

Hva slags engelsk skal vurderes: lærer- og elevholdninger i norsk skole

Thomas Hansen, høgskolelektor, Fremmedspråksenteret

Etter hvert som det engelske språket har fått en stadig viktigere funksjon i verden som lingua franca, har språkforskere flittig diskutert hva dette bør innebære også for engelsk som fag i skolen. Et tilbakevendende tema de siste tiårene har vært spørsmålet om språknormer i opplæringen og hva slags engelsk elevene skal tilegne seg og vurderes ut fra. Ettersom det engelske språket brer om seg i verden og stadig nye varianter oppstår, har derfor mange språkforskere tatt til orde for å omdefinere tradisjonelle språkidealer som har vært normgivende for engelskundervisningen. En utfordring synes likevel å være at aktørene i klasserommet i liten grad selv har vært premissleverandører for debatten. Selv om holdninger til språknormer i noen

grad har vært undersøkt blant lærere og elever de senere årene, har det generelt sett vært lite klasseromsforskning på temaet, til tross for at debatten har pågått blant språkforskere siden 1990-tallet (Hansen, 2011). Derfor rettes søkelyset i denne artikkelen på aktørene i klasserommet og hva man vet om deres preferanser for språkidealer i dag. Artikkelen tar utgangspunkt i noen studier som er gjort på tematikken i Norge det siste tiåret.

Et egnet språkideal

Diskusjonen om et egnet språkideal i engelskfaget tar utgangspunkt i morsmålsbrukeren av engelsk, som tradisjonelt sett har vært rollemodellen for elever som lærer engelsk som et fremmedspråk. Selv

om språkkompetanse tilsvarende morsmålsbrukeren nødvendigvis ikke har vært direkte uttalt, har det i hvert fall vært underforstått (Lundahl, 2007). Morsmålsbrukeren kan derfor på mange måter sies å ha vært den naturlige rettesnoren for korrekthet både når det gjelder uttale, grammatikk og vokabularbruk. Av det følger det også at morsmålsbrukeren i stor grad har vært referansepunktet i vurderingen av elevenes kompetanse i faget.

Mange fagfolk innenfor språkforskning har imidlertid tatt til orde for at dette native speaker-idealet må forkastes. Kritikken består av flere forskjellige argumenter, men fanges i hovedsak opp i to hovedinnvendinger: 1) at slik kompetanse er et umulig mål for

en fremmedspråkbruker å oppnå, og 2) at selv om det var mulig, er det uansett feil type kompetanse for en fremmedspråkbruker å etterstrebe (Byram, 1997).

Den første hovedinnvendingen handler om at målene for språkopplæringen må være realistiske og faktisk oppnåelige for

eleven som lærer engelsk som et fremmedspråk. Språkforskning tyder imidlertid på at det å oppnå språkkompetanse på nivå med en morsmålsbruker knapt er mulig med mindre man er født i målspåklandet. En anerkjent hypotese om en «kritisk periode» antyder at det er en sammenheng mellom evne til å tilegne seg språk og biologisk

alder. Noen forskere, for eksempel Kenneth Hyltenstam (1992), hevder at grensen for når det ikke lenger er mulig å tilegne seg et annet morsmål, går ved rundt seks år for barn som klassifiseres som tospråklige (Hansen, 2014). Den vanskeligste barrieren å overvinne, som det ofte pekes på, er en aksent som «røper» en



CartoonStock.com

som fremmedspråkbruker. Det å imitere en morsmålsbruker blir derfor, til tross for eksepsjonelle språkferdigheter, et skuespill som man bare klarer å mestre for en begrenset periode i løpet av en lengre samtalesekvens (Piller, 2002). På bakgrunn av dette mener kritikere av native speaker-idealet at det verken er et realistisk mål for språktilegnelse eller et rettferdig kriterium i vurderingen av elevenes språkkompetanse i engelsk.

