


TELEMARKS  FORSKING

NOTODDEN

Heike Speitz, Torill Simonsen og Åse Streitlien

**Evaluering av prosjektet “Forsøk med
tidlig start av 2. fremmedspråk”**

Sluttrapport

Rapport 03/2007

Telemarksforskning-Notodden

<i>Prosjektnavn:</i>	Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"
<i>Rapportnummer:</i>	03/2007
<i>ISBN:</i>	82-7463-141-2
<i>Oppdragsgiver:</i>	Utdanningsdirektoratet
<i>Kontaktperson:</i>	Terje Bryne Krokfjord
<i>Dato:</i>	09.10.07
<i>Prosjektleder:</i>	Forskningsleder Heike Speitz
<i>Medarbeidere:</i>	Forsker Torill Simonsen Førsteamanuensis Beate Lindemann Seniorforsker Åse Streitlien
<i>Prosjektansvarlig:</i>	Direktør Ronny Lie/ Forskningsleder Heike Speitz
<p>TELEMARKSFORSKING-NOTODDEN Senter for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid Lærerskoleveien 35, 3679 Notodden</p> <p>Telefon: 35 02 66 99 Faks: 35 02 66 98 E-post: tfn@hit.no Web: www.tfn.no</p> <p>Tiltaksnr.: 966 009 012</p>	

INNHold

INNHold	3
SAMMENDRAG	5
1. PROSJEKTET “TIDLIG START”	7
2. EVALUERINGEN AV PROSJEKTET “TIDLIG START MED 2. FREMMEDSPRÅK”	8
2.1 INNLEDNING	8
2.2 TILNÆRMING TIL EVALUERINGEN	8
<i>Forståelsen av forskningsbasert evaluering</i>	8
<i>Metoder</i>	9
<i>Teoretiske perspektiver og begreper</i>	9
3. UTVIKLINGEN PÅ FELTET “TIDLIG START” – ET INTERNASJONALT PERSPEKTIV	11
3.1 TILTAK OG ANBEFALINGER PÅ EUROPEISK NIVÅ	11
3.2 TILTAK PÅ NASJONALT NIVÅ I ANDRE LAND I EUROPA	16
4. RESULTATER FRA DET NORSKE FORSØKET	19
4.1 SÆRPREG VED DET NORSKE FORSØKET	19
4.2 MODELLER OG MÅLSETTINGER.....	20
4.3 ORGANISERING.....	20
<i>Timeplanfestet, integrert eller “på siden”</i>	20
<i>Ledelsens rolle</i>	21
<i>Faglærer eller trinnlærer</i>	22
<i>Overgangen til ungdomstrinnet</i>	23
4.4 LÆRERNES KOMPETANSE.....	24
<i>Språkkompetanse</i>	24
<i>Pedagogisk og didaktisk kompetanse</i>	27
<i>Etter- og videreutdanning</i>	30
<i>Læreres ambisjoner for elevene</i>	31
4.5 HVA FOREGÅR I OPPLÆRINGEN?	32
<i>Generelt</i>	32
<i>Elevmedvirkning og differensiering</i>	32
<i>Didaktisk tilnærming</i>	33
4.6 ELEVENS UTBYTTE AV OPPLÆRINGEN.....	38
<i>Holdninger og motivasjon</i>	38

<i>Strategier</i>	40
<i>Læringsutbytte</i>	42
4.7 FORELDRENES SYN.....	47
5. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER	49
5.1 GENERELT.....	49
5.2 KRITISKE SUKSESSFaktorER.....	50
REFERANSER	54
6. VEDLEGG	56
6.1 VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE ELEVER.....	56
6.2 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE LÆRERE.....	57
6.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE REKTORER.....	59
6.4 VEDLEGG 4: OBSERVASJONSSKJEMA.....	60
6.5 VEDLEGG 5: SPØRRESKJEMA FOR FORELDRE.....	64

SAMMENDRAG

Telemarksforskning-Notodden har etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet evaluert det nasjonale prosjektet “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk” fra høsten 2005 til våren 2007. På landsbasis deltok 12 skoler i prosjektet.

