Other						

Type 1 (other students not needed)

Task-completion activities: puzzles, games, filling out forms, map-reading and other kinds of classroom tasks in which the focus is on using one's language resources to complete a task

Personal recounts: e.g. anecdotes diary/journal entries, biographies, autobiographies

Expositions: e.g. reviews, arguments, debates; opinion texts, expositions, discussions

Information gathering activities: students conduct surveys, interviews and information searches in which they are required to use their linguistic resources to collect information ((e.g. magazine articles), fact sheets, descriptions, explanations, reports, directives, texts which combine one or more of these text types)

Information-transfer activities: these require learners to take information that is presented in one form, and represent it in a different form. For example they may read instructions on how to get from A to B, and then draw a map showing the sequence, or they may read information about a subject and then represent it as a graph.

Type 2 (more than one student needed)

Exchanges: simple exchanges relating to information and goods and services, casual conversations, complex or problematic exchanges

Conversations and notices: e.g. dialogues, formal/informal letters, postcards, e-mail

Opinion-sharing activities: activities where students compare values, opinions, beliefs, such as a ranking task in which students list six qualities in order of importance which they might consider in choosing a date or spouse.

Role-plays: activities in which students are assigned roles and improvise a scene or exchange based on given information or clues (based on different resources e.g. recounts, narratives, stories and fables)

Jig-saw activities: these are also based on the information-gap principle. Typically the class is divided in groups and each group has part of the information needed to complete an activity. The class must fit the pieces together to complete the whole. In so doing they must use their language resources to communicate meaningfully and so take part in meaningful communication practice.

4. General observation schedule for describing the observed lessons

BRIEF VERSION

School:		Teacher:	M / F
Grade: 5 / 9		Beginning teacher:	Y / N
Activity/subject matter: English		Mixed age group:	Y / N
Name of inspector:		Number of students in classroom	...
% students from socially deprived families	... %	Number of students in school:
% students for which Swedish is not their native language	... %	Number of residents in community:	...

Use of learning materials

Which of the following materials are used during the lesson?	Yes	No
Textbook for English		
Student work book		
Audio CD's, MP3 or other audio material in English		
Video cassettes, DVD, video clips from YouTube or other audio-visual material		
Newspapers, magazines, comics or song texts written in English		
Internet		
Educational software for language acquisition		
Books written in English for extensive reading e.g. fiction		
Teacher made lesson material (e.g. hand-outs, reading texts)		
Objects, realia brought from home by students		
Dictionary		
Black-board, white board, smart board		
Other materials: ...		

Grouping arrangements

1. What percentages of the total lesson time were approximately spent on following activities?
(please ensure that percentages sum up to 100%)

Grouping arrangement		Percentage of lesson time
A	Whole-group instruction (e.g. monologue, teacher-led discussion, class discussion)	... %
B	Students working in small groups	... %
C	Students working in pairs	... %
D	Students working individually	... %
Total lesson time		100 %

Curricular focus

2. What is/are the main curricular focus of the lesson and what percentage of lesson time is approximately spent at each observed curriculum area?
(As categories are not mutually exclusive, multiple entries are possible and the sum of all percentages may exceed 100%)

Content of the lesson		Curricular focus	Percentage of lesson time
A	Listening skill (Form B3)	<input type="checkbox"/>	
B	Speaking skill (Form B4)	<input type="checkbox"/>	
C	Reading skill (Form B5)	<input type="checkbox"/>	
D	Writing skill (Form B6)	<input type="checkbox"/>	
E	Grammar (Form B7)	<input type="checkbox"/>	
F	Vocabulary (idiom)	<input type="checkbox"/>	
G	Spelling and punctuation	<input type="checkbox"/>	
H	Pronunciation	<input type="checkbox"/>	
I	Knowledge/awareness of foreign country, people and culture	<input type="checkbox"/>	
J	Other curricular areas, namely	<input type="checkbox"/>	

Note. A remark has to be added to the manual of the observation schedule saying that generally not all forms B3 (listening), B4 (speaking), B5 (reading), B6 (writing) or B7 (grammar) have to be completed. The choice of a particular form depends on the percentage of lesson time (i.e. listening, speaking, reading, writing or grammar). If available information does not permit a thorough evaluation of a particular skill, the observer should refrain from completing the accompanying form.

