



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Silje Birgitte Aunmo

## Bacheloroppgave

### Hvorfor snakker du engelsk?

#### En undersøkelse om læreres bruk av målspråk i L2-undervisning

Why do you speak English?

A study on teachers' use of target language in L2-education

Grunnskolelærerutdanning for 1. – 7. trinn

Våren 2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket      JA X      NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage      JA X      NEI

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>2</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>5</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	7
PROBLEMSTILLING.....	7
OPPGAVENS STRUKTUR OG AVGRENSNING .....	8
<b>TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>9</b>
VERDENSSPRÅKET I SKOLEN OG RÅDENDE SPRÅKSYN .....	9
SPRÅKLÆRING HOS BARN .....	11
LÆRERES BRUK AV MÅLSPRÅK I KLASSEROMMET .....	12
<b>METODE</b> .....	<b>16</b>
FORSKNINGSDESIGN .....	16
BLANDET METODE .....	16
<i>Datainnsamlings skjema</i> .....	17
<i>Intervju</i> .....	17
<i>Utvalg av informanter</i> .....	17
<i>Kritikk av metoden</i> .....	18
DATA .....	19
<i>Fenomenologi og hermeneutikk</i> .....	19
<i>Primærdata</i> .....	20
<i>Indirekte innhenting av informasjon</i> .....	20
<i>Validitet og reliabilitet i kvalitative studier</i> .....	21

---

<b>FORSKNINGSDATA OG DISKUSJON</b> .....	<b>22</b>
I HVOR STOR GRAD BRUKER ENGELSKLÆRERE L2 I L2-UNDERVISNING? .....	22
HVA ER ÅRSAKENE TIL AT LÆRERE BRUKER L1 I L2-UNDERVISNING?.....	25
HVORFOR BØR LÆRERE KOMMUNISERE MEST MULIG PÅ ENGELSK?.....	27
<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>30</b>
<b>REFERANSER</b> .....	<b>31</b>
<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>33</b>
FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE KNYTTET TIL BACHELOROPPGAVE.....	33
<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>35</b>
SAMTYKKEERKLÆRING .....	35
<b>VEDLEGG 3</b> .....	<b>36</b>
INTERVJUGUIDE.....	36
<b>VEDLEGG 4</b> .....	<b>37</b>
UNDERSØKELSE OM BRUK AV MUNTLLIG ENGELSK I ENGELSKUNDERVISNING .....	37

---

## Norsk sammendrag

**Tittel:** Hvorfor snakker du engelsk? En undersøkelse om læreres bruk av målspråk i L2-undervisning

**Forfatter:** Silje Birgitte Aunmo

**År:** 2016

**Sider:** 38

**Emneord:** Engelsk, målspråk, L1, L2, eksponering, språklæring, rollemodell

### **Sammendrag:**

I 2015 kom det påstander om at lærere både kan og bruker for lite målspråk L2-undervisning. Parallelt gjorde jeg en erfaring ute i praksis som underbygget dette utsagnet. Tiden engelsklærere har til rådighet i klasserommet er tilmålt, og med det sosiokulturelle synet på språklæring lagt til grunn, så enes teorien om at barn best lærer språk ved eksponering. Med utgangspunkt i dette, utarbeidet jeg problemstillingen *Bruker engelsklærere for lite målspråk i L2-undervisning, og i så fall, hvorfor?* For å utdype dette, har jeg benyttet en blandet metodeform, bestående av et datainnsamlingskjema med kvantitative og kvalitative spørsmål, samt intervjuer med tre lærere. Viktige funn jeg har gjort, er at det er stor variasjon i hva lærere oppgir som mye, tilstrekkelig eller lite bruk av målspråk, og at lærere tyr til bruk av L1 i det som oppgis som spesielt viktige situasjoner, hvor de må forsikre seg om at elevene forstår. Dette til tross for at lærerne trekker frem viktigheten av å fremstå som språklige rollemodeller for elevene.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

**Title:** Why do you speak English? A study on teachers' use of target language in L2-education

**Author:** Silje Birgitte Aunmo

**Year:** 2016

**Pages:** 38

**Keywords:** English, target language, L1, L2, exposure, language acquisition, rolemodel

**Abstract:**

In 2015 came allegations that implied that teachers both know and uses too little target language in L2-teaching. Parallel to this, I made an experience out in practice, which substantiated this statement. The time English teachers have at their disposal in the classroom is measured, and with the emphasizing of the socio-cultural view of language learning, the theory assents that children learn language best by exposure. Based on this, I prepared the issue *Are English teachers' use of the target language in their L2-teaching insufficient, and if, why?* To elaborate this, I have used a mixed methodology, consisting of a data collection form with both quantitative and qualitative questions and interviews done with three teachers. My key findings are that there is considerable variation in what teachers provide as much, sufficiently or little use of the target language, and that teachers resort to the use of L1 in what is stated to be particularly important situations, where they must make sure that the pupils understand. This despite the fact that teachers highlights the importance of appearing as linguistic role models for pupils.

## Forord

Engelsk er mer tilgjengelig for norske barn i dag, enn hva det har vært tidligere, og språket har en sterk posisjon blant den oppvoksende generasjon. Likevel er lærerens rolle som språkmodell vesentlig, fordi det fortsatt er læreren som er den viktigste kilden til engelsk for majoriteten av elevene på barnetrinnet. I denne oppgaven har jeg fått bli kjent med læreres holdninger til bruk av målspråket, sett i lys av teori. Det har vært en bevisstgjørende prosess, og jeg håper lesere av oppgaven vil finne den nyttig.

Jeg vil rette en stor takk til Christina Sandhaug. Hun har veiledet meg gjennom denne oppgaven med stort engasjement, og hun har forsikret meg om at jeg har vært på vei mot målet, de gangene jeg har mistet det av syne. Hun har også sett hvordan jeg jobber med skriving, og gjort meg bevisst på det. Det har vært veldig oppklarende.

Tusen takk til lærerne som tok seg tid til å svare på datainnsamlingskjemaet, og til de som lot seg intervju. Takk til dere som hjalp meg med å komme i kontakt med informantene.

Til Mio: Takk for at jeg hver dag får lov til å være den som kan hjelpe deg inn i din nærmeste, språklige utviklingssone. Bedre motivasjon tror jeg neppe finnes. Til mamma: Tusen takk for motivasjon og støtte. Kabalen har gått opp med hjelp fra deg.

Silje Birgitte Aunmo

Elverum, 23. mai 2016

## Innledning

### Bakgrunn for valg av tema

I mitt andre studieår var jeg i praksis på syvende trinn, og i startfasen av en time oppstod hendelsen som skulle legge føringer for denne oppgaven. Vi hadde engelsk, jeg hadde akkurat gjennomgått timens forløp for elevene, med målspråket som verktøy. I forkant av timen hadde jeg skissert opp hva jeg skulle si, og valget om å bruke målspråket gikk nærmest på intuisjon. Så kom øyeblikket som lagret seg på netthinnen. En gutt rakk opp hånden med et spørrende drag over ansiktet. Han fikk ordet, og spurte ”Hvorfor snakker du engelsk?”. Denne formuleringen ga meg informasjon om at her hadde jeg med en klasse å gjøre, som var så lite vant til å bli eksponert for målspråket i L2-undervisningen, at de ikke forstod hvorfor læreren brukte det.

På samme tid som jeg var vitne til denne hendelsen, ble det publisert en forskningsartikkel fra NTNU, med tittelen *Engelsklærere kan for lite engelsk* (Forskning.no, 2015), hvor det ble hevdet at engelsklærere kan og bruker for lite engelsk i engelskundervisning. Disse påstandene samsvarer med det inntrykket jeg fikk i Engelsk 1 på høgskolen, nemlig at mange engelsklærere kvier seg for bruke målspråket, og de bekrefter at erfaringen med eleven på syvende trinn, ikke er enestående. Det er store fordeler ved å praktisere målspråket i høy grad, helt fra første trinn, og dette er et syn som støttes av blant annet Juliet Munden (2007, 2014). Hva er det så som gjør at lærere velger å bruke norsk, fremfor engelsk, i den korte tiden de har til rådighet?

