

# Svengelska eller Engelska?

- En kvalitativ studie om lärares användning av målspråket i det engelska klassrummet för årskurs 4-6

Av: Somaya Bel Haj

Handledare: Sheila Ghose  
Södertörns högskola | Lärarutbildningen  
Självständigt arbete 1 15 hp  
Engelska | HT 2022  
Grundlärarutbildningen med interkulturell profil med  
inriktning mot årskurs 4-6, 240 hp



**SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA** | STOCKHOLM  
sh.se

## **Abstract**

Considering teacher talk as the main input into the English as a foreign language classroom, this study aims to highlight and gain a deeper understanding of how target language use can look like in a foreign language classroom in Sweden. To investigate in this essay, the following research questions are addressed:

- What is the teachers' attitude towards the use of the target language in English teaching?
- To what extent does the teacher communicate orally in English during English lessons? And on what occasions does the teacher choose to use the target language and the first language during English lessons?

The study was conducted in four different elementary schools, and four teachers were observed who taught in different grades. An interview was held after every observation, and through the interviews a deeper understanding was obtained. The material consists of notes through observation schedules and recordings of interviews and recording of observation. The study is based on Krashen's (1981) input hypothesis as well as Vygotskijs (2001) notion of Zone of proximal development. Research indicates that using the target language consistently can create learning opportunities for students, and a relaxing environment for them to use the target language themselves fluently during English lessons. Furthermore, studies has also shown using the first language can affect the students own language production and learning of the target language. However, other have shown that in some cases it can be an advantage to use the first language to include all students during English lessons, especially for the weak students in the class. Therefore, taking into consideration these different perspectives, I investigate four teachers' use of English and Swedish in the Swedish EFL classroom.

The findings show that three out of the four teachers observed used the target language in the beginning of the English lesson, while giving instructions, commanding the students to use the target language and asking them questions however, only one of them used the target language consistently during the English lesson. The findings also shows that the teachers used the first language to facilitate the students' comprehension and to translate when they didn't seem to understand what was said in English. Notably, some of the participating teachers indicated a desire to use the target language to a larger extent during English lessons, but they felt obligated to use Swedish in order to include all the students. The overall

conclusion of this study is that it can be beneficial for both teachers and students if the teacher is aware of their approach toward the target language. They can thereby reflect on the impact this can have on their students' language learning, their English lessons and their students' use of the target language.

### **Swenglish or English?**

- A qualitative study on teachers' use of the target language in the English classroom for year 4-6

**Keywords:** Target language use, first language, second language learning, English teaching, comprehensible input, input hypothesis

**Nyckelord:** Målspråksanvändning, förstaspråk, andraspråksinlärning, engelskundervisning, begripligt inflöde, inflödeshypotes

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Syfte och frågeställning .....	7
<b>2. Bakgrund.....</b>	<b>8</b>
<b>3. Teoriansknytning .....</b>	<b>9</b>
3.1 Krashens Monitormodell.....	9
3.2 Zone of Proximal Development .....	13
3.3 Teorisammanfattning och teorirefleksion .....	13
<b>4. Tidigare forskning.....</b>	<b>15</b>
4.1 Andraspråksinlärning och undervisning.....	15
4.2 Språkdusch .....	17
4.3 Svårigheter som kan uppstå vid användning av målspråket.....	18
<b>5. Metod och material .....</b>	<b>20</b>
5.1 Insamlingsmetod .....	20
5.1.1 Metodval.....	20
5.1.2 Urval av informanter .....	20
5.2 Observationer .....	21
5.2.1 Upplägg .....	21
5.3 Intervjuer .....	24
5.3.1 Upplägg .....	23
5.4 Genomförande.....	24
5.4.1 Observationer .....	24
5.4.2 Intervjuer .....	25
5.5 Etiska överväganden.....	25
5.6 Realibilitet och validitet .....	25
5.7 Metoddiskussion.....	26
<b>6. Resultat och analys.....</b>	<b>27</b>
6.1 Observationer .....	27
6.1.1 Lärare A.....	27

6.1.2 Lärare B.....	29
6.1.3 Lärare C.....	30
6.1.4 Lärare D.....	32
6.2 Analys av observation .....	33
6.3 Intervju med observerade lärare .....	35
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>39</b>
7.1 Sammanfattning och slutsas .....	42
7.2 Didaktiska implikationer .....	45
<b>8. Vidare forskning.....</b>	<b>46</b>
<b>9. Referenser .....</b>	<b>47</b>
<b>10. Bilagor .....</b>	<b>50</b>
10.1 Bilaga 1 .....	50
10.2 Bilaga 2 .....	51
10.3 Bilaga 3 .....	55

## 1. Inledning

Vi lever i ett samhälle där främmande språk kan höras dagligen genom massmedia bland annat genom TV och sociala medier. Språk är en del av världens kulturella diversitet. I Sverige har vårt kommunikationsverktyg för att kommunicera i internationella sammanhang blivit det engelska språket. Engelska är ett av världens mest talade språk och är det språk som används för internationell kommunikation och i media.

Skolinspektionens rapport (2011) har visat att det finns stora skillnader på undervisningens kvalitet på olika skolor inom engelskämnet. Det visade sig att under perioden 2010-2011 var det 15 av 22 skolor som behövde åtgärda engelskundervisningen kring området kommunikativ förmåga, nämligen att förstå talat och skrivet språk samt kunna anpassa den till olika situationer och mottagare. Eleverna fick, enligt kvalitetsgranskningen, inte tillräckligt med möjligheter för att öva på dessa färdigheter i den kommunikativa delen av engelska språket. I de engelsklektioner som observerades var det dessutom vissa lärare och elever som inte talade någon engelska överhuvudtaget. Skolinspektionen (2011) menar på att varje enskild lärare har ett stort ansvar för att eleverna ska få möjligheter att nå kunskapsmålen i ämnet engelska. ”Att förstå och göra sig förstådd på engelska är en nödvändighet i det allt mer globala samhället” (Skolinspektionen 2011, s. 6). Får elever möjligheter för att i olika sammanhang kunna förstå sig på engelska i engelskundervisningen?

Utifrån erfarenheter av VFU och egen skolgång har jag upptäckt att förstaspråket, det vill säga svenska språket, används för ofta av både lärare och elever i det engelska klassrummet. Gun Lundberg (2007) refererar till Stephen Krashens (1981) inflödeshypotes som förespråkar att lärare bör konsekvent använda sig av målspråket i undervisningen. Lundberg (2007) menar att hans teori visar på likheter med Vygotskijs antaganden om Zone of proximal Development (ZPD), en teori som hänvisas till i de existerande styrdokumenterna. Begreppet ZPD innefattar avståndet mellan vad en elev kan utföra själv och utan stöd, och vad eleven kan utföra under lärarens vägledning eller tillsammans med kompetenta elever (Säljö 2000). Lundberg (2007) menar alltså att både inflödeshypotesen och Zone of Proximal Development är nödvändiga för både lärare och elever för att de ska kunna utveckla sina kommunikativa färdigheter i engelska språket. Vidare menar hon att det är viktigt att konsekvent använda sig av målspråket i klassrummet, då det kan bidra till att eleverna vågar använda sig av engelska språket och eventuellt bemästra rädslan för att kommunicera muntligt på engelska inför andra elever. Pinter (2017) skriver i sin bok *Teaching young language learners*, att genom att använda

målspråket i klassrummet förväntas eleverna inte enbart att lära sig språket, utan också lära sig genom språket. Författaren nämner även att läraren har en avgörande roll för elevernas språkinläring och bör inneha god språklig kompetens såväl som didaktiska kunskaper för att motivera eleverna till att använda målspråket.

Elever kommer i kontakt med engelska dagligen utanför skolan och engelska språket blir alltmer viktigt att förstå. År 2007 visade Lundberg i sin undersökning att det var alldeles för låg användning av målspråket i engelskundervisning i svenska grundskolor. Även Skolinspektionens kvalitetsgranskning visar på samma resultat. Fast det gått 11-15 år sedan Lundbergs (2007) och Skolinspektionens (2011) undersökning gjordes anser jag att det fortfarande är väsentligt att undersöka hur verksamma lärare använder målspråket i engelskundervisningen. Med målspråk menas det språk som är målet för lärandet i undervisningen (Saville-Troike & Barto 2017). I denna studie syftar begreppet på det engelska språket. Givetvis är det så att språkundervisning i skolan lär elever målspråket, men frågan jag ställer mig är i vilken utsträckning engelskundervisning på målspråket kan göras bättre.

## **1.1 Syfte och frågeställning**

Syftet med föreliggande studie är att bidra till en bredare förståelse och kunskap kring hur lärares målspråksanvändning kan se ut i det engelska klassrummet.

Utifrån mitt syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor:

- Vad har läraren för inställning gentemot användning av målspråket respektive förstaspråket i engelskundervisningen?
- I hur stor grad kommunicerar läraren muntligt på engelska under engelsklektioner? Och vid vilka tillfällen väljer läraren att använda målspråket respektive förstaspråket under engelsklektioner?

## 2. Bakgrund

Med studiens syfte som utgångspunkt, nämligen att bidra till en bredare förståelse och kunskap kring hur lärares målspråksanvändning kan se ut i det engelska klassrummet, finns det relevanta samband till Skolverkets styrdokument.

Skolan ansvarar för att elever införskaffar och utvecklar kunskaper för att skapa en grund för fortsatt utbildning. *Läroplanen för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 22) för engelskämnet visar tydligt på engelskans roll i samhället. Lgr 22 hävdar att engelskan omfattar en stor del av vår vardag och har en stark global ställning. Detta tyder alltså på att det finns en stor förståelse för engelskans unika position i vår omgivning, då Lgr 22 framhäver vikten med språk och att det är människans främsta verktyg att kommunicera, lära och tänka. Genom att anamma ett nytt språk, i det här fallet engelska, kan eleverna få verktyg för att kunna vara delaktiga i det globala samhället, få nya synsätt på omvärlden, öka förståelsen för olika levnadssätt och möjligheter till kontakter (Lgr 22). Å andra sidan finns det inte någon tydlig vägledning för hur mycket engelska som ska användas i engelskundervisningen eller strategier för hur läraren kan göra sig förstådd på engelska i Lgr 22. Även om eleverna ska utsättas för talad engelska är det upp till läraren att avgöra vad eleverna ska exponeras för och hur mycket.

Eftersom engelskan har blivit det kommunikationsverktyg som används i internationella sammanhang, är den muntliga förmågan av största vikt. Det är därför viktigt att eleverna redan vid tidig ålder exponeras för det engelska språket. I kursplanen för engelska för årskurs 4-6 står det att eleverna ska kunna förstå tydligt talad engelska. Likaså framhäver den att eleverna ska utveckla kommunikativ förmåga, vilket återspeglas i det centrala innehållet (Lgr 22). Detta visar på att elever ska få möjligheten att exponeras för talad engelska och även förutsättningarna för att själva kunna öva på att lyssna, förstå och tala engelska. Genom att lärare exponerar elever för målspråket i engelskundervisningen kan det bidra till att elever känner sig tryggare med att själva kommunicera muntligt på engelska och därmed nå kunskapsmålen för engelskämnet. Detta visar alltså på en anledning för behovet av en studie som behandlar vikten av målspråksanvändning i engelskundervisningen.



### **3. Teorianknytning**

Studien kommer att utgå från monitormodellen utformad av Stephen Krashen under 1980-talet och som rör lärandet av bland annat främmande språk, och Vygotskjis (2001) teori om the Zone of Proximal Development ofta förkortat till ZPD. Begreppet tillhör sociokulturella perspektivet där lärandet sker i samspel och interaktion med andra individer. Avsnittet kommer att introducera monitormodellen inklusive de fem hypoteser som tillhör den. I betraktande av studiens fokus är enbart inflödeshypotesen relevant. Detta för att inflödeshypotesen fokuserar på hur lärare ska använda sig av målspråket i undervisningssituationer, med andra ord det språk som exponeras till eleverna. Då syftet med studien är att få kunskap om och förståelse för lärares målspråksanvändning i det engelska klassrummet är inflödet av målspråket relevant att undersöka. Anledningen till varför de andra hypoteserna presenteras är för att monitormodellen ska bidra till en större förståelse för vad inflödeshypotesen går ut på. Då dessa hypoteser betraktas som sammankopplade delar av andraspråksinlärning är det viktigt att ta med alla hypoteser för att få en helhetsbild över hur Krashen (1981) tänker kring andraspråksinlärning och målspråksanvändning. Anledningen till att Vygotskjis (2001) ZPD är relevant för min undersökning är för att hans sociokulturella synsätt på lärande hänvisas i de existerande styrdokumenterna som skolan idag grundar sig på och som även, enligt Lundberg (2007), visar på likheter med Krashens (1981) inflödeshypotes. Detta genom att de båda förespråkar att elever med hjälp av en mer erfaren person, exempelvis en lärare utmanar elever att lära sig något nytt och som ligger precis över elevers nuvarande kunskaper. Vygotskij (2001) ZPD kommer inte att användas som en separat modell i studien, utan främst för att belysa Krashens (1981) inflödeshypotes. ZPD modellen stödjer alltså inflödeshypotesen genom att de visar på likheter.

För att besvara mina forskningsfrågor kommer Krashens (1981) inflödeshypotes och Vygotskjis (2001) Zone of Proximal Development att användas som analysverktyg och modell. Studien kommer att undersöka hur lärare använder sig av målspråket i engelskundervisningen och i hur stor grad den muntliga kommunikationen sker på målspråket respektive förstaspråket.

#### **3.1 Krashens monitormodell**

##### **Hypotesen om tillägnande och inlärning**

Enligt Krashen (1981) utvecklas tillägnande och inlärning av språk på två olika sätt. Tillägnande påstår Krashen (1981) syftar på en informell inlärning som sker genom interaktion och handlar om en omedveten språkinlärning. Med omedveten språkinlärning menar han att den som lär sig språket inte

uppmärksammar språkets struktur, regler eller grammatik när det talas, utan fokuset är på budskapet och innehållet som förmedlas genom språket och som sker via kommunikation. Enligt Krashen (1981) är inläringen den process som man lär sig i skolan genom undervisning och där eleverna får lära sig grammatik och språkets regler. Krashen (1981) hävdar att man i klassrummet lär sig ett nytt språk genom formell kunskap om språket, alltså det som eleverna förväntas lära sig. Han menar alltså att inläringen är medveten. Dock anser Krashen (2000) att den informella inläringen är den viktigaste. Han hävdar att studera målspråket i en formell miljö skapar en tillgjord och påtvingad upplevelse av språkinläring. Vidare menar Krashen (2000) att det kan hindra eleverna från att lära sig målspråket, eftersom risken är att eleverna får ett högt affektivt filter (se nedan under rubriken hypotesen om det affektiva filtret).