Effectively spent time

3. How many minutes of the total lesson time were approximately spent on following activities?

A	Maintaining group discipline (i.e. time lost through disciplinary problems) minutes
B	Organization (i.e. time lost through assigning materials, transitions between lessons, transitions between lesson elements) minutes
C	Instruction and learning (time spent on content, e.g. knowledge and skills) minutes
Total lesson time	 minutes

Time spent on assessment of students' learning

4. What percentage of the total lesson time was approximately **spent on the formal assessment** of students learning (e.g. through teacher-made tests, commercially available tests)?

Approximately % of the total lesson time was spent on assessment.

Lesson Observation Form for Evaluating the Quality of Learning and Teaching English

A. General quality of teaching and learning process		
A1 Safe and supportive learning climate.	Rate ¹	Mean
1. ...ensures a relaxed atmosphere		
2. ...shows respect for the students in behavior and language use		
3. ...promotes the mutual respect and interest of students		
4. ...supports the self-confidence of students, and reduces anxiety		
5. ...encourage students to do their utmost		
A2 Classroom management.	Rate ¹	Mean
6. ...gives a well structured lesson		
7. ...ensures efficient group discipline		
8. ...uses learning time efficiently		
9. ...ensures efficient classroom procedures		
A3 Clear instruction.	Rate ¹	Mean
10. ...clarifies the lesson objectives at the start of the new lesson activities		
11. ...evaluates whether the objectives have been achieved at the end of the lesson		
12. ...gives clear instruction and explanations		
A4 Adaptation of teaching to diverse needs of students	Rate ¹	Mean
13. ...adapts the instruction to the individual differences between students in terms of motivation, achievement level, and learning rate		
A5. Involvement of students	Rate ¹	Mean
14. There is active individual involvement by the students		
15. Students show themselves as active learners		

B. Lesson Observation Form for quality of content specific pedagogy: teaching for acquisition of language and communication skills in English		
B1. Language input	Rate ¹	Mean
1. ...maximizes the opportunities for the use of English in the classroom both during instruction and communication		
2. ...gives input that is comprehensible for students in the current stage of language acquisition		
3. ...uses language with communicative purposes		
B2a Monitoring progress	Rate ¹	Mean
4. ...actively monitors specific problems in reading, listening, speaking, writing		
5. ...checks whether students understand the lesson content		
B2b Feedback	Rate ¹	Mean
6. ...gives feedback on language task performance of students		
B3. Listening	Rate ¹	Mean
7. ... provides a context for the listening tasks set to the students		
8. ...provides tools and scaffolds to support the listening process and reduce task complexity		
9. ... enables different response modes for students in practicing listening comprehension		
10. ... provides opportunities for use of <i>listener based</i> strategies to support oral interaction		
11. ... provides opportunities for use of <i>speech based strategies</i> to support oral interaction		

B4. Speaking	Rate ¹	Mean
12. ... provides a context for the speaking tasks set to the students		
13. ...provides tools and scaffolds to support the speaking process and reduce task complexity		
14. ... provides opportunities for different communicative functions		
15. ...uses a balanced teaching approach regarding the polarities of form-focused/highly structured versus communication focused/open-ended		
16. ... provides opportunities for using strategies improve their speaking or compensate for shortcomings		
17 ... emphasizes acceptable and spontaneous English		
B5. Reading	Rate ¹	Mean
18. ... provides a context to students for the reading tasks		
19. ...provides concrete tools and scaffolds to support the reading process and reduce task complexity		
20. ...emphasizes the need of using different strategies to support reading for different purposes		
21. ...takes care that students practice <i>text based strategies</i> for reading		
22. ...takes care that students practice <i>reader based strategies</i> for reading		
B6 Writing	Rate ¹	Mean
23. ... provides a context for the writing tasks set to the students		
24. ...provides concrete tools and scaffolds to support the writing process and reduce task complexity		
25. ...provides opportunities for students to practice writing skills and sub skills for a particular purpose or audience		
26. ...uses a balanced teaching approach regarding the polarities of form-focused/highly structured versus communication focused/open-ended		
27. ...provides opportunities for using strategies to improve their writing		
28. ...encourages students to share their writing with others in real contexts		
B7. Grammar: focus on form	Rate ¹	Mean
29. ...emphasizes functional use of grammar		
B8. Socio-cultural and socio-linguistic competence	Rate ¹	Mean
30. ... takes care that during language tasks teachers students take into account ways of living in English speaking countries (e.g. Great Britain, USA)		
B9. Self regulated learning	Rate ¹	Mean
31. ... provides opportunities for self-regulated learning in reading, speaking, listening, writing		