Det er skrevet to delrapporter i løpet av 2006. Rapporten som nå foreligger, er sluttrapporten fra evalueringen. Rapporten består av to hovedperspektiver – utviklingen på feltet “tidlig start” i et internasjonalt perspektiv og evalueringen av det norske “tidlig start”-prosjektet.

Evalueringen bygger på følgende grunnlag:

- Dokumenter om og fra “tidlig start”, både nasjonalt og internasjonalt
- Intervjuer med rektorer, lærere og elever
- Spørreskjema til skolene og foreldre
- Observasjon av undervisning i fremmedspråk

I evalueringsrapporten gis det innledningsvis et *internasjonalt perspektiv* på området “tidlig start”. Det konkluderes med at anbefalinger og tendenser de siste årene tydelig går i retning av at elever har stort utbytte av opplæring i minst to fremmedspråk i løpet av barnetrinnet, gitt at det tas hensyn til faktorer som kan ha innvirkning på elevenes utbytte av opplæringen, blant annet når det gjelder metodisk tilnærming, integrering i skolens øvrige program og kontinuitet.

Utdanningsdirektoratet stilte skolene i det norske forsøket svært fritt med hensyn til hvilke(t) trinn fremmedspråket/ene ble tilbudt på, hvilke språk som ble tilbudt, timetall, utvalg av elever og hvor timene ble tatt fra. Etter to år med tidlig start i 2. fremmedspråk har skolene kommet fram til sine egne løsninger for organisering og omfang av denne opplæringen. Til tross for forskjellig organisering kan løsningene ved slutten av forsøket kategoriseres i to modeller: *introduksjonsmodellen* og *progresjonsmodellen*. Med den første menes kortere eller mindre omfattende opplæring, gjerne i flere fremmedspråk, som har som hovedmål å gi elevene en smakebit på språkene samt bedre språkbevissthet, slik at de lettere kan velge fremmedspråk på ungdomstrinnet. Progresjonsmodellen derimot innebærer mer eller mindre omfattende opplæring over lengre tid og med uttrykte kompetansemål. Evalueringen viser at begge modeller vil kunne danne utgangspunkt for tidligere opplæring i flere fremmedspråk i Norge.

Når det gjelder den didaktiske tilnærmingen, viser evalueringen at lærerne var opptatt av å gjøre undervisningen lystbetont og interessant, med høy grad av elevaktivitet. Elevene var svært motiverte for å lære, og trakk fram selve læringen som et av de mest motivasjonsfremmende elementene. Dette medførte at de fleste lærerne det andre året av forsøket stilte med atskillig høyere forventninger til elevene enn i det første året. Et sterkt fokus på en kommunikativ tilnærming til språklæringen kan ha hatt innvirkning på elevenes oppfatning av fagets vanskelighetsgrad. Både fransk, spansk og tysk ble gjennomgående beskrevet som “lette fag” av elevene; spesielt syntes dette å gjelde tysk, hvor elevene pekte på likheter med det norske språket.

Lærerne ga uttrykk for at de hadde fått økt kompetanse gjennom deltakelsen i forsøket, både didaktisk og språklig. Med bakgrunn i sine erfaringer fra forsøket, la lærerne særlig vekt på egen kommunikativ kompetanse og fremmedspråkdidaktikk for barnetrinnet som sentrale elementer i etter- og videreutdanning.

Rapporten avsluttes med konklusjoner og anbefalinger fra den toårige evalueringen, sett i et nasjonalt og et internasjonalt perspektiv. Det pekes på viktigheten av systematisk oppfølging i fortsettelsen av forsøket. En effektiv utnyttelse av erfaringene fra forsøket og den omfattende dokumentasjonen som foreligger bør stå sentralt i en eventuell videreføring av tidligere start med flere fremmedspråk.

1. PROSJEKTET “TIDLIG START”

Prosjektet “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk” ble gjennomført fra høsten 2005 til våren 2007 og ledet av Utdanningsdirektoratet. På landsbasis deltok 12 skoler i forsøket. Skolene varierer i størrelse og er spredt over hele landet.

Det var ikke lagt noen føringer for skolene med hensyn til tilnærmingen til tidligere start med flere fremmedspråk. Noen skoler hadde allerede flere års erfaring på området, mens andre bestemte seg for å prøve en tidligere start på grunn av dette prosjektet.