### Problemstilling

Formålet med oppgaven er å belyse læreres holdninger til bruk av målspråk i engelskundervisning, for å se om dette samsvarer med påstanden om at lærere kan og bruker for lite engelsk i undervisningen. I tillegg søker oppgaven å gi innsikt i hvorfor lærere bør kommunisere på engelsk, helt ned i småskolen. På bakgrunn av dette formålet, har jeg utarbeidet følgende problemstilling, med tilhørende forskningsspørsmål:

***Problemstilling: Bruker engelsklærere for lite målspråk i L2-undervisning, og i så fall, hvorfor?***

- 1) *I hvor stor grad bruker engelsklærere L2 i L2-undervisning?*
- 2) *Hva er årsakene til at lærere bruker L1 i L2-undervisning?*
- 3) *Hvorfor bør lærere kommunisere mest mulig på L2?*

## Oppgavens struktur og avgrensning

I første del blir oppgaven innledet med bakgrunn for valg av tema, problemstilling og presentasjon av oppgavens struktur og avgrensning. I andre del presenteres teori som kan relateres til problemstillingen, og som i hovedsak vil besvare spørsmålet *Hvorfor bør lærere kommunisere mest mulig på L2?*. I tredje del presenteres forskningsmetoden som ble benyttet, og det gis en beskrivelse av hvordan undersøkelsen artet seg. I fjerde del presenteres og diskuteres resultatene fra undersøkelsen. I femte del vil det legges frem en konklusjon.

Omfanget av denne oppgaven gir rom for å se nærmere på læreres bruk av målspråk i engelskundervisning. Selv om elevers bruk av målspråk er nært beslektet med dette, vil det i denne sammenheng kun bli nevnt i korte trekk, der det faller seg naturlig.



## Teoretisk forankring

I det følgende vil jeg først si noe om hvordan Kunnskapsdepartementet vektlegger definisjonen av engelsk som verdensspråk og hva som er rådende språksyn. Deretter vil jeg presentere teori som kaster lys over språkinnlæring i L1 og L2, før jeg sier noe om læreres bruk av målspråk og lærerens rolle som språkmodell.

## Verdensspråket i skolen og rådende språksyn

Siden engelsk snakkes av 1500 millioner mennesker over store deler av verden, defineres det som et verdensspråk. Engelsk er det mest brukte andrespråket, i tillegg til at det har posisjonert seg som et internasjonalt lingua franca (Crystal, 2006, referert i Wikipedia, 2016). Kunnskapsdepartementet vektlegger definisjonen av engelsk som verdensspråk når det utdyper formålet med engelsk i *Læreplan i Engelsk* (UDIR, 2013). Der hevdes det at for å klare oss i en verden der engelsk benyttes i internasjonal kommunikasjon, må vi kunne bruke det engelske språket. Engelsk omtales både som et redskapsfag og et dannelsesfag, fordi det skal bygge opp nok språkkompetanse til å gi mulighet til å delta i kommunikasjon, og for at denne kommunikasjonen så skal bidra til økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker (2013).

*Læreplan i Engelsk* (2013) fremhever ikke eksplisitt at elevene skal eksponeres for målspråket i høyest mulig grad, men det kan leses implisitt i kompetansemålene. Hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* handler om å forstå og bruke det engelske språket ved å lytte, tale og samtale, samt å bruke hensiktsmessige kommunikasjonsstrategier. Muntlige ferdigheter i engelsk defineres som å kunne lytte, tale og samhandle ved å bruke det engelske språket (UDIR, 2013). I kompetansemålene som skal være nådd etter 2., 4., og 7. årstrinn, er frasen ”lytte til og forstå” en gjenganger, i tillegg til at det presiseres at elevene skal bruke lyttestrategier. Elevene skal altså lytte til målspråket, og dermed må de eksponeres for det.

Engelsk har en sterk posisjonering i samfunnet og blant den oppvoksende generasjon. Engelskopplæring i grunnskolen har derimot en lite fremtredende posisjon, representert med få ukentlig timer. Som det fremgår av *Tabell 1*, kan det ut fra timeantallet være vanskelig å forstå at engelsk er ett av de tre basisfagene i skolen:

*Tabell 1: Ordinærtimedfordeling av basisfag i grunnskolen 1. til 7. trinn (UDIR, 2015)*

	Småskolen: 1.-4. trinn timer/uker = t. pr. uke	Mellomtrinnet: 5.-7. trinn timer/uker = t. pr. uke	1.-7. trinn samlet timer/uker = t. pr. uke
Engelsk	138 t/152 u = 0,9 t/u	228 t/114 u = 2 t/u	366 t/ 266 u = 1,4 t/u
Norsk	931 t/152 u = 6,1 t/u	441 t/114 u = 3,9 t/u	1372 t/ 266 u = 5,2 t/u
Matte	560 t/152 u = 3,7 t/u	328 t/114 u = 2,9 t/u	888 t/266 u = 3,3

Som tabellen viser, har engelsk markert færre timer enn de andre basisfagene. Det gjelder altså å utnytte den tiden man har til rådighet. Det er lærerens jobb å gjøre det barnet ikke er i stand til, nemlig å holde det langsiktige språklige målet i sikte, og læreren må dytte barna i riktig retning, slik at læringspotensialet ikke kastes bort (Cameron, 2001, s.??). Dermed er det tilregnelig å tro at elever i høyest mulig grad bør eksponeres for målspråket, i all den tid som er til rådighet.

Det sosiokulturelle perspektivet på språklæring, bygger på det rådende synet på språk som kommunikasjon. Vygotskij framhevet viktigheten av sosiale faktorer i språklæringssituasjonen, hvor menneskelig samhandling og relasjonen mellom de som samhandler, er ansett som essensielt for språkutviklingen og dermed for den kognitive utviklingen (Cameron, 2001, s. 6). Vygotskij hevdet at mentale prosesser oppstår fra språket, og i teorien om den proksimale utviklingssonen utdypet han at barn kan få til mye mer ved at en som er mer kunnskapsrik hjelper dem i riktig retning, og altså inn i deres proksimale utviklingszone (1930, referert i Brewster, Ellis, Girard, 2012, s. 19). Dette er beslektet med Jerome Bruners teori om stillasbygging. Han hevdet at den som skal lære språket har behov for et snakkende og samhandlende støtteapparat rundt seg, hovedsakelig bestående av voksne. Dette støtteapparatet, som tilpasser språket til barnets nivå, gir et rammeverk for den

---

som skal lære språket (referert i Brewster, Ellis, Girard, 2012, s. 19). Dette står i kontrast til blant annet Chomsky og nativistene, som anså språkinnlæring som noe universelt. De så barn som programmert til å lære språk gjennom en medfødt språkenhet i hjernen, og de vektla kommunikasjon med andre svært lite (1959, referert i Brewster, Ellis, Girard, 2012, s. 17). Med et sosiokulturelt perspektiv anbefales det man gir barn tilgang til nytt språk som ligger innenfor deres proksimale sone for utvikling gjennom å kombinere nytt språk med støtte i allerede kjente rutiner. Økt kompleksitet i språket gir mulighet for språkutvikling, og så lenge språket ligger innenfor den proksimale sonen for utvikling, vil barnet kunne nyttiggjøre seg det, og starte prosessen med å internalisere det (Cameron, 2001, s.11).

## Språklæring hos barn

Spedbarn forsøker tidlig å kommunisere med foreldrene sine, og lyder og gråt er starten på barnets språk. Fysiologisk sett er spedbarn i stand til å snakke all verdens språk, og et spedbarns språklæring initieres i det øyeblikket foreldrene begynner å snakke med det. Når foreldre snakker med spedbarn, uten at de prøver å lære dem språket, foregår det som kalles implisitt språklæring (Dahl, 2015, s. 4). Den implisitte språklæringen er basert på en naturlig bruk av språket, hvor det viktigste er eksponering for det språket som skal læres. Barna motiveres av foreldrene, og foreldrenes språk er kontekstualisert med gester, tonefall, ansiktsuttrykk, følelser, ekte situasjoner, intensjoner og objekter.