1: Summary rating of degree of implementation:

1= mostly weak;

2= more weaknesses than strengths

3= more strengths than weaknesses

4= mostly strong;

7= not applicable (no opportunities for this standard of teaching quality)

5. Student Questionnaire

for Audits on Teaching English in Swedish Compulsory Schools

INTRODUCTION

In this booklet you will find questions about:

- You
- Languages in your home environment
- The subject of English
- Tests and assignments for the subject of English

Please read each question carefully and answer as accurately as you can. You will normally answer by ticking a box. For a few questions you will need to write a short answer.

If you make a mistake when ticking a box, cross out or erase your mistake and mark the correct box. If you make an error when writing an answer, simply cross it out and write the correct answer next to it.

In this questionnaire, there are no right or wrong answers. Your answers should be the ones that are right for you.

You may ask for help if you do not understand something or are not sure how to answer a question.

SECTION 1: ABOUT YOU

Q1 What grade are you in?

_____ grade

Q2 Are you female or male?

Female

 ₁

Male

 ₂

Q3 Have you ever repeated a grade?

(Please tick only one box in each row)

No, never

 ₁

Yes, once

 ₂

Yes, twice or more

 ₃

SECTION 2: ABOUT LANGUAGES IN YOUR HOME ENVIRONMENT

Q4 Do you, yourself, come into contact with English outside school in the following ways?

(Please select in each row No or Yes)

	No	Yes
a) Through a friend who writes to you in English, for example through email, MSN, letters?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
b) Through relatives living in an English speaking country?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
c) Through friends living in an English speaking country?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
d) Through English speaking tourists who visit the place where you live?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
e) Through English speaking people who live in your place of residence?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
f) Through people on the internet who talk to you in English, for example when playing online games?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
g) Through English speaking people you meet during holidays?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

Q5 How often do you come into contact with English through media in the following ways?

(Please select one answer from each row)

	<i>Never</i>	<i>A few times a year</i>	<i>About once every month</i>	<i>A few times a month</i>	<i>A few times a week</i>
a) How often do you watch movies spoken in English without subtitles?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) How often do you watch movies spoken in English with subtitles?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) How often do you watch television programmes (not movies) spoken in English without subtitles?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) How often do you watch television programmes (not movies) spoken in English with subtitles?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) How often do you play computer games spoken in English?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f) How often do you read books written in English?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
g) How often do you visit websites written in English?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

SECTION 3: ABOUT THE SUBJECT OF ENGLISH

Q6 How much do you like the subject of English?

(Please select one answer)

<i>Do not like at all</i>	<i>Hardly like</i>	<i>Quite like</i>	<i>Like a lot</i>
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Q7 In your opinion, how useful is the subject of English?

(Please select one answer)

<i>Not useful at all</i>	<i>Hardly useful</i>	<i>Quite useful</i>	<i>Very useful</i>
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Q8 How much time do you spend on homework and study for the subject of English in a normal school week?

(Please select one answer)

<i>No time at all</i>	<i>Relatively little time</i>	<i>Quite some time</i>	<i>A lot of time</i>
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Q9 How often does your teacher of English speak English when doing the following?

(Please select one answer from each row)

	<i>Never</i>	<i>Hardly ever</i>	<i>Every now and then</i>	<i>Usually</i>	<i>Always</i>
a) When he or she speaks to the whole class	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) When he or she talks to one or two students	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Q10 How useful are your English lesson materials for the following?

(Please select one answer from each row)

	<i>Not useful at all</i>	<i>Hardly useful</i>	<i>Quite useful</i>	<i>Very useful</i>
a) For learning to write in English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) For learning to speak English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) For learning to listen to English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) For learning English grammar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) For learning to read English texts	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) For learning to pronounce English correctly	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) For learning English words	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Q11 To what extent do you agree or disagree with the following statements about your English lessons?

