

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn / kandidatnr.: Henrik Hagane &
Martin Halkjelsvik

Barneskolelæreren og engelskundervisning – en kvalitativ undersøkelse

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 72

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn og temavalg	4
1.2 Begrepsavklaringer.....	6
1.3 Oppgavens oppbygning.....	7
2.0 Presentasjon av teori.....	8
2.1 Sosiokulturell teori	8
2.2 Språkdidaktiske metoder	9
2.3 Tilpasset opplæring	11
2.4 Lærerkompetanse	13
2.4.1 Fagkunnskap.....	13
2.4.2 Didaktisk kompetanse	14
2.4.3 Sosial kompetanse	14
2.4.4 Endrings- og utviklingskompetanse	15
2.4.5 Yrkesetisk kompetanse.....	15
3.0 Tidligere forskning på temaet	16
3.1 Bruk av målpråk i andrespråklæring	16
3.2 Kodebytting	17
4.0 Metode.....	19
4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	19
4.2 Forskningsdesign og –metode.....	21
4.3 Det kvalitative forskningsintervju	23
4.4 Utvelgelse av informanter	24
4.5 Intervjugjennomføring	25
4.6 Transkribering og analyse av data.....	27
4.7 Validitet og reliabilitet	28
4.8 Forskerens rolle	29
4.9 Forskningsetikk	30
5.0 Studiens resultater	31
5.1 Tanker om målpråket og at det “må” brukes	32
5.2 Lærernes utfordringer med målpråket i praksis.....	34
5.3 Lærernes tiltak og strategier innenfor TPO	40
6.0 Diskusjon.....	44
6.1 I hvilken grad eller omfang er det et aktivt og bevisst fokus på målpråket i engelsk hos barneskolelæreren?.....	44
6.1.1 Språket i undervisningen.....	45
6.1.2 En blanding av målpråk og morsmål	47
6.2 Hva er det viktig å fokusere på med hensyn til undervisning, tilpasning og planlegging i forhold til bruk av engelsk?.....	49
6.2.1 Læreres kompetanse	49

6.2.1.1 Tilpasset opplæring	51
6.2.2 Elevaktivitet og motivasjon.....	52
6.2.3 Relasjoner i språket	54
7.0 Videre forskning.....	56
8.0 Oppsummering	57
Litteraturliste	60
Vedlegg	65
Vedlegg 1 - Intervjuguide	65
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	66
Vedlegg 3 – NSD tillatelse.....	68

Sammendrag

I denne kvalitative undersøkelsen har vi forsket på fenomenet om grunnskolelærerens holdninger og tanker omkring engelskfaget og opplæringen i henhold til å lære et andrespråk. Formålet med oppgaven er å belyse hvordan barneskolelæreren opplever å benytte seg av målspråket i engelskundervisningen og reflektere rundt forskning som er gjort på emnet. Denne oppgaven tar for seg to forskningsspørsmål:

- *I hvilken grad eller omfang er det et aktivt og bevisst fokus på målspråket i engelsk hos barneskolelæreren?*
- *Hva er det viktig å fokusere på med hensyn til undervisning, tilpasning og planlegging i forhold til bruk av engelsk?*

Det er anvendt kvalitativ forskningsmetode gjennom et semistrukturert intervju for vår datainnsamling. Kjernebegrepet i denne oppgaven er andrespråklæring da det er dette som er fokuset gjennom undersøkelsene med de seks lærerne som har stilt opp til intervju og delt deres tanker og erfaringer om engelskundervisning. Oppgaven er bygget på synet om at læring skjer i samspill med andre gjennom den sosiokulturelle læringsteorien. Videre støttes den opp av forskning på hvordan målspråk kan brukes i undervisning på andrespråk.

Funnene i denne oppgaven støttes opp av undersøkelser gjort her i Norge og forskning som er gjennomført globalt. Blant annet at mange engelsklærere står uten utdanning i faget, og oppgaven kan dermed bidra til forståelse for behovet for videreutdanning av lærere i engelsk. Resultatene viser at tid, elevgruppene og lærers kompetanse påvirker bruk av målspråket og synet på hvordan målspråket skal brukes i undervisning. Målspråket er høyt verdsatt og ses på som hovedspråket i engelsktimene, med inkludering av morsmål og kodebyting for effektiv undervisning og inkludering.

Abstract

In this qualitative survey we have researched the phenomenon of primary school teacher attitudes and thoughts according to learning a second language. The purpose of this assignment is to shed light on how the primary school teacher experiences the target language in English teaching and reflect on the research that has been done on the subject.

This thesis addresses two research questions:

- 1. To what degree or extent do primary school teachers actively and deliberately focus on the target language when teaching English?*
- 2. What is it important to focus on in terms of teaching, facilitation and planning in relation to the use of English as a target language?*

Qualitative research methods have been used through a semi structured interview for our data collection. The core concept of this thesis is second language learning as this is the focus of the surveys with the six teachers who have participated for the interview and shared their thoughts, opinions and experiences on English teaching. The thesis is built on the view that learning takes place in interaction with others through the sociocultural learning theory. Furthermore, it is supported by research on the target language and on the mother tongue in language teaching.

The findings of this thesis are supported by research conducted here in Norway and on research conducted globally. Among other things, many English teachers in Norway are left without an education on the subject. Therefore, this thesis can thus contribute to an understanding of the need for further educating English teachers in Norway. The results show that time, student groups and teacher competence influence the use of the target language. The target language is highly valued and is seen as the main language for English lessons, with the inclusion of the mother tongue and code-switching for effective teaching and inclusion of students.

Forord

Dette prosjektet er ment til å fungere som en slags kritisk refleksjon rundt engelskfaget som kan hjelpe nåværende og fremtidige lærere til å få et dypere innblikk i engelskundervisningen, hva lærerne vi har intervjuet føler om emnet og hvordan emnet står i dag i det norske utdanningssystemet.

Vi ønsker å takke alle informantene våre som stilte opp til intervju, vi hadde ikke klart å gjennomføre forskningsprosjektet uten deres hjelp. Vi vil gjerne utbringe en stor takk til vår veileder Fredrik Karl Henry Rusk som har stilt opp når vi har trengt hjelp, støtte og veiledning.

Bodø, 15.mai 2020

Henrik Hagane & Martin Solhaug Halkjelsvik

1.0 Innledning

Her vil vi begrunne bakgrunnen til vårt tema for denne oppgaven. Vi mener at det engelske språket tilhører en stadig større del av dagens globale samfunn med stadig mer arbeid på tvers av landegrensener og mye reising til andre land. Den mest sentrale hensikten med engelskundervisning i Norge er at vi som nordmenn skal kunne kommunisere på engelsk og en viktig ting både lærere og elever trenger å lære innenfor engelskfaget er i hvilke sosiale kontekster man bruker språket. I film, TV, musikk og spill har engelskspråket en stor rolle og elevene har lett for å lære seg den mer muntlige formen for engelsk, men gjennom skolen må det være en blanding. Elevene trenger å lære seg den “formelle” engelsken som befinner seg på høyere skoleinstitusjoner eller på jobbmarkedet, men samtidig burde lærerne holde seg oppdatert på den sosiale engelsken med tanke på relasjonsbygging (Brevik & Rindal, 2020).

På bakgrunn av dette er det viktig at utviklingen av språkbeherskelse stadig oppstår hos lærere og elever. Birketveit og Rugesæter (2014) sier at engelskfaget aldri har vært et obligatorisk fag man må ta på lærerutdanningen, og konsekvensen for at man ikke må ha engelsk i lærerutdanningen er at mange lærere likevel blir satt til å undervise i engelsk på barnetrinnet. Dette er ikke en heldig situasjon for verken elevene eller lærerne med tanke på kompetanse i faget, og dette vil vi komme til å se nærmere på senere i oppgaven. I en hektisk hverdag og gjennom all språkopplæring og undervisning elevene skal ha, er det lett å glemme hvordan læreren føler seg i klasserommet med de ulike utfordringer som oppstår i fremmedspråkundervisningen. Derfor ønsker vi å få et godt innblikk i lærerens erfaring- og opplevelsesperspektiv når det gjelder undervisningen av fremmed- og andrespråkopplæring og deres valg og bruk av målspråk og morsmål med sine elever.

1.1 Bakgrunn og temavalg

Utdanningsdirektoratet (2019a) skriver at engelsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Og av de nye kompetansemålene som gradvis skal innføres fra 2020 for barneskolen kommer det tydelig frem at kommunikasjon er sentralt i engelskfaget. Vi kan se på blant annet de ulike kompetansemålene for etter 7.årstrinn som vi har valgt å ta med her:

- “Utforske og bruke **uttalemønstre** og ord og uttrykk i lek, sang og rollespill”
- og det å lytte “**Lytte til og forstå ord og uttrykk i tilpassede og autentiske tekster**”

- og det å uttrykke seg muntlig, *“Uttrykke seg forståelig med et variert ordforråd og høflighetsuttrykk tilpasset mottaker og situasjon”*
- det å holde i gang samtaler om forskjellige temaer *“Innlede, holde i gang og avslutte samtaler om egne interesser og aktuelle emner”*
- og samtale om likheter i språk som her *“Utforske og samtale om noen språklige likheter mellom engelsk og andre språk elevene kjenner til, og bruke dette i egen språklæring”*. Spesielt det siste kompetansemålet vil være relevant for kodebytting mellom engelsk og norsk i norske klasserom for å vise til de språklige likhetene i språkene.

(Utdanningsdirektoratet, 2019b)

Vi ser at det å samtale, uttrykke seg og lytte er ord som gjentar seg i mange av kompetansemålene og som oppfordrer til elevaktivitet og bruk av målspråket, mens det bare er totalt to av kompetansemålene som nevner lesing. Disse kompetansemålene er retningslinjer for lærere, men lærere har stor frihet i sin undervisning og det er opp til hver enkelt å tolke dem og videre velge hvilke undervisningsmetoder og materiell man vil bruke for at elevene skal oppnå disse målene. I fagets relevans og sentrale verdier ser vi at det skrives at *“faget skal gi elevene et grunnlag for å kommunisere med andre lokalt og globalt, uavhengig av kulturell og språklig bakgrunn”* og at *“gjennom arbeidet med faget skal alle elever bli trygge engelskbrukere slik at de kan bruke engelsk for å lære, kommunisere og knytte bånd til andre”* (Utdanningsforbundet, 2019a).

I en kartlegging av læreres kompetanse i grunnskolen fra Statistisk Sentralbyrå kommer det frem at engelsk er det primærfaget hvor lærerne har lavest andel studiepoeng med cirka 50% av lærerne i skolen, og at 7/10 lærere som underviser inntil en time i uken ikke har studiepoeng i engelskfaget (SSB, 2018). Når engelskfaget i tillegg hører sammen med tre av de fagene som har færrest undervisningstimer i grunnskolen med under halvparten av undervisningstimene som er tildelt matematikk, og under en tredel av undervisningstimene som norsk har i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2012), da tenker vi det er viktig å ha fokus på hvordan man best mulig eller mest effektivt kan lære engelskspråket på den lille tiden man som lærer har til rådighet. Den generelle oppfatningen i norsk skole virker å være at det prates mye norsk i engelsktimene og at det heller er unntaket at undervisningen foregår på engelsk store deler av timene (Utdanningsforskning, 2014). Dette går imot hva mye av

forskningen på andrespråksopplæring sier om det å bruke målspråket med de som skal lære språket, blant annet for mest mulig genuin eksponering til språket (Munden & Myhre, 2015; Littlewood & Yu, 2009). Vi vil derfor undersøke nærmere hvordan lærere i barneskolen opplever bruken av målspråket i engelskundervisning. Vi er enige med Birketveit & Rugesæter (2014) i at engelsk stadig blir viktigere som en nøkkel til internasjonal kommunikasjon. At engelsk blir et stadig viktigere språk i vårt samfunn da det er et nødvendig språk å beherske i stadig flere yrker og situasjoner i vårt daglige liv. Utviklingen av engelsk i skolen og det lave timeantallet henger nødvendigvis derfor ikke helt med utviklingen i resten av samfunnet og vi tror at engelskfaget vil bli viktigere og viktigere i norsk skole.

De personlige bakgrunnene til at vi ønsker å se på tilpasset opplæring og bruken av målspråket i engelskundervisning er hovedsakelig at vi har tatt engelsk som valgfag de tre første årene av grunnskolelærerutdanningen. Dette med bruken av målspråket i andrespråksopplæring har ofte vært et tema som kommer opp i undervisningssituasjoner og i didaktikk forelesningene spesielt. Dette er et tema vi har funnet interessant gjennom alle våre praksisperioder og det er derfor et tema vi vil undersøke nærmere i vår masteroppgave for vår egen utvikling og bevissthet rundt alle valg knyttet til metoder, språket som blir brukt og tilrettelegginger som lærere tar i bruk i og utenfor engelsktimene. Og forhåpentligvis kan andre som driver med andrespråksopplæring eller engelskundervisning også ta nytte ut av denne oppgaven og sitte igjen med noen nye tanker om sin egen praksis. Vår problemstilling er “Hvordan opplever barneskolelæreren bruken av målspråket i engelskundervisning?”.

Forskningsspørsmål:

- *I hvilken grad eller omfang er det et aktivt og bevisst fokus på målspråket i engelsk hos barneskolelæreren?*
- *Hva er det viktig å fokusere på med hensyn til undervisning, tilpasning og planlegging i forhold til bruk av engelsk?*

1.2 Begrepsavklaringer

- Morsmål: Det første språket man lærer seg å prate og tenke med.
- Andrespråk: Det andre språket man lærer seg etter morsmålet, ofte engelsk i Norge.
- Målspråk: Det språket man ønsker å lære, i vårt tilfelle engelsk.

- Kodebyting: Det å bytte mellom to språk samtidig, for eksempel om en elev ikke forstår noe på engelsk og læreren forklarer på norsk. Eller bruk av enkelte norske ord når man ellers snakker engelsk.
- EFL – English as a foreign language: Engelsk som et fremmed språk. Engelsk er ikke morsmålet eller førstespråket her i Norge og vi har da EFL-klasserom da engelsk er et nytt eller fremmed språk for elevene.
- TETE - Teaching English Through English.
- Tilpasset opplæring: Det skolen og lærerne skal gjøre for at alle elevene skal få best mulig opplæringstilbud. Et overordnet prinsipp som skal sikre at alle elever i norsk skole skal oppleve læring og mestring.
- IOP: Individuell opplæringsplan
- CIC: Classroom Interactional Competence – interaksjonskompetanse i klasserommet

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven vår er bygd opp ved at vi starter med å presentere bakgrunn og temavalg deretter starter teorikapitlene, her vil vi gå igjennom den sosiokulturelle læringsteorien med hva den innebærer og hvorfor den er relevant til vår oppgave. Etter den sosiokulturelle teorien kommer det kilder og litteratur om språkdidaktiske metoder innenfor engelskfaget som kobles til motivasjon og kodebyting. Deretter har vi tilpasset opplæring som er et sentralt prinsipp i norske skoler, her tar vi for oss læringsmiljø og mestring koblet til motivasjon. Videre tar vi for oss de ulike kompetanser en lærer burde inneha og går i dybden på de for å få en helhetlig forståelse av lærerkompetansen og hvilke valg læreren kan ta i forhold til andrespråkopplæringen. Heretter går vi inn på tidligere forskning som tar for seg ulike sider ved målspråket og morsmålet i andrespråkundervisning. Videre vil metodekapitlet starte hvor vi presenterer ulike vitenskapsteoretiske beretninger som faller inn under vår oppgave, hvordan vi gjennomførte intervjuene og bakgrunnen for utvelgelsen av informantene, i tillegg vil vi forklare hvordan vi opprettholder validiteten og reliabiliteten til oppgaven. Til slutt i metodekapitlet går vi gjennom våre roller som forskere og hva som innebærer med tanke på forskningsetikk og de etiske overveielserne vi må følge opp. Deretter presenteres informantene våre og deres bakgrunn på feltet anonymt og det blir en gjennomgang av hva som kom frem under intervjuene. Dernest starter resultatkapitlet, også kalt analysedelen, hvor intervjuvarene kommer til syne med sitater fra informantene og annen informasjon relevant til vår problemstilling. Etterfølgende begynner drøftingskapitlet, her vil teorien valgt til oppgaven bli diskutert opp mot resultatene fra informantene og det vil videre føre til et

kapittel kalt “videre forskning”. Her ser vi at med ytterligere datamateriale kunne man generalisert svarene våre, og inkluderer alternative forskningsmetoder som kunne gitt oss en dypere og bredere kunnskap om målspråkundervisningen. Til slutt kommer det en oppsummering av oppgaven som vil knyte sammen oppgavens innhold.

2.0 Presentasjon av teori

Vår oppgave omhandler læreres tanker rundt engelskundervisning med fokus på målspråket, kodebyting og tilpasset opplæring. Vi vil derfor presentere litt teori om sosiokulturell læring og videre presentere teori rundt språkdidaktiske metoder, tilpasset opplæring og lærers kompetanse. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn da vi mener kognitive ferdigheter utvikles gjennom samspill og samarbeid med andre og i et klasserom vil læreren være den som påvirker elevenes læring ved å ha mer kunnskap og være støtte til elevene. Tidligere forskning på dette temaet presenteres i kapittel tre.

2.1 Sosiokulturell teori

Vi ser på læring gjennom Vygotskij sosiokulturelle læringsteori, som bygger på et konstruktivistisk læringssyn (Säljö, 2017). Et av hans mest sentrale utgangspunkt er at vi mennesker utvikler våre “høyere” mentale funksjoner eller de kulturelle psykologiske funksjonene gjennom sosial interaksjon med andre mennesker (Säljö, 2017). Vygotskij mener vi som individer tar til oss måter å tenke på og oppføre oss på gjennom disse sosiale interaksjonene med mennesker rundt oss, slik at de sosiale rammene er viktig for læring. Som for eksempel dette med språket vårt, vi lærer oss vårt første språk gjennom samspillet med familie og venner, altså andre mennesker. Språket er til stede mellom oss mennesker og dem man kommuniserer med, og dette gjør det mulig for oss og ta det til seg, lære det og gjøre det til sitt eget (Säljö, 2017). Dette ser vi er overførbart til andrespråket også, hvor vi kan lære det nye språket i samspill med andre og gjøre dette til sitt eget gjennom samspill med medelever og lærere og eksponering til målspråket (Vygotskij, 2001).

Vygotskij (2001) forklarer at språkutvikling skjer med støtte fra en lærer eller en person med høyere kunnskap da den lærende får mulighet til å lære ting som den ikke får til på egenhånd. Det finnes læring av språket når elevene får muligheten til å imitere læreren i undervisningen og får modellert hvordan språket brukes og høres ut. For at elevene skal få imitert og utviklet sine muntlige evner i engelskfaget må de få muligheter til å bruke og prøve ut språket, og læreren må snakke mest mulig engelsk slik at elevene blir eksponert for språket. Det har vært

mange ulike språkdidaktiske metoder opp gjennom årene som legger vekt på ulike ting i forhold til målspråket i undervisning.

2.2 Språkdidaktiske metoder

Gjennom tidene og spesielt på 1900-tallet har metoder og trender innen språkopplæring vært i stadig forandringer. Lærere og lingvister har lenge prøvd å besvare hvordan man egentlig lærer språk best. Derfor har de oppigjennom årene lagt innsats i å forbedre effektiviteten av språklæring og med det har flere metoder hatt sine epoker i innlæring av språk (Richards & Rodgers, 2014). Vi lærer alle “best” på våre ulike måter og derfor har det nok aldri kommet et konkret svar på hva som er den beste måten å lære bort språk på. En av de eldste metodene for språklæring kalt “The Grammar-Translation Method” hadde sin storhetstid fra cirka år 1840 til 1940, men blir fortsatt brukt en del i dagens språkopplæring med blant annet gloseprøver og oversetting av setninger brukt av lærer i klasserommet (Richards & Rodgers, 2014). Denne metoden ses på som litt utdatert, og vi ser at muntlig kommunikasjon har større fokus i dagens engelskundervisning og at lærere benytter seg av en blanding av metoder da de bytter mellom for eksempel “The Audiolingual Method”, “The Direct Method” og “Communicative Language Learning” alt etter hva som er tema i engelskundervisningen.