Den andre hovedinnvendingen mot *native speaker*-idealet relaterer seg til hvordan det engelske språkets funksjon har endret seg. I dag benyttes engelsk som fremmedspråk av opptil 1 milliard brukere i en verden som blir stadig mer globalisert og flerkulturell. Som følge av dette foregår anslagsvis 80 prosent av alle interaksjoner på engelsk i dag mellom samtalepartnere som begge bruker engelsk som et fremmedspråk (Simensen, 2014). Engelskfagets formål i en slik kontekst vil derfor være å utstyre elevene med en type kompetanse som avspeiler denne språk- og samfunnsutviklingen. Følgelig mener mange språkforskere at det i liten grad (lenger) er relevant å basere språktilegnelse på at elevene i størst mulig grad skal høres ut som en morsmålsbruker av språket. Isteden skal de kunne lære en type engelsk som de kan bruke på egne premisser og i en kontekst som er virkelighetsnær. Denne realiteten krever en annen type pragmatisk språkkompetanse som tar høyde for at engelsk er et internasjonalt kontaktspråk mellom samtalepartnere som har ulik kultur- og språkbakgrunn. Det handler nærmere bestemt om å gjøre elevene i stand til å

navigere effektivt mellom ulike kulturer, bygge relasjoner og unngå fallgruver basert på kulturelle misforståelser (Hansen 2014). En måte å vektlegge at elevene skal kunne gjøre seg forstått i egenskap av å kunne være «seg selv» på, kan være å trene på språktrekk som universelt fremmer forståelse, og eliminere språktrekk som hindrer kommunikasjon (Hansen, 2014). For eksempel kan man i uttaletrening ha mer konsentrert fokus på språkllyder som nordmenn typisk produserer på en slik måte at de kan bli misforstått. Da kan man også legge mindre vekt på «korrekt» uttale av visse språkllyder i henhold til en bestemt morsmålsvariant av engelsk som uansett ikke påvirker språkforståelsen.

Utfordringen i argumentasjonen mot *native speaker*-idealet er likevel at et alternativt lingua franca-ideal så langt er svært vagt fundert. I språkforskningen er det for så vidt felles enighet om at elever som lærer engelsk som et fremmedspråk, har andre formål med å bruke språket enn morsmålsbrukeren. Det handler blant annet om interesse for språk, reiseliv og utenlandsk livsstil, slik mange svarte i en undersøkelse fra 1996 som kartla hvilke faktorer som motiverer europeiske elever og studenter til å lære nye språk (Coleman, 1996). Problemet er at bruk av engelsk i lingua franca-situasjoner er såpass mangefasettert at det har vist seg vanskelig å vise til noen enhetlig kodifisert standard som man kan forholde seg til som rettesnor i klasserommet. Selv om noe forskning er gjort i den hensikt å blant annet identifisere språkllyder som fremmedspråksbrukere av engelsk har fordel av å øve på, har lærere

og elever i det store og hele fortsatt kun overordnede prinsipper å gå ut fra når det gjelder å implementere et egnet alternativ.

Native speaker-idealet og et lingua franca-ideal som baserer seg på at en «kompetent utlending» kan gjøre seg forstått, har også ofte blitt diskutert som dikotomier blant språkforskere (Levis, 2005). Forskere som er uenige i at et lingua franca-ideal lar seg operasjonalisere i praksis, sverger dermed fortsatt til en undervisningsmodell som er fundert på morsmålsbrukeren som språkidéal. Språkforskeren Alan Davies har eksempelvis i en slik sammenheng hevdet at det i lingvistisk forstand fortsatt er behov for morsmålsbrukeren som et mål eller en inspirasjon for elevene i EFL (English as a Foreign Language)-undervisning (Davies, 1996).

Undervisningstradisjonen i Norge

Når det gjelder norske forhold, har det norske skoleverket de siste tiårene gjennomgått flere reformer som har påvirket både skolestruktur og innhold i de ulike fagene. For engelsk innebærer dette at flere nye læreplaner har sett dagens lys. Beskrivelsene av engelskfaget og kompetansemålene i de ulike læreplanene gir dermed en viktig pekepinn på hvilke språkidéaler som har vært bærende i norsk undervisningstradisjon.

I en gjennomgang av norske læreplaner i engelsk gjennom historien indikerer forskeren Aud Marit Simensen (2014) at forståelsen av det engelske språkets funksjon jevnt og trutt har utvidet seg siden engelskfaget ble innført i Norge. Britisk

engelsk var likevel den eneste foretrukne varianten for språktilegnelse fram til innføringen *Mønsterplan for grunnskolen* av 1974 (M-74). Simensen viser her til en formulering som hun omtaler som et steg på veien til likestilling mellom britisk og amerikanske engelsk: «Det vil være nyttig for elevene å bli gjort oppmerksom på typiske trekk ved amerikansk uttale. En elev som har lært amerikansk engelsk bør ikke påtvinges britisk uttale, ortografi og vokabular» (sitert i Simensen, 2014).