(Please select one answer from each row)

	<i>Disagree</i>	<i>Slightly disagree</i>	<i>Slightly agree</i>	<i>Agree</i>
a) My English lessons are interesting	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) My English lessons are enjoyable	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) My English lessons are good	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) My English lessons are waste of time	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) My English lessons are easy	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) My English lessons are boring	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SECTION 4: ABOUT TESTS AND ASSIGNMENTS FOR THE SUBJECT OF ENGLISH

Q12 How often does your teacher of English do the following?

(Please select one answer from each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>A few times a year</i>	<i>About once a month</i>	<i>A few times a month</i>	<i>(Almost) every lesson</i>
a) Give an English test or assignment that is marked or scored	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Provide comments on a test or assignment you made	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

6. Teacher Questionnaire - grade 5 -

for Audits on Teaching English in Swedish Compulsory Schools

INTRODUCTION

In this booklet you will find questions about:

- You
- Your qualifications as a teacher
- Teaching foreign languages
- Your English lessons
- About homework and assessment
- Self-regulated learning

Please read each question carefully and answer as accurately as you can. You will normally answer by ticking a box. For a few questions you will need to write a short answer.

If you make a mistake when ticking a box, cross out or erase your mistake and mark the correct box. If you make an error when writing an answer, simply cross it out and write the correct answer next to it.

SECTION 1: ABOUT YOU

Q1 Are you female or male?

Female

_1

Male

_2

Q2 How old are you?

(Please select only one answer)

Under 25

_1

25-34

_2

35-44

_3

45-54

_4

55 or older

_5

Q3 How often have you stayed more than one month in an English speaking country for the following reasons?

(If you have never stayed more than one month in an English speaking country for a reason listed, please write down 0)

	<i>Times</i>
For holiday	
For study or following a course	
For teaching	
For other jobs than teaching	
For living with your family	
For other reasons	
<i>(Please specify for which reason)</i>	

Q4 What was the longest period you have stayed in an English speaking country?

(If you have never stayed more than one month in an English speaking country, please write down 0)

<i>Years</i>	<i>Months</i>

SECTION 2: ABOUT YOUR QUALIFICATIONS AS A TEACHER

Q5 Are you teaching more than one subject (a generalist) or are you a teacher in English only (a specialist)?

(Please tick as many boxes as applicable)

I am teaching all subjects to one class ₁

I am teaching more than the subject of English to one or more classes ₂

I am teaching the subject of English to one or more classes ₃

Q6 How many languages are you qualified to teach?

(Please write down the number of languages)

Languages

Q7 How are you currently employed at this school?

(Please select only one answer.

Select the answer that applies to most of the subjects you teach)

In full-time temporary employment ₁

In full-time permanent employment ₂

In part-time temporary employment ₃

In part-time permanent employment ₄

Q8 By the end of this school year, how many years will you have been teaching English?

(Please write down the number of full years)

Years

SECTION 3: ABOUT TEACHING ENGLISH

Q9 In which grades have you taught English during the past five years?

(Please tick as many boxes as applicable)

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| Gymnasium | <input type="checkbox"/> |
| Grade 9 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 8 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 7 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 6 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 5 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 4 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 3 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 2 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 1 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |

Q10 In the past three years, how often were you involved in the organisation of the following activities at school?

(Please write down the number of times)

	<i>Number of times</i>
Collaboration project with schools abroad	<input type="text"/>
Language clubs, language competition	<input type="text"/>
Pen friends, email or MSN friends for your students	<input type="text"/>
Excursions and field trips related to foreign language education	<input type="text"/>
Other activities related to language education	<input type="text"/>

(Please specify which other activities)

SECTION 4: ABOUT YOUR ENGLISH LESSONS

Q12 How many class periods of which duration are planned per week for grade 5 for the subject of English?