En undervisningsmetode som henger sammen med eksponering er “The Direct Method” eller TETE, Teaching English Through English, denne undervisningsmetoden går ut på at lærer og elever kommuniserer med hverandre kun på målspråket. Her er det viktig at lærer-elev relasjonen er sterk fordi som lærer ønsker man å stille spørsmål til klassen og dermed vil man ha svar på engelsk, og helst i fulle setninger. Lærer-elev relasjonen og klassens læringsmiljø trenger dermed å være sterk og trygg for at alle skal føle seg komfortabel med å snakke målspråket og ikke være redd for at det skal være en feil i uttalelsen når elevene skal kommunisere med lærer eller hverandre. Ett av hovedpoengene med “The Direct Method” er at man skal unngå å oversette fra målspråket til morsmålet, istedenfor burde lærer beskrive eller gjennom et visuelt hjelpemiddel prøve å la elevene selv forstå det de ønsker svar på (Larsen-Freeman, 1986).

“One argument for starting language early is that children learn languages more easily the younger they are” (Munden & Myhre, 2015, s. 27). Videre skriver Munden og Myhre (2015) at man må se på to ulike undervisningsmetoder for å kunne vurdere dette argumentet, den ene undervisningsmetoden baserer seg på eksponering. Ved eksponering ønsker vi å utsette elevene for engelsk i stor grad, her ønsker man å snakke, lese, skrive og visualisere

engelskspråket så mye som mulig. Fra vi er spedbarn blir vi utsatt for morsmålet vårt hele tiden, vi lærer å imitere våre foreldre eller andre i familien og til slutt oppnår vi å snakke morsmålet. Eksponering av et språk er dermed ikke en fremmed læringsstrategi for både lærere eller elever, derfor kan en stille spørsmål til elevene om hvordan de tror de lærte å snakke norsk og videre koble det til at man kan lære engelsk eller et annet fremmedspråk på samme måte (Munden & Myhre, 2015, s. 87).

Den andre undervisningsmetoden er nok den som er mest utbredt og vanlig blant engelsklærere i dag, den går ut på å gi instruksjoner når man skal undervise og lære engelsk. Denne undervisningsmetoden blir omtalt som “The Audio-lingual Method”. Lærer sier en frase og elevene gjenforteller den, for eksempel: “Here we see a car; can everybody say car?” eller “The car is blue; can you say the car is blue?”. Dette er vanlige instruksjoner som lærere gir på begynneropplæring i engelskundervisning. Krashen (referert i Munden & Myhre, 2015) forteller at en del av begynneropplæringen i engelsk handler om at lærerens ansvar er å gi elevene oppgaver og utfordringer som passer til elevenes nivå, dette kan da for eksempel være å gi enkle setningsinstruksjoner som nevnt ovenfor.

Motivasjon har mye å si for læring, og gjennom motivasjon og læringslyst vil elevene være mer mottakelige og åpne for bruken av målspråket i klasserommet. Cook (2016) skriver om ytre (Instrumental) motivasjon og indre (Integrated) motivasjon, hvor ytre motivasjon går ut på at man er motivert til å lære språket for å bestå en eksamen eller at man har lyst på en jobb som avhenger av god språkevne i målspråket. Den indre motivasjonen går ut på at man har lyst å lære språket for at man er genuint interessert i kulturen, språket og det å være flerspråklig av ulike grunner som det å for eksempel flytte til et annet land hvor det er nødvendig å kunne språket.

Videre skriver Cook (2016) at uten en type for motivasjon vil elevene slite med å lære seg et andrespråk i klasserommet, og at vi som lærere må være obs på elevenes reservasjoner og forutinntatthet til deg som lærer, engelskfaget og daglige brukere av målspråket/andrespråket for at det har stor innflytelse på elevenes læring.

I en ideell verden hadde alle elever kommet til klasserommet med en tørst etter kunnskap om kulturen og språket og et ønske om å oppleve fordelene med å kunne flere språk, men slik er det ikke. Vi som lærere har stor innflytelse på motivasjonen deres ved å framsnakke kulturen og relevansen til engelskfaget, motivasjon går begge veier for vellykket læring av språket.

Høy motivasjon er en faktor som skaper høy læring, og motsatt skaper vellykket læring høy motivasjon igjen (Cook, 2016).

Riasati (2012) skriver at lærerens undervisningsmetoder har stor betydning for elevenes motivasjon og hvor villig de blir til å delta i undervisningens muntlige deler. Når klasserommiljøet er trygt og emnene som diskuteres er interessante deltar elevene mer muntlig med målspråket. Der spiller læreren en viktig rolle med å være et godt eksempel og forbinde ved bruk av målspråket. Dörnyei og Csizér (1998) forklarer dette med at man som språklærer kan motivere elevene sine ved at man selv prater engelsk og går frem som et godt eksempel gjennom sin egen atferd. Meiring & Norman (referert i Littlewood & Yu, 2009) sier at det å la elevene få kunne relatere målspråket til morsmålet vil ha en trøstende og psykologisk beroligende effekt. Uten denne støtten i målspråkundervisningen, hos elever med lav språkkunnskap først og fremst, kan medføre lav motivasjon på grunn av at de blir urolige og frustrerte.

Hva er kodebyting? Coste (1997) sier at det er å bytte raskt mellom to språk enten muntlig eller skriftlig er det som er kjent som kodebyting eller “code-switching”. Cook (2001) hevder at undervisningsmetoder som lar læreren ta i bruk førstespråket og målspråket samtidig, skaper et autentisk læringsmiljø på grunn av man anerkjenner førstespråket sin innflytelse på målspråket. I tillegg argumenter han for at kodebyting vil være et veldig naturlig fenomen i en setting hvor lærer og elev deler førstespråket og målspråket, og at man som lærer derfor ikke burde unngå helt å bruke førstespråket også.

“The Direct Method” som mange pedagoger har sverget til oppigjennom årene for at elevene skal få lyttet og bli eksponert for mest mulig målspråk er litt misforstått med tanke på at det er det mest effektive for elevene. Både Cook (2001) og Turnbull (2001) hevder at man kan gjøre elevene enda bedre i språk ved å ta i bruk morsmålet i målspråkundervisningen, ved å for eksempel forklare vanskelig grammatikk, nye ord og håndtere situasjoner som kan oppstå i klasserommet. Turnbull (2001) derimot stiller spørsmålsteget til hva som er optimal bruk av målspråket i forhold til effektiv og akseptert bruk av morsmålet i et klasserom og at man som pedagog må tenke igjennom bruken av de forskjellige språkene og hensikten bak.

2.3 Tilpasset opplæring

Som nevnt over trenger lærere kunnskap og kompetanse for å imøtekomme elevens ulike språklige behov for å effektivt undervise i engelsk. Vi skriver en master i tilpasset opplæring

og da er dette naturlig å skrive litt om. Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skole og har vært det i lang tid. Å definere tilpasset opplæring er ikke det letteste i og med at vi alle har litt ulike oppfatninger om hva det faktisk er, men vi alle kan nok si oss enig at det i bunn og grunn handler om at alle elever i norsk skole skal oppleve mestring og føle at de får til å lære (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Tilpasset opplæring kan beskrives som det skolen skal gjøre for at alle elevene skal få det beste utbytte mulig av opplæringstilbudet. Det vil si at læreren og skolen har et særskilt ansvar for å legge til rette for at elevene får varierte arbeidsoppgaver, et godt og trygt læringsmiljø, at læreplaner og vurderinger blir tilrettelagt til elevens læringsnivå slik at alle opplever skolen som en trygg læringsarena hvor alle kan føle mestring og motivasjon (NOU 2016: 14, s. 29).

Walsh (2011) forteller om en utfordring mange lærere har under engelskopplæringen som skjer i klasserommet, denne utfordringen går under forkortelsen “CIC” som står for “Classroom Interactional Competence” eller oversatt til norsk: interaksjonskompetanse i klasserommet. Walsh skriver at utdanningssystemer for lærere verden over mangler et fokus på at kommende og nåværende fremmedspråklærere har en lav kompetanse i henhold til å skape eller opprettholde interaksjonen i klasserommet. Interaksjonskompetanse i klasserommet handler om at læreren har egenskapene til å bruke interaksjonen mellom to elever og være en medierende hjelper for å løfte interaksjonen og kunnskapen ett hakk opp. Eksempler på dette innenfor CIC hvor lærere har noe å lære er at når det stilles et spørsmål til klassen eller enkelt elever må det bli gitt et passende tidsrom tilpasset klassen eller elevgruppen man har foran seg til å svare. Hvis læreren ikke lar elevene tenke og istedenfor velger å svare på spørsmålene selv fordi man da vet at det som blir sagt er rett har man noen mangler innenfor interaksjonskompetanse. I engelskfaget vil det være viktig at elever får ytterligere tid til å formulere et svar når målspråket ikke er det naturlige språket for elevene. Ett annet eksempel er når læreren prøver å være en medierende hjelper, men istedenfor blir personen man får det rette svaret fra når elevene trenger det. Her kommer vi også inn på stillasbygging eller “scaffolding” (Bruner, referert i Säljö, 2017), hvor læreren kommer med et hjelpemiddel til elevene slik at de finner svaret selv istedenfor at læreren forteller svaret til eleven(e). Ofte er det enkelt å komme med svaret fordi man ser at eleven(e) plages med å finne svaret, istedenfor kan man komme med en hjelpesetning eller ord på målspråket som tillater eleven(e) å finne svaret selv og utvikle seg. Dette lar elevene føle at de har mestret

oppgaven mer på egenhånd istedenfor at svaret blir gitt før de har fått tenkt seg godt om (Walsh, 2011).

2.4 Lærerkompetanse

En del av lærerprofesjonen handler om å ha kompetanse innenfor ett eller flere spesielle fagområder. Lærernes kompetanse faller dermed på det at de har en særegen kompetanse til å kunne planlegge, gjennomføre og gjøre didaktiske vurderinger i ettertid av undervisningen. For en lærer innebærer etterarbeidet at en skal kunne reflektere over hva man har gjort for å se om undervisningen som ble gjennomført hadde en effekt på elevene og at elevene fikk føle på mestring. Jimenez-Silva, Olson og Jimenez Hernandez (2012) skriver i sin studie at en viktig faktor for å kunne forbedre undervisningsmetoder i engelskundervisning er at læreren har selvtillit og tro på sin egen språkevne. For å kunne undervise i engelsk effektivt i ulike sammenhenger trenger læreren å inneha kunnskapen som behøves for å imøtekomme elevenes ulike språklige behov, dette igjen går på lærers kompetanse og evne til å tilpasse opplæringen.

En lærers samlet kompetanse kan dermed kategoriseres under fem kompetanseområder:

1. Fagkunnskap
2. Didaktisk kompetanse
3. Sosial kompetanse
4. Endrings- og utviklingskompetanse
5. Yrkesetisk kompetanse

(Damsgaard, 2010, referert i Damsgaard & Eftedal, 2014)

2.4.1 Fagkunnskap

Fagkunnskap handler om at læreren har kompetanse innenfor ett eller flere skolefag for å kunne gjennomføre et undervisningsopplegg som legger elevens læring og mestring i fokus. I tillegg for å kunne bevisst tilrettelegge opplæringen slik at alle elevene føler at opplæringstilbudet fungerer for hver enkelt er det viktig at læreren i tillegg til den skolefaglige kunnskapen innehar kunnskap og forståelse om pedagogikk. Pedagogikken går ut på at læreren har en forståelse om hvordan undervisningen kan legges til rette for eleven gjennom læringsprosesser som er varierte og forståelige, her kommer man spesielt inn på tilpasset opplæring hvor det er lærerens ansvar å sørge for at alle elevene kan gå ut av klasserommet ved skoleslutt og tenke på at denne skoledagen har de lært noe nytt (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 86).

2.4.2 Didaktisk kompetanse

Den didaktiske kompetansen hos lærerne går ut på samhandlingen mellom teori og praksis, og hvordan dette blir gjennomført i opplæringen. Når lærerne har en bred forståelse og kunnskap om hvordan en kan variere og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev vil undervisningen bli tilrettelagt de forutsetningene eleven eller elevgruppen har. Dette gjøres i planleggingen ved bevisste valg om hvilke læringsmetoder, undervisningsmidler og læringsstrategier læreren tar i bruk (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 87). Innenfor engelskfaget er det viktig å tilpasse undervisningen med variasjon, hvis elevene kun skal lytte og lese tekster forsvinner motivasjonen fort og dette kan overføres til andre fag. Derfor er det viktig at læreren tar seg tid i planleggingen til å lage varierte, morsomme og utfordrende undervisningsopplegg. I tillegg kan strategisk kompetanse som handler om at læreren bruker flere synonymer eller kroppsbevegelser og repetisjon til å forklare ting være greit å være bevisst på. Elevene kan også ta dette i bruk, det er mer i et språk enn å bare kunne ord og grammatikk og man kan få fram sin mening gjennom å være god på strategisk kompetanse også.

2.4.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse spiller inn på hvordan du som lærer fungerer som klasseleder og på hvordan måte du er med på å skape et tilpasset og variert læringsmiljø for elevene. For å kunne være en klasseleder er lærerens evne til å kommunisere med elevene viktig, kommunikasjon og relasjon med elevene er med å skape et trygt læringsmiljø hvor elevene har mulighet til samarbeid med hverandre og lærer. I muntlige fag som norsk, samfunnsfag og engelsk er en god lærer-elev relasjon viktig for å få en samtale i klasserommet rundt et tema, spesielt i engelsk hvor mange kan føle at det er skummelt å snakke et annet språk foran klassen og man blir redd for å gjøre feil. Hvis lærer har gode relasjoner til elevene og læringsmiljøet er trygt vil man kunne kommunisere mer muntlig med målspråket sammen med elevene og klassen (Damsgaard & Eftedal, 2014).

En del av lærerens kompetanse gjennom kommunikasjon er å gjøre elevene bevisste på at man lærer forskjellig og arbeider på forskjellige nivåer. Gjennom kommunikasjon og samhandling basert på elev-elev relasjon og lærer-elev relasjon har alle elevene lik mulighet til utvikling og elevene har mulighet til å se at alle betyr like mye selv om de operer på forskjellige utviklingsnivå. Lærerens sosiale kompetanse er derfor svært viktig, og lærere som blir oppfattet som inkluderende og imøtekommende har størst mulighet til å bygge gode relasjoner til sine elever og kollegaer (Damsgaard & Eftedal, 2014).

2.4.4 Endrings- og utviklingskompetanse

Endring og utviklingskompetanse handler om skolens pedagogiske virksomhet og hvordan lærerne ved hjelp av skoleorganisasjonen kan videreutvikle sin kompetanse sammen med skolen. På dette feltet er det nyttig for lærere å kunne sette et kritisk blikk på organisasjon og hvordan den drives for å kunne være med å videreutvikle den, her kommer vi inn på tilpasset opplæring. Lærere og andre som jobber innenfor skolen som organisasjon har muligheten til å kunne være med på å finne gode løsninger til eventuelle utfordringer skolen har. Dette kan for eksempel være hvordan et lærerteam skal jobbe som én enhet med like klasseromsregler når undervisningen foregår, i tillegg innebærer endrings- og utviklingskompetansen hos lærere å stadig være i utvikling. Dette kan være en utfordring flere lærere måter og ved å sette et kritisk blikk på en selv kan en søke støtte og hjelp til organisasjonen eller til sine kollegaer for å utvikle seg. Arneberg (referert i Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 87) forteller at lærernes profesjonelle kompetanse tar for seg evnen og viljen til å utvikle skolen som en opplæringsvirksomhet i tråd med sine kollegaer for å skape det beste undervisningstilbudet for sine elever.

2.4.5 Yrkesetisk kompetanse

“Den yrkesetiske kompetansen retter seg mot sammenhengen mellom allmenn moral og de spesifikke kravene til etikk som læreryrket innebærer” (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 88)

Som lærere sitter vi med som stor makt, læreryrket blir verdsatt høyt fordi lærere utvikler barn og unge til å kunne bli dyktige samfunnsmedlemmer som skal sette sitt spor i samfunnet vi lever i. Derfor er det viktig at lærere er bevisst på denne makten, og spesielt ansvaret som følger med. Når lærere jobber med tilpasset opplæring har de et stort ansvar for at alle elevene skal føle mestring. I dag med hvordan det globale samfunnet utvikler seg mot et mer felles språk som er engelsk er det viktig at elevene får en tidlig start i opplæringen av språket og at de finner undervisningen motiverende. Barn i dagens samfunn kan ofte en del engelsk før de begynner på skolen gjennom tv-spill, filmer, musikk og lignende, derfor kan engelskundervisningen blitt sett på av noen elever som mer lek og moro i motsetning til matematikk som ofte tar for seg mye regning og innlæring av ulike matematiske regnemetoder (Munden & Myhre, 2015). Det er viktig at lærere bruker denne allerede utviklede kunnskapen elevene besitter til å videreutvikle den ved å gjøre elevene bevisst på at det finnes flere interessante områder innenfor engelsk enn bare tv-spill, filmer og musikk,

men det betyr ikke at man skal sette det til side hvis det er med å motivere og engasjere elevene til å jobbe med det engelske språket og alt det innebærer.

3.0 Tidligere forskning på temaet

Her vil vi presentere tidligere forskning som vil kunne støtte opp teorien vi har valgt til oppgaven vår.

3.1 Bruk av målspråk i andrespråklæring

Tidligere forskning på bruk av målspråk og morsmålet i språkopplæring viser at det er ulike meninger og at det er et ganske kontroversielt tema i mange land hvor engelsk blir lært som et fremmedspråk (Littlewood & Yu, 2009). Hall & Cook (2013) skriver at gjennom store deler av det 20 århundre var bruken av eget språk eller morsmålet i språkopplæring forbudt av ulike språkteoretikere, mens det etter hvert ble stilt spørsmål til dette og tanker om at morsmålet har en plass i språkopplæring stadig blir mer populært. Hall & Cook (2013) mener det ligger noen underliggende negative holdninger til bruken av morsmålet i målspråkundervisning på grunn av disse tidligere overbevisningene om at kun målspråk skal brukes i engelskopplæring. Dermed, selv om mange lærere vet at det er nødvendig å bruke morsmålet i engelskopplæringen, får noen dårlig samvittighet for å gjøre nettopp det i fremmedspråkopplæringen. Littlewood & Yu (2009) spør seg også hvordan begrensninger det er som gjør at man som lærer tyr til morsmålet i noen sammenhenger når man føler seg “skyldig” for å gjøre det. Grunnen som oftest kommer frem er elevenes språkferdigheter (Macaro, 1997; Kang, 2008), men også læreres tro på egne ferdigheter i målspråket har blitt nevnt. Littlewood & Yu (2009) poengterer at i flere studier blant annet av Polio & Duff (1994) kommer det frem at selv lærere med målspråket som morsmål bruker en del av det som blir førstespråket til elevene i deres målspråkopplæring.

Mange forskere mener at engelsk burde læres bort ved kun å bruke engelsk, gjennom å bruke en enspråklig tilnærming som vil si at man kun bruker målspråket for at det gir større språk eksponering og gir raskere læring. Forskere som Tang (2002), Kayaoglu (2012) og Cagri (2013) kommenterer at læring på førstespråket ikke har en stor betydning for ferdigheter i andrespråk og de er derfor enige i at kun målspråk burde brukes i engelskopplæring. Samtidig er det mange som argumenterer for at førstespråket har en plass i andrespråkopplæring og at barn spesielt har stor effekt av sine ferdigheter i førstespråket for å utvikle gode ferdigheter i et nytt språk (Cook, 2001; Turnbull, 2001; Macaro, 2001).

Demir (2012) sier at problemet nå er ikke om vi skal bruke morsmålet sammen med målspråket eller ikke bruke det, men hvor mye, når og hvordan vi skal bruke morsmålet sammen med målspråket i språkopplæring. Mange prøver å svare på hva som er balansert bruk av morsmål og målspråk i språkopplæringen og hva som er mest effektivt med tanke på elevenes læring av språket. Turnbull & Arnett (Referert i Littlewood & Yu, 2009) konkluderer etter forskning på språkopplæring i flere land at det er nær konsensus at målspråket skal brukes mest mulig i språkopplæringen. Det er derimot lite konsensus i balansen i bruken av de respektive språkene, her går meningene fra nær eksklusjon av morsmålet til varierende nivå av anerkjennelse i at morsmålet kan være til støtte for læring av språk (Littlewood & Yu, 2009). Eksempler på dette kan være for å forklare vanskelige poeng, som en del av en undervisningsteknikk eller indirekte for å bygge gode relasjoner eller hjelp til å håndtere opplæringen og klasserommet (Littlewood & Yu, 2009). Littlewood & Yu (2009) skriver at studier har vist til resultater hvor morsmålet er helt ekskludert, men at dette er ganske sjeldent, til helt opp til 90% bruk av morsmålet i fremmedspråkundervisningen.