### **Hypotesen om en naturlig inlärningsordning**

I denna hypotes hävdar Krashen (2009) att språkinläring har en särskild ordning. Han menar att den som lär sig ett andraspråk tenderar att tillägna vissa grammatiska strukturer tidigt och andra senare. Krashen (2009) hävdar att varje grammatisk struktur som lärs ut har sin naturliga inlärningsordning, såsom exempelvis progressiv former och plural-s. Han hävdar att denna typ av grammatisk struktur lärs in snabbare än till exempel imperfekt och possessiva former som lärs in senare. Krashens (2009) argument för att språkinläring har en viss ordning bygger på olika studiers resultat kring tillägnet av grammatiska strukturer. Krashen (2009) påpekar att studiernas resultat lyfter fram olika grupper av andraspråksinlärare som visade på likheter kring liknande svårighetsordningar, det vill säga att ordningen av grammatiska strukturer stämde överens med vad Krashen (2009) påpekade var enklast respektive svårast att lära sig. Å andra sidan nämner han att det krävs mycket mer forskning och teoretisk grund för att kunna bekräfta samt fastställa denna typ av ordning för inläring.

### **Monitorhypotesen**

Krashen (1981) redogör i denna hypotes språklärorens tendenser att kontrollera eller självkorrigera sin språkproduktion för att inte bryta mot språkregler som hen lärt sig på målspråket. Krashen (1981) menar att många språklärare överanvänder monitorn och vill helst prata korrekt, det vill säga en noggrann språkställning som språklärare överför till eleverna. Han hävdar att genom monitorhypotesen lär sig eleverna språkets grammatiska regler och funktioner snarare än dess betydelse. Vidare menar han att en språklärare som konstant korrigerar elevers talproduktion leder till tveksamhet till att tala på målspråket. Krashen (1981) hävdar att självkorrigera språkproduktionen är en onaturlig språkinläring och menar på att hela tiden kontrollera språket inte kommer leda till att målspråket används naturligt av eleverna. Han

menar alltså att monitorn inte ska används konstant förutom vid exempelvis skriftlig produktion där monitorn är aktiv.

### **Inflödeshypotesen**

I denna hypotes redogör Krashen (1981) för hur lärare bör använda målspråket i undervisningssituationer och betonar att lärares kunskaper inom målspråket behövs för att eleverna själva ska kunna förstå den. Inflödeshypotesen handlar om att elever utvecklar sina språkkunskaper om flödet av språket är en aning svårare än elevens nuvarande nivå. Teorin utgår från att stora delar av undervisningen för andraspråksinläring måste ske genom målspråket. Han menar att språket som en inlärare, i det här fallet en elev, möter ska vara anpassat och förståeligt för eleverna, men att den samtidigt ska vara utmanande för eleverna så att de utvecklas. Han kallade detta för "i + 1" där "i" står för elevernas befintliga språknivå, det vill säga vad eleverna redan kan på språket och "+ 1" är det språk som eleven lär sig som är nytt för dem. Genom användning av "i+1" menar Krashen (1981) kan hjälpa lärarna att successivt bygga upp svårigheten i språket för att på så sätt hjälpa eleverna i deras utvecklingsstadier.

Krashen (1981) konstaterar att inläring sker genom att man får ett begripligt inflöde. Med begripligt inflöde menar han att elever tillägnar sig språk när de förstår budskapet. Han påstår att elever tillägnar språket när de förstår vad som sägs och inte hur det sägs. Krashen (1981) hävdar att inflöde av målspråket ska varken vara för svårt eller för enkelt. Vad som klassas som svårt respektive enkelt inflöde framgår inte i Krashens (1981) monitormodell, något som han även fått kritik för. Han påstår att om inflödet är lite svårare kan det bidra till att eleverna lär sig språkliga färdigheter. Å andra sidan förklarar Krashen (1981) att elevers nivåer av ångest, motivation och självkänsla i språkinläring avgör hur mottagliga eleverna kommer att vara för begripligt inflöde, och har alltså en påverkan på elevers andraspråksinläring. Krashen och Terrell (1983) konstaterar även att elevers inläring av målspråket sker bäst i en miljö där den inte skapar oro hos eleverna, nämligen att språket gynnar inläringen när elever och lärare har rätt inställning till den, "it will encourage them to try to get more input, to interact with speakers of the target language with confidence, and also to be more receptive to the input they get" (Krashen & Terrell 1983, s. 38). Vidare hävdar Krashen (1981) att elever kan förstå språket även fast de inte förstår alla ord. Han menar att det inte behöver vara i högsta grad begripligt, utan det ska vara mestadels förståeligt för att få en högre nivå av förståelse. Krashen (1981) konstaterar även att visuella hjälpmedel kan stärka budskapet och underlätta förståelsen för vad läraren säger på målspråket genom att läraren använder exempelvis bilder, föremål och kroppsspråk istället för att översätta till

förstaspråket. Vidare menar han att denna typ av inflöde hjälper eleverna att bli mer självsäkra på att använda målspråket när de får tillräckligt med exponering av målspråket.

Krashen (2009) indelade elever i två olika kunskapsnivåer för att tillämpa inflödeshypotesen i språkundervisningen: beginning level och intermediate level. Studien kommer enbart att fokusera på första nivån som är lämplig för nybörjare inom språket. Detta för att beginning level syftar på hur läraren ska förhålla sig till målspråket i undervisningen. Inom beginning level har han utformat fyra olika nivåer:

1. Undervisningen ska innehålla både muntligt och begripligt språkligt inflöde.
2. Läraren bör anpassa sin muntliga kommunikation efter elevernas behov för att säkerställa förståelse.
3. Kravet på elevernas talproduktion ska vara relativt låg, det vill säga att eleverna inte ska tvingas att tala om de inte är redo.
4. Undervisning om grammatiska instruktioner ska inte introduceras för tidigt till eleverna.

Punkt 1 och 2 kommer vara i fokus för denna studie då syftet med studien är att undersöka hur läraren använder sig av målspråket under engelskundervisning och inte på elevernas språkproduktion.

Flera av Krashens nyckelprinciper har kritiserats. En av kritikerna är Barry McLaughlin (1987). Han påpekar i sin bok *Theories of Second-Language Learning*, att även om Krashen (1981) försöker utveckla en detaljerad och komprimerad andraspråksinlärningsteori, finns det centrala antaganden som Krashen (1981) inte tydligt definierar. Detta menar McLaughlin (1987) leder till problem på grund av otydliga definitioner av begreppet begriplig, då det inte finns möjlighet att veta vad som är begripligt inflöde. Å andra sidan menar han att elever kan förstå språket mer och mer om de exponeras för det under en längre tidsperiod, men konstaterar att det tar längre tid än vad Krashen (1981) antyder. Detta menar McLaughlin (1987) indikerar på att det finns andra faktorer inblandade som gör att det tar längre tid, såsom motivation. McLaughlin (1987) menar alltså att Krashen inte tar hänsyn till dessa faktorer i sin inflödeshypotes. Han refererar även till Ellis (1994) påstående om att inflödeshypotesen är för enkel för att förklara hur språktillägnandet egentligen går till och menar på att inflödeshypotesen är "som en hink med hål i" (McLaughlin 1987, s. 107). Vidare menar McLaughlin (1987) att inflödeshypotesen försöker redogöra för mycket samtidigt. Ytterligare en kritik som McLaughlin (1987) framför är att formulering av "i+1" är dåligt definierad och ifrågasätter hur det är möjligt att på ett effektivt sätt lära ut till alla elever i deras olika "i+1" nivåer.

### **Hypotesen om det affektiva filtret**

Det affektiva filtret är en så kallad metaforisk barriär som hindrar elever från att tillägna sig språk, även om det är tillräckligt med språkligt inflöde som är tillgängligt. Krashen (1981) hävdar att affekt syftar, i det här fallet, på självförtroende, känslor, motivation, attityder och känslotillstånd. Han menar att en elev som är uttråkad eller orolig kan filtrera bort inflödet och därmed blir inläringen otillgänglig. Vidare menar han att elever måste känna sig trygga vid inläring av målspråket för att språkinläringen inte ska ha hög affektivt filter. Med hög affektivt filter menar Krashen (1981) de emotionella hinder som försvårar för språkinläringen. Krashen (1981) påstår att undervisning på målspråket inte enbart ska bestå av begripligt inflöde, utan också vikten med att skapa en miljö som bidrar till ett lågt affektionsfilter. Med lågaffektionsfilter menar Krashen (1981) att elever har en öppen och positiv inställning till målspråket och strävar efter nya inlärningsmöjligheter.

### **3.2 Zone of Proximal Development (ZPD)**

Lev Vygotskij (2001) var en filosof, psykolog och representant för det sociokulturella perspektivet. Vygotskij (2001) sociokulturella teori framhåller att all inläring sker i sociala interaktioner och successivt leder till förändring i barns tänkande och beteende. I det sociokulturella perspektivet är kommunikation en förutsättning för att utvecklas, och lärandet sker genom att både lärare och elever är aktiva, delaktiga och samarbetar i undervisningen med varandra. Enligt Vygotskij (2001) sker inläringen i det han kallar för Zone of Proximal Development (ZPD) närmaste utvecklingszonen på svenska. Den syftar på skillnaden mellan vad en elev kan klara av själv och vad eleven kan uppnå med hjälp och stöd från någon kunnig, som exempelvis en lärare. Vygotskij ZPD menar på att undervisningens fokus ska vara tillräckligt utmanande för att kunna stimulera elevers lärande såväl som stötta dem i deras kunskapsnivåer. Vygotskij (2001) hävdar att elever kan nå ut till närmaste utvecklingszonen genom att undervisningen är lagom svår, det vill säga att den ska vara möjlig att förstå, men samtidigt lite utmanande. Vygotskij (2001) menar att om man ligger för högt blir det för svårt och ligger man för lågt är risken att man hamnar i den zon för kunskap som eleven redan har, vilket kan leda till att eleven inte får den stimulans hen behöver. Att eleverna lär sig av någon som kan lite mer, skapar enligt Vygotskij (2001), möjligheter för eleven att nå mycket längre i sin kunskapsutveckling än om de skulle arbeta själva. Han menar om man utgår från vad eleven kan idag och tillsammans utvecklar kunskapen till en högre nivå än vad eleven kunde från början, kommer eleverna sedan kunna göra det på egen hand. Vidare menar han att elever ska följa en lärares samspel och successivt utveckla sina förmågor tills eleverna själva kan genomföra uppgifter självständigt.

### 3.3 Teorisammanfattning och teorireflektion

Som nämnts ovan har Krashen (1981) sammanställt fem hypoteser om andraspråksinläring. Han skiljer på tillägnande och inläring av språk. Han menar att tillägnande av språk går ut på att förstå budskapet som förmedlas genom målspråket och att den är avgörande för att språkinläringen ska lyckas. Krashen (1981) nämner att språkinläring har en viss ordning, men menar på att det krävs mer forskning och teoretisk grund för att kunna bekräfta denna ordning. Vidare menar han att om läraren hela tiden kontrollerar språket kan det leda till att målspråket inte används naturligt av eleverna. Dessutom konstaterar Krashen (1981) att maximal exponering för målspråket är viktigt och menar på att undervisning som endast är på målspråket ger mest positiva resultat. Om språknivån är för hög ges inga resultat, inte heller om nivån är alldeles för låg. Han menar att elever bör utsättas för målspråket på en begriplig nivå genom att den ska vara väl anpassad för dem, men samtidigt lite utmanande för eleverna för att på bästa möjliga sätt få resultat. Å andra sidan menar Krashen (1981) att elevers affektiva filter styr språktillägnandet och bildar ett filter som kan blockera elevers språkinläringen. För att elever ska skaffa sig nya språkkunskaper måste lärare förse eleverna med begripligt inflöde.

Den sociokulturella teorins huvudtanke är att en individ skaffar sig kunskap genom interaktion med andra och att den sociala aspekten av lärande är av stor vikt. Dagens skolors didaktik grundar sig i Vygotskijs (2001) teorier genom bland annat Zone of Proximal Development (ZPD). I Lgr 22 finns det ett flertal delar som kan kopplas till Vygotskijs (2001) ZPD, exempelvis att det står att skolan är en kulturell mötesplats som har ett ansvar att stärka den sociala förmågan hos alla. Det nämns även att varje elev ska få möjligheter att utveckla sina kommunikativa möjligheter och den starka tron på den egna språkliga förmågan (Lgr 22). Språket och muntlig kommunikation tillsammans är något som är viktigt för andraspråksinläring. Krashens (1981) inflödeshypotes visar på likheter med Vygotskijs (2001) ZPD, det vill säga att inläring sker när eleverna utsätts för situationer, där deras kunskapsnivåer utmanas och där läraren hittar rätt väg till att stödja eleverna att skaffa sig ny kunskap. Krashens (1981) ”i+1” kan således relateras till Vygotskijs (2001) Zone of proximal Development genom att ”i” står för avståndet mellan elevens nuvarande kunskap och ”+1” står för den kunskap som eleverna kan etablera med hjälp av en mer kunnig individ, exempelvis en lärare.

Inflödeshypotesen har sina nackdelar då den har kritiserats för att vara otydlig och oprecis, särskilt när det gäller begreppet begripligt inflöde. Även om Krashens (1981) teori fått kritik, är inflödeshypotesen fortfarande användbar i min teoretiska referensram. Detta för att inflödeshypotesen är lärarcentrerad och fokuserar på hur läraren ska lära ut och förhålla sig till målspråket i undervisningssituationer. Då syftet

med studien är att sträva efter att få en bredare förståelse och kunskap för hur lärare använder sig av målspråket i engelskundervisningen är inflödeshypotesen aktuell att använda. Inflödeshypotesen visar även på hur lärare praktiskt kan lära ut ett nytt språk och betonar vikten av språkligt inflöde. Detta visas även i kommentarmaterialet för engelska (Lgr 22) som menar att undervisning i årskurs 4-6 i huvudsak fokuserar på mottagliga förmågor som att lyssna och förstå tydligt talad engelska. Med hänsyn till likheterna mellan Krashens (1981) inflödeshypotes och Vygotskjis (2001) Zone of Proximal Development kan båda med fördel användas i denna studie. Sammanfattningsvis är inflödeshypotesen och ZPD användbara inom engelskundervisningen, då båda förespråkar att läraren i klassrummet är den som vägleder och hjälper eleverna att utvecklas i lärandet. Det är lärarens skyldighet att se till att eleverna ligger inom ramen för närmaste utvecklingszon, vilket i engelskundervisningen gäller att utmana eleverna i deras kunskapsnivåer. Dessa teorier kommer att användas i kommande analysdelen och som även kan bidra med användbara perspektiv på hur målspråket kan förvärvas.

Samtidigt i efterhand har jag reflekterat över om jag borde valt en teori eller teoretiskt begrepp som skiljer sig för att kunna analysera studien ur fler perspektiv och eventuellt ställa teorierna mot varandra. Ett möjligt teoretisk begrepp som hade kunnat användas i relation till min studie är Cen Williams (1980) term translanguaging som är en undervisningsstrategi där eleverna uppmuntras att använda alla sina språk när man lär sig målspråket (Lewis, Jones & Baker 2012).

## **4. Tidigare forskning**

I detta avsnitt kommer tidigare forskning att presenteras som hittats i relation till studien och som knyter an till studiens syfte, vilket är att bidra till en bredare förståelse och kunskap kring hur lärares målspråksanvändning kan se ut i det engelska klassrummet. Nedan presenteras fem olika tidigare undersökningar och forskningsstudier som är disponerade i tre olika teman: andraspråksinläring och undervisning, språkdusch och svårigheter som kan uppstå vid användning av målspråket.

