

Heike Speitz og Torill Simonsen

**Evaluering av prosjektet ”Forsøk med
tidlig start i 2. fremmedspråk”
Delrapport 1**

Rapport 02/2006

Telemarksforskning-Notodden

<i>Prosjektnavn:</i>	Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start i 2. fremmedspråk" – Delrapport 1
<i>Rapportnummer:</i>	02/2006
<i>ISBN:</i>	82-7463-136-6
<i>Oppdragsgiver:</i>	Utdanningsdirektoratet
<i>Kontaktperson:</i>	Terje Bryne Krokfjord
<i>Dato:</i>	17.03.2006
<i>Prosjektleder:</i>	Forskningsleder Heike Speitz
<i>Medarbeidere:</i>	Forsker Torill Simonsen Seniorforsker Åse Streitlien Førsteamanuensis Beate Lindemann
<i>Prosjektansvarlig:</i>	Direktør Ronny Lie
TELEMARKSFORSKING-NOTODDEN Senter for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid Lærerskoleveien 35, 3679 Notodden Telefon: 35 02 66 99 Faks: 35 02 66 98 E-post: tfn@hit.no Web: www.tfn.no Tiltaksnr.: 966 009 012	

INNHold

1. INNLEDNING	4
1.1 HVA ER ”TIDLIG START”?	4
1.2 OM ”FORSØK MED TIDLIG START I 2. FREMMEDSPRÅK”	4
2. ERFARINGER OG UTVIKLING	6
2.1 ERFARINGER MED TIDLIG START I NORGE	6
2.1.1 1. fremmedspråk (engelsk)	6
2.1.2 2. fremmedspråk	8
2.2 TIDLIG START I EN INTERNASJONAL KONTEKST	9
2.2.1 1. fremmedspråk	11
2.2.2 2. fremmedspråk	12
2.2.3 Veivalg i tidlig språklæring	13
2.2.4 Noen utvalgte forsøk	15
3. DISKUSJON	20
3.1 ARGUMENTER FOR OG MOT TIDLIG START MED FREMMEDSPRÅK	20
3.2 2. FREMMEDSPRÅK OG FLERSPRÅKLIGHET	22
3.3 OFTE OMTALTE SUKSESSFAKTORER	25
4. REFERANSER	27

1. Innledning

1.1 Hva er ”tidlig start”?

Det europeiske språksenteret (ECML)¹ har definert tidlig start som ”*language learning in primary and pre-primary educational institutions*”². Bakgrunnen for denne definisjonen er at fremmedspråkopplæringen i de fleste europeiske land lenge pleide å begynne på ungdomstrinnet.

På bakgrunn av nedenstående presisering av *primary* og *pre-primary* forbindes ”tidlig start” i europeisk sammenheng nå med aldersspennet 3–11 år:

The experts of the Council of Europe had come to an agreement about the contents of “primary” as covering the period between 5/6 and 10/11 and “pre-primary” covering the period between 3 and 5/6 years of age. (Doyé 2003: 118)

I Europarådets *Recommendation No. R (98) 6* betegnes tidlig start kort og godt som ”*up to 11*”.

Selv om det i internasjonal sammenheng er gjennomført en lang rekke studier og forskningsrapporter på feltet, dreier disse seg som regel om tidlig innføring av et 1. fremmedspråk, ofte engelsk. I det norske forsøket med tidlig start ligger fokuset på læring av et 2. fremmedspråk, og i denne sammenhengen omfatter begrepet ”tidlig start” læring av et 2. fremmedspråk når som helst før 8. klasse (vanligvis 13–14 år).

I denne rapporten vil vi derfor ta for oss en del forskning på tidlig start generelt, og forsøke å presentere denne informasjonen innenfor rammene av det norske forsøket.

Når vi i det følgende bruker begrepet ”tidlig start”, vil det gå fram av sammenhengen om vi refererer til 1. eller 2. fremmedspråk. Vi har derfor valgt å ikke komplisere begrepet ytterligere ved å operere med to forskjellige betegnelser på tidlig start. I de tilfellene der vi har funnet det hensiktsmessig å bruke en forkortelse, har vi valgt å bruke det norske akronymet TS.

1.2 Om ”Forsøk med tidlig start i 2. fremmedspråk”

Prosjektet ”Forsøk med tidlig start i 2. fremmedspråk” ledes av Utdanningsdirektoratet og startet i september 2005. På landsbasis deltar 12 skoler i forsøket. Skolene varierer i størrelse og er spredt over hele landet.

Enkeltskoler og kommuner har tidligere gjennomført forsøk med 2. fremmedspråk før ungdomstrinnet (jf. kap. 2.1), men det finnes svært lite dokumentasjon av erfaringer. Dette prosjektet er dermed det første nasjonale prosjektet med tidlig start av 2. fremmedspråk i Norge som følges opp med veiledning fra Utdanningsdirektoratet, dokumentering av erfaringer og avsluttende evaluering.

De tolv involverte skolene har svært forskjellige tilnærminger til tidlig start. Noen har allerede flere års erfaring på området, mens andre bare nylig har bestemt seg for å prøve en tidligere start. Språk det undervises i er fransk, spansk og tysk.

¹ Opprettelsen av ECML ble vedtatt av Europarådets ministerkomité i 1994 ”*to serve in general the implementation of language policies and the promotion of innovative approaches to the learning and teaching of modern languages*”. (<http://www.ecml.at>)

² Doyé (2003), s. 119.

Evalueringen av prosjektet er todelt. Den første fasen avsluttes med denne delrapporten, som presenterer forskningslitteratur og gir en oversikt over tidligere erfaringer i Norge og i andre land. Dette for å gi et historisk tilbakeblikk på noen hovedtrekk i utviklingen og vise bredden og variasjonen i erfaringene. I fase 2 blir skolenes erfaringer med tidlig start av 2. fremmedspråk fulgt opp og dokumentert. Dette innebærer en kartlegging av rammebetingelsene på skolene, bl.a. hvor mange elever og lærere som deltar, hvilke planer skolene og lærerne har for opplæringen og hvilke erfaringer skolene gjør i prosjektfasen.

2. Erfaringer og utvikling

2.1 Erfaringer med tidlig start i Norge

Norge ligger forholdsvis langt framme i europeisk sammenheng når det gjelder tidlig start av 1. fremmedspråk, dvs. engelsk. Tidlig start av 2. fremmedspråk har imidlertid ikke blitt viet like mye oppmerksomhet. Vi har derfor valgt å beskrive erfaringene med 1. og 2. fremmedspråk atskilt.

2.1.1 1. fremmedspråk (engelsk)

Allerede på 70-tallet ble det gjennomført forsøk med engelsk på barnetrinnet. I 1987 var engelskfaget blitt obligatorisk i 4. klasse, og i 1992 ble skolenes timeressurser økt med 3 timer, hvorav to skulle settes av til engelskundervisning, med start senest i 3. klasse. Med skolereformen i 1997 (L97) ble engelsk formelt inkludert i fag- og timefordelingen for småskolen, med fleksibel start fra 1. til 3. trinn. De aller fleste elever begynner i dag med engelsk på 1. trinn.

Det er skrevet en del om engelskopplæringen i grunnskolen, blant annet en ganske omfattende rapport om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen av den obligatoriske grunnskolen³. Imidlertid finnes det foreløpig svært lite dokumentasjon av engelskopplæringen på barnetrinnet. Vi ønsker å trekke fram to kilder, et notat av Ragnhild Lund (1997) og en undersøkelse av Ion Drew (2004).

Lunds rapport er basert på observasjon av 15 engelsktimer i 15 ulike tredjeklasser samt intervjuer med de 15 engelsklærerne, mens Drew har gjennomført en spørreundersøkelse der 153 lærere fra 1. til 7. trinn deltok.

Lund baserer seg på et begrenset antall observasjoner og gir en grundig kvalitativ beskrivelse av hvordan engelskundervisningen foregår i småskolen.

Hun peker på at mange elever kan mye engelsk før de begynner med faget på skolen. Faget har høy status i venneflokkene og elevene er svært motiverte for å lære mer.

Når det gjelder lærernes oppfatning av målet med faget, beskriver Lund følgende uttrykk som representativt:

Det viktigste er at elevene får følelsen av å mestre noe, at de synes det er morsomt, at lysten til å lære mer vekkes... Dessuten skal de jo få litt kjennskap til engelsk.
(s. 6)

Denne holdningen er ifølge Lund i overensstemmelse med læreplanen⁴, som legger liten vekt på det ferdighetsmessige og desto mer på det holdningsmessige.

Både lærernes kjennskap til og deres bruk av læreplanen beskrives for øvrig som begrenset:

Bare litt under halvparten av lærerne kjente til F-92 og ingen lot til å aktivt benytte seg av denne planen som rettesnor for sin egen undervisning. (s. 8)

Dette illustreres med at elevene, stikk i strid med retningslinjene i læreplanen, bare i liten grad hadde tilgang til andre læremidler enn læreboken:

³ Ibsen (2004).