Et poeng Littlewood & Yu (2009) kommer med er at for noen av elevene i et klasserom er det eneste ordentlige språkbadet av målspråket de får, det som kommer fra læreren, og at det blir minimalt med god eksponering andre steder enn i klasserommet og derfor er det viktig at lærer bruker mye av målspråket. Turnbull (2001) skriver også at det helt klart er viktig for de som skal lære et språk, at de får mye input av det nye språket og muligheter til å øve på språket. For mye av eget språk kan ta fra de muligheter til å bruke målspråket, og det å bruke det nye språket kan være veldig motiverende for elevene som raskt ser nytten av det nye språket og opplever umiddelbar mestring. Mange elever vil ikke være overbevist av lærers forsøk på å få dem til å se på målspråket som et viktig språk for dem å kjenne til for å kunne kommunisere, hvis man som lærer selv tar til morsmålet for ofte i ulike klasseromssituasjoner (Littlewood, referert i Cook, 2001). Cook (2001) sier derfor at det er viktig at lærer benytter seg av målspråket i meningsfulle sammenhenger som å gi enkle beskjeder og instruksjoner i skolehverdagen.

3.2 Kodebyttning

Rezvani og Eslami-Rasekh (2011) sier i sin forskning at kodebyttning ofte blir brukt av lærerne for å oppmuntre elevene sine og skryte av dem for å gi dem positive opplevelser, spesielt i forbindelse med vanskelige oppgaver. Begrepet kodebyttning blir ofte brukt i forbindelse med det å bruke to språk samtidig i en sosial setting (Li Wei & Wu, referert i Brevik & Rindal, 2020). Rezvani & Eslami-Rasekh (2011) mener at god bruk av kodebyttning

i språkopplæringen kan føre til flere gode faktorer i klassemiljøet. En god bruk av kodebyting kan føre til økt kommunikasjon mellom lærere og elever og det kan øke undervisningskvaliteten og skape bedre lærer-elev relasjoner, spesielt på de minste trinnene (Rezvani & Eslami-Rasekh, 2011). Kang (2008) sin forskning og observasjon av en lærer i barneskolen i Seoul i Korea hvor styringsdokumentene krever at engelsklærere bruker kun målspråket for at elevene skal lære gjennom TETE (Teaching English Through English) er derfor interessant. Læreren i Kang (2008) sin undersøkelse forholder seg ikke til kun målspråket i engelsktimene og følger derfor ikke styringsdokumentene som er gitt. Denne læreren mener at det å kun bruke målspråket vil ødelegge for motivasjon til å lære språket hos hans elever da deres språkkunnskaper ikke er høye nok. Det er viktigere for denne læreren at elevene hans er motiverte og har interesse for å lære seg språket, enn at han følger styringsdokumentene til punkt og prikke (Kang, 2008). Kang (2008) mener også at det ikke alltid lønner seg å kun bruke målspråk i undervisning. Når lærer benytter seg av kodebyting for å holde orden i klasserommet og for å øke forståelsen til elevene kan kodebyting ha en stor effekt på elevenes interesse av å lære seg målspråket. Hall & Cook (2013) skriver at morsmålet er en naturlig del av klasserommet og bør benyttes som en pedagogisk fordel heller enn at det er noe som ikke burde brukes i språklæring. Kodebyting og bruken av morsmålet brukes i veldig mange ulike sammenhenger og oppfyller mange pedagogiske funksjoner. Det kommer an på læreres og elevers forutsetninger hvor mye morsmål som bør og kan bli tatt i bruk i målspråkundervisningen (Hall & Cook, 2013). Kim & Elder (2008) har sett på ulike faktorer som påvirker lærere til å bruke morsmål. Blant dem var elevenes ulike nivåer som var grunnen som ble mest vektlagt for å bruke morsmålet, mens tidspress var en annen faktor. Lærerne i deres undersøkelse mente tiden ikke strakk til for å skape et kommunikativt klasserom ettersom kursplan og innhold måtte rekkes over.

Dahl (referert i Brevik & Rindal, 2020) sier at det ikke er store justeringer som skal til for at elevene på småtrinnet øker sine engelskkunnskaper betraktelig og at hvis elevene blir eksponert for engelsk fra første klasse kan dette lede til at elevenes engelskferdigheter utvikles raskere. Munden & Myhre (2015) støtter opp det Dahl sier og forteller at eksponering til målspråket er en av de metodene som kan være med å utvikle engelskferdighetene til elevene raskere, og at eksponering burde skje i tidlig alder. I dagens internasjonale og globaliserte samfunn har de fleste barna allerede blitt eksponert for engelsk før de starter på skolen, derfor er det absolutt en mulighet for lærere å ta i bruk redskap og ressurser som tar i bruk engelskspråket i aller høyeste grad. I Dahls undersøkelse (2014, referert i Brevik &

Rindal, 2020) kommer det fra én av lærerne i undersøkelsen som bruker mye engelsk i undervisningstimene sine at det ikke er nødvendig med urealistisk store mengder engelsk, men at man heller bruker språket i alle situasjoner og kontekster man kan. Det vil si at man også bruker morsmålet, men at man bruker engelskspråket der hvor det lar seg gjøre, både på skolen og utenfor skolen. Basert på Dahls undersøkelse ble man oppmerksom på at ved å øke eksponeringen, og det kunne være i liten grad, fikk elevene en bedre ordforståelse og det utviklet ferdighetene til å kunne koble engelske ord sammen og dermed forstå ulike setninger på engelsk (Sjursen, 2015).

Tidligere forskning forteller oss at enspråklig tilnærming til språkundervisning er sjeldent i dag. Bruk av kodebyting med veksling mellom førstespråket og andrespråket i språkopplæring er det mest vanlige og har som vi ser sine fordeler, men nettopp dette med hvor mye og hvor lite målspråk lærere skal benytte seg av med sine elever er spørsmålet som står uten et klart svar. Vi ser at lærer og elevs forutsetninger og tiden man til rådighet har betydning for hvor mye målspråk som lar seg bruke i undervisningen. Det kommer også frem at målspråket lærer prater kan være den eneste eksponeringen enkelte elevene får. Det er derfor spennende å se undersøkelser som klart viser at elever som er helt i startfasen av å lære engelsk som andrespråk, har store fordeler av økt eksponering til målspråket knyttet til språkforståelse av engelske tekster.

4.0 Metode

I dette kapitlet tar vi for oss de ulike aspektene angående metode til vår masteroppgave. Her vil vi begrunne vitenskapsteoretisk ståsted, forskningsdesign og metode ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Mot slutten av kapitlet beveger vi oss inn på begrepene validitet, reliabilitet og forskningsetikk, her drøfter vi de ulike begrepene og presenterer hvordan det kan være med å påvirke og støtte vårt forskningsprosjekt.

4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Vitenskap kan sees på som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener, mens vitenskapsfilosofi er refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Ringdal, 2018, s. 37). Moderne vitenskapsfilosofi ble innledet av den logiske positivismen som oppsto på tidlig 1900-tallet, tett etterfulgt av kritisk rasjonalisme som kom ifra en av de mest innflytelsesrike moderne vitenskapsfilosofene Karl Popper (Ringdal, 2018, s. 38). Fellestrekk for disse to vitenskapsteoretiske retningene er at de baserer seg på at fenomenet som observeres og forskes på kan objektiviseres og at teorier og slutninger basert på observerte

regelmessigheter skal kunne testes kritisk ved å vise til våre sanseerfaringer. I tillegg skal forsøkene kunne gjentas med likt resultat ved og isoleres fra miljø og forskerens personlige meninger og dermed gjøre funnene eller slutningene av observasjonene kvantifiserbare og generaliserbare (Gilje & Grimen, 1995; Ringdal, 2018).

Når vi ser på ulike vitenskapelige tilnæringsmetoder, skiller vi først og fremst mellom samfunnsvitenskapelige metoder og naturvitenskapelige metoder. De fleste tenker nok på et forskningslaboratorium når man hører ordene vitenskap og forskning, men dette går inn under kategorien naturvitenskap hvor fenomener uten mulighet til å kommunisere med forskeren som for eksempel genforskning, celler og fysiske objekter er det som blir studert (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 27). Samfunnsvitenskap tar for seg studier av mennesket som tenkende og handlende vesen (Ringdal, 2018, s. 46), altså deres erfaringer og meninger om andre og seg selv for å finne ut hvordan virkeligheten egentlig er. Som samfunnsforsker er man ofte en del av det samfunnet man selv studerer ved å kommunisere med menneskene man ønsker informasjon fra gjennom for eksempel intervju, observasjon eller indirekte gjennom spørreskjema, mens man i naturvitenskapen er tilskuer til det som studeres (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 27). Vi vil derfor bruke samfunnsvitenskapelig metode for å finne ut av vårt tema da vi trenger å kommunisere med lærere for å finne ut av deres praksis, erfaringer og tanker, og det går ikke gjennom en naturvitenskapelig tilnærming. Det man ønsker å studere innen samfunnsvitenskapen er ikke alltid like lett å finne ut av og det finnes derfor en rekke ulike tilnærminger til metoder og framgangsmåter for å få undersøkt temaet man er interessert i (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2016).

Ontologisk og epistemologisk perspektiv har betydning for hvordan vi ser på kunnskap og den sosiale virkeligheten, som igjen vil ha betydning for hvordan vi ser på informasjonen og resultatene vi får i vår studie (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Ontologiske teorier handler om antagelser om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut eller hvordan den virkelig er (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 50), og vår oppfatning av hvordan engelskundervisning er eller bør være kan dermed påvirke resultatene våre. For eksempel det at veldig mye av engelskundervisning pågår på norsk i skolen, som er en liten antagelse vi har i dag. Eller at det kun er engelsklærere med engelskutdanning som er flink å ta i bruk muntlig engelsk i og utenfor engelsktimene. Bruken av målspåket og hvor mye av det som burde brukes i andrespråkopplæringen vil alltid være til dels subjektivt og vi som skal forske mer på dette og lærerne som driver sin daglige praksis vil nok ha ulike

oppfatninger om hva som er den best mulige praksisen i klasserommet. Vår studie vil derfor plassere seg innenfor relativistisk ontologi som anerkjenner at det ikke finnes bare én objektiv virkelighet (Guba & Lincoln, 2000).

Epistemologiske teorier handler om ulike oppfatninger om hvordan man skaffer kunnskap om verden vi lever i, hva kan vi egentlig vite om virkeligheten og hvordan går vi frem for å skaffe oss informasjon og kunnskap om andre mennesker og samfunnet vi lever i (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Kunnskap kan for eksempel bygges på det vi observerer og refleksjon rundt det, men kunnskap kan også være intuitivt uten at vi er helt bevisst på det slik at ingen møter verden helt forutsetningsløst. Både personlig og faglig bakgrunn vil alltid påvirke prosessen med å etablere kunnskap (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Kunnskapen i vårt prosjekt vil utvikles og konstrueres i samarbeid med informantene og oss som forskere. Den kunnskapen vil bli sett på som relativ for det finnes mange måter å formulere og generalisere den på, og den vil stadig være i utvikling underveis i vårt prosjekt. Vårt prosjekt vil plassere seg innen subjektivistisk epistemologi, hvor kunnskapen vi utvikler blir til gjennom teorier om bruken av målspråk i andrespråkundervisning, med bakgrunn i våre informanternes intervjuer som igjen baserer seg på alle deres erfaringer med engelskundervisning og det å være lærer generelt (Guba & Lincoln, 2000).

Samtidig vil vår forforståelse om målspråk og andrespråkundervisning ta utgangspunkt i våre egne erfaringer fra tidlig alder til den dag i dag med alle de kulturelle og sosiale erfaringer det bringer med seg, i tillegg til egen undervisning og forelesninger fra universitetet om lignende emner. Dette vil være med å påvirke våre fortolkninger av lærernes svar i intervjuene. Vi vil prøve å få en dypere innsikt i lærernes fortolkninger om bruken av målspråket og sammen med dem prøve å konstruere og rekonstruere kunnskap om målspråket og vårt tilfelle engelskundervisning.

4.2 Forskningsdesign og –metode

Videre vil den vitenskapsteoretiske framgangsmåten vi velger å støtte oss på være hermeneutisk fenomenologi, for i fenomenologisk forskning ønsker man å finne ut hvordan flere individer opplever en bestemt livserfaring eller et bestemt fenomen (Ringdal, 2018). Fenomenologi som kvalitativ metodisk tilnærming innebærer å utforske og beskrive menneskers erfaring og deres forståelse av et fenomen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Fenomenologi handler om fenomener og hva man kan lære av dem, og et fenomen er

noe man kan fange opp ved bruk av sansene sine. Denne metoden tas normalt i bruk gjennom intervju og denne tilnærmingen passer derfor vårt prosjekt bra. Hermeneutikk og fenomenologi er to begreper som gjennom forskning blir brukt separat, men disse to betegnelse kan også brukes sammen for å søke fenomenets mening og hvordan det blir forstått (Van Manen, 1997). Vi er opptatt å beskrive og fortolke lærers synspunkt og opplevelser av å bruke målspråket i engelskundervisningen og hvordan de forstå fenomenet.

Hermeneutikk handler om å lære gjennom fortolkning, og fortolkning betyr at man prøver å finne forståelse eller en sammenheng i noe som fremstår som uklart for en (Dalland, 2017, s. 45). Hermeneutikk i pedagogikken begir seg ut på å undersøke levende og handlende mennesker, og vi som undersøker dette er også levende og handlende mennesker og dette påvirker vår fortolkning av fenomenet som informantene allerede har en egen fortolkning av (Sund, 1983). Alle møter et budskap eller en tekst med forutfattede meninger og kunnskap, som i hermeneutikken blir kalt forutforståelse. Denne forutforståelsen er med i tolkningsprosessen av tekst og samtaler og er ulik hos alle, dette gjør at vi tolker ting ulikt (Sund, 1983). Når vi ser på transkripsjonene og skal analysere vil tolkningsprosessen kunne bli sett på som et dialektisk fenomen hvor *“meningen i teksten som helhet bygges opp av deler i teksten, men samtidig påvirker helhetsmeningen tolkningen av de enkelte delene”* (Sund, 1983, s.14). Vår undersøkelse handler om lærerens opplevelser og erfaringer med bruken av målspråket i engelskundervisningen, derfor kombinerer vi hermeneutikk og fenomenologi i tilnærmingen til vår studie av hvordan lærerne opplever fenomenets mening og fortolkningen av den. Ved å kombinere disse to begrepene er det ikke lenger selve fenomenet som er i fokus, men heller fenomenets mening og hvordan det blir forstått og brukt av lærerne (Van Manen, 1997). Det innbefatter kvalitative metoder som passer godt til å analysere dataene i våre undersøkelser.

Dette tar oss inn på kvalitative undersøkelser som ofte gjøres gjennom nettopp intervju eller observasjoner og gruppeintervju. Kvalitative undersøkelser brukes til å forstå eller beskrive hvordan mennesker oppfatter et fenomen, som i vårt tilfelle blir målspråket i andrespråkopplæring. Vi vil gå i dybden på dette fenomenet for å forstå det best mulig, heller enn å utføre hypotesetesting og beskrive hvordan praksisen er med tall. Vi vil ha tak i engelsklærerens opplevelser med bruk av målspråket i tillegg til deres tanker og erfaringer med engelskopplæring. Det gjør at observasjonsstudier ikke gir oss den dataen vi er ute etter da denne metoden ville gitt oss et innblikk i hva lærerne gjør i timene sine, men ikke hvorfor de tar disse valgene knyttet til metoder og kodebyting mellom morsmål og målspråket.

Grunnen til at vi ikke tar gruppeintervju er at vi tenker enkelte av lærerne vil prate mye, mens noen holder igjen. Vi ønsker å ta en og en om gangen å gi hver enkelt informant litt tid til å forberede seg og møte dem på deres arbeidsplass til dybdeintervju. Dybdeintervjuet lar oss stille oppfølgingsspørsmål og samtale om emnet med lærerne slik at man får dekket det meste og samlet inn mest mulig data som kan være relevant for vårt prosjekt og vår problemstilling om hvordan lærerne opplever bruken av målspråket i skolehverdagen.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å samle inn informasjon som er nødvendig for å belyse vår problemstilling, her ser vi på våre informanter som mennesker med mye kunnskap og erfaringer innad i læreryrket. Det er disse erfaringene og kunnskapene vi har et ønske om å samle inn (Ringdal, 2018). Vår hensikt bak valget om å ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju er å få best mulig innsikt i hvordan opplevelser og oppfatninger engelsklærere har i engelskopplæringen som foregår i skolesystemet fra 1. trinn til 7. trinn. Ved bruk av intervju av lærere kan vi få en god innsikt i nettopp disse opplevelsene og oppfatningene som disse lærerne sitter inne med gjennom sine erfaringer i skolen. Noen kjennetegn ved et kvalitativt forskningsintervju er at intervjuer burde være flink til å stille utfyllende spørsmål, dette innebærer at intervjupersonen(e) kan trenge å utfordres til å gi en god deskriptiv fortolkning eller beskrivelse av en hendelse eller situasjon. Et av de overordnede målene for en slik kvalitativt forskningsprosjekt er å hjelpe oss selv og andre til å forstå fenomenet som ligger knyttet til lærerens opplevelser og erfaringer i klasserommet. Dalen (2011, s. 15) skriver:

“Innenfor en kvalitativ tilnærming er begrepet godt egnet fordi det fokuserer på opplevelsedimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under”.

Dette er sentralt i vår undersøkelse siden vi ønsker å høre direkte fra lærerne hvordan de opplever å bruke målspråket i undervisningen, hva er det som medfølger av tidligere erfaringer, er lærerne komfortable med å bruke målspråket selv, hva er motivasjonen bak undervisningen med mer. For at vi skal kunne forstå lærernes undervisningssituasjon er vi avhengige av å ha innsikt i fenomenet fra før av, dette er noe vi som forskere har basert på flere års utdanning og praksis skoleerfaring. Dette gjør at vi kan sette oss inn i lærerens rolle som vil kunne bidra til at læreren vil føle at det blir lettere å dele personlige erfaringer fordi intervjueren har kunnskapen til å kunne forstå (Dalen, 2011, s. 15)

4.4 Utvelgelse av informanter

Vi tok kontakt med flere av våre tidligere praksislærere som vi vet jobber med engelskundervisning og som videre satte oss i kontakt med andre lærere som har ansvar for engelskundervisning på sine trinn. Ved å ta kontakt med tidligere praksislærere på mail og komme med en forespørsel til et par engelsklærere på en skole en av oss jobbet på fikk vi tak i seks lærere som driver på med engelskundervisning. Dette strategiske valget gjorde vi for å få informanter med bestemte kunnskaper og erfaringer innenfor forskningstemaet vårt og for at intervjusamtalen skulle belage seg på primærkilder innenfor sitt fagområde (Dalland, 2017). Vi ønsker å benytte oss av et kvalitativt forskningsintervju for at vi ønsker å komme tett innpå våre informanter og deres erfaringer. Vår hensikt med å utføre et kvalitativt forskningsintervju er derfor å få et dypt blikk inn i lærernes undervisningsmetoder- og hverdag, slik at problemstillingen vår blir belyst. En kvantitativ undersøkelse ville gitt oss flere overfladiske lærerperspektiver, men siden vi ønsker å gå i dybden er det mer gunstig for vår undersøkelse å utføre en kvalitativ undersøkelse da problemstillingen tar for seg lærernes opplevelser ved å undervise i engelskfaget. Vi skal jobbe kvalitativt og få ut så mye informasjon som mulig fra våre informanter kan det være vanskelig å velge hvor mange informanter som er nødvendig for å belyse problemstillingen vår på best mulig måte.

Dette er et studentprosjekt og vi har begrenset med tid og ingen økonomi å støtte oss til har vi måttet tenke nøye over hvor mange informanter som vil være nødvendig. Vi startet med seks informanter slik at vi fikk hentet ut så mye informasjon som mulig fra disse og syns det ga oss nok datamateriale for å få belyst problemstillingen vår (Christoffersen, Tufte & Johannessen, 2016, s. 112). Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt, dermed er det svært relevant for oss å skaffe et utvalg av informanter som kan gi oss mye datamateriale. I tillegg har vi valgt å intervjuere lærere i ulike stillinger (1-4. Trinn og 5-7. Trinn, faglærer, kontaktlærer, allmennlærer) slik at vi vil kunne få ulike variasjoner innenfor datamaterialet (Malterud, referert i Christoffersen, Tufte & Johannessen, 2016, s. 112). Lærerne som skal intervjues vil betraktes som "eksperter" på sine felt, vi ønsker mye informasjon om ett bestemt tema, vår problemstilling, og da vil vi gjennom et kvalitativt forskningsintervju kunne samle inn masse data fra hver enkelt informant i tillegg jobber alle informantene i samme kommune i Nordland fylke.