### **4.1 Andraspråksinläring och undervisning**

Dea Silvani (2014) använder i sin artikel ”The use of first language in English classroom”, en kvalitativ design av fallstudier för att ta reda på när förstaspråket användes under engelsklektioner och varför det användes av lärarna i en grundskola i Indonesien. Hon valde att samla in material genom klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer. Undersökningen involverade två engelsklärare.

Utifrån resultatet från observationerna och intervjuer kom Silvani (2014) fram till att lärarna ofta använde förstaspråket vid flera tillfällen, som att ge instruktioner, förklara svåra begrepp eller grammatikpunkter, kontrollera elevernas förståelse och uttrycka frustration. Vidare menar hon att lärarna som undersöktes ofta använde förstaspråket när de gick igenom grammatik, och även för att underlätta förståelsen för elever med låga kunskapsnivåer. Silvani (2014) hävdar att förstaspråket kan vara till en fördel under engelsklektioner på så vis att det kan underlätta inlärningsprocessen. Hon anser att använda sig av översättning kan vara ett bra sätt att kontrollera elevers förståelse av den engelska grammatiken, men även för att ge en snabb och korrekt översättning av ett engelskt ord. Forskaren menar att andraspråksinläring kan underlättas genom att man ökar medvetenheten om likheter och skillnader mellan förstaspråket och målspråket. Vidare menar Silvani (2014) att förstaspråket kan användas för att skapa gemensam förståelse för uppgifter, klassrumsaktiviteter och elevernas mål, särskilt för de svaga eleverna i klassrummet. Å andra sidan nämner hon att den måste användas på ett lämpligt sätt i enlighet med behovet av att hjälpa och underlätta målspråksinläringen. Silvani (2014) menar alltså att engelska språket ska vara i fokus, men att förstaspråket kan användas vid vissa tillfällen, såsom förklaring av grammatik, svåra begrepp och svåra instruktioner, när det behövs för att stödja språkinläring och elevernas kunskaper i engelska.

Denna undersökning är relevant för min studie då Silvani (2014) lyfter upp fördelar med att använda förstaspråket i engelskundervisning. Detta kan därmed jämföras med de resultat som min studie får fram för att se huruvida det stämmer överens med hur lärare i Sverige ser på användningen av förstaspråket under engelsklektioner.

Şule Çelik Korkmaz (2021) redogör för i sin artikel "Target Language Use in EFL Classrooms: Turkish EFL Teachers' Beliefs and Practices", en studie om lärares attityder kring målspråksanvändning under engelsklektioner. Korkmaz (2021) använde sig av kvantitativ forskning genom frågeformulär där 308 grundskollärare i Turkiet deltog.

Resultatet visade sig att lärarna inte var positivt inställda till att endast använda sig av engelska i undervisningen, utan ansåg att förstaspråket var nödvändigt vid vissa tillfällen, exempelvis genom att kontrollera förståelsen, tillrättavisa eleverna och ge komplexa instruktioner/övningar. Lärarna ansåg enligt resultatet, att målspråket skulle användas för att hälsa på eleverna, ge feedback och ge enkla instruktioner/övningar. Korkmaz (2021) betonar vikten av att lärare bör implementera målspråket mer i engelskundervisningen för att på så sätt utveckla både elevers och lärares erfarenheter av att kommunicera på målspråket. Hon menar att användning av målspråket kan skapa inlärningsmöjligheter



och en mer avslappnad miljö för eleverna att själva använda målspråket med flyt under engelsklektionerna.

Denna studie lyfter upp lärares attityder kring målspråksanvändning under engelsklektioner. Detta är relevant för min studie då lärarnas inställning kan jämföras med de resultat jag får fram i intervjuerna och se ifall det visar på ett samband eller ifall det skiljer sig.

## 4.2 Språkdusch

Gun Lundbergs (2007) licentiatavhandling *Teachers in action: Att förändra och utveckla undervisning och lärande i de tidigare skolåren*, gick ut på att undersöka genom aktionsforskning, hur lärare i en svensk grundskola redogör för sin engelskundervisning i början av aktionsprojektet, under aktionsprojektets gång och vid dess slut. Kartläggningen genomfördes med hjälp av intervjuer, lärardagböcker, observationer samt enkäter med både lärare och elever.

Resultatet visar på att det är alldeles för låg användning av målspråket i engelskundervisning. Enligt observationerna skriver Lundberg (2007), att lärarna oftast tillrättavisade eleverna på svenska, gav instruktioner på svenska och det som sades på engelskan av läraren följdes ofta av en översättning till svenska. Detta medförde till att eleverna började prata på svenska under engelsklektionerna, vilket berodde på lärares användning av språk. Å andra sidan upptäckte Lundberg (2007) även att användandet av målspråket i engelskundervisningen gav effekt. Eleverna i studien ökade sin målspråksanvändning och även deras språkliga självförtroende. Detta hade somliga lärare under intervjun med Lundberg (2007) påpekat att deras konsekventa målspråksanvändning ledde till att eleverna prövade sig fram och vågade säga fel. Vidare menar Lundberg (2007) att det är gynnsamt om läraren säger fel och visar det för eleverna, då det kan bidra till ett naturligare och mer avslappnat förhållningssätt till språkfel. Hon påstår att lärare ska använda målspråket, det vill säga engelska, så mycket som möjligt i klassrummet för att stimulera och aktivera eleverna. Hon konstaterar dessutom att en ökad målspråksanvändning kan leda till större engagemang och intresse hos eleverna. Vidare menar Lundberg (2007) att om läraren undervisar helt på engelska under engelsklektionerna kommer eleverna att börja tala mer engelska. Hon hävdar att genom att lyssna på läraren utvecklar eleverna strategier kring hur de själva kan använda engelska språket. Lundberg (2007) nämner även att läraren har en betydelsefull roll när det gäller exponering för engelska språket och måste därför aktivt planera och medvetet tänka på sin språkanvändning i klassrummet. Hon påstår att eleverna bör "duschas" med målspråket och refererar till Krashens (1981) teori om att målspråket ska vara relativt utmanande.

Anledningen till valet av denna studie är att den betonar vikten av att integrera målspråket i engelskundervisningen. I studien nämns det att det är alldeles för låg målspråksanvändning i svenska grundskolor. Detta blir relevant för min studie som handlar om att observera i hur stor grad den muntliga kommunikationen sker på engelska och vid vilka tillfällen den används. Min studie är väldigt begränsad, men det hade varit intressant att se ifall det finns några likheter respektive skillnader från Lundbergs studie då undersökningen är gjord 2007.

#### **4.3 Svårigheter som kan uppstå vid användning av målspråket**

Blair Bateman (2008) studerade en grupp lärare i en spansktalande skola rörande: deras inställning och uppfattning om att använda målspråket, nämligen engelska, i vilken utsträckning lärarna ansåg att målspråket kunde användas och utmaningar som kan uppstå vid användning av målspråket. Bateman (2008) samlade in material genom enkäter som hade både slutna och öppna frågor, observationer och journalanteckningar.

Utifrån studiens resultat kom Bateman (2008) fram till olika faktorer som kan göra det problematiskt för lärare om de endast använder målspråket i engelskundervisningen. En av faktorerna är den bristande kunskapen eller skickligheten i att använda olika strategier för att göra sig förstådd på målspråket. Han menar att lärare som inte besitter den skickligheten kan skapa förvirring snarare än utveckling. Bateman (2008) lyfter även upp faktorer som kan förklara varför vissa lärare vänder sig till förstaspråket i engelskundervisningen istället för målspråket. En av dessa faktorer är lärarens språkliga självförtroende som hindrar dem från att enbart använda sig av målspråket. Han menade att lärarna verkade vara oroliga över att tappa kontrollen över sin klass eller frustrera eleverna om de bara kommunicerade på målspråket. Batman (2008) påstår att det är viktigt att lärare ska vara medvetna om hur man ska undervisa målspråket och menar på att genom en genomtänkt lektionsplanering kan detta minska osäkerheten.

I artikeln "L1 use in the L2 classroom: One teacher's Self-Evaluation", utförde Anne Edstrom (2006) en detaljerad analys av en lärares målspråkanvändning under en termin i en kanadensisk skola. Målet med undersökningen var att analysera lärarens uppfattning kring hans förstaspråksanvändning och motivera skälen som ligger bakom lärarens val av förstaspråket, engelska, för att lära ut ett andraspråk, spanska. Data samlades in genom ljudinspelningar och en dagbok som användes för att skriva ner reflektioner. I studien skriver Edstrom (2006) om svårigheter som kan uppstå när läraren använder målspråket, vilket enligt Edstrom (2006) medför minskning av målspråksanvändning i klassrummet.

Utifrån resultatet kom Edstrom (2006) fram till att svårigheter kring användandet av målspråket uppstår på grund av elevers olika språkliga kunskapsnivåer samt undervisningssituationer som uppstår i klassrummet. Med undervisningssituationer menar hon instruktioner, grammatik, tillrättavisning och översättning/förklaringar på begrepp. Edstrom (2006) nämner att den största faktorn till varför lärarna använder förstaspråket vid olika tillfällen i klassrummet kan bero på svårigheten att göra sig förståelig för eleverna på målspråket. Ytterligare en annan faktor som Edstrom (2006) lyfter upp är att lärare ibland kan känna trötthet över att endast använda målspråket när eleverna inte förstår. Hon menar att det kan vara svårt att tvinga sig själv att vara disciplinerad när svåra situationer uppstår i klassrummet. Hon hävdar att det kan vara utmanande att upprätthålla ett konsekvent användande av målspråket vid genomgångar, då risken är att alla elever inte hänger med. Å andra sidan nämner Edstrom (2006) att det inte förekom några svårigheter för läraren att använda målspråket när läraren inledde lektionen, svarade på eleverna och avslutade lektionen. Vidare menar Edstrom (2006) att det finns två tillfällen i klassrummet som hon anser är viktigt att använda förstaspråket istället för målspråket. Dessa tillfällen är när läraren försöker forma goda relationer med eleverna och skapa en positiv klassrumsmiljö. Det andra tillfället är när klassen samtalar om viktiga ämnen.

Trots att Edstroms (2006) studie inte fokuserar på målspråksanvändning i engelskundervisning är forskningen fortfarande relevant för min studie. Detta för att hon lyfter upp olika faktorer som ligger bakom användandet av förstaspråket samt svårigheter som kan uppstå om man endast använder sig av målspråket. Dessa studier kan alltså fungera som ett underlag för diskussion där resultatet från denna studie kan diskuteras och jämföras med tidigare forskning.

Sammanfattningsvis lyfter Silvani (2014) upp fördelar med att använda förstaspråket i engelskundervisningen för att underlätta elevers inlärningsprocesser. Korkmaz (2021) nämner däremot vikten av att använda målspråket mer under engelsklektioner för att skapa en lugn miljö för elever att själva våga tala engelska. Edstrom (2006) hävdar att den största anledningen till att lärare använder förstaspråket är för att läraren har svårt att göra sig förståelig för eleverna på målspråket. Å andra sidan nämner Lundberg (2007) att lärare har en avgörande roll när det gäller exponering av engelska språket och måste därför aktivt planera och tänka på sin språkanvändning i klassrummet. På samma sätt nämner Bateman (2008) att det är väsentligt att lärare är medvetna om hur man ska undervisa målspråket genom att ha en genomtänkt lektionsplanering för att på så sätt minska osäkerheten kring användandet av målspråket.

En nackdel kring de valda forskningsstudier är att dessa studier är gjorda i olika länder och språkliga kunskaper i engelska kan därför variera och skilja från de språkliga kunskaper vi har i Sverige. De följer

även olika skolsystem som troligtvis skiljer sig från Sveriges. Däremot blir det intressant att se kontrasterna mellan lärares målspråksanvändning och kan fungera som underlag för diskussion, där resultatet från min studie kan diskuteras och jämföras med tidigare forskning. Å andra sidan får man en inblick i en studie som är gjord i Sverige som visar att bristen på användning av målspråket i engelskundervisning är hyfsat stor. Som presenteras i följande tidigare forskning tyder det på att det finns mycket forskningsstudier om användningen av målspråket i EFL klassrum. Med EFL menas engelska som ett främmande språk. Dock finns det väldigt få studier som fokuserar på lärares målspråksanvändning i svenska grundskolor. Även om dessa studier är utförda i olika länder är de fortfarande relevanta för min forskning, då studierna lyfter upp vikten med målspråksanvändning såväl som vilka hinder den kan medföra i engelskundervisning. Av den anledningen blir forskningsstudierna inspirerande för studien eftersom de ger en inblick i hur det kan se ut i det engelska klassrummet. Därför blir det intressant att undersöka hur fyra lärare i Sverige förhåller sig till målspråksanvändningen i det engelska klassrummet.

## **5. Metod och material**

I detta avsnitt redogörs metodvalet för studien och innehåller en beskrivning av bearbetning av det insamlade materialet, urval av deltagare som utförts samt redogörelse för reliabilitet och validitet. Avslutningsvis beskrivs studiens etiska överväganden som följs upp med en metoddiskussion.

### **5.1 Insamlingsmetod**

#### 5.1.1 Metodval

För att besvara studiens forskningsfrågor har fyra lärare observerats. Studien syftar till att gå in på djupet kring lärares inställning och målspråksanvändning. Av den anledningen valdes en kvalitativ forskningsansats. Det empiriska materialet samlades in genom strukturerade observationer och semistrukturerade intervjuer.

#### 5.1.2 Urval av informanter

Urvalet av informanterna gjordes målinriktat genom att jag aktivt sökte efter informanter som var relevanta för studien. Informanterna är legitimerade lärare som undervisar i engelska i årskurs 4-6. Under datainsamlingen genomfördes observationer och intervjuer med fyra olika lärare varav två av dessa lärare arbetar i samma kommun. Informanterna arbetar på olika skolor och antal år som lärare har varit verksamma varierar. Jag har totalt kontaktat 10 grundskollärare via mejl och enbart tre ville delta i undersökningen. Eftersom målet var att få minst fyra lärare till min undersökning valde jag att gå till en grundskola och fråga om en lärare i årskurs 4 ville delta i min undersökning. Jag förklarade kort att jag

vulle observera en engelsklektion och intervjua läraren direkt efter observationen. Jag hade i förväg skrivit ut missivbrev (se bilaga 1) som jag delade ut till lärarna på skolan. En lärare valde att höra av sig via telefon och meddelade att hen kunde delta i min undersökning. Vissa lärare som kontaktades valde att svara att de inte hade tid att delta och resterande har ännu inte svarat på mejlet. Samtliga informanter fick motta missivbrevet (se bilaga 1) som utformades utifrån de etiska överväganden som framgår för denna studie. Jag valde att inte låta informanterna ta del av intervjufrågorna eller observationsschemat på förhand, då risken är att deras handlande under observationerna och intervjuerna hade påverkas. I och med att uppsatsen är tidsbegränsad anser jag att fyra lärare är tillräckligt många för studien. Nedan kommer en kort introduktion av de lärare som intervjuades och observerades.

Lärare	Examinerad	Hur länge läraren undervisat i engelska	Årskurs
A	År 2000	22 år	5
B	År 1997	20 år	6
C	År 2002	19 år	6
D	År 2007	15 år	4

Figur 1: Presentation av informanterna

## 5.2 Observationer

Observationerna som utförts i denna studie överensstämmer med hur Bryman (2018) definierar en strukturerad observation, vilket innebär att forskare på förhand vet vad som ska undersökas och har ett förberett observationsschema. Bryman (2018) menar att det är mer effektivt att utgå från ett förberett observationsschema, då den möjliggör en direkt observation av deltagarens beteende. Denna studie har alltså utgått från ett förberett observationsschema (se bilaga 2) för att besvara studiens syfte och frågeställningar.