Veiledningen fra Utdanningsdirektoratets side har bestått av fire seminarer for deltakerskolene, der også inviterte fagpersoner hadde innlegg og ga faglige innspill og tilbakemeldinger.

Enkeltskoler og kommuner har tidligere gjennomført forsøk med 2. fremmedspråk før ungdomstrinnet, 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.

“Tidlig start” i dette forsøket omfatter opplæring i et 2. fremmedspråk når som helst før 8. trinn, altså alderen 12–13 år som er det “vanlige” for oppstart med et annet språk enn engelsk i det offentlige skolesystemet i Norge. I det følgende brukes akronymet TS der vi har funnet det hensiktsmessig å bruke en forkortelse for “Tidlig start”.

2. EVALUERINGEN AV PROSJEKTET “TIDLIG START MED 2. FREMMEDSPRÅK”

2.1 INNLEDNING

Det er tidligere publisert to delrapporter fra evalueringen av prosjektet “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk”¹. Dette er den tredje og avsluttende evalueringsrapporten.

I fase 1, som pågikk fra oppstart av evalueringen og fram til januar 2006, ble det utarbeidet en oversikt over teorier og modeller for tidlig opplæring i 2. fremmedspråk, samt eksempler på “good practice” fra andre land (jf. delrapport 1).

Delrapport 2 beskriver de første resultatene i prosjektet, fra skoleåret 2005–06. Datagrunnlaget ble innhentet gjennom spørreskjema, intervju og observasjon av undervisning ved 10 av de 12 deltakende skolene, våren 2006. I løpet av hele forsøksperioden besøkte vi alle skolene to ganger.

Denne sluttrapporten er både en videreføring av evalueringen gjennom skoleåret 2006–07 og en oppsummering av resultatene, samtidig som den inneholder oppdatert informasjon om utviklingen på feltet tidlig språklæring i et internasjonalt perspektiv. Det internasjonale perspektivet omfatter ikke bare tidlig start med et 2. eller 3. fremmedspråk, men også tidlig innføring av fremmedspråk generelt, inkludert konsekvenser dette kan ha for oppstart med flere, påfølgende språk.

Sluttrapporten avsluttes med en oppsummering, kritiske suksessfaktorer og anbefalinger fra evalueringen av det toårige forsøket med tidlig start av 2. fremmedspråk.

2.2 TILNÆRMING TIL EVALUERINGEN

Forståelsen av forskningsbasert evaluering

I oppdragets mandat lå det klare forventninger om at evalueringen av “Tidlig start” skulle være en *forskningsbasert* evaluering. Når det gjelder forståelsen av begrepet forskningsbasert evaluering, henvises det her til Delrapport 2. Ifølge Patton (1990) foretar man en evaluering når man undersøker og vurderer hva som er oppnådd gjennom et tiltak, og hvilken effekt dette tiltaket har hatt. Man spør seg om resultatene i prosjektet står i forhold til innsatsen. Evaluering kjennetegnes av den beslutningsprosessen som anslår gevinsten og verdien på noe, enten det er produkt eller prosess (Scriven (1990)).

Videre understreker Patton at man driver med evalueringsforskning når slike undersøkelser blir *systematisk* utført gjennom empirisk datainnsamling og nøye analyser. Gjennom prosjektperioden har Telemarksforskning-Notodden fulgt utviklingen i prosjektet fra begynnelse til slutt og innhentet data gjennom ulike faser i prosessen.

¹ Speitz & Simonsen (2006), Speitz, Simonsen & Streitlien (2006)

Målet for forsøket “Tidlig start” er formulert såpass vidt at mange ulike didaktiske modeller og organiseringsmåter av opplæringen kan inngå. Det fører uvilkårlig til at oppfatningen av hva som skal være grunnleggende prinsipper i opplæringen av 2. fremmedspråk vil variere hos informantene. Som Haug (2001) peker på, er det nettopp på slike områder at en forskningsbasert evaluering kan ha en verdi, fordi den kan rydde opp, systematisere og eventuelt forklare eller øke forståelsene for “*eit samansett landskap*” (Haug 2001:419). Samtidig medfører det at evalueringen ikke direkte kan løse utfordringene i forsøket, men mer bidrar til større innsikt i hvordan slike prosesser foregår.