For å følge forskningsetiske prinsipper for anonymiteten har vi oppdiktede navn på de seks forskjellige lærerne (se Figur 1.0). Vi har valgt å kalle dem Marie, Marte, Veronika, Kenneth, June og Hanne. Som vi nevnte over så har ifølge SSB (2018) 7 av 10 lærere som underviser i

engelsk ikke tatt utdanning for faget, og vi ser altså at 2 av 6 lærere vi har intervjuet fortsatt underviser i engelskfaget uten studiepoeng i engelsk. I tillegg har to av de andre informantene undervist i engelskfaget uten studiepoeng i faget i mange år inntil nylig.

Navn:	Erfaring/kompetanse	Trinn
Marie	Ca. 10 år som lærer og jobbet like lenge som engelsklærer. Står uten utdanning i engelsk, men ønsker veldig å få tatt videreutdanning i faget.	4.trinn
Marte	Ca. 20 år som lærer og vært engelsklærer i samtlige år med utdanning i engelskfaget.	2.trinn
Veronika	Ca. 10 år som lærer og har tatt videreutdanning i engelsk.	6.trinn
Kenneth	5 år som lærer og har tatt allmennlærerutdanning med årsstudium i engelsk.	6.trinn
June	20 år som lærer i skolen og har nylig tatt videreutdanning for å undervise i engelsk.	2.trinn
Hanne	15 år som lærer, men ingen utdanning i engelsk. Har likevel vært fagansvarlig i engelsk i 5 av de 15 årene.	7.trinn

Figur 1.0 - Tabell over informantene med bakgrunn

4.5 Intervjugjennomføring

Som nevnt tidligere var vi på jakt etter å få belyst problemstillingen vår ved hjelp av et kvalitativt forskningsintervju. Det finnes flere ulike typer intervjuer som kan tas i bruk av forskeren, blant annet det strukturerte, halvstrukturerte og livsformsintervjuet. Disse intervjuformene underbygges av Dalen (2011) og Postholm (2010) som begge nevner fordeler og ulemper ved de ulike intervjuformene. Første intervjuform er det strukturerte intervjuet, dette belager seg på at forskeren stiller alle informantene de samme nøyaktige og planlagte spørsmålene fra intervjuguiden uten avvik. Svarene som blir gitt av informantene blir videre kodet inn i et nøye planlagt kategorisystem, denne formen for intervju er betraktet som veldig planlagt og strengt slik at det ikke er rom for intervjueren eller informantene å være fleksible i sine svar og spørsmål (Postholm, 2010)

Videre har vi det halvstrukturerte intervjuet som vi ønsker å benytte oss av som også er den mest brukte intervjuformen ifølge Dalen (2011), men her er også spørsmålene knyttet til temaet valgt ut på forhånd, men måten intervjuet blir gjennomført skjer noe annerledes. Gjennom det halvstrukturerte intervjuet tar forskeren utgangspunkt i å hente ut informasjon tilhørende til spørsmålene som blir stilt, men forskeren kan få tak i mye informasjon som ikke var planlagt gjennom å la informanten fortelle mer generelt eller hvis informantene beveger seg inn på andre områder som forskeren ikke hadde planlagt. Når man skal samle inn informasjon basert på opplevelser og erfaringer er det mye informasjon og kunnskap som kan bli gitt uten at forskeren har tenkt på det selv, derfor har vi valgt å utføre et halvstrukturert intervju.

Den siste intervjuformen er livsformsintervjuet, denne typen intervju belager seg på å hente ut informasjon på detaljnivå, her ønsker forskeren å gå så mye dybden som det er mulig på en hendelse. Og forskeren ønsker å få hentet ut hvilke begrunnelser og refleksjoner informanten har reflektert over basert på ulike hendelser som har skjedd i hverdagen eller i klasserommet for vår del (Dalen, 2011). På en måte har vi en balanse mellom det halvstrukturerte og livsformsintervjuet siden vi ønsker å hente ut mest mulig informasjon basert på et fenomen, men for å få hentet ut mye informasjon på erfaringer, opplevelser og perspektiver kan vi ikke gå i dybden på detaljnivå.

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass på grupperom slik at vi fikk sitte uforstyrret. Dalland (2017) og Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) forteller at et rolig rom hvor man ikke blir forstyrret av andre mennesker eller telefoner som ringer vil kunne gjøre intervjuet i seg selv mer behagelig. Det er personen(e) som gjennomfører intervjuet som skal vise fleksibilitet og ved å komme til arbeidsplassen til informantene våre, hvor de hadde gjort klart et rom der intervjuet kunne ta plass uforstyrret fikk vi gode rammer rundt intervjuet. Intervjuene tok mellom 25 og 45 minutter, mens vi opplyste om lengde på cirka 30 minutter i informasjonsskrivet. Nå var det bare 2 av 6 intervjuene som tok noe særlig lengre tid enn de 30 minuttene vi opplyste om, og lærerne vi snakket med synes det var greit å bli intervjuet. Alle lærerne hadde fått spørsmålene på forhånd og stilte forberedt til intervju, flere sa at det å bli intervjuet var positivt da det bidro til at de måtte reflektere litt over sin egen undervisning.

Intervjuene ble innledet med litt bakgrunn om lærerne og informasjon om vårt prosjekt og hvorfor vi har valgt dette temaet for å etablere litt tillit og en god kontakt med lærerne før

vi stilte spørsmål som gikk på deres tanker og meninger om engelskundervisning. Kvale og Brinkmann (2014) mener at de første minuttene i et intervju er avgjørende på grunn av at informanten vil skape seg et bilde/oppfatning av intervjueren før de åpner seg og forteller om sine erfaringer og følelser. Vi tok lydopptak av alle intervjuene og fikk samtykke til dette fra alle lærerne på forhånd. Fordelen med lydinnspilling er at lydinnspillingen gjengir seg akkurat som det blir sagt og at det blir en objektiv innspilling som senere kan analyseres (McKay, 2006). Ved å skrive for hånd må intervjueren huske mye av det som informanten svarer og da finnes det risiko for lavere reliabilitet (Cohen m.fl. 2007). I tillegg vil det for vår del ha tatt bort mye fokus fra den vi intervjuer i og med at en intervjusetting ikke er noe vi har mye erfaring med. Bakdelen med lydinnspilling er at det kan bli et stressmoment hos noen informanter og det blir mye data som skal transkriberes etter intervjugjennomføring (McKay, 2006).

4.6 Transkribering og analyse av data

Etter at datainnsamlingen var blitt gjennomført satte vi oss ned for å transkribere dataene vi har fått gjennom opptak av intervjuene. Vi transkriberte bare spørsmål og svar fra lærerne og droppet ord som “øøh” og lignende for at det ikke er relevant for vår analyse av data, i tillegg til at det sparer oss for litt tid. Vi lyttet gjennom intervjuene og transkriberte dem første gangen, for deretter å lytte gjennom en gang til for å dobbeltsjekke at transkriberingen stemte overens med det som ble sagt i intervjuene. Når alle intervjuene var gjennomført og transkribert begynte analysen av dataen.

Siden vi gjennomførte et halvstrukturert intervju fikk vi ikke nødvendigvis stilt spørsmålene i den rekkefølgen de er oppført i, derfor syns vi det var viktig at vi laget oss et system hvor vi kategoriserer ulike data og setter inn den informasjon som er relevant med hverandre. Siden vi følger fenomenologi og hermeneutikk forhåndskategoriserte vi ikke dataen, men lot heller kategoriene etablere seg løpende med dataen vi fikk fra intervjuene (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Vi leste gjennom svarene vi fikk og søkte aktivt etter kategorier og temaer vi kunne samle svarene i. Vi endte opp med å bruke ulike kategorier hvor hvert tema kan falle under med forskningsspørsmålene og problemstillingen vår i bakhode, for eksempel informasjon om hvordan læreren opplever å bruke målspråket i ulike situasjoner eller på ulike trinn. En annen kategori vi bruker i vår analyse av dataene er det lærerne sier om det å legge til rette og tilpasse undervisningen for elevene, på denne måten får vi kategorisert intervjusvarene på en god måte og videre få drøftet dem opp mot

teori på en god og oversiktlig måte. I denne prosessen brukte vi fargekoder på de ulike temaene for å lettere ha en oversikt over all dataen.

For å få en god forståelse og sammenheng av analysekategoriene slik at vi kan se helheten og bedre forstå informasjonen vi har fått, var vi nødt til å se på de enkelte kategoriene og analysere hva som ble sagt, og dette er noe vi måtte gjøre flere ganger fordi vår forståelse av temaet kan endre seg basert på teori vi leser mens analysen pågår (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 102-103).

4.7 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet handler kort fortalt om det forskningsarbeidet du har utført og presentert er til å stole på, reliabilitet er dermed et kvalitetskrav innenfor forskningsområdet på grunn av at det skal presenteres for offentligheten. Da er det viktig at dataen du har presentert er til å stole på, slik at kunnskapen du formidler blir tatt imot og vurdert av leseren på en fortrolig måte (Dalland, 2017, s. 55) For vår del tas dette veldig alvorlig siden vi ønsket å undersøke et fenomen blant lærere som kan gi andre lærere og studenter en hjelpende hånd fremover, derfor stilte vi store krav til vår oppgaves validitet og reliabilitet. Dette så vi veldig nøye på siden vår utvalgte forskningsmetode med våre informanter var et kvalitativt forskningsintervju, med et slikt intervju får man et dypt innblikk i lærernes opplevelse av undervisning som nevnt tidligere i oppgaven, men ved bruk av intervju kan det følge noen nedsider som vi måtte ta hensyn til. Blant disse nedsidene finner vi lyd kvalitet, spørsmålene som blir stilt og svarene som blir gitt. Vi må som forskere være bevisst vårt teoretiske ståsted og forholde oss så objektiv som mulig til lærernes subjektive svar som er vårt datamateriale. Ved at vi stiller spørsmålene våre til informantene i ganske lik rekkefølge og etter tema, vil vi få styrket kontrollen på reliabiliteten i vår oppgave, det vil samtidig gjøre det lettere å sammenligne alle dataene. Vi er ute etter hver informants unike opplevelser og oppfølgingsspørsmålene vil derfor variere ut fra deres svar. En potensiell årsak til svekkelse av reliabiliteten i vår studie kan være misoppfatning av intervju spørsmål med våre informanter og eventuell feiltolkning av deltakernes svar (Cohen et al., 2007). Siden vi bestemte oss for et fullstendig anonymt lydopptak med informantene var det viktig at lyd kvaliteten på intervjuene var utmerket slik at transkriberingen ble gjort riktig og at det informantene sa kom frem på riktig måte. Dette gjør at analysen blir basert på det som faktisk kom frem i intervjuene og så korrekt som mulig.

Validitet blir brukt i sammenheng med gyldighet av Jacobsen og Postholm (2011, s. 126) og validitet eller gyldighet går ut på om en har dekning for de tolkningene som har kommet ut av forskerens funn og resultater av datainnsamlingen. Validitet bestemmes av i hvilken grad en metode måler det som ønskes målt, opp imot vår oppgave i hvilken grad våre intervju reflekterer det fenomenet som vi ønsker å få viten om (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har allerede undersøkt mye teori og det vil hjelpe oss til å få denne dekningen som er nødvendig for prosjektet hvis funnene og resultatene vi får av våre informanter gjennom datainnsamlingen samsvarer med teori og våre fortolkninger. Siden vi skal forske på en gruppe lærere i en kommune i Nordland vil vårt prosjekt ikke kunne generaliseres over for eksempel hele Norge, men hvis noen gjør et likt prosjekt flere steder i landet og deres funn samsvarer med våre vil vi kunne generalisere funnene og at oppfatningene som vår forskningsgruppe har er lik til andre. Det vil da si at vi har en ytre validitet eller gyldighet (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 128).

4.8 Forskerens rolle

Forskning handler om å nøye søke etter forståelse for en sammenheng eller forståelse, det handler ikke om hvilken status eller prestisje en har. Derfor kan så å si hvem som helst være forsker, og det å gjennomføre sin egen forskning og undersøkelse vil kunne være en av de beste måtene å lære forskning på (Dalland, 2017, s. 38). Videre forteller Dalland at vi som mennesker og forskere alltid har fordommer eller en forforståelse av det vi skal studere, selv om vi alle prøver å møte et fenomen objektiv vil vi alltid ha våre fordommer eller forforståelse med oss når vi skal forske (2017, s. 58). Siden vi begge har studert engelsk på lingvistikk, didaktikk og litteraturnivå har vi allerede en forforståelse på hvordan en kan gjennomføre engelskundervisningen, denne forforståelsen måtte vi prøve å legge vekk slik at vi ikke påvirker svarene vi fikk gjennom intervjuene vi gjennomførte. Det var viktig for dataen vår at vi ikke påvirker resultatene for da ville informasjonen vi har samlet inn miste sin troverdighet, derfor var det viktig for oss som forskere å klargjøre hva vi tenkte om fenomenet vi forsket på og deretter lete etter data som for eksempel kan avkrefte noe av det vi tenkte på eller lete etter data på områder innenfor fenomenet som vi ikke har tenkt på.

Når vi skal gjennomføre intervjuguiden, intervjuene og analysere transkripsjonen vil vi som forskere være påvirket av teoriene vi har lært og forstått igjennom årene som studenter og arbeidet før intervjuene, dette kan påvirke informasjonen vi mottar fra våre informanter. Dermed kan teori, egne opplevelser- og erfaringer påvirke forståelsen vår når vi skal studere

et fenomen, derfor er det viktig at vi ikke bruker teorien, egne opplevelser eller erfaringer som briller vi har på oss for å filtrere informasjonen vi får. Det betyr at vi blir mer subjektive enn objektiv, og dette er noe man ikke ønsker som forsker, men som kan være vanskelig å komme bort fra (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 103). For vår del er det viktig at vi er oppmerksomme på dette i fasen når intervjuguiden skrives slik at vi ikke baserer intervju spørsmålene i teoretiske antakelser eller personlige erfaringer, dette gjelder også underveis i intervjuet slik at ikke intervjuet blir formet på bakgrunn av våre antakelser eller erfaringer. Vi ønsker å være åpne for å motta ny og overraskende informasjon som vi ikke hadde tenkt på tidligere, dette er med på å utvikle ny kunnskap som vi ønsker oss selv og til andre.

4.9 Forskningsetikk

Forskningsetikk eller pedagogisk forskning i vårt tilfelle som vi gjennomførte baserer seg på mennesker og disse menneskene skal være våre informanter. Her har NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) forskningsetiske retningslinjer som en forsker er pålagt å arbeide ut ifra. Disse forskningsetiske retningslinjene innebærer at vi som forskere skal ha respekt for mennesket som er en del av forskningen og at personene i forskningsarbeidet skal beholde sin integritet, frihet og medbestemmelse. I tillegg skal ikke informantene skades eller belastes på noen slags måte, derfor er det viktig at vi som forskere formidler den nødvendige forståelsen og informasjonen som innebærer å være med i forskningsprosjektet. En regel som står sentralt når man skal forske på mennesker er at slike forskningsprosjekter, slik som vårt, krever at deltakerne i prosjektet er velinformerte om hva prosjekter handler om og at vi har deres frie samtykke til å delta. Videre er det viktig å tenke på om en skal samle inn informasjon eller opplysninger som kan kobles til enkeltpersonene, uansett om det er direkte eller indirekte. Hvis dette er tilfellet skal forskningsprosjektet meldes til NSD (Norsk senter for forskningsdata), dette gjør man for å sikre at informasjon eller opplysninger om personene som deltar i forskningsprosjektet blir behandlet på riktig måte i henhold til konfidensialitet og hvordan slik sensitiv informasjon blir lagret (Kleven, 2011, s. 25). Vi har benyttet oss av Diktafon-appen laget av Universitetet i Oslo for lagring av intervju, samt Nord universitet sin sky-lagring for oppbevaring av transkripsjoner og samtykkeerklæringer. Etske overveielser er viktig å ta hensyn til som forsker. Dalland (2017, s. 227) forteller: *“Etske overveielser handler om å tenke over konsekvensene av det du har planlagt å gjøre”*. Å følge regler er ansett som en etisk overveielse, tenke over konsekvenser eller utfordringer som handlingen eller arbeidet ditt medfører. Vi som studenter har samlet inn datamateriale som gir oss informasjon om hvordan lærerne underviser i engelsk, dermed har

vi fått analysert og undersøkt hvordan eventuelt undervisningspraksisen kan endres for å eventuelt forbedres. For å få den best mulige informasjonen vi kunne er en avhengig av informanter, og skape gode relasjoner til sine informanter slik at de ønsker å prate med deg som forsker og gi deg deres ulike perspektiver. Ved hjelp av etiske overveielser og prinsipper var det en nødvendighet at vi bevegde oss forsiktig frem i arbeidet, og behandlet datainformasjonen og informantene med varsomhet (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 125).

5.0 Studiens resultater

I denne delen vil vi redegjøre for resultatene av våre intervjuer med de totalt 6 informantene våre og hva som kom frem i disse intervjuene. Intervjuene er kategorisert inn i tydelige temaer for å kunne skille ut disse i analysene av materialet som er innsamlet. Underoverskriftene får navnene deretter. Følgende gir vi en kort presentasjon av våre informanter for å få en bedre forståelse av deres svar og beskrive deres erfaringer som lærere og erfaringer fra de ulike trinn.

Marie har ikke engelsk utdanning fra lærerskolen, men har undervist i faget i alle de cirka 10 årene som lærer med erfaring fra 3. trinn og opp til ungdomsskolen. Det kom frem at Marie selv ønsker og håper å få ta videreutdanning i engelskfaget for å få faglig påfyll i tillegg til studiepoengene og den formelle kompetansen for faget, men at det kommer litt an på økonomien i kommunen. Marie underviser i fjerdeklasse to økter i uken med henholdsvis 60 og 75 minutters økter, noe som er litt høyere enn det elevene skal ha ifølge læreplanen.

Marte har jobbet som lærer 20-21 år og har vært engelsklærer i alle årene. Tatt årsstudium i engelsk og norsk innenfor lærerutdanningen. Har vært noen perioder i et engelsktalende land, tok sisteåret på lærerskolen i det landet og dette har gjort at Marte er veldig komfortabel med å bruke engelskspråket. Marte underviser på andretrinnet i år og har stort sett jobbet på småtrinnet fra første til tredje trinn. Hun har en time i uken med elevene.

Veronika har jobbet som lærer i ca. 10 år og har tatt videreutdanning i engelsk for å kunne undervise på barneskolen, etter fem år med engelskundervisning og en videreutdanning er lærer 3 veldig opptatt av å bruke engelskspråket i undervisningen. Underviser nå på sjette trinn og har to engelsktimer uken.

Kenneth har allmennlærerutdanning med et årsstudium i engelsk og har da 60 studiepoeng i engelskfaget. Kenneth har undervist i faget siden slutten av lærerutdanningen for fem år siden og har alltid brukt mye engelsk gjennom hobbyer som musikk, film og dataspill og er derfor

veldig komfortabel med bruken av språket. Han underviser nå i to sjetteklasser som har to timer i uken med engelsk.

June har jobbet i skolen i over 20 år og har undervist i engelsk siden hun startet i skolen, men tok først videreutdanning i engelskfaget for et år siden. I tillegg har hun tatt utdanning som førskolelærer før hun startet med lærerutdanning, og June er veldig opptatt av at timene skal være varierte og morsomme samtidig som det er mye elevaktivitet, slik at ikke hun blir stående å prate for mye. June underviser i to andreklasser som har en time hver med engelsk i uken.

Hanne har jobbet som lærer i 15 år og har vært fagansvarlig for engelsk på småskole og mellomtrinnet i fem av de 15 årene. Ingen tidligere engelskutdanning fra lærerskolen, men er veldig håpefull angående det å videreutdanne seg til engelsklærer siden muligheten ikke var der tidligere. Hanne underviser nå på syvende trinnet med totalt 6 timer i uken på to trinn

Alle de seks lærerne har mye erfaring i yrket og har undervist mye i engelskfaget. De alle synes det er et morsomt fag å undervise i og som de trives godt med.