Simensen indikerer videre at den neste utgaven av *Mønsterplan for grunnskolen* av 1987 (M 87) likestiller britisk og amerikansk som hovedvarianter av engelsk fullt ut. Hun viser her til en formulering i M-87 som slår fast at elevene «bør lære å bruke en normalisert variant av britisk eller amerikansk engelsk» (sitert i Simensen, 2014). De etterfølgende læreplanene ser også ut til å styrke denne antagelsen. Både i *Reform 94 (R94)* for videregående skole og *L97* for grunnskolen ser man at kunnskapsdelen (innholdskomponenten) i engelsk har en sterk forankring til britisk og amerikansk kultur og samfunnsliv. For eksempel inneholder kunnskapsdelen i *R94*, med overskriften «den engelskspråklige verden», hele åtte av ti kunnskapsmål som har en direkte eller underliggende referanse til Storbritannia eller USA. Bare de resterende to kompetansemålene viser til den engelsktalende verden for øvrig (Udir, 2011).

Siden *Kunnskapsløftet* med nye læreplaner ble innført i 2006 (*LK06*), har imidlertid dette kulturspesifikke fokuset på Storbritannia

og USA i engelskfaget vært tonet ned. Med *LK06* fikk engelskfaget et nytt sett av kompetansemål som avspeilet hvordan engelsk har fått en stadig viktigere funksjon i verden som lingua franca. Siden denne reformen har dermed faget vært preget av et mer kulturgenerelt innhold hvor bærebjelkene har vært interkulturell kompetanse og oppfatningen av engelsk som et internasjonalt kontaktspråk som benyttes på tvers av kulturer over hele kloden. Slik kan man på mange måter hevde at *LK06* markerer et veiskille hvor fokuset på to dominante *native*-kulturer tones ned til fordel for en bredere forståelse av engelsk som et internasjonalt kontaktspråk. Denne innretningen av engelskfaget er også opprettholdt i inneværende skole-reform, *Fagfornyelsen (LK20)*.

LK20 er det også interessant å legge merke til at læreplanen ikke lenger deler faget inn i en klar kunnskaps- og ferdighetskomponent, slik tradisjonen har vært i tidligere. Isteden inngår disse som integrerte bestanddeler i kompetansemålene i læreplanen. Siden den tidligere kunnskapsdelen allerede er fundert på et kulturgenerelt innhold, kan dette sies å danne et interessant utgangspunkt for spørsmålet om språkidealer i det som tidligere utgjorde fagets ferdighetsdel.

Utfordringen i læreplanene siden *LK06* er imidlertid at muntlige vurderingskriterier i faget er delegert til lokale skolemyndigheter. Dermed finnes det ingen sentraliserte føringer som sier noe om et felles ideal som språknorm. Vurderingskriteriene mellom skoledistrikt har også vist seg å

varierte. Det kan synes uklart om disse variasjonene har vært et uttrykk for et bevisst ulikt syn på språkidealer i ulike skoledistrikt, eller om det rett og slett skyldes uvitenhet om problemstillingen (Hansen, 2014). I og med at engelskfaget i Norge likevel har vært gjennom en betydelig nyorientering på innholdssiden siden *LK06*, er det betimelig å undersøke hva dette betyr for holdninger som lærere og elever har til språkidealer.

Lærer- og elevholdninger

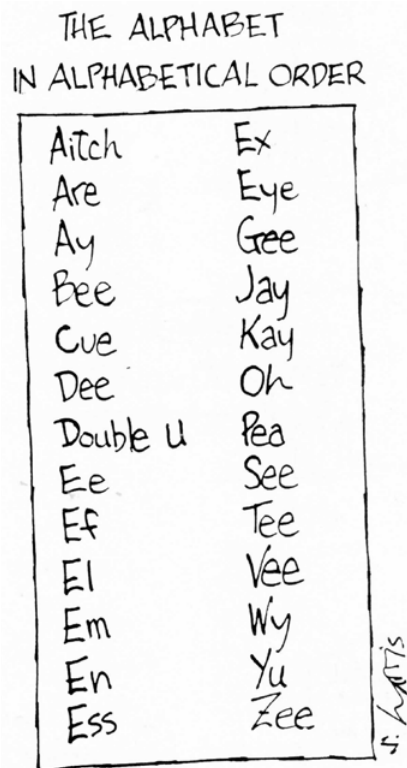
I norsk sammenheng er det de senere årene gjennomført noen få undersøkelser av læreres og elevers holdninger til språkidealer. Det er dog verdt å merke seg at ingen av studiene som gjengis i denne artikkelen, er gjennomført under *Fagfornyelsen*. Derfor må funnene ses i lys av læreplanen *LK06*. Begrepene som benyttes om ulike språkidealer, varierer også noe mellom studiene. Begreper som *native speaker*-modell og *nativeness* viser her til et *native speaker*-ideal, mens *intelligibility* og *intercultural speaker* viser til et lingua franca-ideal.