⁴ Foreløpig læreplan i engelsk 1.–3. klasse (F-92).

De klasserommene jeg så var i liten grad preget av kart, plakater og annet som kunne "skjerpe appetitten for å lære engelsk". (s. 9)

Sammenhengen mellom lærernes språkkompetanse, lærebøkens rolle og enkelttimenes oppbygging synes klar:

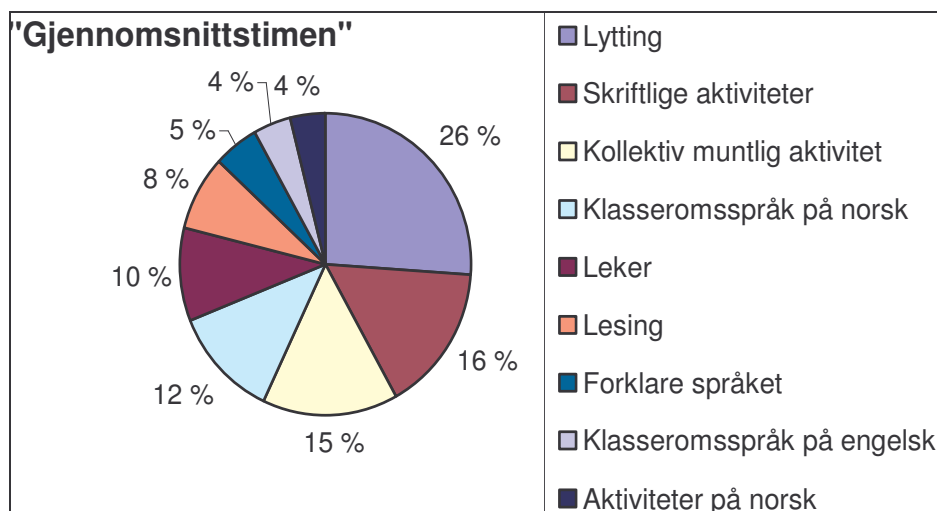
Det var læreverket som lot til å være retningsgivende – og til tider styrende – på både innhold og arbeidsmåter; de lærerne som enten ikke eller bare i begrenset grad brukte læreverk, hadde best kontroll med både innhold og arbeidsformer i timen, slik at timen framsto som en meningsfylt enhet. Disse lærerne var faglig sterke (...). (s. 8)

Lund trekker spesielt fram lærerens bruk av målspråket i timene, og peker på at effekten ved maksimal bruk av engelsk kan utnyttes i mye større grad og mye mer bevisst. Hun peker imidlertid på at det bør rettes konkrete tiltak mot lærerne i forbindelse med dette:

Mange engelsklærere trenger skoling i hva som faktisk er mulig å si og gjøre på engelsk på dette trinnet og bevisstgjøring om hvor viktig det er at elevene får høre mye engelsk. (s. 23)

På grunnlag av observasjonene i timene beskriver Lund "gjennomsnittstimen" i form av hvor mye tid som prosentvis gikk med til de forskjellige aktivitetene. "Aktiviteter på norsk" beskriver leker, arbeid i par m.m. som "skled ut" ved at det kun ble snakket norsk.

Denne gjennomsnittstimen kan presenteres på følgende måte:



Drew (2004) bekrefter flere av Lunds observasjoner, bl.a. sier et flertall lærere på barnetrinnet seg enige i at hovedmålet med engelskopplæringen på dette trinnet er å motivere elevene, lære dem sosialt samspill og kommunikasjon og gjøre engelskfaget til noe elevene liker.

Studien sammenlikner en rekke aspekter ved opplæringen på barnetrinnet (1.–4. trinn) og mellomtrinnet (5.–7. trinn), bl.a. lærerkompetanse, organisering av opplæringen, bruk av engelsk i klasserommet, undervisningsmetoder, bruk av IKT og overgangen fra barnetrinnet til mellomtrinnet.

Om bruken av målspråket engelsk på begge trinn bemerker han:

The fact that almost two out of five of the teachers used mainly Norwegian in grades 1 to 4, compared to approximately one in five in grades 5 to 7, meant that many of the younger pupils were deprived of valuable target language input. (Drew 2004: 22)

Drew betegner det også som bekymringsfullt at en stor andel lærere på barnetrinnet ikke er formelt kvalifisert til å undervise i engelsk, selv om studien hans viser et bedre resultat enn en undersøkelse fra Statistisk Sentralbyrå i 1999⁵. En side av lærerkompetansen er den språklige kompetansen, en annen er den fagdidaktiske kompetansen, dvs. formidlingen av et fremmedspråk til de yngste elevene.⁶ Når engelsk ble innført som et fag fra 1. klasse for alle elever i 1997, ble betydelige midler stilt til disposisjon for etter- og videreutdanning (EVU) av engelsklærere. I Drews studie hadde likevel nesten to av tre lærere aldri deltatt på EVU, noe han karakteriserer som nokså bekymringsfullt med tanke på den utviklingen som har funnet sted innenfor språkdidaktikken i løpet av 90-tallet. Undersøkelser viser at lærernes kompetanse har konsekvenser for valg av metodikk i opplæringen, for eksempel når det gjelder bruk av lærebok og andre læremidler samt aldersspesifikke aktiviteter.

Studien er begrenset til engelskfaget på barnetrinnet og noen aspekter knyttet til overgangen til neste skoletrinn. Likevel kan noen av resultatene i denne studien være relevante for 2. fremmedspråk, spesielt når det gjelder viktigheten av lærerkompetanse (både faglig og didaktisk), bruk av målspråket i undervisningen og variasjon av kontekster og materialer der elevene møter det nye språket.

2.1.2 2. fremmedspråk

Noen private norske skoler har lang erfaring med tidlig start av 2. fremmedspråk. Eksempelvis begynner Steinerskolen⁷ med to fremmedspråk fra 1. trinn; i tillegg har internasjonale skoler i Norge erfaring med å bruke fremmedspråk i undervisningen av en rekke fag.⁸

Selv om det ikke er blitt gjennomført forsøk i stor skala i Norge, har flere offentlige skoler gjort lokale forsøk med 2. fremmedspråk. Dessverre er lokale forsøk vanligvis ikke dokumentert. Gjennom Senter for internasjonalisering av høyere utdanning (SIU) som bl.a. forvalter programmet for internasjonalt skolesamarbeid COMENIUS, fikk vi imidlertid gjennomført en kort spørreundersøkelse blant COMENIUS-skoler. Ikke overraskende finner vi noen av "våre" TS-skoler igjen i denne gruppen, men det kom også tilbakemeldinger fra andre skoler som har innført tysk og fransk på mellomtrinnet. Resultatene viste at skolene gjennomgående har positive erfaringer, både mht. elevenes motivasjon, erfart nytteverdi og reaksjoner hos lærerne og foreldrene.

Bamble kommune utviklet allerede i 1992, da det for første gang ble antydnet at et 2. fremmedspråk kunne bli obligatorisk på ungdomstrinnet, materiale for tysk på barnetrinnet. Dette skjedde i forbindelse med et toårig forsøk der nesten alle barneskoler i kommunen deltok. Prosjektet stoppet opp da det ble klart at 2. fremmedspråk ikke ville bli obligatorisk. Det foreligger ingen sluttrapport, men det ble utviklet hefter for lærere.

⁵ Statistisk Sentralbyrå (1999).

⁶ Jf. også Rixon, S. (2000).

⁷ Det har ikke lyktes innen fristen for denne rapporten å innhente informasjon/dokumentasjon fra Steinerskolene. Vi kommer til å følge opp denne tråden i fortsettelsen av prosjektet.

⁸ For eksempel *International Baccalaureate Organization* (2002).

Antagelig finnes det flere forsøk i Norge som ikke har blitt dokumentert eller rapportert videre. I løpet av prosjektperioden regner vi med å komme i kontakt med flere skoler over hele landet som har gjort erfaringer på området.

2.2 Tidlig start i en internasjonal kontekst

Både EU og Europarådet har engasjert seg i tidlig start med fremmedspråk siden 1990-tallet. Flere resolusjoner, *white papers*, konferanser, kollokvier, en *community action* m.m. har bidratt til økt oppmerksomhet rundt tidlig start av fremmedspråk. Imidlertid er det vanskelig å finne dokumenter som eksplisitt omtaler tidlig start av 2. eller 3. fremmedspråk.

Tidlig start i fremmedspråkopplæringen er et av hovedsatsingsområdene i EU-kommisjonens handlingsplan for språklæring og lingvistisk mangfold:

It is the priority of the Member States to ensure that language learning in kindergarten and primary school is effective, for it is here that key attitudes towards other languages and cultures are formed, and the foundations for later language learning are laid. (...) Early learners become aware of their own cultural values and influences and appreciate other cultures, becoming more open towards and interested in others. (Commission of the European Communities 2003:7)

Kommisjonen understreker her viktigheten av en god grunnopplæring i fremmedspråk på et tidlig stadium, for å skape gode holdninger til andre språk og kulturer. Handlingsplanen legger videre vekt på å skape gunstige rammebetingelser for språklæring, som små klasser, passende undervisningsmateriale, nok time-ressurser og lærere som er spesielt utdannet innen språkopplæring for yngre elever.