5.1 Tanker om målspråket og at det "må" brukes

Ett av spørsmålene våre i forbindelse med utfordringer lærerne møter fra enten elevgruppen, seg selv eller skolestyret var om de følte et press på å snakke engelsk. Ingen av lærerne følte et direkte press på at de var nødt til å snakke engelsk, men alle fortalte at de ønsker og prøver å snakke så mye engelsk med elevene sine som det lar seg gjøre fordi at det er en god måte å lære språket på. For flere av lærerne gikk ikke dette på grunn av for lite antall timer engelsk i uken og det kom frem at noen ikke kunne snakke engelsk i store mengder fordi elevene manglet engelskkunnskaper til å forstå arbeidsoppgavene og informasjonen som ble gitt. Alle lærerne er opptatt av at alle elevene skal få til og å oppleve mestring i timene slik at ingen av dem svarte at de prater mer enn 50% engelsk i løpet av timen, på grunn av at de er nødt til å oversette mye av det som blir sagt for noen av elevene og håndtere adferd og andre ting som oppstår i skolehverdagen. Dette er noe bekymringsverdig, spesielt med tanke på at majoriteten av lærerne vi intervjuet underviste fra 4-7.trinn og dette vil vi komme tilbake til senere i oppgaven.

Ingen av informantene kjenner på et press rundt det å bruke mye av målspråket i engelsktimene. **Marie** sier at siden vi spør om det og hun begynner å tenke litt på det så burde hun kanskje snakket litt mer engelsk i timene sine, men at der og da (underveis i timene) så er man så "i det" at hun ikke tenker noe særlig over det. Hun sier hun hadde mer fokus på det på

mellomtrinnet for at man kan forvente mer der og mer konsekvent holde seg til målspråket. **Marie** forteller at hun fikk refs fra foreldrene når hun kom fra syvende trinn og tok over sitt trinn i tredjeklassen på grunn av at hun snakket for mye engelsk i engelsktimene. Noen av elevene forsto ikke det som ble sagt selv om hun oversatte mye til norsk, og dette gjorde dem frustrerte og nervøse i engelsktimene. Så hun forteller at hvor mye av målspråket hun bruker avhenger mye av elevgruppen for det er ikke noe poeng i å “*prate over hodene på dem*” slik at de ikke henger med i undervisningen. **Kenneth** føler ikke noe press på å bruke språket, og tenker at det heller er et felles ønske fra engelsklærerne å gjøre det, da det er god læring for elevene. Han er klar over at det er noen som kanskje ikke er så komfortable med å bruke språket, men sier at i hvert fall de som har tatt studiepoeng og har lyst til å undervise i faget nok ofte er mer komfortable med bruken av målspråket også.

June sier at hvis hun glemmer seg av eller at det blir brukt for mye av morsmålet i stedet for målspråket så syns hun ikke det er helt bra. Hun forteller at hun elsker å prate engelsk, men at det er viktig at elevene er trygge på at hun prater målspråket. Hun bruker derfor lettere språk og oversetter mer på de lavere trinnene og nye klasser som kanskje ikke er så vant til mye engelsk fra læreren, enn i de høyere klassene på mellomtrinnet. **June** forteller at hun er mer opptatt av å pøse på med engelsk og ha fokus på hele setninger og fraser enn å jobbe med enkeltord, gloser og det mer tekniske i setningsstrukturer i starten, at man heller burde jobbe med det etter hvert. **Veronika** sier at hun ikke føler noe press på å bruke språket, men at det er hennes overbevisning at det å prate mest mulig engelsk i klassen er det beste, hun sier elevene da får det språkbadet som er viktig for deres læring. Hun forteller at man på en måte kan se det i øynene på elevene om de ikke skjønner det som blir sagt, og at hun da tar det på norsk for at alle skal henge med. Hun sier hun av og til kan kjenne litt på det og ikke få formulert seg på en enkel og god måte som elevene enkelt kan forstå og dermed måtte gå over til norsk for å få forklart det elevene må få med seg. Hun syns det er viktig å prate målspråket for å “pushe” elevene sine litt til å prøve å forstå ting som blir sagt i kontekst, og at hvis hun prater for mye norsk så er det kun den norske biten elevene henger seg på i timen for at de ikke trenger å skjønne de engelske instruksjonene.

Hanne ser ikke på det å bruke målspråket som et press, men som nødvendig for at det er den eneste måten vi kan bli bedre i språket på. Hun er også opptatt av at bruken av målspråket må tilpasses elevgruppen man har foran seg. I sin klasse bruker de steps, og hun forteller at de elevene som er i step 1 gruppen sliter med enkle setninger på engelsk og derfor blir mye bruk av målspråket sammen med dem veldig vanskelig for enkelte elever. **Marte**

føler at som engelsklærer må man snakke målspråket i timene, og at hun kan føle på litt irritasjon om hun føler at hun har pratet for mye norsk i timen. **Marte** sier at hun føler det er litt slemt å prate mye engelsk om noen elever ikke skjønner det som blir sagt og at noen av elevene fort kan bli veldig frustrerte av den grunnen. Hun forteller at hun av og til kan gå i “norsk fella”, at det plutselig blir mer naturlig å prate mer norsk enn engelsk fordi en allerede bruker norsk til oversettelser for å få inkludert alle elevene i undervisningen. I **Martes** tilfelle hvor hun underviser på andretrinn er det allerede utfordrende og skal bruke engelskspråket i stor grad siden en har begynneropplæringen. Timeantallet som blir gitt til engelsk på første- og andretrinn, som er én skoletime, gjør at det å kunne prate mye engelsk blir en stor utfordring, selv om **Marte** og hennes kolleger gjør sitt aller beste med å snakke minst 50/50 engelsk-norsk. Hun sier at elevene hører jo engelsk uansett og overalt ellers i livet så hvorfor skal de ikke kunne høre engelsk på skolen gjennom lærer, videosnutter eller musikk m.m. De er alle enige om at det er naturlig i en engelsktime og nødvendig for å lære språket bedre.

Intervjuer: Tenke dåkker då at dæ e dæ beste før at
de ska lær engelsk, å prat my engelsk?

Kenneth: Ja helt klart, de bi jo også utfordra til å prat
engelsk så mye som mulig både mellom sæ og når de
svara, men at de får muligheten til å bruk enkelte
ord innimellom på norsk eller bruk hele setninga på
norsk også oversette vi heller setningan ilag
etterpå.

Figur 1.1 - Kenneth sier at å bruke målspråket er den beste undervisningsstrategien for å lære språket, men at det er greit å bruke morsmålet for å få en bedre språkforståelse.

I en kort oppsummering av kapitlet slik vi ser det er det ikke noe press blant informantene angående det å bruke målspråket, presset som eventuelt settes på informantene våre kommer fra dem selv for at elevene lærer av å høre engelsk (se figur 1.1). De ønsker å gi seg selv et arbeidskrav om å bruke målspråket mye, men på grunn av lite tid til å eksponere elevene for målspråket er det lett å gå i “norsk fella” slik at man får kommet igjennom temaet for uken eller dagen.

5.2 Lærernes utfordringer med målspråket i praksis

Her vil vi presentere de ulike utfordringene med å bruke målspråket og få elevene til å bruke målspråket, som våre informanter opplever gjennom egen praksis. Disse utfordringene vil være timeantall forbundet til andrespråkopplæringen, lærerens egen kompetanse i faget, få

alternativer til sekundære fagressurser, foreldet fagstoff og lærebøker og de nasjonale prøvene elevene skal gjennom.

Det som utpeker seg umiddelbart og kommer tidlig frem fra alle informantene og som flere vil si er den største utfordringen er timeantallet engelskfaget har i utdanningsplanen. Alle våre informanter er enige om at engelskfaget har for få timer i uken med tanke på at det blir ansett som et såpass viktig fag sammen med norsk og matematikk (se, for eksempel, Figur 1.2).

Intervjuer: E dæ då nån utfordringe du møte som lærer mæ engelskundervisning?

June: Ja det e tida, no ska vi egentlig tenk så utrulig masse på korsn du har da som elev og ikke sant vi ska sjå den enkelte så masse og det e ikkje da at e ikke syns at da e veldig viktig, men vi har så mange vi må ta hensyn tell og det e så mange atferdseleva i kvart klasserom at da går utover undervisning og så sku e også ønska at det va meira engelsktima på småtrinnet og mellomtrinnet.

Figur 1.2 - Informanten June forteller om utfordringer hun opplever i andrespråkopplæringen.

Timeantallet i engelskfaget gjør at lærerne ikke får muligheten til å gå i dybden på et emne uten at det skal forårsake at et annet tema som kan være like viktig må vike plass. Dette er en stor utfordring for elevene som går glipp av verdifull undervisning på bekostning av at lærerne ikke har nok tid i et fag som blir mer og mer verdifullt å kunne og som gjør oss mer komplette samfunnsborgere i dagens internasjonale samfunn. En av informantene fortalte i intervju, at det å skrape på overflaten av ulike tema istedenfor å kunne gå i dybden slik at man får lært flere vesentlige ting enn bare det man har tid til er en utfordring. Dette gjør at lærerne har færre muligheter til å bruke målpråket i undervisningen.

June forteller at tiden er den største utfordringen når det kommer til å undervise i engelskfaget (se Figur 1.2). Hun forteller at hvis vi som lærere bare kunne fokusert på å undervise i engelsk så hadde det vært det helt fantastisk, men mye tid går dessverre bort til atferdselever, uro og konflikter i klasserommet. Lærere har så mange å ta hensyn til, enkeltelever å ta hensyn til og sørge for at alle har det bra i skolen. **June** forteller at dette selvfølgelig er utrolig viktig, men at det ofte er uforutsette ting i forbindelse med dette som stjeler tid slik at det skulle gjerne vært mer tid i hele barneskoleløpet til engelskfaget, og da spesielt på småtrinnet.

Marte sier også at tiden er den største utfordringen da det er så mye man må lære elevene, det er liksom et press på lærer å lære dem alt på så kort tid og da kan målspråket av og til bli litt tilsidesatt for å rekke over alt. Hun og mange av de andre lærerne vi har intervjuet synes de nasjonale prøvene er ganske omfattende og det er mye de skal kunne for å gjøre det skikkelig bra på dem, og da går det tilbake på lærer hvis resultatene er dårlige. Hun sier også at det er litt både og med de nasjonale prøvene, for på en måte er det jo bra at man har dem slik at man som lærer får en indikasjon på hvordan undervisningen går og hvordan nivå elevene ligger på. Så er det dette å huske på å gi dem de små dryppene med målspråk hele tiden i en ellers hektisk hverdag, hun sier hun ofte har tenkt at “søren, nå skulle jeg takket for i dag på engelsk” slik at de får inn litt målspråk oftere, men at det ikke alltid er så lett å huske på sammen med alt annet som skal huskes på.

Hanne sier også at tiden er et problem og at det skulle vært litt mer tid. I tillegg nevner hun ressurser som antall voksne i klasserommene som et problem da det er utfordringer på ulikt nivå slik at det er vanskelig å få gitt alle et godt tilbud med god oppfølging i bruk av målspråk. **Hanne** forteller at elevene som klarer seg greit og ligger som forventet er den letteste gruppen å følge opp, mens de som sliter ekstra gjerne kunne hatt mer oppfølging. Så har man de veldig sterke elevene der igjen som blir litt glemt i alle fagene som kjeder seg på grunn av for lite utfordringer, noe hun synes er veldig synd, men at det dessverre går på ressurser og økonomien til skolene og kommunene.

Kenneth forteller også om tidsmangel i engelskundervisningen. I år er det i tillegg to enkelttimer hvor den ene er rett før lunsj slik at det går bort en del tid på slutten av timen til å gjøre klart for spising. Han sier også at han føler han er nødt til å kutte ut en del av de morsomme oppleggene han gjerne trenger dobbelttimer for å gjennomføre med elevene sine og at dette påvirker aktiviteter hvor elevene kan få benytte seg en god del av målspråket. Slik at for han så er tiden den største begrensningen for å gi en god og motiverende engelskopplæring. I tillegg nevner han i likhet med **Hanne** at en av de vanskeligste tingene som teorier ikke kan si så mye om er forskjellene i elevgruppene og ressursene som er tilgjengelig for deg som lærer, som gjør det vanskelig å gi en god nok oppfølging til alle elevene til enhver tid (se Figur 1.3).

Kenneth: Ein av de vanskeligste tengan som teoria ikke kan sei så mye om e jo forskjella i elevgruppan og ressursa som e tilgjengelig.

Figur 1.3 - Kenneth sier at det kan være store forskjeller i elevgruppene og hvilke ressurser tilgjengelig med tanke på målspråkferdigheter og ressurser til alternativ læring på målspråket.

Læreverk blir også nevnt som en utfordring som går på tilgjengelige ressurser. Mens **Marie** skryter veldig av Quest og deres smarttavle som en veldig god ressurs for å lære elevene engelsk da det er motiverende oppgaver og sier at “Stairs kan vi brenne” nevner **Hanne** og **Kenneth** læreverk som en utfordring i engelskundervisningen. **Hanne** syns det er en utfordring med gamle, utdaterte bøker og ikke ha muligheten til å ha tilgang til andre læringsbøker. Hun sier at oppdaterte bøker ville hjulpet både på hennes og elevenes motivasjon i faget, mens **Kenneth** ikke er fornøyd med Stairs sitt læreverk. Informantene forteller at det å ha et godt læreverk å lene seg på og ta i bruk gode ideer fra i undervisning kan være til stor hjelp, men at man selvfølgelig ikke skal låse seg til lærebøker uansett hvilke man har tilgjengelig (se Figur 1.4). Har man et veldig dårlig læreverk som man føler ikke er brukende til noe kan det bli noe mer utfordrende og stjele mye tid til planlegging av undervisning som man trenger til andre fag og gjøremål også.

Intervjuer: Møt du nå utfordringa som lærer i engelskfaget?

E det nå du syns e vanskelig eller?

Kenneth: Ja det e jo mange teng, det e jo både det med lærerverk, vi har jo et type lærerverk her som, men vi e jo selvfølgelig også instruert om å ikke bind oss tell lærerverk, og det ja det e tenke at e ser jo veldig på lærerverket før æ ska begynn med et nytt emne og ser at dette har æ lyst til å bruk fra boka og dette har æ lyst til å lag et eget opplegg tell eller finn nåkka anna som e laga, også syns æ jo nu når vi har to tima engelsk i uka så e det rett og slett før lite og begrensa veldig mye og det e to enkelttlima i tillegg der nån av de timan e tima som e rett før lunsj for eksempel der det går bort en del tid. Så æ føl jo at æ bi nødt tell å kutt en del av de artige oppleggan som man har tid tell med en dobbelttime enn når det bare e to enkelttlima så den største begrensninga e egentlig tia.

Figur 1.4 - Kenneth nevner ulike utfordringer han møter som engelsklærer, deriblant læreverk og timeantall i faget.

Blant utfordringer **Veronika** nevner er det egne ferdigheter når det kommer til å forenkle målspråket når man skal forklare noe, og hun sier at dette kan jo skje en sjelden gang

på norsk også, men at det kanskje oftere er en utfordring på engelsk. Så nevner hun at det å variere undervisningen nok til at elevene holder seg motivert og synes faget er artig også kan være en utfordring. Her er i likhet med **Kenneth** tiden det som gjør det litt vanskelig å gjennomføre morsomme opplegg som stimulerer til bruk av målspråk gjerne tar litt lengre tid enn en enkelttime. **Veronika** synes det er spesielt vanskelig om en av elevene hennes med dysleksi som til vanlig har et eget opplegg i undervisningen av engelskfaget er i klasserommet sammen med alle de andre. Hun sier at da blir det liksom ikke rett uansett hvordan hun velger å bytte mellom språkene for denne ene eleven eller for resten av elevgruppen da denne eleven henger veldig etter de andre på nivået i engelsk. Prater hun mye engelsk faller denne eleven av og føler seg utenfor, mens hvis hun prater for mye norsk får ikke de andre elevene det språkbadet hun synes de burde få for å bli bedre i engelsk. **Veronika** forteller at denne situasjonen er det eneste hun kommer på som gir henne følelser av ubehag da det blir en litt håpløs situasjon for å få til god undervisning for alle elevene.

Marie forteller at utfordringer for henne i engelskfaget er dette med å få etterutdannet seg da hun føler litt på dette om hun egentlig har nok kunnskaper, og det å lære mer om hvordan hun kan lære elevene språket på best mulig måte. Hun ønsker å få tatt videreutdanning i faget for å lære seg selv mer og få mer kompetanse slik at elevene kanskje kan få bedre opplæring.

Marie forteller også om nasjonale prøver etter hun nå har hatt klassen sin i to år, og det at hun som lærer blir å føle seg litt vurdert etter deres resultater til neste år når de kommer opp i femtetrinnet og skal ha nasjonale prøver. Hun forteller at hun føler litt på dette, for er det sånn at det er disse prøvene vi prepper de til, eller er det at de skal bli glade i å bruke engelsk, gode lesere eller at de skal kunne reise på ferie og ta i bruk målspråket til praktisk bruk. Hun sier det er "himla mye tekst de ska les" og at det er stort skille fra å lese inn en tekst på appen Showbie til disse prøvene de får i femte klasse. Hun sier det går en del tid til å øve på tidligere prøver før sommeren nå og gloseprøver med ord elevene må kunne til disse prøvene. Hun føler dermed at fokuset for målspråket ikke går på den muntlige kommunikasjonen som ligger i de sentrale verdiene til engelskfaget, men heller at elevene skal kunne mestre å lese og skrive store mengder engelsk. **June** sier at det er viktig at elevene blir vant til de type tekster som de kan få på nasjonale prøver, samt det å kunne ord og begreper knyttet til disse prøvene. **Kenneth** forteller også at han jobbet med nasjonale prøver når han tok over fjerdeklassen for at de skulle bli mer vant til så omfattende tekster og få øvd på ord og begreper.

Marie opplever i tillegg at foreldre syns det blir for mye lekser og gloser og at det blir pes fra de hjemme for at elevene må lese leselekser et par ganger i uken i engelskfaget også, eller øve på noen gloser. **Marie** sier det er for lite tid med en time i uken på skolen så elevene må øve litt hjemme også for å bli gode i språket. I tillegg forteller **Marie** at man kanskje ikke er flinke nok til å timeplanfeste engelsktimene på de minste trinnene hvor man har en halvtime i uken med faget. Hun forteller at det fort kan være litt sånn at “*Åja nu har æ tatt dagen i dag på engelsk, nu e æ ferdig*” i oppstarten av dagen og at det blir regnet som den halvtimen engelsk første og andretrinnet har i uken, og at det dermed ikke blir godt nok for å lære mye av det grunnleggende som er viktig.

Alle lærerne vi intervjuet var enige i at engelskfaget trenger et høyere antall timer i uken (se Figur 1.5) og med et høyere timeantall får lærerne mer tid til å gå i dybden på flere temaer, dermed kan man bruke målspråket ytterligere og man har muligheten til å skape kreative undervisningssituasjoner for å variere undervisningen. Flere av informantene var håpefulle på at det kanskje kan skje en liten endring gjennom fagfornyelsen som legger opp til mer tverrfaglig arbeid som nå skal tas i bruk fra høsten 2020.

Intervjuer: Syns du det e nok timar te engelsk i uka?

Veronika: Nei, det e altfor lite. Det e altfor lite. Du får for lite tid til å fordype dæ i ting, det blir sånn touche toppan på.

Figur 1.5 - Veronika er veldig bestemt angående at engelskfaget har altfor lavt timeantall og at man som følger av det ikke får gå grundig nok igjennom faglitteraturen med elevene.

For å oppsummere kapitlet om lærernes utfordringer med målspråket i praksis kan man si at alle informantene våre enstemmig var enige om at timeantallet i engelskfaget er for lite, og med lite timeantall blir det mindre eksponering som igjen gjør at elevene får lært mindre av målspråket. Når lærerne har for lite tid til å gå igjennom fagstoffet forårsaker det at elevene får et undervisningsopplegg som man ikke kan gå i dybden av og prate om hvorfor man lærer om det. I tillegg er det mye fokus på lesing og skriving på grunn av de nasjonale prøvene elevene skal igjennom i femte klasse og åttende klasse, dette gjør at den muntlige kommunikasjonen taper over lengre tid som er en av de viktigste formene for kommunikasjon i henhold til læreplanen og det å forstå og gjøre seg forstått innenfor målspråket.

5.3 Lærernes tiltak og strategier innenfor TPO

Våre informanter var enige om at den generelle meningen med hva tilpasset opplæring innebærer baserer seg på å bidra til elevens mestring og vi ser av datamaterialet at informantene tenker likt når det kommer til undervisningsmetoder eller tanker om hvordan en skal eller burde operere med målspråket på skolen.