Når spedbarn eksponeres for foreldres språklyder, igangsettes den fonologiske språkutviklingen. Spedbarna fester seg ved de gjentagende lydene, og etterligner disse helt til de er internalisert. Lydene som spedbarn eksponeres for daglig, danner basis for den firefasede utviklingen av L1. Først oppdager barna regler for hvordan språket fungerer. Så generaliseres disse reglene til lignende tilfeller, før de så over-generaliseres til tilfeller hvor de ikke passer. I siste fase begynner barna å bruke språket på riktig måte (Brewster, Ellis, Girard, 2012, s. 20). Allerede som spedbarn, utvikler barn evnen til å være følsomme for språklige signaler, og til å lytte etter meningsbærende hint i språket (Bates et al. 1984, referert i Cameron, 2001, s. 15). Dette kan være syntaktiske, morfologiske eller fonologiske hint som hjelper dem med å forstå meningen i det språket de eksponeres for. Når barn senere

møter L2, overføres L1-strategiene for å forstå setninger på L2, men om deres forståelse av språklige strukturer i L1 kan hjelpe dem med å hente mening ut av L2, avhenger av hva slags oppbygning de to språkene har. Det som er hevet over enhver tvil er at barn vil ikke kunne gå gjennom disse språkutviklingsfasene uten å bli eksponert for språket. Det har vist seg en sammenheng mellom familiers bruk av hverdagspråk og barns språkutvikling senere i livet. Der hvor barn tidlig blir eksponert for dagligdage historier, gjerne rundt middagsbordet, ser man at barn utvikler en evne til å kommunisere og til å fortelle historier raskere, enn hos barn som ikke har tatt del i slike ”middagshistorier” (Cameron, 2001, s. 13). Dette viser hvor viktig eksponering for og deltakelse i bruk av språk er, og at dersom barn blir eksponert for et rikt og variert språk, har de bedre sjanser for å utvikle nettopp dette.

Selv om noen språklæringsprosesser for L1-innlærere kan overføres til L2-innlærere, ser vi også forskjeller. L2-innlærere skiller seg fra L1-innlærere ved den språklige erfaringen de har med seg når de kommer til språkinnlæringssituasjonen, i tillegg til at den sosiale konteksten L2-læringen skjer i, er annerledes. Mens L1-innlæring foregår i en kontekstualisert setting, foregår L2-innlæringen i en mer dekontekstualisert og kunstig setting (Brewster, Ellis, Girard, 2012, s. 20). Bruken av L2 har en annen hensikt enn i L1-innlæringssituasjonen og det er mindre tid til rådighet. Innlæreren får mindre en-til-en-interaksjon med språklæreren, foruten at språkmengden L2-innlæreren vil eksponeres for, er betydelig mindre (Cameron, 2011, s.241).

## Læreres bruk av målspråk i klasserommet

Språktilegnelse hos barn blir påvirket av hva slags metodikk de møter i språkinnlæringssituasjonen. Det vi vet om barns språklæring i dag, forsterker den intuitivt opplagte oppfatningen av at de som eksponeres mye for L2-språket, vil ha mulighet til å utvikle et bredspektret L2-språk. På motsatt hold, så vil de som møter en begrenset L2-eksponering, ha begrensede mulighet til nettopp dette (Cameron, 2001, s. 16). Et gjeldende syn på bruk av L1 i L2-undervisning, er at man frarøver innlærerne læringsmuligheter ved å gjøre dem mindre eksponert for input på målspråket. Jo mindre eksponering for målspråk, desto mindre muligheter til å lytte til og å eksperimentere med målspråket. Det er sterke meninger som taler for at klasserommet utelukkende bør være et engelskspråklig område, fordi man tror at det vil føre til mer suksessfull og raskere språklæring. Det er en felles

---

oppfatning om at man ved å bygge en engelsk atmosfære i klasserommet, hjelper elevene til å avle frem kulturell identitet og positiv identifikasjon med målspråket (Harmer, 2015, s. 49-50).

Lærere adresserer elevene på L2 på flere måter og med ulike formål. Det er imidlertid når læreren konverserer med elevene, og elevene får mulighet til å utveksle meninger med læreren, at en genuin forståelse for språk kan fremprovoseres (Harmer, 2015, s. 119). Det er gjennom det tilfeldige språket i klasserommet at vi utsetter elevene for en såkalt ”forståelig input” som er nødvendig for å igangsette språktilegnelse (Harmer, 2015, s.119). Denne måten å snakke til elevene på, som samsvarer med måten foreldre snakker til barna sine på, og som kan bistås med gester, ansiktsuttrykk og miming, er justert slik at elevene kan forstå språket, selv om de ikke er i stand til å produsere samme språk selv (Harmer, 2015, s.119). Harmer påstår at det er utenkelig at elever i et klasserom kan lære et nytt språk uten denne formen for språklig eksponering (2015, s. 119). Det er læreren som i all hovedsak står for elevenes L2-eksponering, spesielt på lavere trinn (Harmer, 2015, s. 118). Dette sier noe om hvor viktig det er at læreren inntar rollen som språkmodell for elevene, og at læreren evner å bygge et språklig stillas rundt elevene.

Det er imidlertid slik at spesielt eldre elever i dag, stadig er omgitt av andre kilder til autentisk engelsk. De kan i stor grad eksponeres for målspråket, og på denne måten bli utsatt for implisitt språklæring. Det hevdes at elever er flinkere i engelsk nå enn tidligere, grunnet deltakelse i digital kultur, og høyere grad av eksponering for autentisk engelsk. En undersøkelse gjort ved Universitetet i Karlstad viste at elever som spilte mye dataspill, fikk bedre vurdering på engelske essays, de brukte et mer avansert engelsk vokabular, og de fikk de høyeste karakterene (Sundquist & Wickstrøm, 2014/2015). Dette funnet samsvarer med synet på at en rik og variert bruk av målspråket vil kunne føre til at elevene utvikler nettopp det.

Små skolebarn er spesielt gode på å lære språk implisitt, men det avhenger av eksponering for målspråket (Dahl, 2015, s. 6). Ved NTNU ble det gjort et doktorgradsarbeid med

utgangspunkt i spørsmålet om lærere greier å gi de yngste elevene nok L2-input i klasserommet. Denne undersøkelsen viste at normal engelskundervisning, altså engelskundervisning som er i tråd med læreplanen, som førte til gode resultater på de nasjonale prøvene, bar preg av lite naturlig språkbruk av den typen barn er spesielt egnet til å lære fra, med lite variasjon i ordbruk. Resultatet var at elevenes ordforråd i gjennomsnitt ikke var høyere ved årets slutt enn ved begynnelsen (Dahl & Vulchanova, 2014, referert i Dahl, 2015, s. 6). En undersøkelse gjort av samme forsker, med en elevgruppe hvor lærerne snakket mer engelsk, viste at barna som ble mest eksponert for engelsk, ble spesielt gode til å oppfatte og forstå ord i setninger og dermed kunne forstå hovedbudskapet (Dahl, 2015, referert i Dahl, 2015, s. 7). Her hadde lærerne en tilnærming til bruk av L2 i L2-undervisning hvor elevene i høyere grad ble eksponert for målspråket. De fortalte historier, de leste høyt for elevene, og de fortalte om gjenstander og bilder de hadde med inn i klasserommet. Målspråket ble også brukt til klasseledelse, i tillegg til bruk utenfor engelskundervisningen (Dahl, 2015, s. 6). Munden & Myhre vender stadig tilbake til prinsippet som sier at å bruke L2 til all kommunikasjon i klasserommet under L2-undervisning, er til den beste hjelpen for elevene, og vil gjøre læreren til den beste språkmodellen den kan være for elevene (2007, s. 27). Det hevdes altså at all L2-undervisning kan og bør foregå på L2 helt ned i første trinn.

Etterhvert som at barn eldes, blir de mer mottakelige for eksplisitt språklæring (Dahl, 2015, s. 8). For å beherske eksplisitt språkopplæring på L2, kreves det at lærerne har tilgang til et metaspråk på målspråket. Det finnes imidlertid ikke påstander om at språkopplæringen skal skje eksplisitt, i *Læreplan i Engelsk* (2013). Juliet Munden er en av dem som fremhever implisitt språkopplæring, og hun hevder blant annet at grammatikkinnlæring kan skje med en kommunikativ tilnærming, hvor elevene eksponeres for målspråket og tilegner seg språket ved å bruke det. Munden viser også til grammatikkinnlæring ved noticing, hvor man eksponerer elevene for mengder av målspråket og så gjør dem oppmerksomme på ulike trekk ved språket (Scrivener, referert i Munden, 2014, s. 149).

Som vi senere skal se, i *Forskningsdata og diskusjon*, så går lærere bort fra å være gode språklige rollemodeller når de skal drive eksplisitt språkopplæring. Da tyr de nemlig til bruk

---

av L1. Først skal jeg gi en presentasjon av metoden som ligger til grunn for disse forskningsdataene.