I EUs regi ble det på slutten av 90-tallet utarbeidet en oversikt over nyere forskning på området med 10 anbefalinger for det videre arbeidet med tidlig start.⁹ I 2002 ble det formulert et klart mål om innføring av minst to fremmedspråk i tidlig alder¹⁰, og i handlingsplanen for språk for perioden 2004–2006 skisserer EU-kommisjonen blant annet følgende konkrete tiltak:

- I.1.1 *A study on the main pedagogical principles underlying the teaching of foreign languages and cultures to very young learners will be funded. 2005 (Call for Tenders 2004)*
- I.1.2 *Information about the benefits of early foreign language learning and linguistic diversity will be disseminated to as wide an audience as possible, including parents. 2005*
- I.1.3 *A European conference will disseminate to education decision-takers the latest findings on early foreign language learning, with the aim of establishing a network of practitioners in this field. 2006*

(Commission of the European Communities 2003:15)

⁹ Blondin m.fl. (1998). Anbefalingene kan leses i en kortversjon publisert på følgende nettside: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/foreign_en.html.

¹⁰ Barcelona European Council, 15.–16. mars 2002.

Studien nevnt i punkt *I.1.1* ovenfor forventes å foreligge i september 2006¹¹. Når det gjelder konferansen nevnt i punkt *I.1.3*, vil den bli arrangert i begynnelsen av 2007. Ytterligere informasjon om konferansen vil foreligge mot slutten av 2006.

Også Europarådet legger stor vekt på tidlig fremmedspråklæring, og ECML har organisert en rekke workshops og seminarer på feltet. En oppsummering av arbeidet i perioden 1995–2000 finnes i Doyé (2003). I en rekommandasjon fra 1998, gir Ministerkomiteen gir følgende tilrådninger til medlemsstatene:

B. Early language learning (up to age 11)

3. *Ensure that, from the very start of schooling, or as early as possible, every pupil is made aware of Europe's linguistic and cultural diversity.*
4. *For all children, encourage and promote the early learning of modern languages in ways appropriate to national and local situations and wherever circumstances permit.*
5. *Ensure that pupils have systematic continuity of language learning from one educational cycle to another.*
6. *Develop appropriate forms of evaluation and recognition of early language learning*
7. *Devise appropriate policies and methods, based on analysis and comparison of results achieved by modern language programmes for young learners.*

(Council of Europe 1998: 34–35).

Skolemyndighetene i flere land har opprettet egne sentre for tidlig start, med tilhørende hjemmesider. For eksempel har Storbritannia sitt *National Advisory Centre on Early Language Learning*¹², mens USA har et tilsvarende senter kalt *National Network for Early Language Learning*¹³. Franske skolemyndigheter har også opprettet en egen hjemmeside for tidlig start, *PrimLangues*¹⁴. I Tyskland er skolemyndighetene underlagt delstatene, og som et eksempel kan nevnes Baden-Württembergs nettsider for fremmedspråk i grunnskolen.¹⁵ På alle disse hjemmesidene er det lagt ut en hel del informasjon om tidlig start, pedagogiske tips, undervisningsmateriell m.m.

Det finnes også formelle samarbeidsprosjekter mellom noen av disse landene. Et interessant prosjekt som kan nevnes i denne sammenhengen ble *The Initial Teacher Training Primary Languages Project*¹⁶ opprettet i 2001 som en prøveordning, først som et samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner i England og Frankrike, med mål å tilby lærerutdanning for barnetrinnet med et element av fremmedspråk. Samarbeidet er nå utvidet til institusjoner i Tyskland og Spania.

Feltet "tidlig start" er i de fleste land preget av regionale forskjeller. Som i Norge blir mange forsøk gjennomført på lokalt plan, og disse påvirker situasjonen på nasjonalt plan i varierende grad. Det sterke engasjementet fra organisasjoner som EU og Europarådet samt lokale og nasjonale krefter i flere land har imidlertid ført til at elever i europeiske land begynner stadig tidligere med fremmedspråk, og

¹¹ Utarbeidelsen av rapporten er satt bort til en samarbeidsgruppe av forskere fra Tyskland, Nederland og Storbritannia. Arbeidet ledes av A. Kubanek (universitetet i Braunschweig), P. Edelenbos (Talenacademie Nederland) og R. Johnstone (universitetet i Stirling).

¹² <http://nacell.org.uk>.

¹³ <http://nnell.org>.

¹⁴ <http://www.primlangues.education.fr>.

¹⁵ <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/fremdsprache>.

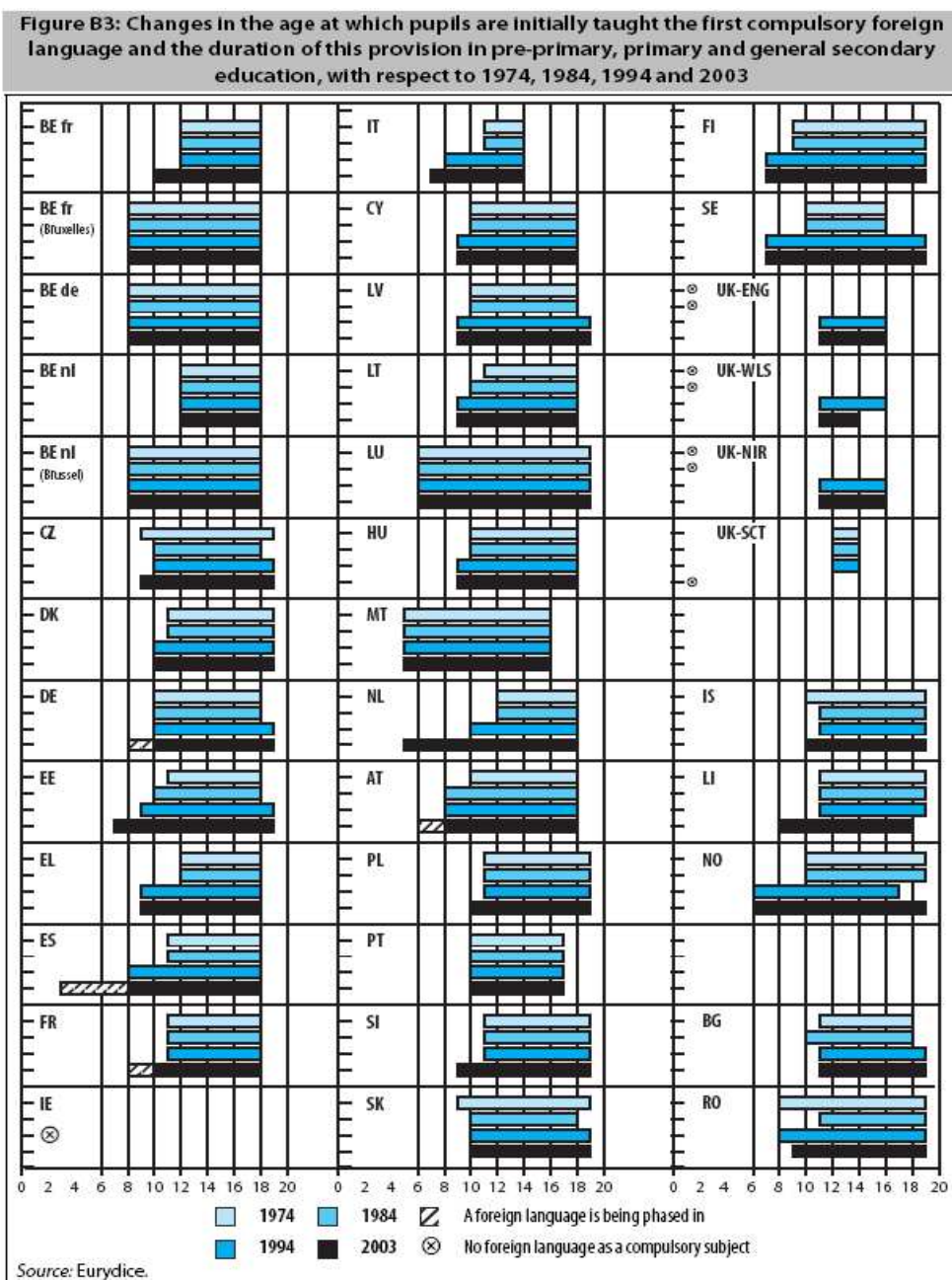
¹⁶ <http://www.langprim.org/en/about/index.htm>.

situasjonen er den samme på de andre kontinentene. Nedenfor vil vi gå nærmere inn på utviklingen i noen europeiske land, skissere noen modeller som har blitt brukt og gi en kort presentasjon av noen utvalgte forsøk.