Alle informantene var enige om at man burde bruke målspråket så mye som mulig når det lar seg gjøre, men at de gjennomsnittlig bruker målspråket ca. 50% av undervisningstiden. Dette valget skyldtes at det var flere elever i klassene til våre informanter som ikke var trygge på at målspråket var det eneste språket som skulle brukes i undervisningstimene, altså "The Direct Method" (Larsen-Freeman, 1986). Det kom frem fra alle lærerne at på de lavere trinnene blir det brukt mer norsk og at man på de høyere trinnene kan bruke mer engelsk. I tillegg vil det variere fra klasse til klasse uansett hvilket trinn man underviser på da man som lærer må tilpasse undervisningen etter gruppen man har foran seg og deres nivå.

Alle informantene hadde et ønske om å bruke mest mulig målspråk gjennom kommunikasjon og interaksjon ved hjelp av forskjellige læringsstrategier og metoder, men som nevnt ville ikke dette la seg gjøre og de måtte på bakgrunn av det tilpasse undervisningen slik at alle elevene fikk et læringsutbytte. En undervisningsmetode som gikk igjen hos alle informantene var å starte kommunikasjonen og interaksjonen på målspråket og dermed ut ifra deres erfaringer og relasjoner til elevene se gjennom klassen for å sjekke om alle hadde fått med seg beskjeden eller informasjonen som ble gitt (se Figur 1.6). Hvis lærerens inntrykk var at ikke alle forstod hva som hadde blitt sagt ville informasjonen gjentas på norsk, dette for å være sikre forståelse om hva som skal gjøres. Henviser til sitat fra intervju:

Intervjuer: vi har prata litt om det at du gjør bevisste valg rundt det å bytt mellom morsmål og andrespråket engelsk i undervisninga og du ser jo at du må oversett og hjelp for å få leseforståelsen på plass.

Veronika: ja, må jo vær nødt til å lær de, men det e jo også nå bevisst med å si at no må æ forklare dette på norsk og så e det for at æ da får en følelse eller ser at de forstår ikke ka de skal gjør og da for å slipp å springe rundt til kvær enkelt så velg æ å si det på norsk.

Figur 1.6 - Veronika forteller at kodebytingen hun gjør i undervisningstimene er bevisste, og at hun gjør det for å ikke bruke ekstra tid av undervisningen til å forklare det på engelsk til hver elev som ikke har forstått oppgaven eller informasjonen.

4 av 6 informanter forteller at de opplever liknende situasjoner som nevnt ovenfor og beskriver fremgangsmåten slik som sitatet fra én av informantene ovenfor, og det er en av de tryggeste måtene å forsikre seg om at alle elevene er klare over hvilke oppgaver som skal gjøres eller at informasjonen som blir gitt forstås.

En strategi flere av informantene benyttet seg av var at elever får svare på norsk slik at flere elever tørr å involvere seg slik at det ikke er de samme 3-4 stykkene som svarer hver gang. Ofte kan det komme noen engelske ord og en blanding av norsk og engelsk slik at elevene på en måte får øvd på dette med tungelyd og uttale. Elevene oppfordres til å prøve med mest mulig av målspråket, men om det kommer et ord eller to eller en setning så er det greit det også. Det kommer frem at det å la elevene svare på morsmålet sitt når de er usikre kan være med på å skape læringsmiljøet litt tryggere for de som fortsatt er usikker når det kommer til engelsk uttalelse, men informantene våre svarer at de foretrekker at elevene prøver seg frem på engelsk og heller spør om hjelp hvis det er noe de synes er vanskelig å si. **Marte** forteller at når det kommer til tilpasninger innad i elevgruppen i hennes andreklasser gjøres det ingen spesielle tiltak, alle elevene får det samme opplegget og hvis noen ikke forstår hva som skal gjøres hjelper lærer til med enten oversettelse i plenum eller én til én. **Marte** har et hovedsakelig fokus på muntlig kommunikasjon, det at elevene skal bruke engelskspråket ofte, enten om det er gjennom en klasseromsaktivitet eller gjennom en enkel leselekse gitt på iPaden som skal leses inn og sendes til lærer.

Marie forteller oss gjennom sine intervjuer at hun prøver å tilpasse oppgavene og tekstene til alle og at det er enklere å tilpasse fagstoffet til de elevene som synes engelskfaget er vanskelig eller har andre grunner som gjør at skolegangen må tilpasses. Eksempler på dette er å kutte ned lesetekster, enklere lekser og diverse praktiske engelske leker som kan virke enklere på elever som trenger undervisningen praktisk anlagt istedenfor teoretisk. Samtidig kommer det frem at siden det er enklere å tilpasse undervisningen og fagstoffet til de elevene som sliter under opplæringen er det lettere å glemme de elevene som trenger en ekstra utfordring. De elevene klarer ofte seg selv i timene og får gjort det de skal, men blir sittende i løpet av undervisningstimen med lite eller ingenting å gjøre fordi deres faglige nivå krever noe mer.

Svaret som kommer frem fra **Marie** om hvordan en kan tilpasse fagstoffet til de elevene som

er på et høyere faglig nivå blir beskrevet likt hos noen av de andre informantene, og det innebærer at elevene som trenger en ekstra utfordring får tekster fra høyere årstrinn som de skal lese på hvor temaet er cirka det samme som hva de andre elevene har i oppgave eller lekse (se Figur 1.7). **Marie** sier også at det er veldig gøy for de elevene som trenger en ekstra utfordring at de får denne tilpasningen fordi at det kan bidra med å øke selvtillit og selvfølelse, elevene blir krye og stolte av seg selv når de får tilbudet om fagstoff fra et høyere årstrinn og at det er den følelsen **Marie** vil at de skal sitte med.

Marie: Ja æ har ekstraoppgava og æ har også tidvis kopiert fra et høyere årstrinn sånn at på ein måte prøv å finn nå lignanes tema eller at det da e leseteksta at de får vanskeligere, og det e det veldig mange som syns e kjempegøy og bli litt sånn stolt og kry av det, å tilpasse ned e jo kanskje det som e enklest for det e jo kanskje å minimere litt eller kortere teksta.

Figur 1.7 - Marie kommer med eksempler på hvordan hun tilpasser målspråkundervisningen og lekser.

June syns det er veldig viktig med et trygt læringsmiljø og det er noe hun bruker mye tid på, da det gjør elevene mindre frustrert og mer komfortable med bruk av målspråk (se Figur 1.8). Hun bruker alltid tid på å forklare at det for eksempel ikke alltid er alt hun heller skjønner av det som blir sagt når de ser en engelsk filmsnutt i undervisningen, men at når de ser den flere ganger og snakker om filmen sammen så forstår man mer og mer. Dette gjør hun for at de som kanskje forstår minst engelsk ikke skal bli fortvilt og miste motivasjonen i faget, og etter hvert som elevene blir trygge på dette og henne som lærer kan hun bygge videre på det å bruke mer målspråk i timene sine. **Veronika** nevner også trygt læringsmiljø som en viktig faktor for at elevene skal tørre å prøve, det at elevene føler seg fri og trygg på de rundt seg vil gjøre det lettere å begi seg ut på utrygg grunn og dermed lære mye av det selv om man kanskje ikke får det til 100%. Strategier som kommer frem ved bruk av målspråket er at flere informanter lar dem svare på morsmålet og ifølge June kan hun få mye norsk-engelsk som hun synes er bra da de øver på engelsk "uttale" selv om de bruker morsmålet. Selv i fag som norsk eller samfunnsfag er det mange elever som vegrer seg for å være muntlig aktiv så det er jo ikke vanskelig å skjønne at disse samme elevene og kanskje enda flere i klasserommet vegrer seg for å svare på et fremmed og mer ukjent språk de kanskje ikke helt behersker enda, kommer det frem i et intervju svar fra Hanne.

June: Ja, også e det jo gjerne sånn at ikke sant når du får ein ny klasse så bruka e meir norsk i starten tell de bi liksom litt meira trygg på den hær måten å møt engelsk på og dæ dærre med at når e vis dem ein film no på andretrinnet så sei e tell dem at dåkker må husk dåkker må ikkje bi førtvilæ hves dåkker ikke skjønna alt som bi sakt her før vi ska prat om det etterpå og det viktigste e egentlig ikke å skjønn alt, men det e å forstå nåkka og jo fleire gånga vi hør den jo meira forstå vi, så e starta egentlig med det trygge også utvide e de etterkvart som de bi trygg på me og på engelsk og sånn dær og så bi det meir og meir engelsk i timan.

Figur 1.8 - June forteller at å bruke morsmålet i starten for å gjøre de trygg på målspråket er undervisningsstrategi som fungerer for henne. I tillegg viser hun elevene at det er greit å ikke forstå alt med engang, og at det vil bli oversatt til norsk. Gjennom å knytte sterkere relasjoner til elevene vil det også komme mer målspråk i timene som følger av et trygt læringsmiljø.

June som underviser i andreklasse bruker mye strategisk kompetanse i sin undervisning, hun bruker alltid mye bevegelser, kroppen og konkrete for å variere undervisning og gjøre det lettere for elevene å forstå det hun prater om på engelsk. Dette gjør hun spesielt mye på småtrinnet, men hun er opptatt av at fagene på skolen skal være morsomme og prøver alltid å ha mye aktivitet i timene sine slik at elevene er motiverte. Hun har mye fokus på engelsk språk og tale, ikke at hun som lærer skal prate mye av målspråket, men at elevene får mye tid til prøve målspråket. Dette legger hun opp til gjennom mye sang, filmer, fingerdukker og konkrete i sin undervisning (se figur 1.9). Hun forteller at nå når de har om tall så har de spilt en del kortspill hvor elevene sier tallene høyt når de legger på kortene, noe som gir mye repetisjon og gjør det morsomt i tillegg. For å tilpasse innholdet og lekser til elevene på ulikt nivå går det på mengde på oppgavene, at for eksempel en elev som har høyt nivå i engelsk skriver ti setninger med gloser, mens en elev som synes det er litt vanskelig skriver tre setninger. Hun lager også lette oppgaver og litt mer utfordrende oppgaver slik at elevene kan jobbe med det som passer dem best i timene.

[...] men også kommer det jo litt sånn e e opptatt av at eleven ska prat, det ska ikke vær sånn at e prate så masse, e introduser og legg opp tell aktivitet og de hør og de ser introduksjonsfilma, og så ska de prøv da ut, så når vi øva på småtrinnet og de ska lær seg frasa så e det jo kjempeviktig at de øva på de frasan så bruke e jo fengerdukke og alt sånn der sånn at de eller at de prate med kværandre. På andretrinnet e det kjempe populært med fengerdukke og sånn der, og så må de sei frasan tell fengerdukkane, også videre. Sånn at det e mykje engelsk tale, nesten bærre engelsk tale i mine engelsktima, men det e ikkje så mye e prate egentlig, e prøve egentlig å ska prat minst mulig [...]

Figur 1.9 - June forteller om at det er mye fokus på målspråket, men at elevene skal få prøve så mye som mulig, ikke at hun skal prate hele tiden.

Kenneth sier han og tilpasser fagstoffet slik de andre lærerne har nevnt det med differensiering av mengde og innhold etter nivået til elevene. I tillegg nevner han at han i engelskfaget som i alle andre fag i skolen bruker relasjonene sine til elevene ved å bruke elevenes interesser i undervisningen, og at man i engelskfaget har mulighet til å snakke om alt som måtte interessere elevene for å gjøre undervisningen relevant og interessant, og kanskje gjøre det lettere for elevene å prate i timene.

Hovedpunktene som kommer frem fra informantene våre her er at de varierer undervisningen til elevnivået og at fokuset for undervisningen ligger på målspråket. Alle informantene starter timene med å bruke målspråket, det vil si at informasjon og instruksjoner blir gitt på målspråket, men deretter oversatt til morsmålet for å sikre at alle elevene har forstått. Lekser, oppgaver og lesing i timene blir tilpasset etter hvilket nivå elevene er på, de elevene med faglig høyt nivå får oppgaver og lesetekster egnet for høyere årstrinn mens elever som ligger på et faglig lavere nivå får mindre oppgaver og kortere tekster å lese.

6.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte datafunnene våre opp mot teorien vi har valgt og se om det vi har fått av informantene våre går sammen med teorien eller om det er noen ulikheter hvor teorien sier én ting mens informantene våre sier noe annet eller det motsatte.

Hovedkapitlene vil deles inn etter forskningsspørsmålene våre slik at diskusjonene går i tråd med forskningsspørsmålene, datafunnene og teori.

6.1 I hvilken grad eller omfang er det et aktivt og bevisst fokus på målspråket i engelsk hos barneskolelæreren?

Nedenfor vil vi presentere drøftingen for forskningsspørsmål nummer en, og det er to hovedtemaer som utmerker seg her: Lærerens kompetanse og språket i undervisningen. I

tillegg ut ifra de to hovedtemaene danner det seg fire under undertemaer som er med på å skape en sammenheng og forståelse mot forskningsspørsmålet.

6.1.1 Språket i undervisningen

Lærerne som har deltatt i denne studien ønsker alle å bruke målspråket i engelskundervisningen så mye som mulig, men ingen av dem mener man konsekvent skal holde seg til målspråket. De har alle ganske lik fremgangsmåte hvor de først snakker på målspråket for så å gjenta det viktigste på norsk slik at ikke noen elever blir sittende der frustrerte over at de ikke forstår. Alle seks lærerne ser at de er nødt til å prate en del norsk som støttespråk for at alle elevene skal forstå det som blir sagt og dermed ble ikke prosenten for bruk av målspråket veldig høy hos noen av informantene vi var i kontakt med. Vygotskij (2001) forklarer at språkutvikling tar plass med støtte fra læreren for at eleven får mulighet til å prøve ut ting den ikke vil få til på egenhånd. Når lærer prater mye med målspråket får elevene modellert hvordan språket brukes og en mulighet til å imitere lærer i undervisningen og utvikle sitt muntlige målspråk, hvis de selv får muligheten til å bruke språket. Men også bruk av morsmålet som støtte (Bruner, referert i Säljö, 2017) til sammen med målspråket kan sies å være en effektiv språkinnlæring i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Informantene forteller at temaet de holder på med har betydning for hvor mye målspråk som blir brukt, er det vanskelige ting som skal forklares eller grammatikk som skal læres kan det fort bli litt mer morsmål. Hvilket klassetrinn og elevenes språkkompetanse er det som blir nevnt av samtlige av lærerne og har stor betydning for deres valg av språk i undervisning. Gjennomsnittlig havner informantene på cirka 50% bruk av målspråket og 50% bruk av morsmålet i undervisningen sin, med unntak av June. Hun sier hun prater mest engelsk, men at hun bare prater cirka 10-15% av en time for at hun prøver å holde det kort og konsist det hun snakker om slik at det blir tid til mye aktivitet, lytteoppgaver og at elevene får prate målspråket selv (se figur 1.9). Er da cirka 50% målspråk som informantene oppgir i engelskundervisningen nok?

Flere (Birketveit & Rugesæter, 2014; Sjursen, 2015) mener det ikke snakkes nok målspråk i norske klasserom, men at det heldigvis finnes unntak. Praksisen om å si setninger på engelsk for så å oversette dem direkte til norsk for at de svakeste elevene ikke skal føle seg utenfor, som også blir tatt i bruk av noen av våre informanter til tider, fratar elevene det totale læringsutbyttet de kan sitte igjen med enn om lærer prater mer målspråk (Birketveit & Rugesæter, 2014). Dahl (2014) sin forskning er veldig interessant med tanke på at det

kommer frem at det ikke er de store tiltakene lærere i første klasse må gjøre for at elevenes engelskforståelse kan bli betraktelig bedre. Når man som lærer tar i bruk målspråket og bruker det i situasjoner det passer seg i andre deler av skoledagen vil elevene ha et stort utbytte av eksponeringen og de ekte situasjonene språket blir brukt i.

June forteller at hun prøver å være flink på dette med å bruke engelsk i andre fag. Samfunnsfag, musikk og kunst og håndverk er fag hun ofte benytter seg av engelsk i. Hun forteller at dette er fag det finnes utrolig mange muligheter til å finne videoer på engelsk som er kjempegode i emnene hun har om, eller at hun lager engelske instruksjoner på tegneoppgaver i kunst og håndverk. Dahls (2014) resultater viser tydelig at elevenes språkforståelse av engelske tekster var høyere enn hos en klasse hvor disse tiltakene ikke ble gjennomført og lærer pratet mindre målspråk. Jo mer lærer prater målspråket jo mer eksponert blir elevene, og jo oftere de hører setninger bli uttalt jo mer vil de ta til seg av grammatiske funksjoner i språket og hvordan de fungerer sammen. Etter hvert vil assosiasjonene med hvordan disse ulike lingvistiske funksjonene i språket og når de oppstår være innlært basert på eksponering til språket, ikke for at de har lært seg en grammatisk regel (Ellis, referert i Lightbown & Spada, 2013).

“Engelskundervisningen må legges opp slik at elevene får et språkbud” (Birketveit & Rugesæter, 2014). For å skape et språkbud i klasserommet er mye av jobben gjort ved å bruke engelsk som arbeidsspråk, det vil si at engelsk skal brukes i hver sammenheng og situasjon i klasserommet. Hvis en elev ønsker å gå på do kan han/hun rekke opp hånden og spørre på engelsk, deretter kan lærer svare på engelsk tilbake. Det er ett eksempel på hvordan man kan bruke engelsk som et arbeidsspråk i klasserommet, andre elementer hvor engelsk som arbeidsspråk er veldig relevant og som kom frem i intervjuene er å gi instruksjoner og forklaringer på engelsk. Birketveit & Rugesæter (2014) støttes av Wong-Fillmore (referert i Turnbull, 2001) som sier at en del av engelskopplæringen går ut på å finne ut av eller behandle hva læreren sier på målspråket. En annen del av engelskopplæringen handler om å forstå hva andre sier til dem og en del av læringsprosessen er også hva elevene hører og leser gjennom andre engelske kilder. Når **Marie** overtok klassen hun nå underviser i var det tydelig at disse elevene ikke var vant til at læreren snakket engelsk i engelsktimene og at de trengte en lengre tilvenningsperiode før det var greit selv om lærer oversatte mye av det som ble sagt. Hun fortalte oss et eksempel på at foreldre reagerer på lærer sin undervisning og kan være kritisk til dette “språkbudet”, og at det da er noen elever som kanskje ikke har motet til å si ifra til læreren sin at de ikke helt henger med i engelskundervisningen når lærer snakker for

mye engelsk, men som forskning viser er “språkbadet” en viktig del av språkopplæringen. I tillegg er det Littlewood (Referert i Cook, 2001) sier viktig å tenke på i møte med elevene i klasserommet. Han mener at elevene ikke vil se nytten av målspråket som et kommunikasjonsverktøy om lærer tar til morsmålet for ofte i klasseromssituasjoner og dermed mister ekte interaksjoner med språket. For eksempel om lærer i avslutning av en time sier på morsmålet “husk å gi meg leksene deres før dere drar” kastes det bort en gylden mulighet for eksponering og ekte erfaring med målspråket (Cook, 2001). Eller som June gjør med blant annet kunst og håndverk med engelske instruksjoner på tegneoppgaver, disse vil være ekte erfaringer med målspråket og disse små dryppene og detaljene i skolehverdagen med andre fag også virker å kunne øke engelskforståelsene til elevene da de møter språket oftere.

6.1.2 En blanding av målspråk og morsmål

Turnbull (2001) stiller spørsmålsteget til hvor mye målspråk som er nok, men at vi som lærere burde prøve å maksimere bruken av målspråket vårt i undervisning, men likevel ta vare på morsmålet og ta det i bruk å sette i gang læringsprosessen hos elevene. Det viser seg jo fra våre informanter at de gjør det Turnbull (2001) forteller, men noen forteller også at det kanskje blir litt mye norsk noen ganger, men det trenger ikke være en negativ ting. MacDonald (referert i Turnbull, 2001) skriver at å bruke morsmålet kan være med på å spare tid hvis elevene ikke skjønner hva de skal gjøre eller hvis læreren vil forsikre seg om at elevene forstår et vanskelig grammatisk konsept eller har problemer med å forstå/oversette et engelsk ord. Én av grunnene for at det er så viktig at læreren eksponerer elevene sine til målspråket er for at læreren kanskje er deres eneste kilde til engelskspråket i løpet av en dag og da trenger elevene eksponeringen og erfaringen av å lytte til og prøve å forstå målspråket.

Det at elevene har for lav engelskforståelse til at man kan prate nesten bare målspråket føles litt som en paradoksal situasjon. Hvordan skal elevene noen gang bli flinke nok til å forstå alt på engelsk om de ikke er flinke nok til å skjønne det som blir fortalt på engelsk i utgangspunktet? Litt av målet med å prate målspråket mye i timene er at elevene lærer engelsk gjennom å bli eksponert til målspråket, og om lærer prater for mye norsk vil elevene la være å følge lærer på målspråket for at de vet det kommer på norsk etterpå (Turnbull, 2001).