## Metode

Reliabilitet er et krav i kvalitativ forskning, men siden dataen i denne forskningen ikke kan etterprøves, vil jeg i det følgende forsøke å kompensere med å gi en omstendelig beskrivelse av metoden som ble brukt.

## Forskningsdesign

Når man forsker i samfunnsvitenskap, er det vanlig å benytte seg av enten kvantitativ eller kvalitativ metode. Med en grov forenkling kan man si at kvantitativ metode kartlegger *om* noe skjer, mens kvalitativ metode vil kunne avdekke *hvorfor* det skjer (Krumsvik, 2014, s. 114). Styrken ved kvalitativ metode viser seg særlig i forskning hvor målet er søke innsikt i spesifikke fenomener, situasjoner, enkeltpersoner eller institusjoner, og kvalitative metoder vil være særlig egnet til å forstå informanters meninger og intensjoner, involvering og engasjement, og til slutt handlemåter. Et ikke-eksperimentelt forskningsdesign vil ”avlese” virkeligheten slik den fremstår, ved å innhente data, og beskrive og belyse ulike fenomener og sammenhenger mellom disse (Befring, 2015, s. 84).

## Blandet metode

Siden problemstillingen *Bruker engelsklærere for lite målspråk i L2-undervisning, og i så fall, hvorfor?*, og de tre tilhørende forskningsspørsmålene (1) *I hvor stor grad bruker engelsklærere L2 i L2-undervisning?*, (2) *Hva er årsakene til at lærere bruker L1 i L2-undervisning?*, og (3) *Hvorfor bør lærere kommunisere mest mulig på L2?*, har til hensikt å belyse omfang av og holdninger til bruk av L2 i L2-undervisning, fremstod det som egnet å velge en blandet metodeform, som både kunne avdekke *om* det blir brukt for lite engelsk i engelskundervisning, og i så fall *hvorfor*. En blandet metode ville også gi rom for at lærerne kunne uttrykke seg om hvorfor elever bør eksponeres for målspråk.



---

## Datainnsamlingsskjema

For å kunne se om lærere bruker for lite målspråk, var det ønskelig å nå ut til flest mulig, og således falt valget på datainnsamlingsskjema. Skjemaet som ble utformet består både av strukturerte spørsmål med standardiserte svarkategorier, og åpne, tradisjonelle spørsmål (Jacobsen og Postholm, 2011, s.). De strukturerte spørsmålene søkte å gi en oversikt over hvor mye lærere benytter seg av L2 i undervisningen og på fritiden, og de skulle vise seg å gi konkrete data til refleksjon. De åpne spørsmålene hadde til hensikt å få tak i ikke-målbare data, altså lærernes holdninger til bruk av L1 og L2 i L2-undervisning.

## Intervju

For å få tilgang til menneskers holdninger, må man snakke med dem. Språket gir mennesker mulighet til å fortelle om følelser, intensjoner og holdninger (Jacobsen og Postholm, 2011, s. 61). Et intervju kan ses som en målrettet dialog, som i forskningssammenheng skal bidra til å belyse en problemstilling (Jacobsen og Postholm, 2011, s. 62). Da jeg skulle intervjuere lærere om deres bruk av L1 og L2 i L2-undervisning, falt valget på individuelle intervjuer, slik at lærerne kunne snakke fritt uten å måtte bekymre seg for hvordan de fremstod for andre. Intervjuene ble gjort ansikt til ansikt fordi dette skulle øke mulighetene for å få til en åpen og sannferdig samtale (Jacobsen og Postholm, 2011, s. 68). Lærerne ble garantert anonymitet, i håp om at de ville snakke om holdningene sine på en troverdig og ærlig måte, og at metoden i så måte ble styrket. Ved å benytte en halvstrukturert intervjuform, hadde jeg en intervjuguide å gå ut i fra, samtidig som at det ga lærerne rom til å kunne dreie samtalen i retninger som ikke kunne forutsees. Lærerne fikk opplest og utlevert informasjon om hensikt, bruksområde og anonymitet, og lærerne skrev under på en samtykkeerklæring før intervjuene ble igangsatt. Intervjuene ble tatt opp, og ble senere transkribert.

## Utvalg av informanter

Å gjøre et utvalg handler om at man velger noen, fremfor alle. Hvordan man gjør et utvalg har stor betydning for hva slags informasjon man får, og utvalget bør gjøres slik at problemstillingen i høyest mulig grad blir belyst (Jacobsen & Postholm, s. 64). Artikkelen

som hevdet at lærere kan og bruker for lite engelsk, definerer ikke hvilke lærere de henviser til, og dermed kan det antas at de mener engelsklærere generelt, på barnetrinnet i hele Norge. Således kan alle disse defineres som populasjonen, i og med at denne saken angår alle dem (Jacobsen & Postholm, s. 93).

I forbindelse med datainnsamlingskjemaene ble det foretatt en skjønnsmessig utvalg (Jacobsen og Postholm, 2011, s.). Her ble samtlige engelsklærere på samtlige skoler i en Østlandskommune valgt ut, i tro om at disse ville utgjøre et representativt utvalg, og med håp om en høy svarprosent. På grunn av manglende retur av datainnsamlingskjemaene, måtte utvalget utvides til å gjelde de informantene som fantes tilgjengelig på kort varsel. På denne måten ble gruppen med informanter satt sammen fra flere kommuner på Østlandet, og på grunn av variasjon i arbeidssted, faglig bakgrunn og praksisutøvelse, kan nok samlingen med informanter anses som et representativt utvalg. I forbindelse med intervjuene, ble det foretatt et hensiktsmessig utvalg innenfor et avgrenset område, bestående av lærere med ulik erfaringsbakgrunn og ulik engelskfaglig bakgrunn. Disse lærerne var oppgitt å besitte mye kunnskap om L2-undervisning.

## **Kritikk av metoden**

Informasjonen som har kommet ut av datainnsamlingskjemaene og intervjuene, er avgrenset til å gjelde de aktuelle informantene (Jacobsen & Postholm, s. 64). Dermed har metoden liten generaliseringsgrad, og selv om det kan undres og reflekteres rundt sammenhenger, så kan ikke resultatene allmenngjøres. Resultatene kan imidlertid gi et signal om dette er noe som bør forskes videre på. Antall intervju og intervjuenes omfang har måttet begrenses, med grunnlag i at metodeformen er tidkrevende.

---

## Data

### Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologien har bidratt til å gi legitimitet til empirisk forskning med fokus på subjektive, indre opplevelser. Det fenomenologiske perspektivet i forskning innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin situasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser (Befring, 2015, s. 109). I fenomenologisk forskning legger man til grunn at virkeligheten er slik den oppleves av informanten, og informantens opplevelse av sin livsverden gir grunnlag for å forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger. Det sentrale ligger i å beskrive hvordan fenomenene i og rundt oss framtrer for oss, og dermed vil det være betydningsfullt å få innsikt i informantenes forståelse av egne handlinger, med intensjoner og begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i ulike situasjoner (Befring, 2015, s. 110). Siden denne forskningen har søkt å få innsikt i hvordan lærere forholder seg til bruk av målpråk i L2-undervisning, har jeg som forsker vært avhengig av at informantene har beskrevet sin opplevelse av det jeg har satt fokus på i intervjuene og i datainnsamlingskjemaene. Å få informantene til begrunne sin praksis vedrørende bruk av L1 og L2 i L2-undervisningen, har vært sentralt.

Den hermeneutiske sirkel starter med en forut-forståelse, eller forforståelse, før den videreutvikles med innhenting av nye erfaringer (data) som tolkes og analyseres til en utvidet forståelse (Befring, 2015, s. 21). Forforståelsen i denne studien, var at engelsklærere bruker for lite L2 i L2-undervisning, og datainnhenting blant lærerne søkte å gi en utvidet forståelse av denne påstanden. Disse dataene har fremstått i form av tekst, fra datainnsamlingskjemaer og transkribert tale, og således har den hermeneutiske metoden gjort seg gjeldende. Denne metoden handler om fortolkningskunst og fortolkningslære, og den gjelder fortrinnsvis fortolkning av data i tekstformat (Befring, 2015, s. 110). Innsiktfremmende tolkning kan ses som en sirkulær eller interaktiv prosess, men en veksling mellom forforståelse og innhenting av nye erfaringer (Gadamer, referert i Befring, 2015, s. 111). Forforståelsen i dette tilfellet, bestod både av faglig relevant innsikt, presentert i forskningen som lå bak artikkelen på forskning.no, i tillegg til mine egne fordommer som oppstod i forbindelse med praksis, der jeg ble møtt med spørsmål om hvorfor jeg benyttet L2 i L2-undervisning. De nye erfaringene har bestått i den informasjonen som informantene har

gitt i intervjuene og datainnsamlings skjemaene, og i delen *Forskningsdata og diskusjon* gjør jeg rede for disse.