2.2.1 1. fremmedspråk

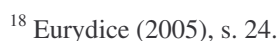
Figuren nedenfor viser utviklingen for start med 1. fremmedspråk i EØS-land og daværende kandidatland til EU fra 1974 til 2003¹⁷:

Som det framgår av tabellen er det en klar tendens til at innføringen av fremmedspråk flyttes stadig framover. Noen avvik fra denne trenden ser vi i en del østeuropeiske land, der man i en periode gikk bort fra opplæring i russisk på grunn av den politisk-historiske utviklingen i regionen.



¹⁷ Eurydice (2005), s. 28.

Når det gjelder 2. fremmedspråk, finnes det ikke noe tilsvarende oversikt over utviklingen i tid. For skoleåret 2002–03 kan en imidlertid lese ut av figuren nedenfor når opplæringen i 2. fremmedspråk begynte i de samme landene som på foregående side, og hvor lenge opplæringen pågikk. Antall fremmedspråk elevene studerte er merket med tallene "1", "2" og "3" og fargekoden gir informasjon om hvorvidt fagene var frivillige eller obligatoriske.¹⁸



I oversikten har vi merket de landene hvor opplæringen i 2. fremmedspråk begynner når elevene er 12 år eller yngre med rød understreking. Etter at statistikken ble utarbeidet, har denne andelen økt ytterligere. Dette er antakelig en konsekvens av at det 1. fremmedspråket har blitt flyttet fram.

Det felles europeiske rammeverket for språk¹⁹ opererer med en målsetting om å innføre et nytt språk på hvert nye trinn. Ønsket organisering for språkopplæring i skolen beskrives slik:

One language starting in primary school (foreign language 1, hereafter FL1) and the other in lower secondary school (foreign language 2, hereafter FL2), with a third (FL3) being introduced as an optional subject at upper secondary level.
(s. 171)

I prinsippet er språkopplæringen i Norge organisert etter denne modellen, med unntak av at 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet ikke er obligatorisk. Ungdomstrinnet i Norge er imidlertid ikke direkte sammenlignbart med *lower secondary*. Slik denne termen brukes i europeisk sammenheng, beskriver den et trinn hvor elevene begynner når de er 11–12 år gamle. I det norske skolesystemet begynner elevene som kjent på ungdomstrinnet i 13–14-årsalderen.

2.2.3 Veivalg i tidlig språklæring

Det finnes naturligvis mange måter å organisere tidlig språkopplæring på, og det er utviklet flere metoder og teorier på dette feltet.

Doyé (2003) har utviklet en modell med forskjellige tilnærminger, som det kan være nyttig å se på i denne sammenhengen. Han setter opp følgende motsetninger i forhold til tidlig språklæring²⁰:

Undervisning i andre fag på målspråket (CLIL) – Språkundervisning
Timeplanfestet undervisning – Tilfeldig undervisning
Språklæring – Språklig og kulturell bevissthet
Klasselærer – Faglærer
Obligatorisk fag – Valgfag

Motsetningene representerer spørsmål man bør ta stilling til før man setter i gang med opplæringen, fordi ulike valgkombinasjoner resulterer i mange forskjellige typer språkopplæring. Avhengig av rammefaktorene, kan det selvsagt finnes flere vellykkete tilnærminger.

Nedenfor vil vi gi en kort forklaring på noen begreper som ofte brukes i forbindelse med tidlig start.

Neddykking og CLIL

Neddykking (*immersion* på engelsk) går i korte trekk ut på at læreren har morsmålskompetanse i (eller svært god mestring av) målspråket, som brukes gjennomgående i undervisningen fra første stund. Elevene blir imidlertid ikke

¹⁹ Council of Europe (2001).

²⁰ Doyé (2003), s. 124. Vår oversettelse.

tvunget til å bruke målspråket før de er klare. Ofte undervises det i andre fag på målspråket.

Innenfor neddykkingsmetoden finnes det flere varianter: total neddykking hvor all undervisning foregår på målspråket, og delvis neddykking hvor dette gjelder større eller mindre deler av undervisningen. Mange velger å sette grensen for hva som kan kalles neddykking til at minst 50 % av undervisningen foregår på målspråket. Det snakkes også om toveis-neddykking når man blander elever med to forskjellige morsmål i en klasse hvor halvparten av undervisningen foregår på hvert av språkene. Dessuten skiller man gjerne mellom tidlig og sen neddykking, avhengig av elevenes alder.²¹

Det er spesielt i Canada at man har en lang tradisjon for denne metoden, som jevnt over har gitt svært gode resultater både når det gjelder elevenes tilegnelse av språket og deres oppnåelse i de øvrige fagene. Cummins (1998) nevner imidlertid at det, i alle fall fram til 80-tallet, var relativt mange elever som sluttet i *French Immersion* og gikk over til en klasse der det ble undervist på engelsk pga. faglige eller adferdsrelaterte problemer. Dette forklares med at undervisningen ofte var svært lærersentrert eller formidlende i forhold til det som var vanlig i engelskspråklige klasserom. Lærerne selv forklarte denne tilnærmingen med at friere elevaktiviteter ofte førte til at elevene ikke snakket fransk seg imellom.

Begrepet *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) ble innført i 1996, og springer ut fra en stigende interesse for tospråklig undervisning. *CLIL* er betegnelsen for en opplæringskontekst, der et språk som ikke er elevenes første språk, blir brukt som medium i opplæring i andre fag, dvs. ikke-språkfag.²² *CLIL* er foreløpig lite utbredt i Norge²³ og begrenset til bruk av engelsk, men er i sterk vekst i europeisk sammenheng.

Det kan i noen sammenhenger være vanskelig å skille mellom *CLIL* og neddykking, og iblant brukes begrepene også om hverandre sammen med andre begreper som *bilingual education*, *embedding* o.l. På nettstedet *CLIL Compendium* blir neddykkingsmetoden imidlertid definert slik:

Immersion Method: One specific form of CLIL usually involving extensive exposure and very specific linguistic conditions in the environment.

Språklæring (slik det er brukt i Doyés oppstilling ovenfor)

Her bruker Doyé begrepet språklæring som en motsetning til ”språklig og kulturell bevissthet”. Opplæringen er begrenset til ett språk (om gangen) og det overordnede målet med språklæringen er å oppnå kommunikativ kompetanse i språket. Undervisningen organiseres på forskjellige måter, det være seg ”tradisjonell undervisning”, *CLIL*, neddykking eller annet.

Språklig og kulturell bevissthet

Denne tilnærmingen har som overordnet mål å øke elevens bevissthet om andre språk og kulturer, gjerne flere, samt å stimulere lysten til å lære flere språk senere.

²¹ For mer informasjon om neddykking, se bl.a. Johnstone (2002a).

²² Mer informasjon om *CLIL* finnes blant annet på nettstedene *The European Network for Content and Language Integrated Classrooms* (<http://euroclilic.net>) og *CLIL Compendium* (<http://www.clilcompendium.com>)

²³ En oversikt over *CLIL*-forsøk i Norge finnes på <http://www.fremmedspraksenteret.no/clil.html>.

Undervisningen foregår stort sett på skolens språk, og man er ofte innom flere språk, som elevene lærer litt av. Termen *Language Awareness* ble lansert av Eric Hawkins i 1984, med følgende definisjon:

Language awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life" (Simon 2005:3)

Flere større forsøk er gjennomført i en rekke land, og Det europeiske språksenteret har dessuten satt i gang et større prosjekt kalt JaLing²⁴:

The project "Ja-Ling" ("Janua Linguarum", "The Gateway to Languages" following the title of a work by Comenius) aims at more widespread dissemination and curricular insertion of activities promoting linguistic and cultural education in their diversity. It would start in the kindergarten and run through the lower secondary school years. The project will engage in pilot experiences (of varying scope), including the elaboration of curricula, materials, training of teachers and evaluation. (Sitatet er hentet fra JaLings nettsted.)

Undervisning mellom ytterpunktene

Undervisningen i de fleste klasserom ligger et sted midt mellom disse ytterpunktene. Selv om hovedfokus vanligvis ligger på språklæring, er interkulturell kompetanse vanligvis også en viktig målsetting. Man konsentrerer seg som regel om ett språk, men det legges gjerne også vekt på å øke elevenes evne til å sammenlikne forskjellige språk, utvikle læringsstrategier m.m. Som oftest er undervisningen organisert som språktimer, men andre fag integreres nå i økende grad.

2.2.4 Noen utvalgte forsøk

De første kjente forsøkene med tidlig start ble gjennomført på 60-tallet, og siden den gang er det blitt gjennomført flere større forsøk i en rekke land. En rekke publikasjoner med oversikter over slike forsøk og analyser av forskningsfeltet er produsert fra forskjellig hold, blant annet Blondin (1998), Doyé (2003), Johnstone (1994 og 2002b) og Martin (2000). Omfanget av denne rapporten gjør at vi ikke kan ta med en fullstendig oversikt over samtlige TS-forsøk, analyser og oversikter; vi vil imidlertid forsøke å belyse noen viktige aspekter gjennom å presentere og kommentere et utvalg forsøk.