Vi ser at bruken av språket slik disse lærerne velger å gjøre det i sine klasser støttes av Cook (2001) og Turnbull (2001), som sier at førstespråket har en plass i undervisningen og

burde brukes av engelsklærerne i sin pedagogikk. Kang (2008) mener også at det ikke alltid lønner seg å bruke kun målspråket i engelskundervisningen. Alle lærerne vil at elevene skal forstå og ikke føle seg utenfor, og ved hjelp av kodebyting sørger de for at alle elevene forstår det som blir sagt og føler seg inkludert i undervisningen. June bruker hovedsakelig engelsk til å forklare ting for elevene, og hun bruker mye kroppsspråk og konkreter i tillegg for at elevene skal skjønne det som blir sagt. De andre lærerne forteller at de også hovedsakelig forklarer instruksjoner og oppgaver gjennom målspråket, men at de også oversetter mye for at undervisningen blir mer effektiv når alle elevene henger med på det som blir sagt da de slipper å bruke tid på å forklare på nytt til flere enkeltelever. Rezvani & Eslami-Rasekh (2011) sier også at målspråkundervisning kan bli mer effektiv ved hjelp av morsmålet for at elevene skjønner instruksjonene og forklaringene raskere.

Flere forskere (Hall & Cook, 2013; Littlewood & Yu, 2009) mener at lærere kan få dårlig samvittighet av å bruke morsmålet i undervisningen av et annet språk på grunn av negative holdninger i samfunnet til bruken av morsmål i målspråkundervisningen. Dette er nødvendigvis ikke en holdning vi har her i de nordiske landene, men kanskje mer i engelsktalende land. Marte forteller at hun kan føle på litt irritasjon om hun prater for mye norsk i engelsktimen, og June nevner at hun ikke synes det er bra om hun prater for mye norsk da hun elsker å prate engelsk og synes det er viktig at elevene får masse eksponering til engelsk. Ellers er det ingen av våre informanter som sier at de kjenner på noen følelser rundt det å snakke for lite engelsk eller mye norsk i sine timer når vi spør dem om dette, eller at de kjenner på et press på å bruke målspråket.

Informantene forteller alle at de ser an elevene sine for å se om de forstår det som blir sagt. June synes det er viktig med et trygt læringsmiljø og poengterer ofte i undervisningen at det er greit å ikke skjønne alt som blir sagt og at man sammen finner ut av vanskelige ord eller setninger. Hun forteller elevene sine at det ikke alltid er alt hun heller skjønner. Selv om hun elsker å prate engelsk så er hun ikke alltid feilfri selv, og det er fint å vise elevene at det er greit, at man har et trygt læringsmiljø hvor det er greit at målspråket og diverse ikke er perfekt bestandig. Informantene forteller at klassetrinn og hvor sterk elevgruppen er har stor betydning for valg av språk i undervisningen. Informantene forteller altså i likhet med Hall & Cook (2013) og Kim & Elder (2008) at forutsetningene til elevene påvirker bruken av målspråket i engelsktimene. Alle informantene forteller at tiden er knapp i engelskfaget og det nevnes av blant annet Kenneth at dette gjør at en del morsomme opplegg ikke lar seg gjennomføre. Dette kan man trekke sammenligninger til der det samme blir poengtert i Kim

& Elder (2008) sin forskning, at lærere påvirkes til å bruke mer morsmål for at det er for knapp tid til å dekke over alt i kursplanen og samtidig få til mer kommunikative klasserom.

6.2 Hva er det viktig å fokusere på med hensyn til undervisning, tilpasning og planlegging i forhold til bruk av engelsk?

Her vil vi drøfte hva som kom frem fra informantene angående undervisningsstrategier og metoder opp mot litteratur som tar for seg lærerens ulike kompetanseområder, hvordan tilpasset opplæring har sin rolle i andrespråkopplæringen og hvordan motivasjon og relasjoner er med på å påvirke bruken av målspråket.

6.2.1 Lærerens kompetanse

Tidligere i oppgaven har vi nevnt at 7 av 10 lærere som underviser i skolesystemet i dag ikke har tatt utdanningen til å skulle undervise i engelskfaget, og 2 av våre 6 informanter har selv ikke kompetansen til å undervise i engelsk, men gjør det likevel (SSB, 2018). Hva sier dette oss? Jo, det sier oss at rundt omkring på norske skoler er det mange ufaglærte engelsklærere som ikke nødvendigvis trives med å undervise i faget og heller ikke har kompetansen til å gjøre det. Dette er bekymringsverdige tall og til tross for de høye tallene er det mange som ikke får etterutdannet seg som ønsker å gjøre det. For at elevene skal få best mulig opplæring i faget trenger vi engelsklærere med kompetanse, det vil si en utdanning på minst 30 studiepoeng i faget. Nettopp en del av lærerprofesjonen handler om å ha kompetanse innenfor ett eller flere fagområder og hvis elevene får en fagansvarlig uten denne kompetansen blir ikke løftet om best mulig opplæringstilbud gitt til elevene, men læreren kan jo gjøre en god jobb, noe vi har oppfattet gjennom intervjuene at de lærerne som underviste i engelsk uten kompetansen som kreves fortsatt gjør en god jobb (Lyngsnes & Rismark, 2015). I prinsippet, er du lærer i engelsk eller matematikk skal du ha kompetansen i faget, men noen ganger blir man kastet ut på et fagområde man ikke har kompetansen til siden det kan være litt tilfeldig hvor og hvem du blir plassert sammen med på team ute i skolene og likevel må gjøre sitt beste, for elevenes skyld.

Alle informantene våre viste kompetanse innenfor språkdidaktikk, både de med kompetanse i engelskfaget og de uten. De hadde tilpasset seg, lært fra andre, tatt i bruk hjelpemidler fra Facebook hvor det finnes grupper hvor lærere deler undervisningsopplegg med hverandre og andre nettsider som kan brukes som ressurser for en variert og lærerik undervisningsplan. Alle informantene våre ville utvikle seg selv og elevene sine til å bli så god som det var mulig, dette involverer mye planlegging, bevisste valg rundt læringsstrategier

og god forståelse hvordan en kan tilpasse undervisningen slik at alle elevene oppnår mestring (Damsgaard & Eftedal, 2014). Alle informantene våre var enige med teorien at hvis en bruker for mye tid på lesing og skriving i engelskfaget forsvinner motivasjonen fort, et perspektiv som har fulgt engelskfaget lenge er at engelskfaget er et morsomt fag å ha. Det er forskjellig fra de andre fagene, man har større muligheter innenfor ulike læringsstrategier som muntlig, skriftlig og lesing som kommunikasjon og at målspråket blir brukt som et arbeidsspråk i klasserommet. Flere av informantene våre poengterte at musikk, film, spill og leker var viktig i deres undervisning for at elevene skulle være motiverte og litteraturen forteller oss at en variert undervisningsplan er essensielt for å opprettholde motivasjon som igjen skaper mestring (Munden & Myhre, 2015).

Lærerens sosiale kompetanse spiller en viktig rolle i engelskundervisningen for ofte kan det være veldig skummelt for mange elever å snakke i engelsktimene. Engelskfaget kan være et fryktinngytende fag hvis en ikke er komfortabel med å snakke språket eller hvis det ikke er et trygt læringsmiljø i klasserommet og siden flere av informantene våre pleide å variere undervisningen med lek, spill og sang er det viktig at læringsmiljøet er trygt (Lightbown & Spada, 2013). For at elevene skal kunne lære gjennom et sosiokulturelt læringsperspektiv trenger de en god klasseleder som er eksperten hvor elevene lærer fra og kan stille spørsmål til angående ny kunnskap eller informasjon. Dette gjør at læreren blir en guide til ny kunnskap, og gjennom et sosiokulturelt læringsmiljø som er trygt hvor elevene kan uttale seg uten frykt om å si noe feil gjør at engelskspråket blir et verktøy for å tilegne seg ny kunnskap eller reflektere over egen læring (Walsh, 2011).

Basert på intervjuvarene fra våre informanter har vi sett at alle prøver å utvikle seg, fornye deres kunnskapsrepertoar og fortsette å utvikle sin læreridentitet. Til tross for at et par av informantene våre ikke har fått videreutdanne seg enda har de ikke stoppet å forbedre undervisningskvaliteten. De er stadig på jakt etter nye ressurser og undervisningsopplegg som hever kvaliteten på undervisningen, det viser oss at den yrkesetiske kompetansen også er på plass. Ved å utvikle seg selv til å bli en bedre lærer vil man kunne videreformidle sine kunnskaper til elevene på flere måter slik at alle elevene får tilpasset undervisningen til sin beste evne (Damsgaard & Eftedal, 2014). Flere av informantene jobbet sammen med sine kollegaer for å utvikle kreative og varierte undervisningsopplegg som skulle bidra til mestring og motivasjon blant elevene i tillegg til at elevene får prøvd ut målspråket. Informantene fortalte også at de diskuterte på teamet det med å bruke målspråket i oppstart og avslutning av dagene. Dette er en del av endrings- og utviklingskompetansen hos lærere som Arneberg

(referert i Damsgaard & Eftedal, 2014) forteller om for å skape et undervisningstilbud som er det beste for elevene og deres utvikling.

6.2.1.1 Tilpasset opplæring

Alle informantene våre brukte tekstboken som følger den tradisjonelle engelskundervisningen, og tekstbøkene som er å velge mellom er “Stairs” og “Quest”. Slik det var å forstå fra intervjuvarene er det “Quest” som kommer frem som den beste tekstboken fordi den er mer oppdatert på tekster, oppgaver og engelsk rundt omkring i verden i dag. Én av informantene våre fortalte at Stairs kan brennes, læreverket “Stairs” er ifølge våre intervjuvar utdatert, det er i mindre grad relevant til hvordan engelsk er i dag og hvordan vi bruker målspråket til kommunikasjon. På grunn av dette har informantene som bruker “Stairs” valgt flere alternative undervisningsmetoder fra ulike nettressurser som Facebook, British Council og diverse apper som elevene og lærer kan bruke på iPad. Selv om en tekstbok som “Stairs” eller “Quest” kan bidra til mange fordeler som diskusjonsoppgaver, et allerede ferdig produkt av tekster og illustrasjoner som kan hjelpe lærerne å formidle informasjonen videre betyr ikke dette at tekstboken er en lærers beste hjelpemiddel til å utvikle elevenes kunnskaper. Ifølge Drew & Sørheim (2016) er læreren det beste hjelpemiddel, med lærerens tilstedeværelse og bakgrunnskunnskaper trenger man ikke nødvendigvis en tekstbok eller et læreverk for å utvikle et godt læringsmiljø med varierte undervisningsmetoder. En lærer med undervisningserfaring kan lese klasserommet og bruke sin erfaring til å knytte undervisningen opp mot noe konkret som kan bidra til at elevene kan forstå språket ved å sette det opp mot noe konkret som elevene allerede har erfaring med. Videre forteller Drew & Sørheim (2016) at lærere ofte jobber bedre med en tekstbok tilgjengelig, men at man ikke bruker læreverket slavisk, men heller ser på det som en ressurs eller hjelpemiddel til å utvikle varierte undervisningsmetoder. Ingen av våre informanter stod frem som slaver av læreverket de hadde tilgjengelig, alle var ivrige brukere av alternative ressurser som bidro til å variere undervisningen istedenfor å låse seg fast på én metode som hadde fungert tidligere.

I de aller fleste klasserom rundt om i Norge og i verden finner man alltid én eller flere elever som utmerker seg i klasse, de lærer fort og tar til seg kunnskap som en svamp. På den andre siden, finner man alltid én eller flere elever som utmerker seg på den andre siden av skalaen i klassen, den eller de elevene har det vanskelig for å ta til seg ny kunnskap (Pinter, 2017). Dette gjør jobben til en lærer veldig unik fordi man må servere elevene kunnskap og informasjon basert på deres nivå og forståelse, og dette kom frem fra intervjuvarene våre

med spesielt Hanne og Veronika hvor det enten var ulike “steps” i engelskundervisningen eller at det var en elev med dysleksi og dermed egen IOP. Som lærer har du i oppgave å sørge for at alle elevene, uansett om de er på det laveste nivået eller “step” eller om de er på det høyeste så skal alle elevene få oppgaver hvor de kan føle på mestring og bevare motivasjonen i faget og det å lære et nytt språk. Dette gjelder også elever som har ekstra utfordringer med opplæringen som for eksempel dysleksi, elever med IOP har ofte egen lærer som tar de ut av klasserommet på grunn av et annet undervisningsopplegg. Det som kan bli glemt av og til er at elever trenger klassefelleskapet og det sosiokulturelle læringsmiljøet som er i klasserommet. Språk er noe vi lærer gjennom samspill med andre mennesker, vi lærer språk gjennom å kommunisere med andre mennesker og deretter har vi muligheten til å lære av kommunikasjonen og gjøre språket om til vårt eget (Säljö, 2017). Gjennom samspill med andre mennesker har vi muligheten til å lære, og på skolen er det ikke bare i samspillet med læreren hvor man har denne muligheten fordi læreren er “eksperten”, men man har også muligheten til å lære gjennom samspill med andre elever. Vi kan alle fungere som et medierende redskap for hverandre og hjelpe hverandres utvikling gjennom sosiale interaksjoner (Säljö, 2017).

6.2.2 Elevaktivitet og motivasjon

Motivasjon er en utrolig viktig ingrediens i alt vi foretar oss i fra det å leke med venner, holde på med idrett og ikke minst i fagene man jobber med i skolehverdagen. Skal man lære seg et nytt språk og bli flink i det er det nødt til å være en form for motivasjon i elevene som skal lære. Alle informantene forteller at de opplever engelskfaget som et fag det er lett å motivere de aller fleste elevene i. For elevene er det et fag det er lett å se relevansen i og hvorfor man skal lære det, mange elever spiller spill og ser filmer og serier med engelsk tale i tillegg til at vi er mer og mer vant til å reise på ferie til land hvor vi er nødt til å kunne litt engelsk for å gjøre oss forstått. På samme vis som med innlæringen av norsk spiller motivasjon en stor rolle for innlæringen av et andrespråk, og den hovedsakelige kilden til motivasjon for de fleste elevene er læreren og en variert undervisningsplan (Pinter, 2017). Det kommer altså frem at en hovedfaktor innenfor motivasjon hos elevene er læreren sammen med en variert undervisningsplan, det vil si at hvis man kombinerer de to og setter opp kreative undervisningsmetoder med en lærer som er motivert til å bruke målspråket med elevene uten at det blir for komplisert vil ha enorme fordeler relasjonsmessig med elevene sine og læringsmiljøet i klassen vil oppfattes som trygt og støttende. Dette gjør de for at alle skal oppleve mestring og ikke miste motivasjonen i faget, for nettopp det at alle skal oppleve

å få til litt er veldig viktig for alle lærerne vi har intervjuet. I tillegg er det viktig at man som lærer presiserer at det er lov å gjøre feil i klasserommet, dette er med på å skape trygghet omkring det å bruke målspråket. Vi kan ikke gjøre ting perfekt hele tiden og derfor er det betryggende for både lærer og elever å vite at det er akseptabelt å gjøre feil, det er naturlig. Dette gjorde June et poeng ut av i sitt intervju da hun har mye fokus på dette med trygghet i sin undervisning. Som lærer går dette ut på å være et godt forbilde for elevene, stå frem og innrømme talefeil eller at man ikke kan forklare hva et engelsk ord betyr uten å søke det opp (Dörnyei & Csizér, 1998). Faktorer som påvirker lærere til å bruke morsmålet i målspråkundervisningen er som Meiring & Norman (referert i Littlewood & Yu, 2009) beskriver det at det har en trøstende effekt og en psykologisk beroligende effekt for elevene å kunne relatere målspråket til det som er veldig kjent for dem i morsmålet. Det å ta bort denne støtten helt gjennom å prate kun målspråket vil kunne gjøre elevene urolige og frustrerte og videre føre til en lav motivasjon, spesielt hos elever med lav språkkunnskap i målspråket. Det er krevende og noen ganger frustrerende å lære seg et nytt språk og det krever litt innsats slik at det å ha motiverte elever er viktig.

Nasjonale prøver blir gjennomført hvert år i lesing, regning og engelsk på femtetrinnet og åttendetrinnet i norske skoler (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Flere av lærerne forteller at nasjonale prøver i engelsk er fryktelig vanskelig for mange av elevene og at prøven består av mye tekst og en del begreper som man gjerne ikke bruker så ofte. Henger det egentlig på greip at nasjonale prøver på femtetrinnet skal bestå av masse lesing og leseforståelse når kompetansemålene tydelig legger mye vekt på muntlig målspråk og kommunikasjon? I sentrale verdier for faget som nevnt i innledningen av denne oppgaven legges det tydelig vekt på at elever skal bli i stand til å kommunisere med andre lokalt og globalt og bli trygge engelskbrukere slik at engelsk kan tas i bruk da som et verktøy for å lære, kommunisere og bygge relasjoner til andre (Utdanningsforbundet, 2019a).

Det kommer frem i intervjuene at flere av informantene våre har elever som er veldig flinke muntlige, spesielt de elevene som spiller mye dataspill, ser YouTube og film. Man kan jo spørre seg da om det er rettferdig for disse elevene å kun bli testet i leseforståelse på engelsk etter å allerede ha blitt testet i lesing i norskfaget når kompetansemålene for engelskfaget tydelig vektlegger muntlig bruk av engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Vi mener det er bra at vi har en type kvalitetssikring i skolene våre og at man har en slags felles undervisningsvurdering for alle elever i norsk skole. Ut fra våre informanters kommentarer om nasjonale prøver i engelsk er det kanskje på tide med en revurdering av hvordan dette blir lagt

opp for å ha sammenheng med hva tyngden i kompetansemålene ligger på, nemlig blant annet muntlig bruk av målpråket for å kunne kommunisere med medmennesker fra alle slags kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2019a; 2019b).

I tillegg kommer det frem i overordnet del av læreplanen at “*skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.*” (Utdanningsdirektoratet, 2019d) og at det er viktig at man som lærer utviser et profesjonelt skjønn når man vurderer elevens læring for at det viktig at skolen møter alle elevene med realistiske forventninger da det påvirker elevenes læring og tro på egne ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Alle informantene viser til god pedagogikk og tiltak for at alle elevene sine skal oppleve mestring, men nasjonale prøver i engelsk vil ikke være i henhold til disse prinsippene i overordnet del da veldig mange elever sliter med store deler av disse prøvene.

Både June, Marie og Kenneth forteller at det brukes tid på å forberede elevene til disse prøvene. Det øves på glosser da elevene må kunne en del begreper som brukes i disse prøvene. Det øves på tidligere prøver for at elevene skal bli vant til slike type tekster og hva de går ut på. Vi tenker at det ikke er helt sann som det burde være med tanke på at nasjonale prøver skal være en form for underveisvurdering av elevenes ferdigheter ut fra kompetansemålene som lærere og elever jobber mot. Klart det er nyttig å jobbe med slike tekster også, men tiden kunne vært brukt til mer givende, morsomme aktiviteter og kommunikativt bruk av målpråk for elevene, rettet mot kompetansemålene som skal nåes i et allerede tidspresset fag. Aktiviteter som motiverer og gjør læring og bruk av engelsk til noe morsomt. Som Riasati (2012) beskriver det så har lærerens undervisningsmetoder stor betydning for elevenes motivasjon og hvor villige de blir til å delta i undervisningens muntlige deler. Når undervisningsmetoder har betydning for motivasjonen hos elevene og høy motivasjon er en faktor som skaper høy læring ifølge Cook (2016). Da burde undervisning med ekte kommunikasjon som skaper høy motivasjon være fokus til lærere, ikke forberedelser til nasjonale prøver.