## **Primærdata**

Analysen bygger på primærdata som ble innhentet i forbindelse med forskningsarbeidet. Disse empiriske opplysningene er en kombinasjon av det Befring kaller *selvrapport-data* og *retrospektiv data* (2014, s. 46 og 47). Intervju som metode legger til rette for en muntlig form for selvrapportering, og data som innhentes ved spørreskjemaer faller inn under kategorien *selvrapport-data*, hvor det forventes det at informantene skal være i stand til ”å se inn i seg selv”, for så å kunne fortelle om det som skjer (Befring, 2014, s. 46 & s. 74). Her stilles det et implisitt krav om at informanten har selvinnsett og at den evner å uttrykke selvvurderinger verbalt. At dataene er retrospektive, betyr at informanten forteller om erfaringer og opplevelser gjort på et tidligere tidspunkt (Befring, 2014, s.47).

## **Indirekte innhenting av informasjon**

Datainnsamling, eller måling, kan defineres som systematisk innhenting av informasjon. Datainnsamling i utdanningsvitenskap vil for det meste være indirekte, fordi det ofte handler om variabler som ikke lar seg måle (Befring, 2014, s.48). I denne undersøkelsen er det indirekte målinger som ligger til grunn, siden læreres tanker og holdninger rundt bruk av muntlig engelsk i undervisning på barnetrinnet, ikke har noen entydig, fysisk representasjon. De er, tvert om, abstraksjoner, og kan dermed ikke la seg måle direkte. Det er ikke slik at jeg kunne gjort direkte målinger, og endt opp med innsikt i læreres holdninger. Jeg kunne gjort direkte målinger ved å følge et utvalg læreres L2-undervisning, med stoppeklokke, for så å si noe om hvor mye L2 disse lærere benyttet seg av i L2-undervisningen, men holdninger rundt bruk av målspråket ville jeg ikke kunne innhente ved direkte målinger.

---

## Validitet og reliabilitet i kvalitative studier

Siden jeg har gjennomført et studium med intervju og datainnsamlings skjema som metode, og dertil analyse og tolkning, er det jeg som forsker som har vært det Befring kaller ”hovedinstrumentet” (2015, s. 54). Dermed har det vært jeg selv, som forsker og hovedinstrument, som har stått i fare for å tilføre de indirekte målingene målefeil. Dette hadde kunnet skje om jeg hadde latt egne forventninger og forutinntatte holdninger forstyrre persepsjonen, og på den måten redusert validiteten av dataene (Befring, 2015, s. 54). Siden min forutforståelse av problemstillingen, har kunnet påvirke min objektivitet, har jeg gjennom analysen og tolkningen måttet være bevisst på hva som er mine egne tolkninger og hva som er deltakernes tolkninger av egne handlinger. I tillegg har jeg måttet være bevisst på hva som er deltakernes faktiske utsagn, og hva som er mine tolkninger av disse (Fangen, 2013, referert i Befring, 2015, s. 55). Det betyr at jeg har måttet markere hva som er mine tolkninger av svar, mot hva som faktisk har blitt svart. Det har jeg gjort ved bruk av ulike tempusform av verb. Når jeg har oppgitt hva informanter har svart, står verbet i preteritumsform. Der hvor jeg tolker og undrer meg rundt data, står verbet i samtidsform.

Troverdighet er en grunnleggende vitenskapelig verdi, og troverdighetskravet understreker at alle former for tilsiktede og utilsiktede feil i forskning må begrenses og forhindres (Befring, 2015, s. 26 og s. 30.) Jeg har og måttet være bevisst på å ikke skrive inn mine holdninger og forventninger for å ”få rett”, og jeg har vært bevisst på at jeg ikke skulle benytte meg av tilsiktede feil, hvor man med overlegg trekker konklusjoner det ikke finnes vitenskapelig belegg for (Befring, 2015, s.42). Dette har imidlertid vært uproblematisk, siden forskningen har vært av et slikt omfang at det ikke kan trekkes generaliserende konklusjoner, men heller har kunnet gi signaler om hva som bør forskes videre på. Reliabilitet gir uttrykk for stabilitet og nøyaktighet i data (Befring, 2015, s. 53). Når det gjelder kvalitative studier, så er reliabilitet er krav her, så vel som i kvantitative studier, men siden dataene sjelden kan etterprøves i kvalitative studier, handler reliabiliteten mer om nøyaktighet i selve forskningsprosessen og i beskrivelsen av denne (Befring, 2015, s.56)

## Forskningsdata og diskusjon

I denne delen vil jeg beskrive de viktigste funnene fra forskningen min, som både omfatter kvalitative intervjuer og datainnsamlings skjemaer. Intervjuene ble gjort med tre lærere, fordelt på to skoler. Lærernes undervisningserfaring i engelsk varierer fra 8 til 40,5 år, og deres bruk av målspråket, både i undervisningen og på fritiden, varierer. Samtlige av lærerne har engelskfaglig bakgrunn, og samtlige hevdet at de føler seg komfortable i rollen som språkmodell. Datainnsamlings skjemaene, som også legges til grunn i analysen, ble besvart av 25 lærere på ulike skoler på Østlandet. Disse informantenes engelskfaglige bakgrunn varierer fra ”ingen formell kompetanse i engelsk”, til 30 eller 60 studiepoeng i engelsk.

Jeg har valgt å strukturere funnene ut fra forskningsspørsmålene i problemstillingen, nemlig (1) *I hvor stor grad bruker engelsklærere L2 i L2-undervisning?*, (2) *Hva er årsakene til at lærere bruker L1 i L2-undervisning?*, og (3) *Hvorfor bør lærere kommunisere mest mulig på L2?*

### I hvor stor grad bruker engelsklærere L2 i L2-undervisning?

Samtlige av de intervjuede lærerne erkjente at de på vegne av seg selv, eller kollegaer, kunne kjenne seg igjen i påstanden om at engelsklærere kan og bruker for lite engelsk. Under intervjuene ble de bedt om å anslå prosentvis hvor mye målspråk de bruker i sin undervisning, og som det fremgår av *Tabell 2*, anslo lærerne bruken av målspråk til å ligge på 50, 70 og 80%. Lærer A sa at hun snakker engelsk så å si hele tiden, men at hun også har timer hvor det blir mindre engelsk enn det hun selv ønsker. Lærer C hevdet at det er fort gjort å bruke målspråket for lite, samtidig som at hun oppga at hun bruker målspråket mest med de aller minste. Lærer B hevdet at hun bruker målspråket mer bevisst og i større grad etter at hun tok videreutdanning i engelsk, og at hun etter dette året ble tryggere i bruk av L2. Hun hevdet imidlertid også at hun ikke ser det som hensiktsmessig med en utelukkende bruk av L2 i L2-undervisning.