Det må pekes på at det til dels brukes ulike kriterier for å måle grad av vellykkethet eller suksess i forsøkene. Mens det i noen forsøk legges vekt på å teste skriftlige og grammatiske ferdigheter, blir det i andre forsøk brukt andre kriterier for å måle for eksempel muntlig eller interkulturell kompetanse, bruk av læringsstrategier eller grad av autonomi. I noen forsøk måles elevenes kompetanse på barneskolen i forhold til ulike forventninger, mens andre forsøk sammenlikner TS-elever med elever som har begynt fremmedspråkoplæringen senere. Det legges vekt på ulike sider ved forsøkene, som for eksempel lærerens kompetanse, elevenes sosiale bakgrunn, oppnåelse i andre fag osv.

Det må dessuten understrekes at forsøkene er gjennomført i ulike perioder og evaluert av forskjellige forskere med sterkt varierende forskningsspørsmål. Tilsynelatende like resultater har derfor ofte blitt tolket på forskjellige måter.

²⁴ Ytterligere informasjon om JaLing finnes på prosjektets nettsider (<http://jaling.ecml.at>).

Et godt eksempel på dette er knyttet til problematikken rundt overgangen til ”lower secondary”, hvor det ofte hender at TS-elever kommer i samme klasse som nybegynnere. To forskere beskriver konsekvensene av denne blandingen for nybegynnerne på vidt forskjellige måter: Mens Buckby (1976) i sin kritikk av evalueringen av et forsøk i England²⁵ framhever fordelene dette innebærer for nybegynnere, konkluderer Genelot (1996) i evalueringen av et annet prosjekt²⁶ med at nybegynnere tvert imot gjør det *dårligere* med TS-elever i klassen.

Til tross for kompleksiteten knyttet til TS-forsøk, har vi i denne delrapporten valgt å gi en kort presentasjon av sju svært forskjellige forsøk som vi tror kan være med på å belyse en del viktige faktorer som kan ha betydning for det norske forsøket med tidlig start i 2. fremmedspråk.

Eksempel 1: England og Wales 1964–74²⁷

Forsøket er kalt ”Primary French” og markerer et tidsskille i holdningene til tidlig språkopplæring. Årene før dette forsøket ble gjennomført var preget av sterk tro på at en tidlig start var nøkkelen til vellykket språklæring, men evalueringen av forsøket bidro i stor grad til å svekke denne overbevisningen.

Spesielt for dette forsøket er at all undervisning var organisert etter den da svært populære audiolingvale metoden. Franskopplæringen ble framskyndet fra 11 til 8 år for til sammen 17 000 elever, som ble fulgt helt fram til de var 16 år. Tester av elevene når de var 16 år gamle viste at TS-elevene *ikke* hadde en bedre mestring av fransk enn de elevene som ikke hadde deltatt i prosjektet. Det ble derfor konkludert med at eldre elever lærer språk mer effektivt enn yngre elever.

Eksempel 2: Sverige 1969–1980²⁸

I dette forsøket, kalt ”Engelska på Lågstadiet” (EPÅL), ble engelskopplæringen framskyndet til 1. klasse. Vi har tatt med dette forsøket som et eksempel på måling av langsiktige effekter med hensyn til basisferdigheter, fordi det her ble dokumentert at TS-elevene fikk en mer positiv holdning til skolen generelt, og at de ikke gjorde det dårligere i de såkalte basisfagene. Tvert imot gjorde TS-elevene det litt bedre i svensk enn elevene fra kontrollgruppen.

Når det gjelder ferdigheter i målspråket, pekes det på at TS-elevene og elevene fra kontrollgruppen etter tre års opplæring hadde lært like mye, selv om de eldre elevene hadde hatt større framgang de to første årene. I slutten av 3. klasse presterte med andre ord TS-elevene like godt som elevene fra kontrollgruppen gjorde i slutten av 6. klasse.

Eksempel 3: Frankrike 1989–1992²⁹

Dette forsøket med tidlig start av engelskopplæringen ble organisert av det franske undervisningsdepartementet og gjennomført på nasjonal skala. Elevene

²⁵ Jf. eksempel 1 nedenfor.

²⁶ Se eksempel 3 nedenfor.

²⁷ Forsøket er dokumentert og evaluert i Burstall (1974).

²⁸ Forsøket er dokumentert og evaluert i Holmstrand (1983).

²⁹ Forsøket er dokumentert og evaluert i Genelot (1995).

som var med i forsøket startet med engelsk i 9-årsalderen (fra klassetrinnet *CM1*³⁰), mens elevene i kontrollgruppen ikke begynte før i 11-årsalderen, idet de begynte i *6ème*. Det første året var 10 % av elevmassen med i forsøket; i 1992 hadde denne andelen steget til 30 %. Vi har tatt med dette forsøket fordi det her ble gjort en omfattende sammenlikning av forskjellige grupper TS-elever, slik at man kunne si noe om hvilke faktorer som hadde betydning for elevenes utbytte av opplæringen.

På lærersiden deltok lærere med svært forskjellig bakgrunn, fra klasselærere med språkkompetanse, til (spesialiserte) språklærere fra ungdomstrinnet og ”besøkende” med morsmålskompetanse, men uten lærerkompetanse. Det viste seg at de elevene som ble undervist av klasselæreren oppnådde klart bedre resultater enn de som ble undervist av lærere og besøkende utenfra. Det ble også påvist en positiv (men ikke signifikant) sammenheng mellom lærerens språkferdigheter og elevenes oppnåelse i språkfaget.

I forsøket var det store variasjoner både når det gjaldt størrelsen på gruppene (fra 2 til 29 elever) og den tildelte timeressursen, samt måten timeressursen ble fordelt på. I evalueringen pekes det på at gruppestørrelsen *ikke* var av betydning for elevenes oppnåelse i faget. Grad av oppnåelse hos elevene sto derimot i et nærmest lineært forhold til den samlede tiden som elevene hadde brukt til språkopplæring, opp til et visst ”metningspunkt”. Videre viste det seg at en fast ukentlig timeressurs ga bedre læringseffekt når den ble delt opp i korte, hyppige sekvenser.

En annen faktor som ble studert i dette forsøket var elevenes generelle oppnåelse på skolen: ikke overraskende presterte de såkalte ”skolesvake” elevene dårligere enn de ”skolesterke”.

Når det gjelder de langsiktige effektene av tidlig start, vises det i evalueringen til at TS-elevene etter to år på *collège* (altså etter fire års engelskopplæring) ikke oppnådde bedre testresultater enn elevene fra kontrollgruppen gjorde etter to års opplæring. Også i denne sammenhengen pekes det på klare forskjeller mellom oppnåelsen til ”sterke” og ”svake” elever.

Det nevnes for øvrig at testene som ble gitt til elevene verken målte muntlige ferdigheter eller adferdsrelaterte forandringer hos elevene. Dessuten ble mange TS-elever blandet med nybegynnere når de fortsatte engelskopplæringen på *collège*, og fikk derfor dårligere resultater enn dem som ble blandet med andre TS-elever.

Eksempel 4: Skottland 1989–95³¹

I dette forsøket, kalt *Modern Languages at Primary School (MPLS)*, ble opplæringen i fransk, tysk, italiensk eller spansk framskyndet fra klassetrinnet *S1*³² til *P6*, altså fra 12 til 10 år, og i noen få tilfeller helt fram til *P4*. Det deltok

³⁰ Den franske grunnskolen er inndelt på følgende måte: Elevene går fem år på *école primaire/élémentaire* (CP, CE1, CE2, CM1 og CM2) og fire år på *collège* (6ème, 5ème, 4ème og 3ème).

³¹ Forsøket er dokumentert og evaluert i Low, Johnstone & Pirrie (1993 og 1995).

³² Den skotske grunnskolen er inndelt på følgende måte: Elevene går sju år på *primary school* (*P1*, *P2*, *P3*, *P4*, *P5*, *P6* og *P7*) og fire år på *lower secondary school* (*S1*, *S2*, *S3* og *S4*).

76 *primary schools* i forsøket. Et visst antall *primary schools* ble tilknyttet en *secondary school*, til sammen tolv skoler, slik at klasselærerne kunne samarbeide med en ”ekspertlærer” utenfra.

I dette forsøket omfattet testene også måling av muntlige ferdigheter, og TS-elevne oppnådde bedre resultater enn elevene fra kontrollgruppen når det gjaldt uttale, lengde på ytringer og kommunikasjonsstrategier. TS-elevne var også mindre hemmet av språkangst enn de andre elevene.

TS-elevne ble sporet under senere nasjonale prøver da de var 16 år gamle. Gjennomsnittsoppnåelsen var den samme som de foregående årene, men nesten alle TS-elevne deltok på prøven. Normalt ville bare 40 % av elevene som hadde begynt med fransk i S1, ha fortsatt med faget til de var 16.

Eksempel 5: Skottland 2000–2001³³

Dette forsøket ble ganske nylig startet på *Walker Road Primary School* i Aberdeen. Per i dag foreligger kun en delrapport fra de to første årene. Vi har tatt med dette forsøket, kalt *Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School, Aberdeen*, som et eksempel på et TS-forsøk med delvis neddykking (beskrevet på s.14 i denne delrapporten).