(For example, 2 class periods of 40 minutes and 1 class period of 60 minutes)

Class periods per week:		class period(s) of		minutes
Class periods per week:		class period(s) of		minutes
Class periods per week:		class period(s) of		minutes

Q13 In your opinion, how difficult is it in general for your students to learn the following?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Very easy</i>	<i>Quite easy</i>	<i>Quite difficult</i>	<i>Very difficult</i>
a) Learning to write in English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Learning to speak English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Learning to listen to English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Learning English grammar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Learning to read English texts	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Learning to pronounce English correctly	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Learning English vocabulary	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Q14 In general, how often do you do the following during an English lesson?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Never</i>	<i>Hardly ever</i>	<i>Every now and then</i>	<i>Usually</i>	<i>Always</i>
a) Let the students work in mixed-ability groups	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Let the students work in same-ability groups	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Let the students work individually	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Let a group of students speak in front of the whole class	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Let an individual student speak in front of the whole class	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Q15 Please consider the following completion and information-transfer tasks. How frequently do you let your students execute these tasks during English class?

(Please select only one answer from each row)

		<i>Never or hardly ever</i>	<i>A few times a year</i>	<i>A few times a month</i>	<i>A few times a week</i>	<i>(Almost) every lesson</i>
a)	Filling out puzzles	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b)	Filling out forms	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c)	Matching two sets of information (e.g. words and sentences; pictures and descriptions)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d)	Placing words or events in the right order	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e)	Answering questions about the meaning of a text	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f)	Carrying out activities which require taking information that is presented in one form, and representing it in a different form (e.g. read instructions on how to get from A to B, and then draw a map; read information about a subject and then represent it as a graph)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Q16 How do you teach grammar and vocabulary?

(Please give percentages for each cell)

		<i>Grammar</i>	<i>Vocabulary</i>
a)	Addressed in the context of language use tasks (to support acceptable communication in the first place)		
b)	Deliberately practice in language form tasks, like converting active sentences into passive sentences; filling out verbs in a correct form)		
		100%	100%

SECTION 5: ABOUT HOMEWORK AND ASSESSMENT

Q17 In general, how often do you give the following to an English class you teach?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>A few times a year</i>	<i>About once a month</i>	<i>A few times a month</i>	<i>(Almost) every lesson</i>
a) Homework or assignments	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) <i>Written or oral comments to homework or to an assignment that your students' made</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) An English test or assignment that is marked or scored	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) <i>Written or oral comments to a test or assignment your students made</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

SECTION 6: ABOUT SELF-REGULATED LEARNING

Q18 How frequently do you allow students to listen or read what they prefer themselves?

(Please select only one answer)

- | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| <i>Never or
hardly
ever</i> | <i>A few
times a
year</i> | <i>About
once a
month</i> | <i>A few
times a
month</i> | <i>(Almost)
every
lesson</i> |
| <input type="checkbox"/> _1 | <input type="checkbox"/> _2 | <input type="checkbox"/> _3 | <input type="checkbox"/> _4 | <input type="checkbox"/> _5 |

Q19 How much do you disagree or agree with the idea of students choosing their own listening or reading activities?

(Please select only one answer)

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <i>Fully
disagree</i> | <i>Disagree</i> | <i>Agree</i> | <i>Fully agree</i> |
| <input type="checkbox"/> _1 | <input type="checkbox"/> _2 | <input type="checkbox"/> _3 | <input type="checkbox"/> _4 |

Q20 How frequently do the learning materials bring students into contact with English in their own personal world (e.g. pop songs, language used on Internet sites, TV-soap series)?

(Please select only one answer)

- | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| <i>Never or
hardly
ever</i> | <i>A few
times a
year</i> | <i>About
once a
month</i> | <i>A few
times a
month</i> | <i>(Almost)
every
lesson</i> |
| <input type="checkbox"/> _1 | <input type="checkbox"/> _2 | <input type="checkbox"/> _3 | <input type="checkbox"/> _4 | <input type="checkbox"/> _5 |

7. Teacher Questionnaire - grade 9 -

for Audits on Teaching English in Swedish Compulsory Schools

INTRODUCTION

In this booklet you will find questions about:

- You
- Your qualifications as a teacher
- Teaching foreign languages
- Your English lessons
- About homework and assessment
- Self-regulated learning

Please read each question carefully and answer as accurately as you can. You will normally answer by ticking a box. For a few questions you will need to write a short answer.