I datainnsamlings skjemaene ble informantene først bedt om å vurdere om deres bruk av målspåk i L2-undervisning var *stor*, *tilstrekkelig* eller *liten*. Deretter ble de bedt om å anslå prosentvis hvor mye målspåk de benytter seg av i undervisningen. De prosentvise svarkategoriene ble med hensikt skilt fra kategoriene *stor*, *tilstrekkelig* eller *liten*, for å se om informantene uttrykte ulike kombinasjoner til svar, og for å se om det finnes variasjon i den prosentvise mengden målspåk informantene knytter til de ulike oppgitte kategoriene. Som det fremgår av *Tabell 2*, så tyder det på at det er stor variasjon i det lærere ser på som *stor*, *tilstrekkelig* eller *lite* bruk av målspåk:

*Tabell 2*

<i>De intervjuede lærernes bruk av målspåk:</i>				
Lærer A	Rundt 80 %, og anser dette som tilstrekkelig			
Lærer B	Rundt 70%, men ønsker at det skal ligge på rundt 90%			
Lærer C	Rundt 50%, men ønsker at det skal ligge på rundt 75%			
<i>De ti informantene som anslo sin bruk av målspåk til å være <b>stor</b>, fordelt seg slik</i>				
10-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
		1	4	5
Fordeling av informanter på trinn		3. og 5. trinn: 1	2.trinn: 1 4.trinn: 1 5.trinn: 2	1, 5 og 7. trinn: 1 2. trinn: 1 3. trinn: 2 4. trinn: 1
<i>De fjorten informantene som anslo sin bruk av målspåk til å være <b>tilstrekkelig</b>, fordelt seg slik</i>				
10-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	3	4	5	2
Fordeling av informanter på trinn	1.trinn: 2 3.trinn: 1	1.trinn: 1 4.trinn: 2 6.trinn: 1	2.trinn: 1 2. og 3. trinn: 1 3.trinn: 1 4.trinn: 1 7.trinn: 1	2.trinn: 1 7.trinn: 1
<i>Informanten som anslo sin bruk av målspåk til å være <b>liten</b>, kryssset av på følgende alternativ</i>				
10-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	1			
Fordeling av informanter på trinn	5.-7.trinn: 1			

Som det fremgår av *Tabell 2*, viser tallene variasjon, og at det kan tyde på at det ikke finnes noen enhetlig rådende oppfatning blant informantene, om hva som er mye bruk av målspråk. Man kan undre seg rundt hvorfor noen informanter definerer en bruk på 40-61% som *mye*, mens andre anser en bruk på 81-100% som *tilstrekkelig*. Det er også interessant at en informant anser en bruk på 21-40% som *liten*, mens tre andre informanter definerer det samme anslaget som *tilstrekkelig*. Kanskje kan synet på hva som er *mye*, *tilstrekkelig* eller *lite* bruk av målspråk, ha grunnlag i ulik skolekultur, eller ulike fagtradisjoner, og at det sådan ligger noen retningslinjer til grunn for lærernes syn. Siden undersøkelsens omfang er begrenset og det dermed ikke kan leses trender ut fra den, kan det imidlertid bare spekuleres i hva som er årsaker til denne ikke-ensartede oppfatningen.

Det kan se ut til at noen informanter anser det som greit å bruke mindre målspråk blant de minste elevene. Den ene av de tre informantene som vurderte sitt anslag på 21-40% som *tilstrekkelig*, presiserer at dette er tilstrekkelig til å være på første trinn. En annen informant hevdet at hun på syvende trinn brukte målspråket rundt 80% av tiden, men at hun på første trinn må bruke mye L1 i undervisningen. Dette samsvarer ikke med det teorien om språkinnlæring hos barn hevder, nemlig at barn bør eksponeres for målspråket i høyest mulig grad. Det samsvarer heller ikke med det de intervjuede lærerne sa om bruk av målspråk med de minste elevene i skolen. Lærer C og Lærer A hevdet at de bruker målspråket mer på første og andre trinn, og at det ofte er enklere å bruke målspråket her, på grunn av enklere setningsstrukturer og lite grammatikkundervisning. Lærer A oppga at hun i tillegg til å bruke enkelt språk blant de minste, viser med kroppen og oversetter, og at det er hennes oppgave å legge til rette sånn at elevene forstår språket. Dette samsvarer med det teorien sier om hvordan barn lærer førstespråk, og hvordan foreldre kontekstualiserer språket, og det viser at mange av prosessene som omhandler L1-innlæring kan overføres til L2-innlæring, selv om det også er forskjeller mellom L1-innlæring og L2-innlæring, eksempelvis i mengde input og formål med bruk av språket. Det er også i tråd med Munden og Myhres prinsipp om at all L2-undervisning kan og bør foregå på L2 helt ned i første trinn (2007, s. 27). Å bruke L1 i L2-undervisning ses også som å frarøve elevene for muligheter til lek og utforskning med L2 (Harmer, 2015, s. 49-50).



---

## Hva er årsakene til at lærere bruker L1 i L2-undervisning?

For å nå tak i holdninger vedrørende bruk av L1 i L2-undervisning, ble de intervjuede lærerne og informantene som svarte på datainnsamlings skjemaet, bedt om å fortelle når det er greit å bruke L1 i L2-undervisning. I tillegg kommer det fram holdninger rundt dette i svar på andre spørsmål, både i intervjuene og i datainnsamlings skjemaene. Disse holdningene synes å gå i to retninger: Noen virker å være av didaktisk art, mens andre virker å være knyttet til læreres usikkerhet rundt bruk målspråket.

Når det gjelder holdningene som er av didaktisk art, så hevdet Lærer C at bruk av L1 i L2-undervisning går mye på intuisjon, og at det er greit å bruke L1 når elevene ser ut som spørsmålsteget og det er behov for å forklare noe. Lærer C sa også hun opplever å måtte ty mer til norsk når hun skal snakke om grammatikk på mellomtrinnet. Lærer A oppga at hun har timer hvor det blir mindre engelsk enn det hun selv ønsker, på grunn av elever som trenger ekstra forklaring. Hun sa også at hun må bruke mer norsk når elevene skal få forståelse av den grammatiske strukturen. Hun hevdet videre at den engelske grammatikken ofte presenteres før den norske har blitt gjennomgått og at norsk- og engelskundervisning i så måte ikke samsvarer. Lærer B oppga også grammatikkundervisning som en av situasjonene hvor det er hensiktsmessig å bruke L1 i L2-undervisningen, og hun sa at det er en del ting hun opplever at er vanskeligere å forklare og forstå på L2. Hun hevdet videre at hun prøver å legge opp grammatikkundervisning i norsk og engelsk parallelt, slik at de kan sammenligne språkene, og da tenker hun at det er greit å snakke litt norsk. Som det fremgår av *Tabell 3*, blir holdningene rundt bruk av L1 i forbindelse med grammatikkinnlæring befestet av informantene som svarte på datainnsamlings skjemaet. Det virker som at mange lærere opplever at grammatikk må læres eksplisitt, og at dette er enklere for elevene at dette foregår på L1. Dette er ikke i tråd med det Munden eller Scrivener hevder om grammatikkinnlæring, nemlig at den heller bør skje implisitt ved eksponering for språk. De øvrige holdningene av rundt bruk av L1 i L2-undervisning, som ble nevnt i datainnsamlings skjemaene, er sammenfattet i *Tabell 3*:

*Tabell 3*

Oppgitte didaktiske årsaker til at lærere velger å bruke L1 i L2-undervisning
---

- Ved grammatikkinnlæring (9)\*
- Når elevene trenger forklaring/ikke forstår (6)
- Ved viktige beskjeder (4)
- Når læreren vil forsikre seg om at alle har forstått (3)
- Ved elevenes mangel på ordforråd og ved oversetting (3)
- Ved gjennomgang av helt nye ting, eller ved gjennomgang av lekser (2)
- For å skape interesse og forståelse der det ikke nås frem med målspråket (1)
- Ved å korrigere atferd (1)
- Ved sammenligning av skrivemåter (1)
- Ved å snakke om ulike temaer (1)
- Ved stor nivåforskjell (1)

\*Antall lærere som har oppgitt årsaken er markert med tall i parentes

Lærernes usikkerhet rundt bruk av målspråk ser ut til å bunne i to årsaker. Den ene årsaken ser ut til å være lærernes kompetanse og mestringsfølelse i faget, som nok henger sammen med ervervet fagkunnskap og evne til å bruke målspråket. De intervjuede lærerne hevdet at de kjenner til lærere som ikke ”eier” engelskfaget og som dermed ikke vil undervise i det, og at disse lærerne knapt tror at de kan mer engelsk enn elevene. Noen lærere praktiserer ikke målspråket ut over det de gjør i undervisningssammenheng, noe som nok kan være i minste laget for å opprettholde stabilitet, trygghet og utvikling i et fag. Lærer B hevdet at lærere også må øve seg i målspråket, akkurat som elevene må, og de bør nok selv bevege seg ut i sin proksimale sone. Kanskje kan kollegaer være de mer kompetente som kan hjelpe dem ut i den proksimale sonen, ellers så kan etterutdanning i engelsk være et fint utgangspunkt for å eksponering. Kompetansekravene som har kommet fra regjeringen er omdiskuterte, men her kan man nok se en fordel, ved at lærere får fylt på sin kunnskap om bruk av L2, i tillegg til at de under en etterutdanning blir badet i språk, og motivasjonen for bruk av L2 nok øker, mest sannsynlig i takt med eksponeringsgraden.