I forsøket undervises det ikke bare i fransk som fag; det undervises også på fransk i en del andre fag, og særlig i faget *Expressive Arts*. Til sammen opptar fransk opp til én time av skoledagen hver dag. Dette forsøket kunne nok også ha gått under etiketten *CLIL*; det påpekes også i rapporten at forsøket avviker fra den vanlige definisjonen av delvis neddykking, der målpråket vanligvis brukes i rundt 50 % av tiden.

Evalueringen av de to første årene presenteres av forfatteren selv som lite dyptgående, og det understrekes at det vil utarbeides en mer grundig rapport på et senere tidspunkt.

Det vises til svært gode erfaringer så langt. På alle plan (lærere, skolens administrasjon, foreldre og lokale skolemyndigheter) uttrykkes det stor tilfredshet med elevenes språkferdigheter, holdninger til fransk språk og kultur, samt deres selvbylde. Videre synes ikke elevene å oppnå svakere resultater i andre fag, selv om disse undervises delvis på fransk. Elevene viser stor evne til å forstå fransk, og har svært god uttale. Det er ikke tegn til at noen elever eller grupper av elever har ”falt av lasset”, og både gutter og jenter synes å trives med forsøket.

Eksempel 6: Frankrike 1997–2001³⁴

Dette Socrates/LINGUA-forsøket, kalt *Éveil aux Langues (EVLANG)*, har vi tatt med som et eksempel på såkalt ”Språklig og kulturell bevissthet”. Som forklart på side 14, legges det hovedsakelig vekt på språkbevissthet, læringsstrategier og interkulturell kompetanse, og ikke først og fremst på utvikling av språkferdigheter.

Det vises til svært gode resultater i forhold til målsettingene: elevene utviklet god metaspråklig kompetanse og positive holdninger til andre språk og kulturer.

³³ Forsøket er dokumentert og evaluert i Johnstone (2002c).

³⁴ Forsøket er dokumentert og evaluert i Candelier (2003).

Eksempel 7: Baden-Württemberg: 1984–i dag³⁵

Programmet "Lerne die Sprache des Nachbarn" har eksistert i delstaten Baden-Württemberg siden 1984. Programmet startet som et begrenset tilbud, men man opplevde så stor interesse for å delta at andelen skoler i regionen som hadde utviklet et tilbud om engelsk eller fransk på barnetrinnet 15 år senere, hadde økt til 95%.

Programmet førte i første omgang til et omfattende prosjekt i 2001, det europeiske språkåret. Fra og med skoleåret 2003/04 får alle elever i delstaten opplæring i fremmedspråk fra 1. klasse. Det er utviklet en egen læreplan og et konsept som legger stor vekt på kjerneområdene *interaksjon* og *refleksjon* på de laveste trinnene, to konsepter som skal danne et fundament for senere språklæring. Prosjektet har en tydelig europeisk dimensjon og inkluderer kulturmøter og utvekslingsprogrammer.

De første resultatene bekrefter at læringsprosesser i tidlig alder preges mest av interaksjon, dvs. handlings-, situasjons- og temaorientering. Samtidig utvikler elevene helt fra starten av strategier og hypoteser om språklæring. I evalueringsrapporten understrekes viktigheten av refleksjon over språklæring fra første stund.

Dette prosjektet omtales nærmere i del 3.2 av denne rapporten.

³⁵ Forsøket er dokumentert og evaluert i flere rapporter, bl.a. Werlen (2003). Mer informasjon finnes på nettstedet <http://www.wibe-bw.de>.

3. Diskusjon

Det finnes svært mye litteratur og informasjon om tidlig språklæring, men som tidligere nevnt dreier det seg som regel om tidlig opplæring i 1. fremmedspråk eller i fremmedspråk generelt.

Mesteparten av den litteraturen som omhandler 2. fremmedspråk, handler om mellomspråk og gjensidig påvirkning mellom 1. og 2. fremmedspråk. En del litteratur handler også om barn med to morsmål som lærer et tredje språk, eller tilfeller hvor man har det første fremmedspråket som neddykking. I denne rapporten vil vi ikke gå inn på disse problemstillingene.

3.1 Argumenter for og mot tidlig start med fremmedspråk

Svært mye av forskningen på feltet ”tidlig start” er knyttet til psykolingvistiske, utviklingspsykologiske, nevrofysiologiske, antropologiske og pedagogiske studier av barn i forskjellige aldre. Eksisterende litteratur knyttet spesielt til tidlig start baserer seg så vidt oss bekjent gjennomgående på læring av et første fremmedspråk, eller det er ikke presisert.

Vi har likevel valgt å ta med et (begrenset) utvalg av dette stoffet, for å gi en generell innføring i historikken og en bakgrunn for argumenter som brukes i dag.

Litt historikk

60-tallet var preget av entusiasme og sterk tro på at tidlig start av fremmedspråk ville løse alle problemer knyttet til fremmedspråklæring. Mye av denne overbevisningen kan tilbakeføres til to viktige teoretiske bidrag.

Penfield & Roberts (1959) introduserte ”*the brain plasticity theory*”, som går ut på at barns hjerner er mer ”elastiske”: i tilfeller der venstre hjernehalvdel ble skadet, slik at evnen til å tale forsvant, viste de til at barn (opptil 10 år) kunne lære å snakke igjen ved at talefunksjonen ble ”flyttet over” til høyre hjernehalvdel.

Eric Lenneberg (1967) utviklet denne teorien ytterligere, og lanserte ”*the critical period hypothesis*”, hvor han argumenterte for at det fantes en kritisk periode for språklæring (Critical period hypothesis). Ifølge Lenneberg har mennesker en medfødt evne til intuitiv språklæring, som forsvinner med puberteten.

I flere forsøk på seksti- og syttitallet opplevde en imidlertid at de elevene som hadde begynt tidlig med fremmedspråk, etter noen år *ikke* var bedre språkbrukere enn de elevene som hadde begynt senere.

Clare Burstall (1974) i sin evaluering av ”Primary French” (jf. s.16) går imot de ovennevnte teoriene, og hevder at eldre barn tvert imot har *lettere* for å lære språk enn små barn. Dette er blant annet takket være bedre utviklete kognitive og analytiske evner, bedre læringsstrategier og bedre kompetanse i morsmålet. Hennes rapport bidro til å snu den generelle oppfatningen om at ”tidligere = bedre”, og 80-tallet var i sterk grad preget av troen på at det var bedre å begynne fremmedspråkopplæringen senere.

Konklusjonene fra forsøket har imidlertid blitt kritisert fra flere hold. For det første mener mange at det var andre faktorer som lå til grunn for at TS-elevne ikke syntes å ha hatt nytte av opplæringen: blanding av TS-elever med ”vanlige” elever på ungdomstrinnet, uerfarne lærere, uferdig kursmateriale og det faktum at

franskoppleringen inkluderte alle elever, ikke bare de sterkeste (bl.a. Buckby 1976).

Metoden som ble brukt i forsøket har også fått mye av skylden for at resultatet ikke ble så bra som det kunne ha blitt; blant annet omtales prosjektet slik i en senere oversikt:

A factor contributing to lack of success in foreign language at primary school can be inappropriate methods of teaching based on an inadequate understanding of the language-learning process. This was highlighted many years ago in the national evaluation of French at primary school in England (Burstall, 1974) in which it was reported that excessive use was made of a tape recorder for purposes of repetition, with the consequence that a large majority of children came to 'hate the tape-recorder'. (Blondin 1998:34)

Omtrent samtidig som ”*the brain plasticity theory*” og ”*the critical period hypothesis*” ble satt fram, konstaterte lingvisten John B. Carroll (1967) også at de av hans studenter som hadde begynt tidlig med språklæring presterte bedre enn de som hadde begynt sent. Han hadde imidlertid en noe annen tilnærming til saken, og forklarte nivåforskjellen med at de som hadde begynt tidlig med språklæring (og fortsatt med det) hadde hatt *mer tid til språklæring totalt*. Dette er et prinsipp som har blitt stående til våre dager, sammen med Krashens (1983) formulering om at ”tidligere = bedre i det lange løpet”.

Nyere argumentasjon

Debatten som går på hvorvidt man skal begynne tidlig med fremmedspråkopplæring synes etter hvert å ha stilnet. Flere oppsummeringer og analyser er skrevet på oppdrag fra nasjonale og internasjonale organer (bl.a. Martins 2000, Johnstone 1994 og 2002b, Blondin 1998), og de er svært samstemte når det gjelder hvilke fordeler som – under gitte omstendigheter – kan være knyttet til de forskjellige aldersgruppene.

Eldre barn kan ha fordel av

- bedre utviklete kognitive og analytiske evner
- bedre mestring av morsmålet og bedre utviklete læringsstrategier
- bedre kommunikasjonsstrategier
- bedre forståelse av verden, mulighet til å knytte språket opp mot kjente begreper
- høyere bevissthet om hvorfor de lærer språket.