I undersøkelsene blant engelsklærere viser det seg at synet på språkidealer i engelskfaget er delt. Blant annet undersøkte Thomas Hansen i sin masteravhandling fra 2011 i hvilken grad lærere på ulike nivåer i skolen forholder seg til en *native* eller en *intercultural* undervisningsmodell i engelskundervisningen. Spørreundersøkelsen som ble utført, viser at respondentene anerkjenner en mer interkulturell undervisningsmodell når det gjelder innholdskomponenten i faget, men at preferansene med hensyn til ferdighets-

komponenten er mer variert. For eksempel svarte 50 prosent av respondentene at elevene burde «sette seg som mål å ta et bevisst valg i forhold til en *native speaker*-variant de ønsker å modellere, og forsøke å være konsekvent i bruken av denne». Den andre halvparten mente derimot at elevene burde «sette seg som mål å kommunisere uavhengig av en *native speaker* som referansepunkt» (Hansen, 2011). En delt oppfatning viser seg også i Henrik Bøhns doktorgradsavhandling fra 2017, hvor han blant annet sammen med Hansen kartla lærere i videregående skole og deres prioriteringer for uttalenormer sett i forhold til *nativeness* og *intelligibility*. Her mente et stort flertall av respondentene i spørreundersøkelsen at det er svært viktig å vektlegge forståelsesaspektet i vurderingen av uttale. De valgte likevel en «midtposisjon» når det gjelder viktigheten av *nativeness* (Bøhn & Hansen, 2017).

Selv om begge undersøkelsene slik sett tyder på at meningene er delte, spiller likevel morsmålsbrukeren som språkideal fortsatt en rolle hos mange lærere i vurderingen av elevene. I Hansens studie svarte 80 prosent av respondentene at evnen til å tilegne seg en *native speaker*-uttale vil påvirke karakteren i større eller mindre grad. I samme studie oppga også et flertall av lærerne at de vil korrigere elevene når engelsken deres har innslag av norsk innflytelse. Det vises her til eksempler som «norsk» ordstilling, uttale og idiomatikk (Hansen, 2011). I Bøhn og Hansens studie diskuteres også lærernes midtposisjon angående *nativeness* i spørreundersøkelsen opp mot intervjuutsagn. I intervjudelen

framkom blant annet utsagn som artikkelforfatterne spør seg om kanskje fanger opp mange læreres noe uklare holdning: at «lokale» uttalevarianter må aksepteres, men at det ideelle er en *native*-orientert uttale, selv om det ikke er et «must» (Bøhn & Hansen, 2017). Dette indikerer at de fleste lærerne på en eller annen måte fortsatt forholder seg til morsmålsbrukeren, men at det kanskje hersker en viss usikkerhet på hvor sterkt dette idealet skal vektlegges i en helhetlig vurdering.



CartoonStock.com

Elevstudiene som er tatt med i denne artikkelen, viser også at morsmålsbrukeren som rettesnor og språkideal i engelsk fortsatt lever videre blant norske elever. I sin doktorgradsavhandling fra 2013 gjennomførte Ulrikke Rindal blant annet en undersøkelse i andre klasse i videregående skole som kartla elevenes preferanser for engelsk uttale. Et flertall av elevene svarte her at de har en morsmålsvariant som mål for egen språkutvikling. Britisk og amerikansk engelsk ble i den sammenheng oppgitt som foretrukne språkidealer, og elevene viste en viss preferanse for amerikansk engelsk (Rindal, 2013). En lignende undersøkelse på samme skoletrinn ble gjennomført av Marie Tengs Sannes i hennes masteravhandling fra 2013. Den viser også at nær halvparten av elevrespondentene satser på enten en britisk eller en amerikansk uttalevariant i egen opplæring (Sannes, 2013). Interessant nok oppga likevel et knapt flertall av elevene i denne studien, i motsetning til Rindals, at de *ikke* satset på noen spesiell uttalevariant (Sannes, 2013).