---

Den andre årsaken ser ut til å være frykt for at elevene ikke skal forstå. Dette kan vi lese i *Tabell 3*, hvor ti av informantene eksplisitt har trukket frem økt forståelse som en årsak til bruk av L1, i tillegg til at de fleste andre oppgitte årsakene også egentlig handler om forståelse, til tross for at dette ikke er nevnt eksplisitt. Det kunne vært interessant å få innsikt i hvilke beskjeder som gis i engelsktimer, som er så viktige at de ikke kan gis på L2. Det kan se ut som at hensynet til å gjøre seg forstått og hensynet til det vi vet om hvordan barn best lærer språk, står mot hverandre.

## Hvorfor bør lærere kommunisere mest mulig på engelsk?

Samtlige intervjuede lærere fremhever viktigheten av at man som lærere er språkmodeller, og at man derfor bør bruke målspråket mest mulig. Lærer H hevdet at en L2-økt skal foregå på L2, slik at elevene blir matet med og får kjennskap til språket. Lærer T viste til at vi lærer L1 ved å omgi oss mye med det, og at jo mer L2 både elever og lærere eksponeres for, jo tryggere vil de bli i bruk av L2. Dette er påstander som støttes av det generelle synet på språkinnlæring i dag. Lærer T hevdet videre at det å være rollemodell ikke nødvendigvis innebærer å måtte snakke perfekt L2 til enhver tid, men å kunne kommunisere på L2 med engasjement, og samtidig vise at det er rom for å gjøre feil, sånn at elevene føler seg trygge nok til å lære språket innenfor klasserommets fellesskap. Foruten å samsvare med det sosiokulturelle perspektivet på språklæring, samsvarer også påstanden med synet på engelsk som et lingua franca, hvor målet er å kunne kommunisere ved hjelp av L2, og ikke å høres ut som en innfødt. Innenfor dette perspektivet finner vi også ideen om at så lenge man er i stand til å gjøre seg forstått, så gjør det ikke noe om output er farget av ens identitet. Med dette perspektivet kan målspråket bli veien, snarere enn målet. Å lære noe handler jo om å gjøre noe man ikke kan. Man kan stå med en fot i ”kan”, men må altså ut med den andre foten i ”ikke kan”, altså den proksimale utviklingssonen, for å lære. Her er lærerens rolle som språklig stillasbygger og språkmodell, vesentlig.

Flere lærere oppga at de bruker mindre L2 med de minste elevene. Om dette bunner i læreres usikkerhet rundt hvordan de skal gi forståelig input på L2 til de minste, eller frykt for at elevene ikke skal forstå, kommer ikke frem av besvarelsene. Det fremstår som et paradoks at

lærerne som oppgir å bruke mindre L2 med de minste elevene, frarøver seg muligheten til å leke med språket sammen med de aller minste, spesielt siden det er blant de minste elevene at læreren virkelig kan fremstå som den mer kompetente. De minste elevene eksponeres sjelden for input på L2 utenom L2-undervisning (Harmer, 2015, s. 118). Siden læreren er den personen som i størst grad er språklig rollemodellen for de minste elevene, bør læreren definitivt kommunisere mest mulig på L2. Den proksimale utviklingssonen kan også være enklere å nå med de minste elevene, fordi de tør å stå med den andre foten i ”kan ikke”, mer enn de eldre elevene.

I datainnsamlingskjemaene ble informantene bedt om å si noe om hvordan de tror læreres bruk av målspråk kan påvirke elevers tilegnelse av målspråket. Disse synspunktene artet seg på en skala fra vage formuleringer, som i ”det tror jeg har mye å si” til mer spesifikke formuleringer knyttet elevers tilegnelse av språk, som samsvarer med det teorien sier. Felles for informantene som svarte på datainnsamlingskjemaene, er at de enes om synet på læreren som språkmodell. Flere informanter ser det som viktig at lærere ufarliggjør engelsk ved å bruke målspråket mye og samtidig gjøre det til en ”naturlig greie”. Dette støtter opp om Lærer T’s utsagn om at mye bruk av målspråket vil kunne gjøre elevene trygge. En informant hevdet at når læreren bruker målspråket i stor grad, kan det, ved siden av å ufarliggjøre det å snakke for elevene, øke og utvide elevenes språkkunnskap og begrepsapparat, i tillegg til at de blir tvunget til å lytte mer aktivt for å forstå hvilke beskjeder som blir gitt. En annen informant hevdet at ved å utsette elevene for målspråket hver time, tvinges de til å følge med og til å delta, for derigjennom å lære, fremfor å ”hvile på laurbærene” mens de venter på oversettelsen. Disse formuleringene samsvarer med det teorien sier, samtidig som de går i mot det flere andre informanter hevder, nemlig at viktige beskjeder bør gis på L1, for å sikre at elevene får det med seg. Det kan altså se ut som at lærere har ulik oppfatning om hva som er den mest hensiktsmessige bruk av L1 og L2 i L2-undervisning.

Flere av informantene la frem påstander som at jo mer målspråk elevene hører, jo mer vil de forstå, og at jo mer av undervisningen som foregår på målspråket, desto raskere vil elevene tilegne seg målspråket. I tillegg ble det hevdet at om læreren bruker målspråket bevisst og i

stor grad, vil elevene også bruke det i større grad, og at elevene plukker opp både ord, uttrykk og uttale ved høy grad av eksponering. Alle disse utsagnene samsvarer med teori om språkinnlæring hos barn som vektlegges i dag, og det ser ut til at informantene enes rundt årsakene til at man som lærer bør kommunisere mest mulig på L2. Likevel fremgår det altså av datainnsamlingsskjemaene at det er stort sprik i hvor mye informantene faktisk kommuniserer på L2. Det ser enten ut til å være et gap mellom læreres teori og praksis, ellers så er det altså læreres ulike syn på hva som er stor og tilstrekkelig bruk av målspråket som gjør seg gjeldende.

Samtlige av de tre intervjuede lærerne påpekte uoppfordret, at mange elever drar fordeler av dataspill og tilhørende kommunikasjon med medspillere over store deler av verden, og at de dermed blir spesielt flinke i engelsk. I følge informantene snakker flere av disse elevene tilnærmet flytende engelsk. Siden elevene bruker Skype i forbindelse med spilling, eksponeres de for autentisk kommunikasjon, og som en del av dette produserer de autentisk output, på L2. Implikasjonene ved elevenes bruk av digital kommunikasjon på L2, samsvarer i så måte med teorien, og det viser at man ved å eksponeres for språk, ved siden av å ta del i autentisk språkproduksjon, så lærer man språk. Dette samsvarer også med studien gjort ved Universitetet i Karlstad. Dette er noe lærere bør omsette til praksis, for en åpning for mer autentisk kommunikasjon i L2-undervisning kan altså føre til et mer avansert vokabular, og dermed et rikt og variert målspråk som grunnlag for kommunikasjon.

## Konklusjon

Denne forskningen har hatt som mål å belyse problemstillingen *Bruker engelsklærere for lite målspråk i L2-undervisning, og i så fall, hvorfor?*. Forskningen er basert på utsagn fra informantene jeg har intervjuet og de som har fylt ut datainnsamlingskjemaet. Disse utsagnene har blitt fortolket av meg i tråd med forskningsetiske prinsipper, opp mot den teoretiske forankringen. Basert på dette, kan det konkluderes med at mange av disse lærerne bruker for lite målspråk i sin L2-undervisning, til tross for at de er bevisste på rollen de har som språkmodeller.

Med lærernes felles underliggende syn på egen rolle som språkmodell, kan man stille seg undrende til at lærerne selv velger bort L2 når de skal formidle det de selv hevder er viktige beskjeder, eller for å forsikre seg om at elevene skal forstå. Hvis det skal skje læring i en sosiokulturell kontekst, og læreren skal veilede elevene inn i deres proksimale utviklingszone, må læreren være den mer kompetente og benytte seg av L2. Læreren må være den språkmessige signifikante andre, som elevene kan støtte seg på. Da bør ikke læreren være unnvikende og støtte seg på L1 der hvor det ikke behøves. Læreren bør vise at man kan gi forklaringer og gjøre sånn at elevene forstår ved bruk av L2, selv om det byr på flere språklige og kognitive utfordringer for læreren selv. På den måten vil læreren være en god språklig rollemodell. Tatt i betraktning den tilmålte tiden L2-lærere har til rådighet, bør lærerne utnytte tiden ved å eksponere elevene for L2 i langt større grad enn det de gjør i dag. *Læreplan i Engelsk (2013)* legger til grunn at engelsk er et redskaps og dannelsesfag, hvor målet er å kunne kommunisere på L2. Denne kommunikasjonen må altså være veien, i tillegg til målet, både for elever og lærere, for at læring skal kunne skje i den tilmålte tiden som er til rådighet.