Yngre barn, derimot, kan ha følgende fordeler:

- mer samlet tid (flere år) til rådighet
- intuitiv språktilegnelse (*intuitive language acquisition*)
- bedre lyd- og toneimitasjon, og generelt bedre uttale
- naturlig nysgjerrighet
- mindre språkprestasjonshemninger/sjenanse

- språklæring på begynnertrinnet er ofte lystbetont og mer fokusert på metoder hvor eleven selv er aktiv; det legges stor vekt på muntlig, kommunikativ bruk av språket.

Språklæring kan også medføre følgende positive effekter for små barn.

- stimulering av barns kognitive, emosjonelle og kulturelle utvikling
- stimulering av evnen til å sammenlikne morsmål og fremmedspråk, som kan ha effekt på barnets leseferdigheter og språklige bevissthet
- tidlig start av et 1. fremmedspråk åpner for å kunne innføre også et 2. og et 3. fremmedspråk tidligere.

Samtidig med den rent faglige og fagdidaktiske diskusjonen eksisterte det lenge en underliggende, men utbredt oppfatning om at opplæring i fremmedspråk ville gå på bekostning av "basisferdighetene", og spesielt ferdigheter i morsmålet. På samme måte vakte "naturlig tospråklige barn" en tid mye bekymring. Det er gjennomført en rekke forsøk som måler ferdigheter i morsmålet og andre "basisfag", både for tospråklige barn og for barn som lærer fremmedspråk på skolen. De aller fleste av disse forsøkene har vist at

- tospråklige barn ikke gjør det dårligere i basisfagene. Andre faktorer, som bl.a. foreldres ressurser og holdninger til skolen har mer å si enn selve tospråkligheten.³⁶
- barn som lærer fremmedspråk tidlig, gjør det ikke dårligere i morsmålet eller i andre basisfag. Tvert imot har flere nyere undersøkelser vist det motsatte, m.a.o. en styrking av morsmål og andre basisfag, bl.a. matematikk.³⁷

Ifølge ECML har man i Europa nå kommet så langt at spørsmålet ikke lenger er om man skal innføre fremmedspråkundervisning tidlig i grunnskolen, men snarere hvordan undervisningen av fremmedspråk skal foregå på dette trinnet. Samtidig har man lært at det ikke er slik at små barn lærer fremmedspråk helt av seg selv, og spesielt ikke i formell opplæring. Stern (1976) formulerer dette slik:

Each age of learning has its own particular advantages and disadvantages. Therefore, rather than asking whether language learning at such and such age is effective, the question should be: How can one create an environment in which effective language learning can occur? (s. 291)

3.2 2. fremmedspråk og flerspråklighet

Luxemburg er det landet i Europa som begynner tidligst med et obligatorisk 2. fremmedspråk. Elevene begynner med 1. fremmedspråk når de er 6 år gamle, og med 2. fremmedspråk allerede året etter. I Sveits er det per i dag flere ulike ordninger, men det er besluttet at et 2. fremmedspråk blir obligatorisk for alle elever i 2012. Da vil 1. fremmedspråk innføres senest i 3. klasse og 2. fremmedspråk i 5. klasse. Vi kommer til å følge den internasjonale utviklingen videre mens det norske prosjektet pågår.

³⁶ Se bl.a. Genelot (1996).

³⁷ Se bl.a. Holmstrand (1983), Curtain & Pesola (1994), Commission of the European Communities (1995).

St.meld. nr. 30 (2003–2004) åpner for en tidligere start av 2. fremmedspråk i grunnopplæringen. Stortingsmeldingen støtter seg blant annet til en ekspertrapport fra Europarådet³⁸ med observasjoner av den nåværende ordningen med start av 2. fremmedspråk så sent som i 8. klasse:

The age factor.

It can also be argued, that to begin teaching and learning a language at age 14 is ill-advised, especially when the first foreign language has been introduced very early at age 6. Students feel inhibitions, are frustrated by the limitations of beginner language, and do not apply themselves to developing a cumulative knowledge of language. They may also feel frustration at the difference between their competence in English and in the Second Foreign Language at an age – approximately 14–16 – when they wish to talk about significant issues in their lives, and in their own and other societies.

The Quality Commission in its report pointed this out and emphasised that the second foreign language is introduced already in the Primary Stage ('barnetrinnet') in other countries. It acknowledged however the difficulties with respect to the qualifications of teachers and the selection of languages to be offered mentioned earlier. (s. 20)

Det er med andre ord tydelig at 2. fremmedspråk i høy grad har blitt ”hengende etter” i prosessen med å framskynde fremmedspråkopplæringen.

Læring av fremmedspråk som konsentrerer seg om 2. (og påfølgende) fremmedspråk omtales internasjonalt som ”Tertiary Language Learning”, ”Tertiärsprachenlernen” eller tredjespråklæring.

En betydelig forskjell mellom 1. fremmedspråk og de språkene man lærer etterpå er at det første fremmedspråket i opplæringen for de fleste elevene bare bygger på morsmålet. Et voksende antall to- og flerspråklige elever (med for eksempel hjemmespråk og skolespråk) gjør denne beskrivelsen naturligvis mer kompleks.

Fenomenet ”tredjespråksdidaktikk” diskuteres bl.a. i Hufeisen & Neuner (2005). Sentrale spørsmål er blant annet: Hvilken rolle spiller morsmålet og opplæringen i morsmålet for tredjespråklæring? Hvilken rolle spiller det første fremmedspråket, og hvordan kan opplæringen i det første fremmedspråket tilrettelegges for å åpne nye veier for og perspektiver på flere fremmedspråk?

Dette er interessante og viktige spørsmål i videreutviklingen av en tredjespråksdidaktikk. Annen litteratur på dette området handler nesten utelukkende om rent lingvistiske aspekter som overføring og interferens mellom de ulike fremmedspråkene (”cross-linguistic influence”). Som flere (bl.a. Cenoz 2001) bemerker, har aldersaspektet blitt viet svært lite oppmerksomhet i denne sammenhengen.

Oss bekjent er det er ikke skrevet noe om den ideelle avstanden i tid mellom innføring av et 1. fremmedspråk og innføringen av et 2. fremmedspråk. I mange land har imidlertid 2. fremmedspråk automatisk blitt flyttet etter 1. fremmedspråk, uten at det er blitt gjort forsøk på å forklare hvorfor. Man har nærmest tatt dette som en selvfølge.

Et eksempel som kan nevnes her er et omfattende flerårig prosjekt ”fremmedspråk i grunnskolen” i delstaten Baden-Württemberg, Tyskland (jf. s.19). Prosjektet bygger på prinsippet morsmål + 2, og det ble innført et ”nabospråk” for alle elever

³⁸ Utdannings- og forskningsdepartementet & Council of Europe (2003–2004).

fra 1. trinn. Dette betyr i praksis fransk som fremmedspråk fra 1. trinn for kommunene i den vestlige delen av delstaten, som grenser til Frankrike, og engelsk for de andre kommunene. I de første fire år av barneskolen legges det stor vekt på en helhetlig språkinnlæring (språklæringskompetanse m.m.), og ”nabospråket” følges opp av et 2. fremmedspråk (lingua franca, engelsk eller fransk) fra 5. trinn. Prinsippet vises i følgende tabell³⁹:

TRILINGUALES MODELL			
Ausbildungs- jahr	SPRACHEN		
	Muttersprache - L 1 -	Nachbar- sprache - L 2 -	Verkehrs- sprache - L 3 -
	DEUTSCH	FRANZÖ- SISCH	ENG- LISCH
Vorschule			
1	Muttersprache - L 1 -	Nachbarsprache - L 2 -	
2			
3			
4			
5			Verkehrs- sprache - L 3 -
6			
7			
8			
9			
10			
	Lehr- und Lernbereich <i>Sprachen</i>		

Sluttrapporten fra dette prosjektet vil bli publisert i 2006, men flere delrapporter antyder noen foreløpige resultater og anbefalinger som kan være av interesse i sammenheng med det norske TS prosjektet. Tidlig språklæring betegnes som læring ”i interaksjon gjennom interaksjon for interaksjon”, dvs. handlings-, situasjons- og temaorientert læring. Refleksjon og interaksjon innføres som kjernekonsepter helt fra begynnelsen av opplæringen. I dette tyske prosjektet framheves betydningen av å ha en klart definert læreplan og klare målsettinger for opplæringen.

Som følge av erfaringene i prosjektet er læreplanen krevd utvidet med refleksjon som uttalt didaktisk prinsipp. En viktig konklusjon fra evalueringen av forsøket så langt er at tidlig møte med flere språk ser ut til å støtte begrepsdannelsen hos barn, dvs. at oppmerksomhet rundt forholdet mellom form, funksjon og struktur øker bevisstheten om betydninger og begreper.

Det finnes både fagdidaktiske og mer generelle, utviklingspsykologiske, argumenter som per i dag brukes i argumentasjonen for tidlig start med flere fremmedspråk. Disse argumentene knyttes ofte opp mot begrepet flerspråklighet (”*plurilingualism*”), som har fått svært stor betydning i utformingen av europeisk språkpolitikk.