### 5.2.1 Upplägg

Observationsschemat (se bilaga 2) utformades för att kunna studera huruvida läraren kommunicerar med eleverna på engelska under den observerade lektionen. Punkterna i observationsschemat formulerades baserat på de skilda tillfällen där läraren kan tänkas kommunicera med eleverna under en engelsklektion och är inspirerade från tidigare forskning. Det jag fann intressant i både Korkmaz (2021) och Silvanis (2014) studier var att lärarna endast använde sig av målspråket när de *hälsade på eleverna, gick igenom*

*instruktioner och tillrättavisade eleverna*, men att de oftast använde förstaspråket för att *göra sig tydligare och underlätta förståelsen*. Trots att dessa studier är utförda i olika länder visar det på likheter av lärarens målspråksanvändning, av den anledningen valde jag dessa punkter för att se ifall det stämmer överens eller skiljer sig från lärarna i min studie. Ytterligare en aspekt som jag fann intressant var Edstroms (2006) observation att lärarna i hennes undersökningen inte hade svårigheter med att använda målspråket när de *svarade på eleverna, inledde lektionen och avslutade lektionen*. Dessa punkter lades även till i observationsschemat för att på så sätt få underlag för diskussion och eventuella jämförelser. Därefter tillkom en till punkt i observationsschemat som jag anser kan tänkas ske under en engelsklektion. Detta är *läraren ställer frågor till eleverna*. Observationsschemat är även konstruerat utifrån Krashens (1981) inflödeshypotes. Detta eftersom inflödeshypotesen går ut på att alla tillfällen som läraren kommunicerar muntligt med eleverna bör genomföras på målspråket. Av den anledningen formulerades även dessa punkter från 1-8, då syftet är att se vid vilka tillfällen läraren använder sig av målspråket och i hur stor grad kommunikationen sker muntligt på målspråket vid varje observationspunkt. Utifrån nivå 1 och 2 i Krashens (2009) beginning level har jag särskilt konstruerat punkt 7 för att undersöka hur läraren väljer att anpassa sin muntliga kommunikation för att förtydliga det som sägs på målspråket. Jag har även valt att formulera några exempel under punkt 7 för att göra det tydligare över hur läraren kan tänkas anpassa språket under en engelsklektion samt om detta sker på svenska eller engelska. Målet är att använda tidigare forskning och teoriansknytning som underlag för studiens resultat. Av den anledningen valdes dessa punkter i observationsschemat för att jämföra resultatet och få en tydlig överblick i hur målspråksanvändningen från lärarna ser ut i dem observerade lektionerna.

Under punkt 2-8 har jag formulerat några exempel i syfte att underlätta observationstillfället, men även för att ge struktur vid bearbetning av de data som samlas in under observationerna, vilket Bryman (2018) menar är viktigt för att observatören ska kunna koncentrera sig på just de aspekter som är av intresse. Ytterligare formulerades observationsschemat för att ge möjlighet för anteckningar över hur många tillfällen som muntlig kommunikation från läraren skett på svenska eller engelska och när dessa tillfällen inträffat. Detta för att enligt Bryman (2018) ska ett observationsschema vara till för att säkerställa varje deltagares beteende och att detta registreras på ett systematiskt sätt för att därefter underlätta sammanställningen av resultatet. Anteckningsfältet utformades för att ge möjlighet att skriva ner information, såsom direkta citat från läraren för att få konkreta exempel på när läraren använde sig av målspråket respektive förstaspråket.

Dessa observationspunkter kan förekomma tätt inpå varandra, vilket resulterar att det snabbt kan gå över till en annan punkt. Exempelvis när läraren inleder lektionen kan hen ställa frågor till eleverna som de sedan svarar på. Det kan alltså förekomma tre olika separata tillfällen på samma gång. Av den anledningen valde jag att spela in observationerna, med godkännande från lärarna, för att kunna gå tillbaka och lyssna på lärarens målspråksanvändning och skriva ner information som kan ha missats under observationstillfället. För att få en tydligare bild på i hur stor grad som varje kommunikationstillfälle skett på målspråket under engelsklektionerna formulerades olika nivåer. Varje nivå var till för att se hur mycket läraren pratar engelska respektive svenska vid varje punkt. Nivåerna är formulerade från 0-5:

- Nivå 0: Lärarens kommunikation sker endast på svenska
- Nivå 1: Lärarens kommunikation sker i stort sett bara på svenska med något ord på engelska
- Nivå 2: Lärarens kommunikation sker till större del på svenska än på engelska
- Nivå 3: Lärarens kommunikation sker till lika stor del på engelska som på svenska
- Nivå 4: Lärarens kommunikation sker i stort sett bara på engelska med något ord på svenska
- Nivå 5: Lärarens kommunikation sker endast på engelska

Jag valde dessutom utformat en kolumn för att kryssa i hur många gånger läraren kommunicerar på engelska respektive svenska under den observerade lektionen. Ett kryss förstår man minst två ord och max två sammanhängande meningar. Varför jag valde två ord som minimum är för att läraren kan exempelvis hälsa på eleverna med "Good morning!", vilket resulterar i ett kryss. Maximum två sammanhängande meningar valdes för att det inte skulle vara för komplicerat att observera, men även för att det inte skulle vara för stora skillnader mellan minimum och maxantalet meningar. Detta för att jag ska kunna räkna ihop de sammanlagda kryssen i kolumnen och därmed avgöra vilken nivå från 0-5 de hamnar på vid varje observationspunkt. Exempelvis: Får läraren två kryss i svenska kolumnen och två kryss i engelska kolumnen hamnar hen på nivå 3, då hens kommunikation sker till lika stor del på engelska som på svenska. Får läraren 1 kryss i engelska kolumnen, men 3 kryss på svenska kolumnen hamnar läraren på nivå 2, då lärarens kommunikation sker till större del på svenska. Får läraren 1 kryss på engelska och 5 kryss på svenska hamnar läraren på nivå 1, då lärarens kommunikation sker i stort sett bara på svenska. Får läraren 3 kryss på engelska och 1 kryss på svenska hamnar läraren på nivå 4, då kommunikationen sker i stort sett bara på engelska.

## **5.3 Intervjuer**

### **5.3.1 Upplägg**

Observationerna följdes av intervjuer med lärarna som observerats. Intervjuer valdes för att skapa en större förståelse och tydligare bild av lärarnas inställning kring målspråksanvändningen i engelskundervisningen. Utifrån intervjufrågorna kunde lärarna dessutom förklara och motivera sina språkval under engelsklektioner. Intervju som metod för datainsamling bygger på vad informanterna säger och kan vid vissa tillfällen spegla hur det är i verkligheten. En semistrukturerad intervju användes som ett vägledande dokument, men med möjlighet att ställa följdfrågor kopplat till observationerna för att eventuellt få utförligare svar och anpassas utifrån den som blir intervjuad (se bilaga 3). Alla fyra lärare som observerades godkände att bli intervjuade och inspelade. Frågorna formulerades i syfte att besvara studiens forskningsfrågor, det vill säga lärarnas synsätt kring användning av förstaspråket respektive målspråket i engelskundervisning. Intervjufrågorna formulerades baserat på allmänna frågor och därefter utifrån uppsatsens syfte och forskningsfrågor.

## **5.4 Genomförande**

Jag valde att observera en lektion per lärare, detta på grund av tidsgräns. Observationerna efterföljdes av en avslutande intervju. Detta för att eventuellt möjliggöra diskussion under intervjuerna om synpunkter och moment av engelsklektionen som observerades.

### **5.4.1 Observationer**

Vid observationstillfällena hade samtliga lärare informerat eleverna i förväg om besöket. Jag valde även att i början av lektionerna kort presentera vem jag är och syftet med besöket. Enligt Bryman (2018) ska observatören under en strukturerad observation anta en passiv roll som inte stör miljön eller deltagaren som observeras. Av den anledningen valde jag under observationerna att placera mig längst bak i klassrummet för att få en bättre översikt över vad som händer i klassrummet, men även för att minimera uppmärksamheten på min närvaro för eleverna och lärarens skull. Jag använde mig av observationsschemat för att på ett strukturerat sätt skriva ner lärarens kommunikation under engelsklektionen, vilket jag gjorde genomgående under lektionens gång. Jag valde dessutom att spela in den observerade lektionen med godkännande från läraren för att hinna med och minimera risken att missa något. När läraren avslutade lektionen var observationstillfället således avslutat.



#### 5.4.2 Intervjuer

Efter att observationerna var avklarade utfördes en intervju med lärarna direkt efter. Detta skedde på en ostörd plats på skolan för att få lugn och ro. Intervjun inleddes med en kort presentation kring studiens syfte, genomgång om etiska överväganden, och efter det frågade jag ytterligare en gång om de godkänner att jag spelar in intervjun, samtliga lärare godkände och därefter ställdes intervjufrågorna. Under intervjuens gång ställdes huvudsakligen intervjufrågorna för att hålla fokus på ämnet samtidigt som kompletterande följdfrågor ställdes utifrån lärarnas svar och de tidigare observationerna. Frågan ”varför” undveks under intervjun då det kan anses som konfronterande och riskerar att få lärarna att känna sig ifrågasatt. Istället valde jag att be dem att utveckla och till exempel fråga ”hur menar du?” eller ”kan du utveckla gällande...”. Jag avslutade intervjun med att fråga om lärarna ville tillägga något mer. Varje intervju tog cirka 13 minuter att utföra. När empirin hade samlats in påbörjades transkriberingen.

### 5.5 Etiska överväganden

Forskaren har ett ansvar att ta hänsyn till forskningsetiska principer. Vetenskapsrådet (2002) har delat in dessa principer i fyra olika kategorier: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet informanterna ska informeras om studiens syfte och villkor. Innan intervjuer och observationerna skickade jag ett missivbrev (se bilaga 1) till samtliga deltagare som förklarade studiens syfte, hur det kommer gå till och att de när som helst kan avbryta undersökningen utan närmare motivering. Samtyckeskravet innebär att deltagarna bestämmer själv om sitt deltagande. I missivbrevet framgick det att deltagarna när som helst kan avbryta undersökningen utan konsekvenser. Konfidentialitetskravet handlar om att personuppgifter ska vara sekretessbelagda. Deltagarnas personuppgifter under intervjuer och observationer behandlades bara av studiens författare. Deltagarna benämns i bokstäver och verksamheter kommer inte att namnges. Nyttjandekravet är den information som samlades in kommer enbart att användas för forskningsändamål. Deltagarna informerades om att efter uppsatsen är avklarad kommer allting att makuleras.

### 5.6 Reliabilitet och validitet

Eftersom en kvalitativ metod användes hindrar det för studien att uppnå en hög reliabilitet gentemot om en kvantitativ metod valdes, då en sådan hade krävt fler lärare (Bryman 2018). Detta för att en kvalitativ ansats inte är generaliserbart, då den endast utgår från en djup förståelse, i det här fallet är det specifika lärare som studerats i undersökningen. Å andra sidan har ett detaljerat observationsschema utformats utifrån studiens syfte, frågeställning, tidigare forskning och dess teoretiska utgångspunkter i syfte att öka

reliabiliteten. Bryman (2018) nämner att genom att man beskriver djupgående för hur forskningsprocessen gått till under urvalet, datainsamlingen och analysprocessen kan validiteten höjas. I det här fallet höjs validiteten då flera metoder användes för att studera samma faktorer av verkligheten från olika perspektiv, detta med hjälp av en intervjuguide och ett observationsschema. Bryman (2018) påstår att dessa hjälpmedel hjälper forskaren att upprätthålla syftet och inte samla in empiri som inte är relevant för studien. Däremot går det inte att generalisera resultatet eftersom fokuset var på hur lärarna använder sig av målspråket och deras inställning kring det, och blir därmed en djupgående analys av just det området. Detta gör att validiteten stärks då man mäter det som är relevant i sammanhanget. Dock är reliabiliteten inte tillräckligt hög då lärarna troligtvis kan använda sig av målspråket på olika sätt, och möjligtvis ändra sitt beteende då situationen kan upplevas som obekvämt (Denscombe 2016).

## **5.7 Metoddiskussion**

Syftet med studien är att få en ökad förståelse och kunskap kring användningen av målspråket respektive förstaspråket i det engelska klassrummet. För att undersöka lärares inställning kring användandet av målspråket respektive förstaspråket i engelskundervisningen, samt hur läraren använder sig av målspråket respektive förstaspråket, är observation och intervju mest relevant. På grund av tidsgräns var det svårt att observera fler än fyra lärare. Anledningen till att observation valdes var för att få värdefull information om i hur stor grad läraren använder sig av målspråket respektive förstaspråket i engelskundervisningen. Samtliga lärare som observerades visste inte specifikt vad som skulle undersökas förutom att en engelsklektion skulle observeras kring deras användning av målspråket. En nackdel är att det finns en risk för att lärarna under observationen agerar annorlunda för att de är medvetna om att de blir observerade. De kan eventuellt agera på ett sätt som de tror är ”korrekt” ur observatörens perspektiv (Denscombe 2016). Det kan också vara svårt att hålla reda på allt som sker i klassrummet då mycket kan pågå samtidigt, därför valde jag att spela in (ljudinspelning) de observerade lektionerna med tillåtelse från lärarna.

Intervju valdes för att komplettera observationstillfället, men även för att få en inblick i lärares inställning kring målspråksanvändning. Observationsschema och intervjuguide användes för att höja studiens validitet (Bryman 2018). Intervjuerna och observationerna spelades in via min mobiltelefon för att underlätta transkriberingen och minimera risken för att missa något. Samtliga lärare intervjuades samma dag efter observationstillfället. Som nämnt ovan går intervjuer från informanternas verklighet och kan därför ge olika svar samt att data från intervjuerna är baserade på vad informanterna säger snarare än vad de gör. Det finns en risk att informanterna kan dölja sina faktiska åsikter och på så sätt är

det viktigt att poängtera att kvalitativa intervjuer inte har som mål att leda till klar kvantifierbara synsätt (Denscombe 2016). Å andra sidan kan informanternas svar vara en styrka om svaren är olika.

Reliabiliteten hade ökat om fler lektioner observerades. På grund av tidsbrist och uteslutande svar från lärare och skolor fick jag bara tag på fyra lärare.

Ytterligare en aspekt som är relevant för mitt slutresultat är min erfarenhet som intervjuare. Jag har tidigare inte utfört många intervjuer innan denna studie och upptäckte således vid analysen att jag vid vissa tillfällen missat att följa upp vissa svar som hade kunnat generera givande information. Dock har intervjuguiden gett mig goda förutsättningar för att utföra en välstrukturerad intervju. Jag har även fått fram mycket intressant och relevant information om lärares inställning till användandet av målspråket respektive förstaspråket under engelskalektioner i studien.