Metoder

Almås (1990) legger vekt på at evalueringsforskning er anvendt forskning som undersøker planlagte endringer, og hvor oppdragsgiver og evaluatorene kan være involvert i varierende grad. Evalueringsforskning i denne betydning er kjennetegnet av pragmatisk bruk av data og metoder. Alle forhold som kan være med på å belyse det fenomenet som skal evalueres, vil være av interesse. Spesielt vil forståelse og avdekking av sosiale, organisatoriske prosesser kreve gode og detaljerte beskrivelser:

Det betyr metodologisk at det er nødvendig med et vidt metoderegister å ta av. Mer enn å utvikle særegne evalueringsmetoder, er det spørsmål om å vinne erfaring med hensyn til hvilke metoder som gir mest og best kunnskap om hvilke prosesser og hvilke situasjoner. (Baklien 1993:265)

Ifølge Baklien kan det være formålstjenlig å benytte ulike forskningsmetoder. Det er også gjort i vår evaluering av “Tidlig start”, både i Delrapport 2 og i Sluttrapport. Også i denne sluttevalueringen har vi lagt vekt på å innhente data gjennom kvalitative metoder. Den empiriske delen av undersøkelsen våren 2007 bygger på følgende data:

1. Gruppeintervju med et utvalg elever som deltar i språkopplæringen (vedlegg 2). I alt intervjuet vi 24 fokusgrupper, hver bestående av 4–5 elever (vedlegg 1).
2. Intervju med 22 lærere ved skolene som underviser i forsøket “Tidlig start av 2. fremmedspråk” (vedlegg 2).
3. Intervju med rektor eller annen administrativt ansvarlig ved 11 skoler som deltar i prosjektet (vedlegg 3).
4. Observasjon av undervisningen i 2. fremmedspråk (vedlegg 4).

I denne rapporten har vi lagt stor vekt på intervju som metode. Ifølge Kvale (1997) er denne metoden spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. “Intervjupersonene vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden” (s. 43). Det er imidlertid viktig med tanke på reliabilitet at den som intervjuer stiller godt forberedt med kunnskaper om hva en ønsker å undersøke, ifølge Kvale. I våre forberedelser har vi hatt mange ulike dokumenter tilgjengelig samt resultatene fra delrapport 1 og inntrykk fra deltakerseminar å bygge på.

Teoretiske perspektiver og begreper

Ut fra oppdragsbeskrivelsen for evalueringen valgte vi et *målorientert* perspektiv, dvs. at analysen av dataene knyttes opp mot det som sies å være målene for for-

søksprosjektet. Utdanningsdirektoratet hadde i sin anbudsinnbydelse presisert problemstillinger som skulle besvares i evalueringen. Siden forsøksskolene hadde stor frihet og mange muligheter til å velge modeller for opplæringen, har også suksessfaktorer som internasjonal forskning kan vise til, bidratt til kriterier for graden av vellykkethet i forsøket. Vi har derfor valgt å benytte begrepet mål-orientert fordi det er problematisk å snakke om måloppnåelse i egentlig forstand, særlig i denne fasen av prosjektperioden. Det er også grunn til å understreke at dette er evaluering av et *forsøk*. Som Aure (1993) skriver, kan en ikke sette de samme kravene til et forsøk som til en virksomhet med et gjennomarbeidet idégrunnlag og utprøvd praksis. Et forsøksprosjekt fører uvilkaarlig til prøving og feiling som vil føre til visse endringer av kursen som var valgt i utgangspunktet. Gjennom erfaringer er det rimelig å anta at målformuleringer på klassenivå omformuleres og gjennomtenkes på nytt av lærere som er involvert. Deltakerne i prosjektet har også hatt anledning til å lese tidligere delrapporter, noe som vi mener kan ha forårsaket endring av undervisningsplaner, organisering m.m.