Flerspråklighet innebærer

- at læring av et nytt språk ikke hver gang begynner ”på nullpunktet”, men at eksisterende språkkunnskaper utvides gjennom hvert nye språk

³⁹ Werlen (2000).

- at det ikke er et mål i seg selv å oppnå ”near nativeness” i ethvert nytt språk
- at kompetansenivået og språkprofilen kan variere mellom språkene man lærer.

At en tidlig start med flere fremmedspråk er et viktig bidrag til å utvikle flerspråklighet i et livslangt perspektiv, har blant andre EU understreket i en egen resolusjon om tidlig start av språkopplæring⁴⁰

The early learning of one or more languages in addition to one's mother tongue(s) and increasing awareness of languages, particularly through a recreational approach, at the most flexible and receptive stage of intellectual development may pave the way for learning foreign languages in later life and may thus contribute to achieving the objective of learning two Union languages in addition to one's mother tongue(s). Integrating learning and increased awareness of this kind into compulsory schooling would also enable all pupils to have access to it.

Furthermore, learning languages at an early age may foster greater understanding, mutual respect among young people through the knowledge which they could gain of one another and openness to Europe's cultural wealth. (s. 2)

3.3 Ofte omtalte suksessfaktorer

Avslutningsvis vil vi kort skissere noen faktorer som ofte synes å være forbundet med suksess i tidlig start av fremmedspråk.

Kontinuitet

Kontinuitet i sammenheng med læring av flere fremmedspråk omfatter både en anerkjennelse av den språkkompetansen elevene har fra barnetrinnet og muligheten til å fortsette med ”sine språk” på ungdomstrinnet.

Klasselærer eller faglærer?

Det er viktig at læreren har kunnskap om og erfaring med å jobbe med små barn, og samtidig kan formidle språkglede. Klasselærere medfører trygghet for små barn.

Den fordelen yngre barn synes å ha i forhold til uttale og lydimitasjon, enten man tilskriver dette biologiske eller psykologiske årsaker, tilsier imidlertid at det er svært viktig at læreren også har gode språkkunnskaper.

Den ideelle TS-læreren har derfor god kunnskap innen både småbarnspedagogikk og fagdidaktikk, samt svært gode språkkunnskaper. Ettersom 2. fremmedspråk hittil ikke har vært høyt prioritert i læreutdanningen, synes det nå å være et sterkt behov for satsing på etter- og videreutdanning. I noen land er det utformet egne studieløp for TS-språklærere.

Bruk av språket i timene

Som for all annen språklæring gjelder det at den beste måten å lære et språk på er å bruke det.

Korte, hyppige timer

Det pekes ofte på at unge elever har best utbytte av korte og hyppige sekvenser. Dersom man for eksempel har to timer til rådighet i uken, vil det som regel være

⁴⁰ Council of the European Union (1998).

bedre å organisere språklæringen som korte, daglige sekvenser enn som en lang, ukentlig språktid. I tillegg vil integrering av språket i daglige rutiner kunne bidra til vellykket læring.

Tilpasset opplæring

Som for all annen læring gjelder prinsippet om tilpasset opplæring.

Involvering av foreldre

Involvering av foreldre nevnes som en positiv faktor i mange sammenhenger, enten man tar mål av seg til å øke også deres språkkunnskaper eller å bruke dem som støttespillere på andre måter.

Klare mål for opplæringen

Enten disse er formulert i en nasjonal læreplan, skolens opplæringsplan eller lærerens individuelle planer, påpekes ofte viktigheten av å ha klare mål for opplæringen.

Suksessfaktorer for det norske forsøket med tidlig start

Et hvert prosjekt er et produkt av sin tid og av en rekke rammefaktorer som vil ha betydning for hvor ”vellykket” et forsøk blir. Det er slett ikke sikkert at alle de ovennevnte faktorene vil være av avgjørende betydning for skolene i det norske prosjektet. Gjennom den videre oppfølgingen av forsøket kan det også godt tenkes at andre suksessfaktorer vil få betydning.

Suksessfaktorer må alltid ses i forhold til målsettinger og ambisjoner i et forsøk. Som nevnt helt i starten av denne rapporten er skolene i det norske TS-prosjektet og deres respektive målsettinger svært forskjellige, og skolene har også valgt til dels svært forskjellige tilnærminger til tidlig start med 2. fremmedspråk. Denne variasjonen og friheten, samt det faktum at man i prosjektet konsentrerer seg om 2. fremmedspråk, gjør at vi snakker om et forsøk innenfor et nytt fagområde. Dette gjør det norske forsøket med tidlig start av 2. fremmedspråk til et spennende og potensielt nyskapende forsøk.

4. REFERANSER

- Blondin, D. m.fl. (red.) (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education. A Review of Recent Research within the European Union*. London: CILT.
- Buckby, M. (1976). Is Primary French really in the balance? *Audio Visual Language Journal* 14, (1) s. 15–21.
- Burstall, C., m.fl. (1974). *Primary French in the balance*. Slough.
- Cenoz, J.(2001) "The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition". I: Hufeisen, B. og Jessner U. (Eds.) (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon.
- Martin, C. (2000). An analysis of national and international research on the provision of modern foreign languages in primary schools. [webadresse]
- CANDELIER, M (red.) (2003). *EVLANG - L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Christ, H. (2000). "Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert". *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt* 2, 2000, 2–9.
- Commission of the European Communities (1995). *White paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*.
- Commission of the European Communities (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*.
- Council of Europe (1998). *Recommendation No. R (98) 6*.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Council of the European Union (1998). *Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages (98/C 1/02)*.
- Cummins, J. (1998) "Immersion Education for the Millennium: What we Have Learned from Thirty Years of Research on Second Language Immersion". I: Childs, M., Bostwick, R. M. (red.), *Learning Through Two Languages: Research and Practice*. Numazu, Japan. (eller <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>)
- Curtain, H. & Pesola, C.A. (1994). *Languages and Children. Making the Match*. New York.
- Doyé, P. & Hurrell, A. (red.) (1997). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Doyé, P. (2003). Early language learning. I: Newby, D. (red.), *Thematic Collections – Presentation and evaluation of work carried out by the ECML from 1995 to 1999*.
- Drew, I. (2004). *Survey of English teaching in Norwegian primary schools*. Universitetet i Stavanger.
- Eurydice (2005) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*.
- Genelot, S. (1996). "L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège". *Les Notes de l'irédu* 96/4.
- Holmstrand, L.(1983). *Engelska på lågstadiet*. Stockholm.
- Hufeisen, B. og G. Neuner (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Council og Europe.
- Ibsen, E. (2004). *Engelsk I Europa – 2002. Norsk rapport om europeisk engelskundørsøkelse om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen av den obligatoriske grunnskolen*. Universitetet i Oslo.

- International Baccalaureate Organization (2002). Primary Years Programme. Learning additional languages in the primary years: A review of the research. Genova.
- Johnstone, R. (1994). *Teaching Languages at Primary School – Approaches and Implications*. SCRE Publication 121.
- Johnstone, R. (2002 a). Immersion in a second or additional language at school: A review of international research. Scottish CILT.
- Johnstone, R. (2002 b). Addressing 'the age factor': some implications for languages policy. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg
- Johnstone, R. (2002 c). Evaluation report: Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School, Aberdeen – The First Two Years: 2000/1 and 2002/2. Scottish CILT.
- Lund, R. (1997). *What's happening out there? Engelsk i småskolen*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Marsh, D., Maljers, A. og Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms Languages Open Doors*. University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education, The Netherlands.
- Rixon, Shelagh (2000). *Optimum age or optimum conditions? Issues related to the teaching of languages to primary age children*. The British Council.
<http://www.britcoun.org/english/eyl/article01.htm>
- Simon, D.-L. (2005). "Early language learning/teaching: From current issues to innovative practice". Notat fra foredrag ved oppstartseminar for forsøk med tidlig start med 2. fremmedspråk 22.–23 september 2005, Oslo.
- St.meld. nr.30 (2003–2004). *Kultur for læring*.
- Statistisk Sentralbyrå (1999). *Undersøkelse av læreres kompetanse for undervisning av fag i grunnskolen*. Oslo.
- Stern, H. (1976). "Optimal age : myth or reality?" Canadian Modern Language Review, 32.
- Utdannings- og forskningsdepartementet & Council of Europe (2003–2004). Language Education Policy Profile – Norway.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). Språk åpner dører! Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005–2009.
- Werlen, E. (2000). Fremdsprachen in der Grundschule – eine Chance für alle Kinder. Nachbarsprache Französisch – Schlüssel zur Zukunft. Foredrag på Sprachenkonferenz Offenburg 3. Juli 2000.
- Werlen, E. (2003) 2. WiBe-Zwischenbericht. Darstellung der Zwischenergebnisse des ersten Beobachtungsjahres „Fremdsprachen in der Grundschule“ Schuljahr 2001/2002, bearbeitet version nov. 2003. (<http://www.wibe-bw.de>)