## **6. Resultat och analys**

I detta avsnitt kommer studiens resultat att presenteras. Inledningsvis redovisas resultat från observationstillfällena som utförts med lärare A, B, C och D. Först kommer en kort beskrivning av den observerade lektionen. Detta följs därefter av en beskrivning kring lärarens målspråkanvändning under engelsklektionen. Varje lärare observerades under ett undervisningstillfälle. Därefter redovisas resultaten från intervjuerna med lärare A, B, C och D. Resultatet kommer att analyseras där lärarnas inställning till användandet av förstaspråket respektive målspråket i engelskundervisningen samt i hur stor grad kommunikationen sker på målspråket sätts i relation till teorierna som ligger till grund för studien.

### **6.1 Resultat av observationer**

#### **6.1.1 Lärare A**

Lektionen genomfördes i 40 minuter

##### **Observationstillfälle**

Lektionen inleddes med en introduktion av vad syftet med lektionen var och följdes upp av en genomgång av lektionens moment. Därefter introducerade läraren några warm-up aktiviteter utifrån boken *Matilda* som eleverna fick göra i par. Aktiviteterna handlade om olika karaktärer från boken som eleverna fick beskriva med egna ord utifrån personlighet, utseende och roll i boken. Sedan fick de fortsätta titta på filmen som är baserad från boken *Matilda*. Under filmens gång valde läraren att pausa filmen och ställa frågor till eleverna om filmen. Lektionen avslutades med en reflektion kring filmen och

en liten uppgift, där eleverna fick kort skriva ner på en post-it lapp vem deras favorit karaktär är och varför.

### Målspråksanvändning under observation

Observationspunkt	Nivå från 0-5
1. Läraren hälsar på eleverna	5
2. Läraren inleder lektionen	5
3. Läraren går igenom instruktioner	5
4. Läraren ställer frågor till eleverna	5
5. Läraren svarar på eleverna	5
6. Läraren tillrättavisar eleverna	5
7. Läraren översätter från engelska till svenska	5
8. Läraren avslutar lektionen	5

Figur 2: Tabell som visar resultatet från observationstillfället, lärare A.

Utifrån tabellen ovan visar det på att lärare A enbart använde sig av målspråket under engelsklektionen. Så fort lektionen började ändrade läraren direkt till engelska och fortsatte därefter med att enbart kommunicera muntligt på målspråket. Lärare A hälsade på eleverna med "Good morning!" och inledde lektionen med att ta närvaro på engelska, därav nivå 5. Under tiden lärare A gick igenom instruktionerna valde hen att använda kroppsspråket och visa med hjälp av föremål vid enstaka tillfällen. Hen visade upp boken *Matilda* och pekade på den för att visa att det var den boken eleverna skulle ha framme, detta skedde endast på målspråket, därav nivå 5. Lärare A var väldigt tydlig med att eleverna endast får prata på engelska och tillrättavisade eleverna med "don't use Swedish" och "in English please" när de pratade på svenska, därav nivå 5. Lärare A valde även att upprepa och omformulera sig på engelska för att

förklara och tydliggöra vad exakt eleverna förväntas att göra, därav nivå 5. När läraren ställde frågor till eleverna valde hen att enbart ställa frågorna på engelska. Läraren svarade dessutom på engelska när eleverna ställde frågor eller hade funderingar, därav nivå 5. Lärare A gav även positiv respons på engelska såsom “that was a good way to say it” och “really good that you used that word”. Under filmens gång valde läraren att lägga engelska som undertext. Läraren avslutade lektionen med att berömma eleverna kring deras användning av engelska, detta skedde endast på engelska därav nivå 5.

### 6.1.2 Lärare B

Lektionen genomfördes i 30 minuter

#### Observationstillfälle

Lektionen inleddes med att läraren visade bilder på olika frågor som eleverna skulle svara på muntligt till varandra i par. Läraren B var tydlig med att lektionen är en förberedelse inför muntliga nationella provet. Därefter introducerade läraren två övningar som eleverna fick göra i grupp, dessa var med andra ord och ”would you rather”. Läraren cirkulerade klassrummet för att lyssna på eleverna i gruppen. Avslutningsvis valde läraren att avrunda lektionen med att informera klassen om en utflykt som eleverna skulle på dagen efter och vad nästa lektion skulle handla om.

#### Målspråksanvändning under observation

Observationspunkt	Nivå från 0-5
1. Läraren hälsar på eleverna	5
2. Läraren inleder lektionen	5
3. Läraren går igenom instruktioner	4
4. Läraren ställer frågor till eleverna	5
5. Läraren svarar på eleverna	3
6. Läraren tillrättavisar eleverna	4

7. Läraren översätter från engelska till svenska	-
8. Läraren avslutar lektionen	0

Figur 3: Tabell som visar resultatet från observationstillfället, lärare B.

Utifrån lärare Bs resultat tyder det på att lärarens muntliga kommunikation på målspråket skedde som helhet mer på engelska än på svenska. Läraren hälsade på eleverna med "Good morning!" och fortsatte med att fråga "how are you doing today?". Läraren inledde lektionen med att ta närvaro på eleverna och förklarade vad målet var med engelsklektionen, detta skedde enbart på engelska, därav nivå 5. När läraren gick igenom instruktionerna använde hen sig av en mening på svenska "okej hörni, så det är vad jag vill att ni ska göra idag", därav nivå 4. Under genomgången ställde läraren frågor till eleverna bara på engelska, därav nivå 5. Under lektionens gång behövde läraren inte översätta till svenska eller förtydliga budskapet på något sätt, därav strecket då detta inte inträffade under den observerade lektionen. Punkt 5 hamnade läraren på nivå 3, då läraren vid flera tillfällen valde att svara på svenska när eleverna ställde frågor under lektionens gång. Punkt 6 hamnade läraren på nivå 4. Detta för att lärare B tillrättavisade en elev en gång på svenska när hen inte lyssnade under genomgången med "lägg ner suddet". Däremot valde läraren att avsluta lektionen med "vi avslutar här" och började med att informera om vad de skulle göra på nästa engelsklektion, därav nivå 0.

### 6.1.3 Lärare C

Lektionen genomfördes i 40 minuter

#### Observationstillfälle

Lektionen inleddes med att lärare C förklarade syftet med engelsklektionen och går igenom vad eleverna ska göra. Lektionen gick ut på att förbereda eleverna inför muntliga nationella proven. Läraren hade genomgång och introducerade olika övningar som eleverna fick göra i par. Läraren cirkulerade klassrummet för att lyssna på eleverna under tiden de gjorde övningarna. Efter övningarna hade läraren en liten genomgång om elevernas uppgift "English speaking country" och tydliggjorde förväntningar och instruktioner för deras kommande redovisning. Lektionen avslutades med att läraren gav en önskan inför nästa lektion att eleverna ska tänka på att använda engelska språket mer när de kommunicerar med varandra.

### Målspråksanvändning under observation

Observationspunkt	Nivå från 0-5
1. Läraren hälsar på eleverna	5
2. Läraren inleder lektionen	4
3. Läraren går igenom instruktioner	3
4. Läraren ställer frågor till eleverna	4
5. Läraren svarar på eleverna	2
6. Läraren tillrättavisar eleverna	5
7. Läraren översätter från engelska till svenska	1
8. Läraren avslutar lektionen	2

Figur 4: Tabell som visar resultatet från observationstillfället, lärare C.

Utifrån tabellen ovan visar det på att lärare C kommunicerade lika mycket på svenska som på engelska med eleverna. Läraren hälsade på eleverna med "Good afternoon!", därav nivå 5. Lärare C inledde lektionen med att ta närvaro. Under tiden hen tog närvaro valde hen av en mening på svenska "juste! han är sjuk idag", därav nivå 4. När läraren började gå igenom instruktioner växlade hen mellan svenska och engelska relativt ofta, därav nivå 3. Läraren valde även att översätta engelska ord till svenska väldigt ofta och använde sig av jämförelser för att förtydliga budskapet på svenska, därav nivå 1. Läraren ställde frågor till eleverna på engelska, men hamnade på nivå 4 då hen använde sig av en mening på svenska, "vad betyder det på engelska?". Läraren svarade eleverna för det mesta på svenska under genomgång och när läraren cirkulerade klassrummet. Anledningen till nivå 2 var för att hen gav positiv respons på engelska med "Good job" och "Well done". Läraren avslutade lektionen med "we are going to finish now" som följdes upp med en svensk översättning "ni får avsluta nu". Därefter sammanfattade läraren

lektionen samt vad eleverna förväntas att göra vid nästa lektion, vilket skedde nästintill bara på svenska med få ord på engelska, därav nivå 2.

#### 6.1.4 Lärare D

Lektionen genomfördes i 30 minuter

#### Observationstillfälle

Lektionen inleddes med repetition av verbet have/has. Läraren ställde även frågor till eleverna på vad de fick lära sig sist under engelsklektionen. Därefter gick läraren genom två stencilerna som eleverna fick arbeta enskilt med. Dessa stencilerna handlade om verben have och has, där eleverna fick sätta verbet i olika meningar. Avslutningsvis gick läraren igenom stencilerna med eleverna och avrundade lektionen med att förklara vad nästa lektion kommer handla om som sedan följdes upp av en exit-ticket.

#### Målspråksanvändning under observation

Observationspunkt	Nivå från 0-5
1. Läraren hälsar på eleverna	5
2. Läraren inleder lektionen	3
3. Läraren går igenom instruktioner	0
4. Läraren ställer frågor till eleverna	5
5. Läraren svarar på eleverna	2
6. Läraren tillrättavisar eleverna	5
7. Läraren översätter från engelska till svenska	1
8. Läraren avslutar lektionen	3



Figur 5: Tabell som visar resultatet från observationstillfället, lärare D.

Utifrån tabellen ovan visar det på att lärare Ds kommunikation med eleverna sker mer på svenska än på engelska. Läraren hälsade på eleverna med "Good morning!", därav nivå 5. Lektionen inleddes med "what did we work on during the last English lesson?" som därefter följdes upp med svensk översättning, läraren använde både engelska och svenska lika mycket, därav nivå 3. Däremot kommunicerade läraren endast på svenska när hen gav instruktioner, "ni ska fylla i rätt verb have/has i meningarna som ni ser på stencilen och kom ihåg att ni gör detta för att träna inför provet", därav nivå 0. När läraren ställde frågor till eleverna under genomgången valde hen att ställa dem på engelska, därav nivå 5. Läraren översatte några ord från stencilerna på svenska. Läraren gjorde även en jämförelse med verben have/has och kopplade det till svensk grammatik, detta skedde på svenska med några ord på engelska, därav nivå 1. Under tiden eleverna arbetade med stencilerna cirkulerade läraren runt för att hjälpa eleverna. När läraren svarade på eleverna valde hen att oftast svara på svenska och kunde emellanåt lägga till några engelska ord, därav nivå 2. Under lektionens gång tillrättavisade läraren eleverna endast på engelska "sit down!", "please be quite!" och "what did I say!", därav nivå 5. Lektionen avrundades med en sammanfattning där läraren frågade eleverna på engelska "what did we do today?". Läraren gav även positiv respons på engelska med "good job today everyone" som följdes av en svensk översättning "bra jobbat idag allihopa" och avslutade med "next time we will talk about describing things and practice using adjective" som även följdes upp av en översättning på svenska "nästa gång ska vi prata om att beskriva saker och träna på att använda adjektiv", därav nivå 3.

## 6.2 Analys av observation

Tabellerna ovan visar vid vilka tillfällen och i hur stor grad samtliga lärare valde att använda målspråket respektive förstaspråket under de observerade lektionerna. Utifrån lärare As resultat visar det på att hen använt sig av målspråket konsekvent. Baserat på Krashens (1981) inflödeshypotes kan detta tolkas som att eleverna i lärare As klassrum får de möjligheter till att utveckla sina språkliga färdigheter genom att lyssna på läraren som erbjuder en rik språklig miljö. Detta skiljer sig från lärare B, C och D, som använde både målspråket och förstaspråket under engelsklektionen. Enligt Krashen (1981) leder detta till att eleverna riskerar att inte utveckla förståelse för vad som sägs på målspråket. Det kan tolkas som att lärare A hjälper eleverna att få mer självförtroende att använda målspråket själva, vilket enligt Krashen (1981) sker när läraren exponerar eleverna för målspråket kontinuerligt. Då Lärare B, C och D inte exponerar eleverna ständigt för målspråket under engelsklektionen kan detta tolkas som, utifrån Krashens (1981) inflödeshypotes, att eleverna inte ges möjlighet att utvecklas i deras i+1 nivåer och resulterar därmed till att de inte lär sig något nytt på målspråket. På liknande sätt menar Vygotskij

(2001) att om läraren ligger för lågt är risken att man befinner sig i en zon för kunskap som eleverna redan har, vilket kan leda till att eleverna inte får den stimulans de behöver. Å andra sidan kritiserade McLaughlin (1987) i+1 och menade att den saknar tydliga definitioner och därmed blir den svår att uppfatta. McLaughlin (1987) hävdar att Krashen (1981) inte gav en uppfattning om hur den fungerar och ifrågasätter hur det är möjligt att lära ut alla elever i deras olika i+1 nivåer. En möjlig förklaring kring detta kan vara att lärarna är medvetna om elevernas kunskapsnivåer och anpassar därav vad de anser är effektivt för att göra sig förståelig under engelsklektioner. Lärare B, C och Ds val att använda förstaspråket under engelsklektionen går inte i stil med Krashens (1981) förklaring om att målspråket ska ersättas med icke-verbalt språk. Lärare A valde under observationen att använda sig av kroppsspråket och visa med föremål. Detta kan tolkas som att eleverna får hjälp med att nå den närmaste utvecklingszonen genom att läraren hjälper eleverna på rätt väg i deras språkutveckling (Vygotskij 2001). Detta genom att lärare A använder visuella hjälpmedel istället för att översätta till svenska för att skapa förståelse för målspråket, vilket även kan kopplas till Krashen (1981). Han menar att användandet av visuella hjälpmedel kan ge eleverna möjligheter att öka förståelsen för målspråket. Till skillnad från lärare A, visar det på att lärare B, C och D inte i använde sig av visuella hjälpmedel. Å andra sidan nämner Krashen (1981) att elevers motivation, ångest och självkänsla vid språkinläring har en avgörande roll för hur mottaglig eleverna blir för språkligt inflöde. Det kan tolkas som att lärarnas användning av svenska kan ha en positiv effekt på elevernas självförtroende genom att lärarna får dem att känna sig mindre oroliga i det engelska klassrummet. Dessutom nämner Krashen (2009) i sin beginning level att lärare ska modifiera sitt tal efter behov för att säkerställa elevernas förståelse. Givetvis menar Krashen (1981) att det är målspråket som ska anpassas och inte förstaspråket som ska översättas. Återigen kan det tolkas som att lärarna i studien är medvetna om elevernas olika kunskapsnivåer och av den anledningen troligtvis väljer att använda förstaspråket för att modifiera språket utifrån elevernas behov. Däremot får eleverna, enligt Krashen (1981), inte tillgång till utveckling av nya språkkunskaper när förstaspråket används.