Hva slags alternativ uttalevariant disse elevene heller sverger til, kan virke noe uklart. Det kan imidlertid dreie seg om en mer moderert utgave av tradisjonelle *native speaker*-varianter. I Rindals undersøkelse oppga nemlig også noen elever at de har en «nøytral» engelsk som sitt språkideal. Dette beskrives i studien som en «mellomting» mellom britisk og amerikansk engelsk (Rindal, 2013). Hvis dette også er betydningen mange elever i Sannes sin undersøkelse legger til grunn, viser det at mange elever har et ønske om å frigjøre

seg fra bestemte *native speaker*-varianter. Samtidig er det interessant at de likevel tilsynelatende orienterer en slik «nøytral» engelsk ut fra nettopp *native speaker*-normer. Sannes sin undersøkelse viser nemlig at elevene fortsatt reagerer sterkt negativt på engelsk med såkalt «sterk» norsk uttale. Samtidig aksepteres i større grad «svak» norsk uttale (Sannes, 2013). Dermed er det visse holdepunkter for at elevene i disse studiene likevel i ganske stor grad bruker tradisjonelle standarder som utgangspunktet for sine preferanser.

Konklusjon

Studiene i denne artikkelen viser sammenholdt ingen entydige tendenser når det gjelder preferanser for engelske språkidealer blant norske elever og engelsklærere i dag. Isteden viser de at holdningene varierer innenfor begge aktørgruppene i klasserommet. På et overordnet plan kan man derfor synes at det er ganske godt samsvar i holdninger mellom elever og engelsklærere i norsk skole. Likevel er det vanskelig å generalisere ut fra materialet som foreligger. Flere av studiene kartlegger holdninger kun i videregående skole, og antallet respondenter og informanter er begrenset. Det er derfor behov for mer inngående forskning på dette feltet i Norge for å finne ut mer om hvordan elever og lærere forholder seg til språkidealer i engelskfaget.

Studiene tyder også på at det hersker en viss usikkerhet blant lærerne angående vurdering og hvor mye vekt de skal legge på *native speaker*-idealet i forhold til elevenes evne til å gjøre seg forstått. Verken *LK06* eller *LK20* gir sentraliserte føringer om noe bestemt språkideal, og dermed er lærerne henvist til lokalgitte vurderingskriterier for muntlig kompetanse. Siden disse har vist seg å variere fra region til region, kan det tyde på at det fortsatt mangler et tolkningsfelleskap i fagmiljøene i skolen. Selv om man som lærer må forholde seg til de rådende lokale vurderingskriterier, er det derfor fortsatt grunn til å følge debatten videre og være seg bevisst hvilke kriterier man legger til grunn i egen undervisning

Referanseliste:

- Bøhn, H. & Hansen, T. (2017). Assessing Pronunciation in an EFL Context: Teachers' Orientations towards Nativeness and Intelligibility. *Language Assessment Quarterly* 14, 54–68.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Davies, A. (1996). Proficiency or the native speaker: What are we trying to achieve in ELT? I G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Hansen, T. (2011). *Speaker models and the English classroom: The impact of the intercultural-speaker teaching model in Norway* [Masteroppgave]. Høgskolen i Østfold.

- Hansen, T. (2014). Språknormer. I C. Bjørke, Dypedahl, M. & Mykleivold, G.-A. (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hyltenstam, K. (1992). Non-native features of near-native speakers. On the ultimate attainment of childhood L2 learners. I R. Harris (Red.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (s. 361–368). Elsevier.
- Levis, J.M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL quarterly*, 39(3), 369–377.
- Lundahl, B. (2009). *Engelsk språkdidaktikk*. Studentlitteratur.
- Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics* 6(2), 179–206.
- Rindal, U. (2013). *Meaning in English: L2 attitudes, choices and pronunciation in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Sannes, M.T. (2013). *From the native speaker norm towards English as an international language. A study of exposure and attitudes to native and non-native varieties in the teaching of English in Norway* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Simensen, A.M. (2014). Skolefaget engelsk. Fra britisk engelsk til mange slags «engelsker» – og veien videre. *Acta Didactica Norge*, 8(2), art. 15, 18 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1138>
- Udir (2011). *Læreplan for videregående opplæring engelsk*. R94 (UTGÅTT) (udir.no)