De tolv skolene kan betraktes som enkeltkasuser som sammenliknes i analysen. For å identifisere karakteristiske trekk ved opplæringen ved de tolv skolene, kan man benytte begrepene læreplankode og skolekode som analysekategorier for å beskrive de ulike organiserings- og opplæringsmodellene. Kodebegrepene ble utviklet av Bernstein og Lundgren (1983). Disse kodebegrepene impliserer imidlertid samfunnsmessige aspekt som ikke ligger inne i vårt mandat fra Utdanningsdirektoratet. Vi har derfor valgt å snevre disse inn til *lærekode* slik Aure (1993) benytter begrepet i sin evaluering av kunstscoler for barn og unge. "*Lærekode sier noe om underliggende og bærende prinsipper som gir retning i undervisningen*" (Aure 1993: 18). I vårt tilfelle har vi ut fra evalueringens målsetting lagt vekt på å belyse fire dimensjoner:

- Organisering av opplæringen
- Innhold og arbeidsmåter i språktimene
- Elevengasjement og elevdeltakelse
- Lærerperspektiv på opplæringen

Disse dimensjonene vil bli diskutert i detalj i kapittel 4, basert på intervjuer med målgruppene i forsøket og på observasjoner i timene.

3. UTVIKLINGEN PÅ FELTET “TIDLIG START” – ET INTERNASJONALT PERSPEKTIV

3.1 TILTAK OG ANBEFALINGER PÅ EUROPEISK NIVÅ

I et internasjonalt perspektiv har tidlig start med flere språk vært i fokus for anbefalinger og undersøkelser i flere år. Delrapport 1 for evalueringen av det norske TS-prosjektet presenterte allerede en del erfaringer fra andre land samt noen resultater og anbefalinger. I det følgende er denne delen blitt utvidet og oppdatert, noe som er viktig for å forstå utviklingen i tidlig språklæring siden 1990-tallet.

Som nevnt i Delrapport 1, har Europarådets ministerkomité utstedt to anbefalinger med retningslinjer for medlemslandenes språkpolitikk, først i 1982 og deretter i 1998, hvor viktigheten av tidlig språklæring framheves i et eget avsnitt.

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.

(Europarådet 1998)

Den europeiske språkpermen eller European Language Portfolio (ELP) er et annet av Europarådets satsingsområder når det gjelder språk. ELP er laget for å implementere Det europeiske rammeverket for språk² (Rammeverket). I de siste årene er det blitt utviklet en rekke ELP-er for barnetrinnet i forskjellige land, noe som ytterligere har bidratt til å understreke Europarådets engasjement for tidlig språklæring. I Norge foreligger nå “Min første språkperm”, som har elever på barnetrinnet som målgruppe.

Ansvaret for å gjennomføre Europarådets språkpolitikk ligger hos Europeisk senter for moderne språk (ECML), som har publisert en rekke studier og oversikter om tidlig språklæring, og også organisert flere konferanser og seminarer om temaet.

Et viktig begrep i forhold til Europarådets engasjement er “plurilingualism”, som oversettes med “flerspråklighet” på norsk. I den endelige versjonen av “Guide for the Development of Language Education Policies in Europe”, publisert i 2007, framheves tidlig start i sammenheng med utvikling av flerspråklighet:

It is posited that the purpose of plurilingual education is to develop speakers' language skills and linguistic repertoires. The ability to use different languages, whatever degree of competence they have in each of them, is common to all speakers. And it is the responsibility of education systems to make all Europeans aware of the nature of this ability, which is developed to a greater or lesser

² Europarådet 2001.

extent according to individuals and contexts, to highlight its value, and to develop it in early years of schooling and throughout life.

(Europarådet 2007:10)

Også i forhold til Europarådets satsing på fremming av flerspråklighet, står tidlig læring av fremmedspråk sentralt, selv om det samtidig understrekes at det aldri er for sent å lære fremmedspråk:

It is true that first languages are acquired naturally in the earliest years of socialisation and therefore at a very early age. Those subsequent varieties acquired during childhood are probably experienced as being easier, not only for psycholinguistic reasons, but because the teaching is not very academic and produces little social inhibition (the obligation to achieve good results). Learning languages in adult life presents no more intrinsic difficulties: it may be supported by previous experience of learning to learn and plurilingual competence which enables learning strategies and known varieties to be used in the acquisition of unknown varieties.