If you make a mistake when ticking a box, cross out or erase your mistake and mark the correct box. If you make an error when writing an answer, simply cross it out and write the correct answer next to it.

SECTION 1: ABOUT YOU

Q1 Are you female or male?

Female

_1

Male

_2

Q2 How old are you?

(Please select only one answer)

Under 25

_1

25-34

_2

35-44

_3

45-54

_4

55 or older

_5

Q3 How often have you stayed more than one month in an English speaking country for the following reasons?

(If you have never stayed more than one month in an English speaking country for a reason listed, please write down 0)

	<i>Times</i>
For holiday	
For study or following a course	
For teaching	
For other jobs than teaching	
For living with your family	
For other reasons	
<i>(Please specify for which reason)</i>	

Q4 What was the longest period you have stayed in an English speaking country?

(If you have never stayed more than one month in an English speaking country, please write down 0)

<i>Years</i>	<i>Months</i>

SECTION 2: ABOUT YOUR QUALIFICATIONS AS A TEACHER

Q5 Are you teaching more than one subject (a generalist) or are you a teacher in English only (a specialist)?

(Please tick as many boxes as applicable)

I am teaching all subjects to one class ₁

I am teaching more than the subject of English to one or more classes ₂

I am teaching the subject of English to one or more classes ₃

Q6 How many languages are you qualified to teach?

(Please write down the number of languages)

Languages

Q7 How are you currently employed at this school?

(Please select only one answer.

Select the answer that applies to most of the subjects you teach)

In full-time temporary employment ₁

In full-time permanent employment ₂

In part-time temporary employment ₃

In part-time permanent employment ₄

Q8 By the end of this school year, how many years will you have been teaching English?

(Please write down the number of full years)

Years

SECTION 3: ABOUT TEACHING ENGLISH

Q9 In which grades have you taught English during the past five years?

(Please tick as many boxes as applicable)

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| Gymnasium | <input type="checkbox"/> |
| Grade 9 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 8 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 7 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 6 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 5 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 4 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 3 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 2 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |
| Grade 1 of Compulsary school | <input type="checkbox"/> |

Q10 In the past three years, how often were you involved in the organisation of the following activities at school?

(Please write down the number of times)

	<i>Number of times</i>
Collaboration project with schools abroad	<input type="text"/>
Language clubs, language competition	<input type="text"/>
Pen friends, email or MSN friends for your students	<input type="text"/>
Excursions and field trips related to foreign language education	<input type="text"/>
Other activities related to language education	<input type="text"/>

(Please specify which other activities)

Q11 In general, how often do you or your students use the following resources for an English class you teach?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>A few times a year</i>	<i>About once a month</i>	<i>A few times a month</i>	<i>(Almost) every lesson</i>
a) Audio-cassettes, CD's or other audio material in English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Video cassettes, DVD, video clips from YouTube or other audio-visual material	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Newspapers, magazines, comics or song texts written in English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Internet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Computer programmes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f) Language laboratory (student PC's with specific language software)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
g) Textbook for English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
h) Books written in English for extensive reading e.g. fiction	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i) Lessons material made by you or your colleagues (e.g. hand-outs, reading texts)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
j) Objects, realia brought from home by students	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
k) Dictionary	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

SECTION 4: ABOUT YOUR ENGLISH LESSONS

Q12 How many class periods of which duration are planned per week for grade 9 for the subject of English?

(For example, 2 class periods of 40 minutes and 1 class period of 60 minutes)

Class periods per week:		class period(s) of		minutes
Class periods per week:		class period(s) of		minutes
Class periods per week:		class period(s) of		minutes