6.2.3 Relasjoner i språket

Lærer-elev relasjonen er en viktig hjørnestein i oppbyggingen av en elevs kompetanse og kunnskap, ved hjelp av gode relasjoner til elevene i klassen har du som lærer muligheten til å gi elevene dine den beste opplæringen du kan gi. I engelsk kan dette være utrolig hjelpsomt med å videre utvikle elevens kommunikative og skriftlige kompetanse, siden

språket engelsk blir omtalt som “*lingua franca*” for verden, altså språket som er størst utbredt og brukt med rundt to milliarder “brukere” (Crystal, 2003, 2016 referert i Brevik & Rindal, 2020). Engelsk finner vi overalt i dagens globale samfunn, spesielt på internett gjennom sosiale medier, gaming (Fortnite og Minecraft bare for å nevne to populære) filmer, TV-serier og musikk ikke minst. Som lærere for å videre utvikle elevens språkkunnskaper og kompetanse er det viktig at man bruker elevenes allerede eksisterende engelskkunnskaper innenfor et tema, for eksempel gaming (spill) som mest sannsynlig er den mest populære utenom-skole-relevante engelsken du finner blant barn og unge i dag hvis du spør lærere i dag. Én måte å bruke elevenes engelsk utenfor skolen og potensielt gjøre den sterkere på skolen er å ta i bruk elevens interesser, for eksempel gaming, og la eleven(e) skrive om verdenen innenfor gaming, fortelle hva som skjer, hva er handlingen og meningen, men ved bruk av den formelle engelsken, og ikke den muntlige engelsken som blir brukt dagligdags utenfor skolen (Brevik & Rindal, 2020). Kenneth fortalte oss gjennom et av sine intervjuer at dette var en metode han brukte for å variere undervisningen for å opprettholde elevenes motivasjon og interesse for faget på bakgrunn av at elevene får se at gjennom kunnskap og kompetanse i engelskfaget kan bidra til å forsterke interessen og kunnskapen elevene har for sin utenfor-skolen-engelskaktivitet. Ved bruk av slike læringsmetoder og strategier får læreren en bedre forståelse og relasjon til elevene sine, elevene føler læreren interesserer seg for deres liv utenfor skolen og ønsker å bli bedre kjent med dem som person og i tillegg er det en slags vinn-vinn situasjon for begge parter. Elevene får uttrykke seg om noe de kanskje brenner for eller har stor interesse for der og da, og dermed får uttrykke seg for noe som motiverer dem og læreren får en sterkere relasjon til sine elever, og fremtidige oppgaver kan bli enklere å presentere på grunn av elevenes økte motivasjon og kompetanse. Dette gjelder innenfor både lesing og skriving, hvis skriveren er dypt interessert i temaet og personlig involvert, at dette for eksempel er noe skriveren eller eleven gjør daglig vil dette påvirke oppgavens lengde og kvalitet fordi det er av ens egen interesse (Bereiter, 1980; Zamel, 1987 referert i Drew & Sørheim, 2016).

Vi ser derfor at det er viktig for lærere å prøve og tette interessesprikket som kan være mellom lærer og elev, å “tette sprikket” betyr ikke at man skal hoppe med hodet først inn i verden til eleven(e), men heller prøve å involvere seg med små steg og prøve å forstå hvilke ferdigheter og egenskaper som kan utvikles videre på gjennom å kjenne elevenes interesser og hobbyer. Ta for eksempel “gamers” som er nevnt ovenfor, under kategorien “gamers” finner vi hovedsakelig gutter som spiller videospill over nett (online). I dag kommer alle spill med

en forhåndsinnstilling på engelsk, det vil si at skal du starte opp et videospill vil det første språket du oppfatter være engelsk. Derfor er det viktig for “gamers” å kunne engelsk siden det er hovedspråket i “online” verdenen, for hvis man kan engelsk kan man kommunisere med andre “gamers”, man har mulighet til å forstå poenget med spillet og forstå instruksjoner og oppgaver til å kunne delta i spillet gjennom å kommunisere med andre “online gamers” (Brevik & Rindal, 2020).

I tillegg finnes det to andre kategorier, disse er “Surfers” (nettsurfere) og “Social Media users” (brukere av sosiale medier), og disse kategoriene bygger på mye av det samme som “Gamers” kategorien bortsett fra at de bruker betydelig mindre tid på å lese, søke opp informasjon og høre engelsk. Tiden til “Surfers” og “Social Media users” går hovedsakelig til nyhetsoppdateringer, filmer, musikk og TV-serier og ifølge Brevik & Rindal (2020) bruker “Surfers” og “Social Media users” mellom 1-3 timer om dagen på engelsktalende medier. “Gamers” derimot bruker ofte mellom 3-8 timer om dagen eksponert eller involvert i engelsktalende medier, og “gamers” er ofte de som er mest mottakelige til frivillig lesing på engelsk utenfor skolen på grunn av at de har enklere for å sette seg inn i en annen verden og la den oppsluke deg. Littlewood & Yu (2009) sitt poeng med at noen elever kan ha lite eller ingen eksponering av det engelske språket utenom klasserommet ble ikke nevnt av noen av våre informanter. Her ble det tvert imot poengtert fra flere av våre informanter at mange av elevene er svært gode, hvert fall i muntlig engelsk på grunn av deres interesser i spill og filmer på fritiden. Trykket her ligger på noen av elevene, det vil alltid være forskjeller i en elevgruppes interesser og det kan bety at flere av elevene som ikke er interesserte i spill eller ikke ser mye film med engelsk tale kan ha lærer i klasserommet som eneste engelsk rollemodell og til den engelske eksponeringen i løpet av sin hverdag. Da er det viktig at læreren eksponerer elevene i stor grad for målspråket for å sørge for at elevene skal bli kjent med språket og hvilke funksjoner språket er satt opp av (Chaudron, Ellis & Wong-Fillmore, referert i Turnbull, 2001).

7.0 Videre forskning

Denne studien er ikke basert på et stort nok datamateriale til å dra noen veldig generelle konklusjoner, men det går an å se tendenser ut fra teorier og tidligere forskning i forbindelse med våre data til å dra noen konklusjoner. En faktor for oss i denne oppgaven er at vi ikke kan bekrefte hvor mye målspråk som faktisk blir brukt i lærernes timer uten å selv ha observert timene, og vi har derfor tatt utgangspunkt i informantenes svar i intervjuene som er deres egne refleksjoner rundt engelskundervisningen. Med et større datamateriale med

observasjon og intervjuer av flere lærere og kanskje intervjuer av elever i tillegg for å høre deres side av engelskundervisningen kunne det vært mulig å generalisere kunnskapen gjennom et mer detaljert datamateriale og fått en bredere forståelse av elevers og læreres tanker om målspråk i målspråkundervisningen. Lærerne var alle enige i at man burde bruke målspråket mest mulig i engelskundervisningen, men brukte samtidig en god del morsmål. Det hadde vært interessant å undersøke videre om dette er holdningen til de fleste lærere i norske skoler, og om mest mulig da egentlig ikke er nok ettersom Birketveit & Rugesæter (2014) og Sjørusen (2015) mener lærere i norske skoler ikke snakker nok engelsk med elevene sine. Siden det ikke finnes retningslinjer på bruk av målspråk i engelskundervisningen i norske skoler, blir det opp til den individuelle lærer hvor mye eller hvor lite målspråk som tas i bruk i den enkelte klasse. Det hadde derfor vært interessant å sett på elevers nivå i engelsk ut fra læreres metoder og bruk av målspråk i klassene sine for å se etter mønstre i elevers engelskspråklige kompetanse knyttet til lærers undervisning.

I dag ser vi at det å ha “balanse” mellom målspråkene og det å være “selektiv” med bruken av morsmål og målspråket ikke har en konklusjon som passer for enhver læringsgruppe. Hall & Cook (2013) skriver i likhet med det våre informanter sier at forutsetningene til gruppen man har foran seg spiller en stor rolle i valg av språk. Det vil altså ikke være et fasitsvar som kan generaliseres for alle, men opp til hver enkelt lærer og deres intuisjon hva som vil være det beste for sine elever. Det er likevel ikke tvil om at mye eksponering til målspråket gir god læring for elevene. Dahls (2014) forskning er veldig interessant med tanke på at det der kommer frem at det ikke er de store tiltakene lærere i første klasse må til med for at elevenes engelskforståelse kan bli betraktelig bedre. Det var ikke snakk om egenproduksjon av målspråket, men eksponering av språket ved at lærer leste eller fortalte historier på målspråket, samt det å benytte seg av målspråket i lyttekroker og klasseledelse. Det hadde derfor som nevnt over vært interessant å se videre på hvor mye målspråk som blir brukt i undervisning knyttet til elevenes nivå på for eksempel nasjonale prøver.

8.0 Oppsummering

I denne studien har vi forsøkt å belyse barneskolelæreres opplevelser av målspråket i engelskundervisning. Det som har kommet frem er en samlet mening fra våre informanter om at engelskspråket har en viktig plass i utdanningsløpet, men at faget blir nedprioritert vedrørende læreverker, ressurser, timeantall og fagkompetanse. Vi ser også fra litteratur og tidligere forskning at bruken av målspråket i engelskundervisningen trenger et oppløft, og det

Birketveit & Rugesæter (2014) forteller om å eksponere og skape kreative undervisningstimer samt at engelskfaget har under halvparten av timeantallet til matematikk og mindre enn en tredel av norskfaget. Dette går hånd i hånd med hva informantene våre føler mangler i målspråkopplæringen. Vi har i tillegg prøvd å få frem omfanget av bevisstheten rundt bruken av målspråket hos engelsklæreren og hva det er viktig fokusere på med hensyn til undervisning, tilpasning og planlegging av bruk av engelsk. I studien vår kommer det frem at det er individuelle forskjeller blant lærere og elever i hvor mye målspråk og morsmål som blir brukt i skolehverdagen. Det kommer også frem at mye blir gjort likt av de seks lærerne vi har intervjuet, og at mye av det som blir gjort av våre informanter kan knyttes til resultater fra tidligere forskning.

Alle seks lærerne er enige i at målspråket er det språket som først og fremst burde brukes i undervisningen for å eksponere elevene for målspråket, og det samsvarer med hva mye forskning på andrespråklæring kommer frem til er effektivt for språkinnlæring. De benytter seg alle av kodebyttning for at de ønsker at alle elevene skal føle seg inkludert og ikke miste motivasjon for faget. Det nevnes også at det er mer effektivt enn at de må forklare hva som skal gjøres flere ganger til individuelle elever som kanskje ikke skjønner alt som skal gjøres ved kun instruksjoner på målspråket. Det virker ikke som det er en plan for når kodebyttningen benyttes, men at det benyttes når lærer føler det er behov for det ut fra elevenes respons. Arbeidsmetodene er også ganske like mellom lærerne vi har intervjuet, den som skiller seg litt ut fra resten er June med sine kreative arbeidsmetoder som dukketeater og ulike elevaktiviteter.

Likevel er det en stor enighet blant litteraturen og forskerne at elevene trenger å bli eksponert for målspråket, og for å sette det i perspektiv så var det gjennom eksponering og imitasjon du lærte morsmålet ditt, dermed kan vi dra en liten konklusjon på at undervisningsmetoder og læringsstrategier som innebærer mye eksponering til målspråket fungerer og har funket i lang tid. Hva har vi da lært i løpet av forskningsprosjektet vårt? Vi har lært at engelskfaget blir høyt verdsatt av våre informanter og at det er en universal enighet blant informantene at engelskfaget ikke får nok tid i læreplanen. Mangel på tid fører til mindre bruk av målspråk fra lærer og mindre tid for elever til å få prøve ut språket selv som igjen gir mindre læring. Et av de største problemene er at det finnes flere engelsklærere uten kompetanse i faget enn med kompetanse. Dette er bekymringsverdig mener vi, og det kan stilles spørsmål til utdanningssystemet når lærere ute i skolen i dag som ønsker å

videreutdanne seg i engelskfaget ikke blir prioritert, når noe man ofte får høre i dag på praksisskoler og fra lærerne at skolene mange steder sårt trenger flere engelsklærere.

Litteraturliste

- Birketveit, A & Rugesæter, N.K. (2014, 9. juni). *På tide å styrke engelskfaget*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/pa-tide-a-styrke-engelskfaget/> den 28.04.2020.
- Brevik, L. M., Rindal, U. & Lisa, A. (2020). *Teaching English in Norwegian classrooms: from research to practice*. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Cagri, T. (2013). The facilitating role of L1 in ESL classes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9-14.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed). London: Routledge
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (Fifth edition.). London, England; New York: Routledge.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. In V. Castellotti & D. Moore (Eds.), *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 393-400.
- Christoffersen, L., Tufte, P. A. og Johannessen, A. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Demir, H. (2012). The role of native language in the teaching of the FL grammar. *Journal of Education*, 21-28.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. doi: 10.1177/136216889800200303
- Eftedal, C. I. og Damsgaard, H. L. (2014) *-men hvordan gjør vi det?: tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S (Red.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (s. 163-182). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hall, G. and G. Cook. (2013). Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes. British Council ELT Research Paper 13–01. London: British Council, 1–49.
- Jacobsen, D. I. og Postholm, M. B. (2011) *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl
- Jimenez-Silva, M., Olson, K. & Jimenez Hernandez, N. (2012). THE CONFIDENCE TO TEACH ENGLISH LANGUAGE LEARNERS: EXPLORING COURSEWORK'S ROLE IN DEVELOPING PRESERVICE TEACHERS' EFFICACY. *The Teacher Educator*, 47(1), 9-28. doi: 10.1080/08878730.2011.632471
- Kang D.M. (2008) The classroom language use of a Korean elementary school EFL teacher: Another look at TETE. Center for Educational Research. Seoul National University. Volume 36, Issue 2, June 2008, Pages 214-226
- Kayaoglu, M. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers' practice and perspective. *Pamukkale Universitesi Egitim Facultesi - Dergisi*, 25-35.
- Kim, S. H. O. & Elder, C. (2008). Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand. *Language, Culture and Curriculum*, 21(2), 167-185. doi: 10.1080/07908310802287574
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (9-26). Oslo Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). Den kvalitative forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W & Yu, B (2009) First language and target language in the foreign language classroom. *Cambridge University Press Lang. Teach.* (2011), 44.1, 64–77

- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Macaro, E. (1997). Target language, collaborative learning and autonomy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' code switching in foreign language classrooms. *Modern Language Journal*, 531-548.
- Munden, J., & Myhre, A. (2015). *Twinkle twinkle : English 1-4* (3rd ed. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- McKay, S. L. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec3?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring#kap2-6-4> den 26.04.20
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Polio, C. G. & P. A. Duff (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target-language alternation. *The Modern Language Journal* 78.3, 313–326.
- Riasati, M.J. (2012). EFL learners' perception of factors influencing willingness to speak English in language classrooms: A qualitative study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), ss. 1287-1297.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Sjursen, L.R. (2015, 1. mars). *Engelsklærere snakker ikke nok engelsk*. Hentet fra <https://gemini.no/2015/03/engelsklaerere-prater-for-mye-norsk/> den 29.04.2020.

- Sund, E. (1983). *Hermeneutikk og innholdsanalyse : Anvendelse av hermeneutiske prinsipper på innholdsanalyse av intervjudata* (1. utg.) Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (Andra upplagan, s.147-172). Lund: Studentlitteratur.
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). *Lærerkompetanse i grunnskolen*. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508 den 16.12.19
- Sørheim, B. og Drew, I. (2016). *English teaching strategies: methods for English teachers of 10 to 16-year-olds*. Oslo: Samlaget.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 36-43.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57, 531-540.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier> den 30.01.20
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv3> den 30.01.20
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/> den 06.05.2020
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/> den 06.05.2020
- Utdanningsforbundet. (2012) *Fag- og timefordelingen for grunnskole og videregående opplæring i kunnskapsløftet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/rundskriv/2012/udir-1-2012-vedlegg_1.pdf den 16.12.19

Utdanningsforskning. (2014) *På tide å styrke engelskfaget*. Bedre skole, tidsskrift. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/pa-tide-a-styrke-engelskfaget/> den 16.12.19

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.

Vygotskij, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I *Interaction between learning and development* (151-165). [Oslo]: Gyldendal akademisk, 2001.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Abingdon England; New York: Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Bakgrunn og opplysning:

1. Hvor mange års erfaring har du som lærer, og hvor mange år har du hatt engelskundervisning?
2. Hvilken type lærerutdanning har du?
3. Hvilke holdninger har du til engelskfaget og er du komfortabel med å bruke språket uavhengig av dine holdninger?
4. Hvor mange timer engelsk har du med elevene per uke?

Organisering av andrespråkundervisning:

1. Bruker du engelsk i andre fag/deler av dagen? Hvis ja, har du noen eksempler? Hvis nei, hvorfor ikke?
2. Samarbeider du med andre lærere om engelskundervisningen?
3. Sånn ca. hvor mange prosent engelsk anslår du at du prater i en engelsktime? (Gjør du forskjell på småtrinnet og mellomtrinnet?)
4. Hvordan organiserer du en typisk engelsktime?
 - a. Bruker du tekst, bilder, kroppsspråk, digitale verktøy, muntlig tale, meningsfulle situasjoner

Tilpasset opplæring innenfor engelskfaget:

1. Gjør du bevisste valg rundt det å bytte mellom morsmål og andrespråk (norsk og engelsk) i undervisningen?
2. Har du opplevd noen særskilte opplevelser i deg selv når du velger å bruke norsk i engelskundervisningen?
3. Hvilke tiltak gjør du for elever med svakere læringspotensial i engelsk og for elever med sterkere læringspotensial i engelsk? Eksempler?
4. Hva fokuserer du på i tidlig innlæring av engelskspråket? (1. og 2.trinn?)
5. Hvilke utfordringer møter du som lærer med engelskundervisningen?

Avslutning:

1. Har du noen flere kommentarer eller tanker angående temaet?
2. Er det noe mer du lurer på som du ønsker besvart angående forskningsprosjektet?

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: *“Bruken av målspråk i engelskundervisning”*

Formål

Våre navn er Henrik Hagane og Martin Halkjelsvik, og vi er mastergradstudenter ved Nord Universitet hvor vi utdanner oss til å bli Grunnskolelærere fra 1-7.trinn. Vi skal utføre et forskningsprosjekt i forbindelse med vår masteroppgave som omhandler bruken av målspråket i engelskundervisning. Vi ønsker gjennom dette prosjektet å høre engelsklæreres opplevelser og erfaringer med det å bruke målspråket i engelskundervisning fra 1.trinn til 7.trinn, i tillegg til hvordan valg som blir gjort for å tilpasse engelskundervisningen med for eksempel undervisningsmetoder og vekslingen mellom norsk og engelsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å få tak i kunnskapen om engelsklærerens opplevelser og erfaringer med målspråket ønsker vi å utføre intervju med lærere som har erfaring med undervisning i engelsk. Intervjuet anslår vi vil ta rundt 30 minutter og deltakelse i prosjektet innebærer at vi tar lydopptak av intervjuene. Vi vil prøve å være så fleksible som mulig å møte på deres arbeidsplass for intervjugjennomføring når det måtte passe best med deres timeplan.

Vi har taushetsplikt og alt av lydopptak og alle opplysninger fra intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. I oppgaven vil alle navn bli anonymisert og navnet på skolene vil ikke bli oppgitt. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019, og da vil alle opplysninger fra prosjektet som kan knyttes til informantene og skolene bli slettet med en gang.

Det er frivillig å delta

For å kunne gjennomføre intervjuet trenger vi ditt samtykke. Det er frivillig for alle å delta, og alle har mulighet å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. Dersom noen ønsker å trekke seg underveis i prosjektet, kan de kreve sletting av allerede innsamlede opplysninger. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Dersom du vil vite mer eller har spørsmål om studien, ta kontakt med oss eller veileder på telefon eller e-post.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Med vennlig hilsen

Henrik Hagane
 Student, Master i tilpasset opplæring
 Profesjonshøgskolen
 Nord Universitet
 Tlf: 951 69 122
 Epost: henhag13@hotmail.com

Martin Halkjelsvik
 Student, Master i tilpasset opplæring
 Profesjonshøgskolen
 Nord Universitet
 Tlf: 918 12 987
 Epost: halkjel@hotmail.com

Kontaktinformasjon veileder:

Fredrik Karl Henry Rusk
 Førsteamanuensis, Fakultet for lærerutd., kunst og kultur
 Nord Universitet, Bodø
 Epost: fredrik.k.rusk@nord.no
 Tlf: +47 755 17 411

Dersom du ønsker å delta i forskningsprosjektet, vennligst skriv under på samtykkeerklæringen nedenfor.

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Navn: _____

Jeg har mottatt skriftlig informasjon angående forskningsprosjektet *“Bruken av målspråk i engelskundervisning”* og ønsker å delta i prosjektet.

.....

Sted/Dato	Underskrift	Stilling
-----------	-------------	----------



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærerens opplevelser og erfaringer med engelskundervisning

Referansenummer

500756

Registrert

10.01.2020 av Martin Solhaug Halkjelsvik - martin.s.halkjelsvik@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Fredrik Karl Henry Rusk, fredrik.k.rusk@nord.no, tlf: 75517411

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martin Halkjelsvik, halkjel@hotmail.com, tlf: 91812987

Prosjektperiode

10.01.2020 - 15.05.2020

Status

14.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

14.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 14.01.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Onedrive Microsoft Office 365 er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)