## Referanser

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.

Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2011). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Penguin.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Communicare*, 5(1), 4-8. Lokalisert på <http://fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=ccfff74d7c211d24d795122d06b84035>

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. (5<sup>th</sup> ed.) Essex: Pearson Education Limited.

Jacobsen, D. I. & Postholm, M.B. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskingsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Munden, J. & Myhre, A. (2007). *Twinkle Twinkle: English 1-4* (2nd Ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sjursen, L. R. H. (2015). *Engelsklærere kan for lite engelsk*. Lokalisert på <http://forskning.no/sprak-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2015/02/engelsklaerere-kan-lite-engelsk>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i engelsk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/eng1-03/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1 – 2015*. Lokalisert på <http://www.udir.no/ny-forside/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2015-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2015-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/>

Wikipedia. (2016). *World language*. Lokalisert på [https://en.wikipedia.org/wiki/World\\_language](https://en.wikipedia.org/wiki/World_language)



## **Vedlegg 1**

# Forespørsel om deltakelse i undersøkelse knyttet til bacheloroppgave

### **Tema**

Bruk av målsspråk i engelskundervisning

### **Bakgrunn**

Jeg er grunnskolelærerstudent ved Høgskolen i Hedmark, og i forbindelse med bacheloroppgaven jeg nå skal skrive, ønsker jeg å gjøre en undersøkelse vedrørende bruk av målsspråk i engelskundervisning på barnetrinnet. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som underviser i engelsk i småskolen og på mellomtrinnet. Hensikten med undersøkelsen er å få tak i tanker og holdninger lærere har rundt bruk av målsspråk.

### **Hva innebærer det å være informant?**

Siden dette er en undersøkelse som søker å belyse tanker og holdninger, vil det bli benyttet en kvalitativ forskningsmetode. De som velger å delta i undersøkelsen, vil bli intervjuet av meg, og for å gjennomføre selve intervjuet, vil jeg komme til det gjeldende arbeidssted på avtalt tidspunkt. Informasjonen som gis i intervjuet, vil bli tatt opp og transkribert av meg, og informasjonen vil på ingen måte kunne knyttes mot de som intervjues, i etterkant. Som student ved Høgskolen i Hedmark har jeg taushetsplikt, slik at informasjonen som gis, kun vil brukes i oppgaven, hvor lærere og skoler vil bli anonymisert.

### **Innsyn**

De som intervjues har rett til innsyn i oppgaven og til oppgavens resultat. Dette vil om ønskelig bli formidlet etter at sensuren har falt.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og de som velger å være informanter, kan når som helst trekke seg fra å delta, uten å gi noen begrunnelse.

## **Kontakt**

Ved ønske om å delta i denne undersøkelsen, eller ønske om ytterligere informasjon, ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen,

**Silje Aunmo, 3. års student ved Hihm**

Telefon: 99516865

E-post: [silje.aunmo@gmail.com](mailto:silje.aunmo@gmail.com)

Ansvarlig veileder ved Høgskolen i Hedmark:

Christina Sandhaug

E-post: [christina.sandhaug@hihm.no](mailto:christina.sandhaug@hihm.no)

## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring

Jeg ønsker å delta som informant til oppgaven

---

Signatur av informant, dato

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om oppgaven

---

Signatur av student, dato

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

#### Innledende spørsmål

1. Hvilken engelskfaglig bakgrunn har du?
2. Hvor mange år har du undervist i engelsk?
3. Hvilket trinn underviser du på?

#### Bruk av målsspråk i engelskundervisning

4. Hvor mye vil du anslå prosentvis at du bruker målsspråket i din undervisning?
  - a. Vil du si at dette er mye/tilstrekkelig/lite bruk?
  - b. I hvilken grad er bruken av målsspråk planlagt?
  - c. Hvordan vil du begrunne omfanget av bruken?
  - d. Når er det greit å snakke norsk i engelskundervisningen? Hvorfor?
  - e. Er det andre grunner til at du av og til velger å bruke norsk i engelskundervisningen?
  - f. I hvilke andre situasjoner i skolehverdagen bruker du engelsk?
5. Hvordan opplever du å bruke målsspråket i undervisningen?
  - a. Føler du deg komfortabel ved å snakke engelsk foran klassen?
  - b. Føler du deg komfortabel ved å snakke engelsk foran kollegaer?
  - c. Hvordan kan du øke din grad av komfort rundt bruk av engelsk?
6. I hvilke situasjoner snakker du engelsk på fritiden?
7. Kjenner du deg igjen i påstanden om at engelsklærere kan og bruker for lite engelsk?
8. Hva er mulige årsaker til at lærere bør kommunisere på engelsk?
9. Vil du si at det foreligger en skolekultur vedrørende bruk av målsspråk i undervisningen?

## Vedlegg 4

### Undersøkelse om bruk av muntlig engelsk i engelskundervisning

Som en del av lærerutdanningen skal det skrives en bacheloroppgave, og i tilknytning til denne skal det gjøres en undersøkelse ute i skolen. Denne undersøkelsen håper jeg du som engelsklærer vil ta deg tid til å svare på. Undersøkelsen handler om bruk av målspråk, altså muntlig engelsk, i engelskundervisning, og jeg ønsker å få tilgang til tanker og holdninger lærere har rundt dette. Undersøkelsen formidles gjennom rektor, slik at deltakernes anonymitet opprettholdes. Undersøkelsen ser omfattende ut, men en stor del av spørsmålene er kryss av-spørsmål. Der du skal svare med egne ord, står du fritt til å bruke så mange ord som du ønsker.

---

**Kjønn**

**Alder**

**Arbeidssted**

**Trinn**

**Utdanning**

**Engelskfaglig bakgrunn**

---

Hvor ofte støtter du deg til læreverk i planlegging og gjennomføring av undervisning?	Sjelden	Av og til	Ofte
Hvilket læreverk bruker du/skolen?			
Er du fornøyd med læreverket?			
Hvor ofte støtter du deg til autentisk litteratur i planlegging og gjennomføring av undervisning?	Sjelden	Av og til	Ofte

Hvor mye engelsk praktiserer du på fritiden? (sett kryss)			
Jeg...	Sjelden	Av og til	Ofte
leser litteratur på engelsk			

ser filmer på engelsk (uten norsk teksting)			
snakker engelsk i forbindelse med reising			
snakker engelsk med venner/kjente til daglig			
Annet			

Hvordan vil du beskrive en engelsktime på ditt trinn? (Skriv med egne ord)

Vi du si at din bruk av målpråket i engelskundervisningen er (Sett kryss)		
Stor	Tilstrekkelig	Liten

Kan du anslå hvor mye du benytter deg av målpråket i undervisningen din? (Sett kryss)				
10-20%	21% - 40%	41-60%	61-80%	81-100%

I hvilken grad er bruken av målpråket planlagt? Sett kryss for den påstanden du mener er mest riktig for deg			
Bruk av målpråket er planlagt og gjennomtenkt	Bruk av målpråket er tilfeldig	Bruk av målpråk har sammenheng med undervisningens tema for øvrig	Annet (fyll ut)

---

Hvordan opplever du å bruke målspråket i klasserommet? (Skriv med egne ord)

--

I hvilke undervisningssituasjoner er det greit å bruke førstespråket?

--

Ser du på målspråket som et fremmedspråk, hvor målet er muntlige ferdigheter tilnærmet like de ferdighetene som engelsktalende har, eller ser du på engelsk som et lingua franca, hvor målet er å kunne kommunisere? (Skriv med egne ord)

--

Hva slags engelsk aksent har du? (Sett kryss)

Britisk engelsk	
Amerikansk engelsk	
Udefinert	
Evt. kommentar:	

Hvordan tror du læreres bruk av målspråket påvirker elevenes tilegnelse og bruk av målspråket? (Skriv med egne ord)

Hvordan tror du lærere kan øke sin bruk av målspråket i undervisningen? (Skriv med egne ord)

**Tusen takk for din deltakelse!**