Q13 In your opinion, how difficult is it in general for your students to learn the following?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Very easy</i>	<i>Quite easy</i>	<i>Quite difficult</i>	<i>Very difficult</i>
a) Learning to write in English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Learning to speak English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Learning to listen to English	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Learning English grammar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Learning to read English texts	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Learning to pronounce English correctly	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Learning English vocabulary	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Q14 In general, how often do you do the following during an English lesson?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Never</i>	<i>Hardly ever</i>	<i>Every now and then</i>	<i>Usually</i>	<i>Always</i>
a) Let the students work in mixed-ability groups	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Let the students work in same-ability groups	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Let the students work individually	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Let a group of students speak in front of the whole class	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Let an individual student speak in front of the whole class	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Q15 Please consider the following information gathering tasks. How frequently do you let your students execute these tasks during English class?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>A few times a year</i>	<i>A few times a month</i>	<i>A few times a week</i>	<i>(Almost) every lesson</i>
a) Conducting an interview	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Searching information for which students are required to use their linguistic resources to collect information (e.g. in magazine articles, fact sheets, descriptions, explanations, reports, directives, texts which combine one or more of these text types)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Carrying out a Webquest in which students perform a role (lumberjack, forester, director of museum, comic strip illustrator). In this role they prepare some product. The information needed is largely taken from the Internet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Q16 Please consider the following writing tasks. How frequently do you let your students execute these tasks during English class?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>A few times a year</i>	<i>A few times a month</i>	<i>A few times a week</i>	<i>(Almost) every lesson</i>
a) Writing a diary or weblog	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Writing a biography	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Writing reviews (e.g. about a film or a book)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Writing opinion texts	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Writing a formal letter or email (e.g. to an organization, company)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f) Writing an informal letter, postcard or email	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Q17 Please consider the following speaking tasks. How frequently do you let your students execute these tasks during English class?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>A few times a year</i>	<i>A few times a month</i>	<i>A few times a week</i>	<i>(Almost) every lesson</i>
a) Giving a lecture on a certain topic	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Holding a casual conversation about everyday topics	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Holding a complex conversation about some societal or personal issue	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

SECTION 5: ABOUT HOMEWORK AND ASSESSMENT

Q18 How do you teach grammar and vocabulary?

(Please give percentages for each cell)

		<i>Grammar</i>	<i>Vocabulary</i>
a)	Addressed in the context of language use tasks (to support acceptable communication in the first place)		
b)	Deliberately practice in language form tasks, like converting active sentences into passive sentences; filling out verbs in a correct form)		
		100%	100%

Q19 In general, how often do you give the following to an English class you teach?

(Please select only one answer from each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>A few times a year</i>	<i>About once a month</i>	<i>A few times a month</i>	<i>(Almost) every lesson</i>
a) Homework or assignments	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Written or oral comments to homework or to an assignment that your students' made	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) An English test or assignment that is marked or scored	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Written or oral comments to a test or assignment your students made	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

SECTION 6: ABOUT SELF-REGULATED LEARNING

Q20 How frequently do you allow students to listen or read what they prefer themselves?

(Please select only one answer)

- | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Never or
hardly
ever</i> | <i>A few
times a
year</i> | <i>About
once a
month</i> | <i>A few
times a
month</i> | <i>(Almost)
every
lesson</i> |
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |

Q21 How much do you disagree or agree with the idea of students choosing their own listening or reading activities?

(Please select only one answer)

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Fully
disagree</i> | <i>Disagree</i> | <i>Agree</i> | <i>Fully agree</i> |
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q22 How frequently do the learning materials bring students into contact with English in their own personal world (e.g. pop songs, language used on Internet sites, TV-soap series)?

(Please select only one answer)

- | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Never or
hardly
ever</i> | <i>A few
times a
year</i> | <i>About
once a
month</i> | <i>A few
times a
month</i> | <i>(Almost)
every
lesson</i> |
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |



Regelbunden tillsyn av alla skolor

SKOLINSPEKTIONEN granskar löpande all skolverksamhet, närmare 6 000 skolor. Tillsynen går igenom många olika områden i verksamheterna för att se om de uppfyller det som lagar och regler kräver.



Kvalitetsgranskning inom avgränsade områden

SKOLINSPEKTIONEN granskar mer detaljerat kvaliteten i skolverksamheten inom avgränsade områden. Granskningen ska leda till utveckling.



Anmälningar som gäller förhållandet för enskilda elever

ELEVER, FÖRÄLDRAR och andra kan anmäla missförhållanden i en skola till Skolinspektionen, till exempel kränkande behandling eller uteblivet stöd till en elev.



Fristående skolor – kontroll av grundläggande förutsättningar

SKOLINSPEKTIONEN bedömer ansökningar om att starta fristående skolor. Bedömningen innebär en grundläggande genomgång av skolans förutsättningar inför start.