Utifrån studiens resultat visar det på olika tillfällen som lärarna valde att använda sig av målspråket under de observerade lektionerna. Att *hälsa på eleverna, ställa frågor, tillrättavisning* och *inleda lektionen* på målspråket är något som noterades under de observerade lektionerna med samtliga lärare. Samtliga lärare utsätter alltså eleverna för exponering av målspråket under dessa tillfällen och detta kan återigen kopplas till Krashens (1981) starka tro för målspråklig exponering. Däremot menar Krashen (1981) att inflödeshypotesen går ut på att alla tillfällen i undervisningssituationer ska ske på målspråket. Han menar att elever som utsätts för högre språknivå utvecklas i deras språkkunskaper, vilket även Vygotskij (2001) förespråkar i Zone of Proximal Development. Detta kan endast ses i lärare As

klassrum. Under observationen framstod det som att lärare A har den kompetensen att utsätta eleverna för en högre språknivå inom engelska. Detta då hen valde att anpassa målspråket med hjälp av omformuleringar efter elevernas behov, istället för att översätta när de inte förstod vad de skulle göra under engelsklektionen. För att använda Krashens (1981) begrepp, begripligt inflöde, kan lärare A tänkas vara den enda som närmat sig en högre nivå av förståelse, då Krashen (1981) menar att konsekvent använda målspråket bidrar till förståelse av målspråket och vad som sägs. Vidare nämner han att målspråket inte behöver vara speciellt hög, utan det ska vara i de flesta fall förståeligt. Dock kan jag inte dra några slutsatser om eleverna faktiskt förstår det läraren säger på målspråket, då fokuset i denna studie ligger på lärares målspråksanvändning.

### **6.3 Intervju med observerade lärare**

Samtliga lärare intervjuades efter observationen för att bilda en bredare förståelse för hur och varför målspråket respektive förstaspråket används i engelskundervisningen. Samma intervjuguide följdes vid alla intervjuer. Underrubrikerna är formulerade utifrån delade aspekter som lärarna har uttryckt under intervjuerna. Materialet från intervjuerna har därmed sorterats tematiskt som reflekterar lärarnas tankar om olika synpunkter kring användandet av förstaspråket respektive målspråket i det engelska klassrummet. Nedan kommer resultat av intervju presenteras och analyseras utifrån teorierna som ligger till grund för studien.

#### ***Målsättning och arbetsätt***

När det kommer till att använda målspråket i klassrummet under engelsklektionerna nämnde samtliga lärare att de försöker sträva efter att kommunicera muntligt på engelska så mycket som möjligt. När lärarna frågades om vilket språk engelska eller svenska som de tror de använder mest under engelskundervisningen, nämnde Lärare A att hen mest använder sig av engelska. Lärare A menade att när man ger lite svårare instruktioner kan man använda sig av kroppsspråket som kan förstärka det läraren försöker lära ut till eleverna. Detta skulle kunna tolkas som att eleverna får goda möjligheter i målspråket genom att de utmanas och därmed kan hamna i en proximal utvecklingszon (Vygotiskij 2001). Detta genom att läraren framkallar kunskapen ur eleven genom att utmana dem och som ligger strax över den nivå där eleven befinner sig, men som inte är för hög. På så sätt får eleverna tillgång till möjligheter för utveckling och lärande (Vygotiskij 2001). Detta kan även kopplas till Krashens (1981) beskrivning om att elever utvecklar sina språkkunskaper om flödet av språket är lite svårare än vad eleverna redan kan på språket. Det Lärare A beskrev i intervjun stämmer överens med observationen. Lärare B svarade att hen använder framförallt engelska, men att det är extra viktigt att använda engelska

vid muntliga uppgifter. Lärare Bs beskrivning stämmer inte riktigt överens med observationen. Lärare Bs lektion gick ut på att förbereda eleverna inför muntliga nationella provet med hjälp av olika muntliga uppgifter. Däremot använde läraren inte målspråket konsekvent, då hen hamnade på nivå 4 när hen *gick igenom instruktioner*, nivå 3 när hen *svarade på eleverna*, nivå 4 när hen *tillrättavisade eleverna* och nivå 0 när hen *avslutade lektionen*.

Både lärare C och D nämnde att de har svaga elever i engelska, vilket har fått dem att kommunicera mer på svenska för att det kan vara svårt för dessa elever att förstå. Utifrån Krashens (1981) beskrivning berövar lärarna elevernas chans att utveckla språkliga färdigheter när lärarna inte exponerar eleverna för målspråket. Å andra sidan skulle detta kunna tolkas som, utifrån Vygotskjis (2001) ZPD, att lärarna väljer att successivt utveckla elevernas förmågor med hjälp av förstaspråkets inverkan tills de själva kan förstå den och därmed använda målspråket självständigt. Lärare C och Ds påstående stämmer överens med observationerna. Lärare D svarade att hen hade kunnat ha engelskundervisning bara på engelska och förklara på svenska till de svaga eleverna efter genomgången, men risken är då att hen tappar klassen, "det går inte med den här klassen, vänder jag ryggen en sekund kommer det bli kaos runt omkring". Lärare C svarade att hen är chockad över hur mycket svenska hen egentligen använder "såhär mycket svenska brukar jag absolut inte prata, speciellt inte i årskurs 6, men jag har varit tvungen att anpassa språket för att vissa ska känna sig inkluderande". Det kan även diskuteras kring huruvida lärares inställning bottnat i att de anser att engelskämnet kan vara svårt för vissa elever och att den oron förs vidare till dem. Krashen och Terrell (1983) menar att klassrumssituationer som skapar oro hämmar eleverna. Det kan innebära att de svaga eleverna i de observerade klassrum kan uppleva oro. Detta eftersom lärarna själva påstår kan vara svårt att anpassa målspråket vid engelskundervisning och att lärarnas oro kring detta kan eventuellt föras vidare till de svaga eleverna omedvetet.

### ***Inställning till målspråksanvändning***

Som nämnt ovan tyckte samtliga lärare att det är viktigt att kommunicera muntligt på målspråket i den grad som är möjligt i det engelska klassrummet. Både lärare A och B tyckte att det var viktigt att låta eleverna bada i engelska språket. Lärare A menar att "ju mer man hör språket, ju mer man badar i språket, desto mer använder eleverna engelska språket själv". Lärare A nämnde även att hen alltid använder sig av engelska undertexter när eleverna får titta på film. Hen menar att det är viktigt att eleverna får möjligheten att "utveckla deras guessing competence" och att eleverna ska både läsa och höra det engelska språket. Det Lärare A beskrev i intervjun stämde överens med observationen, då hen hade lagt engelska som undertext när eleverna fick titta på film. Lärare B menar att inläring av språk kan gå snabbare om eleverna lär sig och tar till sig det engelska språket genom att de får lyssna och läsa

“genom att språkbada i engelska kan eleverna utveckla språket snabbare”. I detta avseende kan lärare A och Bs beskrivningar kopplas till Krashens (1981) påstående om att elever bör få en stark exponering av målspråket för att anamma den. Både Lärare C och D förklarade att de försöker sträva efter att använda målspråket mer konsekvent under engelsklektioner, men menar på att det är viktigt att anpassa engelskundervisning utifrån vilken grupp man har framför sig. Krashen (1981) menar att lärares konstanta produktion av målspråket kan bidra till att eleverna förstår det mer och att de därmed utvecklar språkliga färdigheter. I detta fall kan det tolkas som att lärare C och Ds beskrivning inte erbjuder eleverna möjligheter att försöka förstå målspråket, då de väljer att använda förstaspråket som enligt Krashen (1981) hindrar språkinläringen.

### ***Förstärkning av budskapet***

Samtliga lärare nämnde att de använder mer bilder under engelsklektioner än i andra ämnen. Detta för att de ansåg att bilder ibland kan hjälpa med förståelsen för vad det är som ska göras. Som nämnt ovan nämnde lärare A att hen oftast använder sig av kroppsspråk och visade under intervjun hur hen brukar göra “I want you to take out your books”, och då visar man och tar fram den boken och pekar så att det förstärker instruktionen med hjälp av kroppsspråket istället för att översätta till svenska”. Lärare B, C och D uttryckte att de använder sig av bilder för att ge eleverna möjlighet att bearbeta informationen. Krashen (1981) menar att visuella hjälpmedel är strategier som lärare ska använda för att tilltala eleverna och demonstrera uppgifter för att förstärka målspråkets budskap, istället för att översätta till förstaspråket. Å andra sidan under observationerna var det bara lärare A som använde sig av visuella hjälpmedel under den observerade lektionen. Detta genom att hen tydliggjorde instruktioner med hans kroppsspråk och föremål på vad hen ville att eleverna skulle göra och ta fram. Jag kan dock inte dra några slutsatser ifall lärare B, C och D använder visuella hjälpmedel under engelsklektioner, då endast en engelsklektion observerades per lärare.

### ***Lärares språkliga självförtroende och språklig förebild***

Lärare A, B och D framhävde att de kände sig trygga i att undervisa engelska. Däremot tyckte lärare C att hen inte är trygg i att prata på engelska. Lärare C nämnde att det kan bero på hans ordförråd och känner att det blir svårt att omformulera sig på ett språk som inte är hans förstaspråk, “jag kan tycka att det är jobbigt att förklara mig på engelska ibland, jag märker hur nervösa eleverna blir när de inte förstår vad jag säger och då blir det att jag ibland väljer att prata på svenska”. En möjlig förklaring kan vara att läraren möjligtvis använder en för hög målspråksanvändning, då lärare C nämnde vid ett antal tillfällen att hen har flera svaga elever i engelska. Krashen (1981) menar att begripligt inflöde är viktigt för att elever ska förstå vad som sägs, utan att överväldigas med för mycket språklig information. Vidare

menar han att inflödet av målspråket ska varken vara för enkel eller för svår. Detta kan tolkas som att läraren ännu inte hittat strategier för att kunna modifiera målspråket till en nivå som motsvarar elevernas kunskapsnivåer. Då hen inte känner sig trygg i att prata på engelska kan denna känsla eventuellt överföras till eleverna, då Krashen och Terrell (1983) menar att om man skapar oro kommer språkinläringen att blockeras. Detta skulle kunna tolkas som att eleverna som känner sig nervösa i lärare Cs klassrum kan bero på att hen inte själv känner sig trygg och kan därmed ha en effekt på elevers känslor och attityder kring engelskämnet.

Lärare A uttryckte att eleverna måste få språkliga förebilder för att de själva ska våga tala engelska och använda den mer. Lärare A nämner däremot att det kan vara jobbigt med vissa elever, men menar att “om man själv som lärare pratar visar just den här förebilden”. Både lärare B och D uttryckte att läraren måste vara språkligt medveten i det engelska klassrummet, och att det har en stor betydelse för hur eleverna väljer att använda målspråket. De menar att det språk som läraren använder är det språk som eleverna anammar under engelsklektioner. Lärare B menar på att läraren måste få tilltro till sin språkliga förmåga för att på så sätt använda det konsekvent under engelsklektioner. Lärare A, B och Ds kommentarer om att lärare behöver använda målspråket för att på så sätt få eleverna att integrera och öva tala på engelska, stöds bland annat i Vygotskjis (2001) ZPD, om att man genom sociala interaktioner utvecklar kunskaper. Vygotskjis (2001) ZPD lägger även vikt på samarbete mellan elev och lärare som är grunden för att en elev ska kunna tillägna sig språk. Grundtanken med Vygotskjis (2001) ZPD är att följa lärares samspel för att eleverna successivt ska utveckla sina förmågor tills de själva kan producera språket. Detta kan även kopplas till Krashens (1981) inflödeshypotes som menar på att en viktig faktor för att tillägna sig målspråket är genom att elever utsätts för den ständigt för att sedan kunna producera den själv.

### ***Hinder för engelskinläring***

Lärare A uttryckte att det kan skapa hinder för elevers engelskinläring om läraren är väldigt strikt och vägrar förklara vissa saker på förstaspråket. Hen menar att vissa elever är nervösa och då kan man behöva släppa målspråket och förklara en viss punkt på svenska. Däremot nämner lärare A att det är viktigt att man förklarar på engelska med andra ord innan man översätter något på svenska, “jag tycker man ska ge eleverna en chans att bearbeta och förstå på engelska innan det översätts”. Lärare B, C och D uttryckte att de svagaste eleverna är dem som påverkas mest om man endast pratar på engelska under lektionerna. Lärare C uttryckte att man oftast behöver förtydliga mycket mer för dessa elever och att detta oftast görs på svenska. Lärare D menar att det kan skapa hinder då risken är att de inte hänger med. Dock nämner lärare D att det är läraren som styr klassrummet och menar på att “skulle jag prata mer

engelska och undvika svenska, då tror jag att det skulle bli mer tvingat att de måste prata på engelska under lektionerna”. Detta skulle kunna tolkas som att lärare D är medveten om vikten av att använda målspråket och dess påverkan på elevers egna språkproduktion. Lärare A, B och C uttryckte även att eleverna inte behöver förstå ord för ord så länge de förstår sammanhanget. Detta kan tolkas som att den muntliga kommunikationen kan ligga lite utanför vad eleverna behärskar, vilket då kan kopplas till Vygotskjis (2001) närmaste utvecklingszonen som menar på att undervisningens fokus ska vara lagom utmanande för att kunna stimulera elevers lärande. Även Krashen (1981) menar att det viktigaste är att elever förstår sammanhanget av det som sägs.

## 7. Diskussion

Syftet med föreliggande studie är att bidra till en bredare förståelse och kunskap kring hur lärares målspråksanvändning kan se ut i det engelska klassrummet. Syftet definieras genom följande frågeställningar:

- *Vad har läraren för inställning gentemot användning av målspråket respektive förstaspråket i engelskundervisningen?*
- *I hur stor grad kommunicerar läraren muntligt på engelska under engelsklektioner? Och vid vilka tillfällen väljer läraren att använda målspråket respektive förstaspråket under engelsklektioner?*

Resultaten från studiens empiri kommer att analyseras och jämföras med vad tidigare forskning säger inom ämnet. Diskussionen följs sedan upp av en sammanfattning och slutsats av analysens viktigaste delar samt en utvärdering av Krashens (1981) inflödeshypotes. Avslutningsvis följer en diskussion kring didaktiska implikationer utifrån studiens resultat.

Resultatet visade att endast en av fyra lärare använde målspråket konsekvent under engelsklektionen. Samtliga lärares generella inställning till målspråksanvändningen i engelskundervisning visade under intervjun att de ansåg att det är viktigt att använda målspråket så mycket som möjligt. Lärare A och B anser att de gör det i hög grad. Lärare C och D anser att de borde göra det mer och försöker i den mån de kan att använda engelskan mer konsekvent. Till skillnad från Korkmaz (2021) resultat visar det på att lärarna inte var positivt inställda till att enbart använda målspråket, vilket inte var fallet i min studie. En skillnad i denna studie var att lärarna använde målspråket vid flera tillfällen och i större utsträckning, vilket inte stämmer överens med Korkmaz (2021) studie. Lärarna valde endast i Korkmaz (2021) studie att använda målspråket när de *hälsade på eleverna, inledde lektionen eller tillrättavisade dem*. Som

tidigare nämnt i min studie kan lärares språkliga kunskaper vara en anledning till varför lärares målspråksanvändning skiljer sig. Korkmaz (2021) studie är gjord i Turkiet och följer troligtvis ett helt annat skolsystem än vad vi har i Sverige, vilket kan vara en möjlig förklaring på varför det finns skillnader på målspråksanvändningen i olika EFL klassrum.

Lärarnas val att använda förstaspråket vid svårare förklaringar eller när eleverna inte förstår, bekräftar det Edstrom (2006) anser att det egna språket används till. Däremot går det inte i enlighet med Lundbergs (2007) påstående att det förstaspråket ska ersättas med ett icke-verbalt språk såsom kroppsspråk. Samtliga lärare menade att det krävs ett elevnära språk, speciellt för de svaga eleverna. Utifrån Silvanis (2014) studie visar lärare B, C och D på en ökad medvetenhet då de använder förstaspråket för att underlätta elevers förståelse för målspråket, framförallt för de svaga eleverna. Lärare A påstod att hen oftast använder sig av kroppsspråk och bilder för att förtydliga budskapet istället för att översätta. Lärare B, C och D uttryckte att de använder bilder, men att de oftast översätter till svenska och behöver anpassa språket när de går igenom instruktioner och svåra begrepp. Detta kan dessutom kopplas till Batemans (2008) förklaring till varför förstaspråket ofta används i engelskundervisningen. Bateman (2008) menar att lärarna som inte använder målspråket konsekvent inte har den skickligheten att använda olika tillvägagångssätt för att göra sig förstådd på målspråket. Lärare A uttryckte däremot under intervjun att elevers olika kunskapsnivåer inte ska ha en inverkan på användningen av målspråket och bör istället exponeras och badas i målspråket. Även Lundberg (2007) redovisar liknande påstående i sin studie om att elever bör exponeras och duschas med målspråket för att det ska gynna språkinläringen.

Vidare berättade samtliga lärare att deras språkanvändning har en stor påverkan på vilket språk eleverna väljer att tala under engelsklektioner. De menade att läraren måste vara språkligt medveten och att eleverna måste få språkliga förebilder för att själva våga använda målspråket. Utifrån Lundbergs (2007) studie kan detta ge en effekt på elevers språkliga självförtroende såväl som ökad målspråksanvändning. I Lundbergs (2007) studie visade det att lärarnas konsekventa målspråksanvändning gav effekt på elevers egna språkproduktion. På samma sätt menar Korkmaz (2021) att med hjälp av målspråket kan läraren skapa en avkopplande miljö för eleverna att själva använda målspråket under engelsklektionerna. Däremot uttryckte lärare C att hen inte är bekväm med att tala på engelska och känner att hen blir stressad när eleverna inte förstår läraren på målspråket. Detta kan kopplas till Edstroms (2006) påstående om att lärare oftast använder förstaspråket för att de har svårt med att göra sig förståelig för eleverna på målspråket. Beskrivningen ovan från lärare C kan även kopplas till Lundberg (2007) som påstår i sin studie att osäkra lärare tenderar att prata mindre på målspråket. På samma sätt menar



Bateman (2008) att lärares språkliga självförtroende hindrar oftast dem från att endast använda sig av målspråket och menar att det är viktigt att läraren är väl förberedd, vilket kan minska osäkerheten. Å andra sidan nämnde lärare C att det inte alltid behöver vara perfekt varje gång och menar på att det är viktigt att visa för eleverna att det är acceptabelt att göra misstag. Vidare framgick det att detta kan vara en del av att vara en språklig förebild och uppmuntra eleverna att använda målspråket fastän det inte är perfekt. Lundberg (2007) redogör för liknande påstående och menar att läraren kan skapa en mer naturlig och positiv inställning till språket.

Det finns även vissa tillfällen som skiljer sig mellan denna studies resultat och Edstroms (2006) studie. En av dessa skillnader är att somliga lärare utförde *instruktioner* på engelska, men Edstrom (2006) menar på att det kan vara en svår situation att göra på målspråket. Å andra sidan valde lärare D att endast använda svenska när hen gick igenom instruktioner, vilket relaterar till Edstroms (2006) studie som menar på att undervisa grammatik på målspråket kan vara svårt. Lärare D hade en lektion om grammatik, vilket återigen kan förklaras med hjälp av Silvanis (2014) studie till varför förstaspråket användes. Detta kan enligt Silvani (2014) beror på anpassning för att få med alla elever, särskilt de svaga eleverna. Både Edstrom (2006) och Lundberg (2007) påstår att *tillrättavisa elever* kan vara svårt att utföra på målspråket för att bevara ordning i klassrummet. Mina observationer visar däremot att lärarna som talade på målspråket när de *tillrättavisade eleverna* lyckades, trots målspråksanvändningen, ändå hålla en god ordning i klassrummet. Vidare påstår Edstrom (2006) att lärare oftast inte brukar ha svårt att använda målspråket när de *svarar på eleverna*. Dock är detta något som Lärare B, C och D inte utförde övervägande på engelska. Bör dessa tillfällen betraktas som svåra att utföra på målspråket? I denna studie har fyra lärare observerats och den jämförelse som görs är att vissa tillfällen i klassrummet som anses svåra skiljer sig från både Edstrom (2006) samt Lundbergs (2007) studie. Jag kan inte dra några slutsatser om dessa tillfällen är svåra eller inte att utföra på målspråket. Detta för att det skulle behövas ett större urval av lärare.

Synpunkter om huruvida engelskundervisning bör bedrivas på målspråket skiljer sig delvis åt mellan lärarna i denna studie. Lärare A ansåg att målspråket bör användas konsekvent under engelsklektioner. Hen ansåg även att det inte är omöjligt att använda målspråket konsekvent och menade på att elevers olika kunskapsnivåer inte ska ha en påverkan på vilket språk läraren använder. Å andra sidan uttryckte lärare B, C och D att det svenska språket bör användas för att alla elever ska förstå innehållet, särskilt de svaga eleverna, men även för att fungera som ett stöd för att säkerställa att elever förstår det lärarna säger på målspråket. Om man utgår från Edstroms (2006) förklaring på varför förstaspråket ofta används skiljer det delvis från studiens resultat. Edstrom (2006) menar på att det kan vara utmanande att

upprätthålla ett konsekvent användande av målspråk vid genomgångar. Utifrån vad lärare A sagt och visat under observationen tycks detta inte vara ett problem. Å andra sidan använde lärare B, C och D förstaspråket och kan förklaras utifrån Edstroms (2006) beskrivning, nämligen att det kan vara svårt att göra sig förstådd för eleverna på målspråket. Dessutom uttryckte lärare B, C och D under intervjun att orsaken bakom deras val av att använda förstaspråket ligger i att de har svaga elever i klassen och var även den största anledningen bakom användandet av förstaspråket. De menade på att de vill försöka inkludera dem i undervisningen. Detta kan återigen förklaras utifrån Edstrom (2006) motivering till varför förstaspråket används. Det kan alltså beror på att det kan vara svårt för lärarna att vara disciplinerad när svåra situationer uppstår. Däremot uttryckte lärare A att all engelskundervisning bör ske så mycket som möjligt på målspråket, vilket inte var fallet i Edstroms (2006) studie som menar att det finns särskilda tillfällen där förstaspråket bör implementeras. Dessa är när läraren skapar relationer, upprätthåller en positiv klassrumsmiljö och när klassen samtalar om viktiga ämnen.

Att tre av fyra lärare i studien väljer olika språk beroende på olika tillfällen i klassrummet framkom tydligt under de observerade lektionerna. Studiens resultat visar att de olika tillfällen som dessa lärare utför minst på engelska var när de ville *förtydliga budskapet*, när de *svarade på eleverna*, *gick igenom instruktioner* och när de *avslutade lektionen*. Med hänvisning till Lundbergs (2007) forskning hindrar lärarna eleverna från att utveckla strategier om hur de själva kan använda engelska språket. Hon hävdar att läraren har ett ansvar att aktivt planera och tänka igenom sin språkanvändning i klassrummet. Å andra sidan nämner Edstrom (2006) att förklara uttryck och ord på målspråket kan vara en utmaning för lärare, vilket även överensstämmer med somliga lärares förklaringar i denna studie. Däremot verkade det inte som att lärare A hade svårt med att förklara ord och uttryck på målspråket då hen använde sig av kroppsspråk för att förstärka instruktionerna under engelsklektionen. Lärare A valde dessutom att omformulera sig vid ett tillfälle när en elev hade en fundering kring lektionens aktivitet. En möjlig förklaring till beskrivningen ovan kan kopplas till Silvanis (2014) påstående om varför vissa lärare väljer att använda förstaspråket. Silvani (2014) menar att det kan bero på att lärarna vill underlätta förståelsen för uppgifter och aktiviteter som presenteras, men även för att jämföra likheter och skillnader mellan förstaspråket och målspråket.

## 7.1 Sammanfattning och slutsats

Denna studie syftar till att bidra till en bredare förståelse och kunskap kring hur lärares målspråkanvändning kan se ut i det engelska klassrummet. Studien har tagit fasta på hur fyra engelsklärare i huvudsak använder sig av målspråket i engelskundervisningen, vid vilka tillfällen

målspråket respektive förstaspråket används under en engelsklektion, samt deras inställning till att använda målspråket respektive förstaspråket i engelskundervisning. Tidigare forskning har visat att konsekvent användning av målspråket under engelsklektioner kan gynna elevers språkinlärning såväl som intresse till att själva använda målspråket. Därför är lärares målspråksanvändning i engelskundervisning viktig för min studie. Orsaken till att undersöka just detta är för att det är omdiskuterat och utforskat i flera olika länder, däremot finns det få forskningsstudier gjorda i Sverige om lärares målspråksanvändning i det engelska klassrummet.

För att besvara forskningsfrågorna har strukturerade observationer och semistrukturerade intervjuer genomförts. Samtliga lärare uttryckte att det är gynnsamt om eleverna får möta målspråket så mycket som möjligt. Däremot uttryckte lärare C och D att de önskade att de kommunicerade mer på engelska än vad de gör idag, men att svårigheter uppstår som hindrar dem från att göra det uteslutande. Slutsatsen som kan dras av detta är att det kan vara svårt att förvänta sig att all muntlig kommunikation i engelskundervisningen inte kommer att kunna utföras endast på målspråket. Däremot är det viktigt att lärarna ställer frågan varför förstaspråket används vid ett specifikt tillfälle under engelsklektioner och vad syftet är med språkanvändningen. En annan viktig slutsats som kan dras är att det är gynnsamt för både lärare och elever om läraren månar om sitt förhållningssätt kring målspråket. Detta för att lärarna ska kunna reflektera över vilken påverkan det kan få för elevers språkinlärning, engelskundervisningen och elevers målspråksanvändning.

Samtliga lärares beskrivningar under intervjuerna stämmer överens med resultaten från observationerna som visar på i hur stor grad kommunikationen sker på målspråket och vid vilka tillfällen målspråket respektive förstaspråket användes. Vidare uttryckte samtliga lärare att de ibland använder svenska eller översätter några ord för att förtydliga budskapet, vilket överensstämmer med resultatet från observationerna som visar att lärarna använt översättning. Däremot visar resultaten att lärare A använde sig av kroppsspråk vid vissa tillfällen för att förtydliga budskapet. Ytterligare en slutsats som kan dras är att det finns en medvetenhet hos samtliga lärare kring deras egna målspråksanvändning, då de själva kan uppskatta ungefär hur mycket de talar på målspråket under engelsklektionerna. Som framgår i intervjuerna visade tre av fyra lärare en positiv inställning till att använda målspråket under engelsklektioner. Den fjärde läraren uttryckte att hen inte kände sig trygg i att prata på engelska, då hen menar att hen har ett begränsat ordförråd för att kunna uttrycka sig så som hen vill på målspråket. Å andra sidan valde vissa lärare under de observerade lektionerna att tala på målspråket vid olika tillfällen och inte vid andra. Detta överensstämmer med vad Silvani (2014), Bateman (2008) och Edstrom (2006)

tagit upp i deras studier om varför förstaspråket respektive målspråket ofta används vid ett specifikt tillfälle.

Resultatet visade att endast en av fyra lärare använde målspråket konsekvent. Enligt Krashen (1981) är språkligt inflöde det som styr utvecklingen av målspråket framåt, vilket kan relateras till sociokulturell kontext genom ZPD. Både ZPD och inflödeshypotesen presenterar budskapet om lärares roll i att skapa goda lärmiljöer. Även om Krashen (1981) betonar läraraspekten och fokuserar på hur läraren ska lära ut och förhålla sig till målspråket, är inflödeshypotesen inte helt skild från den sociokulturella teorin. Detta då både inflödeshypotesen och ZPD förespråkar att inläring sker när eleverna utsätts för situationer där deras kunskapsnivåer utmanas och där läraren hittar rätt väg till att stödja eleverna att skaffa sig ny kunskap. Då inflödeshypotesen visar på likheter med Vygotskijs (2001) ZPD som präglas i de rådande styrdokumenterna, det vill säga att varje elev ska få möjligheter att utveckla sina kommunikativa möjligheter och den starka tron på den egna språkliga förmågan (Lgr22), kan inflödeshypotesen kopplas till Lgr22, mer specifikt, att elever ska förstå tydligt talad engelska. Detta eftersom inflödeshypotesen förespråkar att man ska exponera och utsätta eleverna för målspråket för att de själva ska kunna producera den på egen hand. Dessutom hävdar Lgr 22 att elever ska kunna bearbeta egna muntliga framställningar för att tydliggöra och anpassa kommunikationen efter syfte och mottagare (Lgr 22). Som nämnt tidigare finns det inte någon tydlig vägledning för hur mycket engelska som ska användas i engelskundervisningen i Lgr 22. Även om elever ska exponeras för talad engelska är det upp till lärare att avgöra vad eleverna ska exponeras för. En kombination av Krashens (1981) inflödeshypotes, där fokuset ligger på exponering för språkligt inflöde, med Vygotskijs (2001) Zone of Proximal Development, där fokuset ligger på hur elever utvecklar kunskap genom interaktion, kan dessa tillsammans eventuellt bidra med en tydligare bild för hur engelska språket kan läras ut i det engelska klassrummet. Av den anledningen anser jag att inflödeshypotesen är relevant då den redogör för varför elever behöver lärare som genom engelskundervisning utvecklar elevers kommunikativa färdigheter. Detta genom att eleverna utsätts för målspråket hela tiden och där deras språkkunskaper utmanas. En ökad målspråksanvändning verkar, enligt Lundberg (2007), bidra till större engagemang för engelskämnet hos eleverna och som enligt henne medför till delaktighet och ökat intresse i engelskundervisningen.

Den slutliga slutsatsen är att tidigare forskning skiljer sig delvis i de olika länderna där undersökningarna utförts i jämförelsen med denna studie. Detta kan möjligen tolkas som att hur mycket målspråket används i engelskundervisningen kan bero på lärares språkkunskaper, inställning till målspråket, deras språkliga självförtroende såväl som medvetenhet av sitt språkval. Utifrån Lundbergs

(2007) licentiatavhandling tyder det inte på stora skillnader över hur målspråket används. Det kan alltså tolkas som att det ser i stort sett likadant ut. Lundberg (2007) lyfter upp i sin studie att lärarna som observerades ofta översatte engelska till svenska, detta var också fallet i min studie hos tre av fyra lärare. Däremot kan jag inte dra några slutsatser om det ser ut så i alla engelsklektioner i svenska grundskolor, då det skulle krävas ett större urval av lärare och grundskolor i Sverige.

Sammanfattningsvis stämmer mitt resultat delvis överens med tidigare forskning som menar på att det finns svårigheter som gör att lärarna inte använder målspråket konsekvent, och när lärare väljer att använda målspråket respektive förstaspråket. Både Edstrom (2006) och Lundberg (2007) påstod att det kan vara svårt att gå igenom instruktioner på målspråket under engelsklektionen, vilket även var fallet för tre av fyra lärare i denna studie. Dessutom stämmer Krashens (1981) inflödeshypotes och Vygotskijs (2001) Zone of Proximal Development delvis med samtliga lärares inställning till användandet av målspråket och dess inverkan på elevers egna språkanvändning. I min undersökning var det två av fyra lärare som använde engelska mer än svenska, varav en av dem använde engelska konsekvent under engelsklektionen. Den tredje läraren använde både engelska och svenska lika mycket under engelskundervisningen och den fjärde läraren använde svenska mer än engelska under engelsklektionen.

### 7.3 Didaktiska implikationer

Som framkommer av diskussionen finns det både för- och nackdelar med att endast använda sig av målspråket i engelskundervisningen. Detta blir på så sätt viktigt att reflektera över hur språkanvändningen ska gå till i det engelska klassrummet. Eftersom engelsklektioner ska ge elever möjligheter att utveckla kommunikativa förmågor (Lgr22), bör lärare vara medvetna om sina språkval som förmedlas genom undervisning och vilka konsekvenser som följer av språkvalet. En förhoppning är att denna studie ska ge insyn i möjliga sätt att reflektera över sin språkanvändning under engelskundervisningen, men även tänka på att försöka förverkliga språkbudet på målspråket i den mån det är möjligt under engelsklektioner. Detta kan på så sätt, enligt Lundberg (2007) och Krashen (1981), ge bättre möjligheter för eleverna att utveckla språkliga kompetenser.

Säkerligen har lärarna rätt i att de inte vill göra det svårt för eleverna för att tappa dem eller att lärarna blockerar inflödet av målspråket som inträffar i det engelska klassrummet. Vissa lärare kan ha svårt att hitta en lämplig nivå för elever som är nybörjare i språket. Använder lärarna en för hög nivå av målspråket? Gör lärarna sig förståeliga på målspråket genom att anpassa den? Eller kan det troligtvis vara en utmaning att försöka anpassa målspråket för att få med alla elever? Forskningen antyder inte att

det är negativt med förstaspråket, utan mer att det kan vara nödvändigt vid vissa tillfällen av olika skäl och funktioner. Å andra sidan antyder forskningen vikten med att endast använda målspråket konsekvent då det kan bidra till en bättre inlärningsmiljö. Är det så att användningen av förstaspråket bara har accepterats och ses som oundvikligt av forskare och lärare?

En långsiktig åtgärd skulle kunna vara att Sveriges grundskolor erbjuder engelsklärare ett lärarlyft för att kunna få stöd i hur engelska kan läras ut i undervisningen och olika strategier för att göra sig mer förstådd på målspråket.

Genom denna studie har jag fått en bredare kunskap och förståelse kring hur lärares målspråksanvändning kan se ut i det engelska klassrummet och att den kan påverkas av olika faktorer, som i sin tur påverkar det språk som eleverna väljer att använda. Jag har dessutom fått en ökad medvetenhet kring varför förstaspråket vid vissa tillfällen behövs för att komplettera det engelska språket, snarare än att ersätta det. Då studiens urval består av fyra olika klasser är det inte min avsikt att generalisera resultatet, utan snarare visa på de olikheter i lärares språkanvändning under engelsklektioner som jag kunde urskilja i studien.

## **8. Vidare forskning**

Ämnet är aktuellt och enligt mig bör en studie genomföras med ett bredare synsätt. Min studie har varit begränsad och givetvis ser inte alla lärares målspråksanvändning under engelsklektioner ut som det gör i min studie. För att få ett bredare perspektiv kring lärares målspråksanvändning hade fler lärare kunnat observeras. Detta genom att jämföra med olika lärare i kommuner och skolor för att få ett större urval.

Under observationerna hos samtliga lärare uppmärksammade jag att det fanns en stor skillnad bland elevers målspråksanvändning i jämförelse med eleverna hos lärare A. Eleverna använde oftast engelska när de kommunicerade med lärare A, men även med varandra. Eleverna hos lärare B, C och D använde oftast svenska när de kommunicerade med varandra och med deras lärare. Enligt tidigare forskning är lärares målspråksanvändning i klassrummet avgörande och har en påverkan på elevers språkproduktion. Av den anledningen skulle det vara intressant att studera vidare målspråksanvändningen ur ett elevperspektiv, nämligen låta eleverna komma till tals genom intervjuer och observationer. Detta genom att undersöka på vilket sätt lärarens språkanvändning har en påverkan på elevernas egna språkval. När väljer eleverna att använda målspråket i det engelska klassrummet? Elevers inställning och attityder kring deras egna målspråksanvändning under engelsklektioner? En sådan studie ur ett elevperspektiv

skulle kunna tillföra en överblick över vad som är möjligt i undervisningen att utföra på målspråket och hur detta eventuellt kan gynna eleverna.

## 9. Referenslista

Bateman, B.E. 2008, "Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Using the Target Language in the Classroom", *Foreign Language Annals*, vol. 41, no. 1, pp. 11-28. (Elektronisk resurs). Hämtad 2022-10-02.

[file:///C:/Users/Somaya%20B/OneDrive/Skrivbord/Vetenskapliga%20artiklar/Student\\_Teachers'\\_Attitudes\\_an%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Somaya%20B/OneDrive/Skrivbord/Vetenskapliga%20artiklar/Student_Teachers'_Attitudes_an%20(1).pdf)

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan Stockholm: Liber.

Denscombe, M (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur.

Edstrom, A. 2006, "L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self-Evaluation", *Canadian Modern Language Review*, vol. 63, no. 2, pp. 275-292. (Elektronisk resurs). Hämtad 2022-10-20. <https://muse-jhu-edu.till.biblextern.sh.se/article/207978>

Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. (Elektronisk resurs) Hämtad 2022-10-14

[file:///C:/Users/Somaya%20B/Downloads/Second%20Language%20Acquisition%20and%20Second%20Language%20Learning%20\(Stephen%20Krashen\)%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/Somaya%20B/Downloads/Second%20Language%20Acquisition%20and%20Second%20Language%20Learning%20(Stephen%20Krashen)%20(z-lib.org).pdf)

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Krashen, Stephen D. (2000), "What Does it Take to Acquire Language?": *ESL Magazine*. 3 (3): 22-23. (Elektronisk resurs) Hämtad 2022-11-08

[http://www.sdkrashen.com/content/articles/what\\_does\\_it\\_take.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/what_does_it_take.pdf)

Krashen, S.D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. (Internet ed.) Oxford: Pergamon. (Elektronisk resurs). Hämtad 2022-10-09

[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)



Korkmaz, Ş. Ç. (2021). "Target Language Use in EFL Classrooms: Turkish EFL Teachers" Beliefs and Practices. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 6(1), 155-171. (Elektronisk resurs). Hämtad 2022-09-30. [EJ1320476.pdf \(ed.gov\)](#)

Lewis, G. Jones, B. & Baker, C. (2012) "Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization". *Educational Research and Evaluation*, Vol. 18:7, 655–670

Lundberg, G. (2007). *Teachers in Action: Att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren* (Doctoral dissertation, Umeå universitet). (Elektronisk resurs). Hämtad 2022-10-09. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:441903/FULLTEXT01.pdf>

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. (2. ed.) Oxford: Oxford University Press.

Saville-Troike, M. & Barto, K. (2017). *Introducing second language acquisition*. (Third edition.) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Silvani, D. (2014). "The use of first language in English classroom". (Elektronisk resurs). Hämtad 2022-10-18.

[file:///C:/Users/Somaya%20B/Downloads/THE USE OF FIRST LANGUAGE IN ENGLISH CLASSROOM\[6280\].pdf](file:///C:/Users/Somaya%20B/Downloads/THE_USE_OF_FIRST_LANGUAGE_IN_ENGLISH_CLASSROOM[6280].pdf)

Skolinspektionen (2011). *Engelska i grundskolans årskurser 6-9*. (Skolinspektionens rapport 2011:7). Stockholm: Kvalitetsgranskning. (Elektronisk resurs). Hämtad 2022-11-14

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2011/engelska-2/slutrapport---engelska-i-grundskolans-arsskurser-69.pdf>

Skolverket. (2022). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket. Hämtad: 22-09-29. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

## 10. Bilagor

### 10.1 Bilaga 1



#### Informationsbrev till lärare

Hej!

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna studie.

Mitt namn är Somaya Bel Haj och läser till lärare, inriktning årskurs 4-6 vid Södertörns högskola. Jag genomför nu mitt första examensarbete där denna undersökning ingår. I mitt examensarbete vill jag undersöka lärares användning av målspråket i den engelska undervisningen för årskurs 4-6. Deltagandet i studien innebär att jag kommer att intervjua dig om din inställning gentemot målspråksanvändningen i engelskundervisningen. Jag planerar dessutom att genomföra klassrumsobservationer, där jag främst kommer att studera läraren och hur hen använder målspråket under engelsklektioner. Intervjun beräknas ta 10–20 minuter och kommer att ske efter observationen. Jag kommer att spela in intervjun och observationerna för att kontrollera eventuella citat. Jag ser gärna att intervjuerna sker någon gång under vecka 41, men jag anpassar mig förstås efter dina behov. All material som samlas in kommer endast att användas för studiens syfte och deltagande personer kommer att vara anonyma endast relevant information kommer att publiceras. Skolan kommer dessutom inte att namnges.

Deltagande personer kommer att informeras om att medverkan av intervjuerna är frivilligt. Du kan när som helst välja att avbryta utan närmare motivering. Varken videoupptagning eller videoinspelning kommer att ske, bara röstinspelning.

Studien kommer att presenteras i form av en uppsats vid Södertörns högskola. När Uppsatsen är klar kommer all insamlad information att makuleras.

Är du positiv och villig att delta i denna studie? Om du går med på att delta i studien så får du gärna höra av dig om en tid som passar dig, helst om möjligt under V.42.

Återkom till mig eller min handledare om du har frågor!

## 10.2 Bilaga 2 Observationsschema

Lista på punkterna baserat på de skilda tillfällen där läraren kan tänkas kommunicera med eleverna under en engelsklektion:

- Läraren hälsar på eleverna
- Läraren inleder lektionen
- Läraren ställer frågor till eleverna
- Läraren svarar på eleverna
- Läraren går igenom instruktioner
- Läraren tillrättavisar eleverna
- Läraren översätter från engelska till svenska
- Läraren avslutar lektionen

### Observationsschema

<b>Lektionstid:</b>	<b>Årskurs:</b>	
<b>Observationspunkter</b>	<b>Antal tillfällen som kommunikation sker på svenska (SV) respektive engelska (ENG)</b>	
<b>Punkt 1</b>		
Läraren hälsar på eleverna.	SV:	ENG:
Anteckningar:		
Nivå:		
<b>Punkt 2</b>		
Läraren inleder lektionen. T.ex. <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Läraren tar närvaro</i></li><li>- <i>Läraren berättar målen för lektionen</i></li></ul>	SV:	ENG:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Läraren går igenom lektionens moment</i></li> </ul>		
<p>Anteckningar:</p>		
<p>Nivå:</p>		
<p><b>Punkt 3</b></p>		
<p>Läraren går igenom instruktioner. T.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Läraren går igenom dagens uppgift/aktivitet</i></li> <li>- <i>Läraren går igenom vad eleverna ska göra</i></li> <li>- <i>Läraren tydliggör förväntningar</i></li> </ul>	<p>SV:</p>	<p>ENG:</p>
<p>Anteckningar:</p>		
<p>Nivå:</p>		
<p><b>Punkt 4</b></p>		
<p>Läraren ställer frågor till eleverna. T.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Läraren ställer frågor under genomgång</i></li> <li>- <i>Läraren ställer följdfrågor</i></li> <li>- <i>Läraren frågar om eleverna förstått</i></li> </ul>	<p>SV:</p>	<p>ENG:</p>
<p>Anteckningar:</p>		
<p>Nivå:</p>		

<b>Punkt 5</b>		
Läraren svarar på eleverna. T.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Besvarar elevernas frågor under genomgång</i></li> <li>- <i>Besvarar elevernas frågor efter genomgång</i></li> <li>- <i>Besvarar elevernas frågor när de utför uppgifter/aktivitet</i></li> <li>- <i>Läraren ger positiv respons på elevernas svar/ansträngningar</i></li> </ul>	SV:	ENG:
Anteckningar:		
Nivå:		
<b>Punkt 6</b>		
Läraren tillrättavisar eleverna. T.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Läraren ber eleverna att sänka rösten</i></li> <li>- <i>Läraren ber eleverna att sätta sig på sin plats</i></li> <li>- <i>Läraren ber eleverna att vara tysta</i></li> <li>- <i>Läraren uppmanar eleverna att prata på engelska</i></li> </ul>	SV:	ENG:
Anteckningar:		
Nivå:		
<b>Punkt 7</b>		
Läraren översätter från engelska till svenska. T.ex. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Läraren översätter ord/begrepp/meningar</i></li> <li>- <i>Läraren gör jämförelser med hjälp av förstaspråket för att förtydliga budskapet</i></li> </ul>	SV:	ENG:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Läraren omformulerar ord/begrepp/mening för att göra sig tydligare.</i></li> <li>- <i>Läraren använder olika visuella hjälpmedel såsom bilder, kroppsspråk eller föremål för att förtydliga budskapet</i></li> </ul>		
<p>Anteckningar:</p>		
<p>Nivå:</p>		
<p><b>Punkt 8</b></p>		
<p>Läraren avslutar lektionen. T.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Läraren sammanfattar lektionen</i></li> <li>- <i>Reflektion kring lärande/exit-ticket</i></li> <li>- <i>Läraren lyfter upp vad nästa engelsklektion kommer handla om</i></li> <li>- <i>Läraren ger positiv feedback eller en önskan till nästa lektion</i></li> </ul>	<p>SV:</p>	<p>ENG:</p>
<p>Anteckningar:</p>		
<p>Nivå:</p>		

### 10.3 Bilaga 3

Intervjufrågor till lärare:

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Hur länge har du undervisat i engelska?
3. Vilka årskurser undervisar du i?
4. Känner du dig trygg i att undervisa engelska?
5. Vilket av språken engelska och svenska anser du själv att du använder mest muntligt under lektionerna?
6. Hur tror du att lärares användning av målspråket påverkar elevers egna muntliga språkanvändning?
7. Anser du att det kan skapa hinder för engelskinlärning om man enbart använder sig av målspråket under engelsklektioner?
8. Hur mycket skulle du själv uppskatta att du använder dig av engelska muntligt under engelsklektioner?
9. När brukar eleverna prata engelska under lektionen? (Ge några exempel)
10. När anser du det är viktigt att använda målspråket i engelskundervisningen? Ge exempel på något moment, utveckla gärna.
11. När tycker du det är lämpligt att använda svenska under engelsklektioner?
12. Anser du att det är viktigt att läraren som undervisar i engelska har ett intresse för ämnet? Utveckla gärna.
13. Ger du eleverna feedback på engelska eller svenska när de gör bra ifrån sig under engelsklektioner?
14. Är det något mer du vill berätta eller lägga till?