(Europarådet 2007:75)

Europarådets fokus på flerspråklighet omfatter også “Charter for Regional or Minority Languages”³, hvor landene som har ratifisert avtalen forplikter seg til å legge til rette for opplæring i eller på disse språkene på alle nivå, inkludert førskole og barnetrinnet.

Allerede ekspertrapporten for den norske språkprofilen som ble utarbeidet av en ekspertgruppe i samarbeid med Europarådet⁴ i 2003, omtalte den store avstanden mellom oppstart med 1. og 2. fremmedspråk i Norge, og slo fast at den vanlige oppstartalderen i Norge, 14 år, måtte ses på som uheldig:

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 a 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. (p. 17)

I likhet med Europarådet, har EU i høy grad bidratt til det sterke fokuset på tidlig språklæring.

I 1995 definerte Europakommisjonen (1995:47) “Proficiency in three Community languages” som et av fem hovedmål i organisasjonens “White Paper” om utdannelsepolitikk.

To år senere ble det avholdt en større konferanse⁵ om tidlig språklæring for eksperter og beslutningstakere, og som en direkte følge av denne vedtok Rådet for den europeiske union i 1997 en egen resolusjon om tidlig opplæring i andre EU-språk.

³ Europarådet 1992:5–6

⁴ Language Education Policy Profile, Experts’s report: Norway (2003)

⁵ “Early Learning and After”, Luxemburg, september 1997.

I 1999 innførte Europakommisjonen en egen pris for innovative språkopplæringsprosjekter, “The European Language Label”⁶ (ofte bare kalt European Label). Også Norge deltar i dette samarbeidet, og seks norske språkopplæringsprosjekter har så langt mottatt denne utmerkelsen. I tillegg til de utmerkelsene som ble gitt i pilotfasen (1998–1999), er utmerkelsen per i dag gitt til 1037 prosjekter, hvorav 292 er gjennomført på barnetrinnet eller lavere trinn, og 166 er tematisk rettet mot tidlig språklæring.

I 2001 samarbeidet Europakommisjonen med Europarådet om gjennomføringen av Det europeiske språkåret, og to år etter at en større EU-satsning på opplæring og utdanning ble konkretisert gjennom den såkalte Lisboa-strategien⁷ i 2000, ble det definert en svært konkret og ambisiøs målsetting som siden har utløst en rekke nye prosjekter, også innenfor tidlig språkopplæring:

... to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age.

(Det europeiske råd i Barcelona 2002:19)

I 2002 ble det også nedsatt en egen ekspertgruppe for språk, “Working group on Languages”⁸, som bistår Europakommisjonen i arbeidet med å nå målsettingene for språkopplæring. Allerede i gruppens første rapport ble tidlig språklæring definert som et av fem viktige felt for utveksling av “good practise”.

I ekspertgruppens oppsummeringer for 2003 og 2004⁹ ble det pekt på en rekke utfordringer og mulige tiltak i forbindelse med tidlig språklæring. Blant annet ble det foreslått å bedre den statistiske informasjonen som foreligger om språklæring på barnetrinnet, ved å utvikle et prøveinstrument som måler motivasjon og grad av språkbevissthet hos elever på barnetrinnet.

The working group also suggested developing an indicator on early language learning, possibly measuring the fundamental aspects of language awareness and motivation.

(Europakommisjonen 2003(B):9)

Det nevnte prøveinstrumentet for tidlig språklæring er ikke senere nevnt i forbindelse med utarbeidelsen av europeiske språkkompetansetester¹⁰, men flere av de andre punktene som ekspertgruppen hadde pekt på, ble tatt opp i Europakommisjonens handlingsplan for språk for perioden 2004–2006.

The advantages of the early learning of languages - which include better skills in one's mother tongue - only accrue where teachers are trained specifically to teach languages to very young children, where class sizes are small enough for language learning to be effective, where appropriate training materials are available, and where enough curriculum time is devoted to languages. Initiatives to make language learning available to an ever-younger group of pupils must be supported by appropriate resources, including resources for teacher training.

⁶ Se <http://ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm> for en søkbar database med samtlige prosjekter som har mottatt utmerkelsen fra 1999 og utover.

⁷ Det europeiske råd i Lisboa 2000.

⁸ Ekspertgruppen er presentert på http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/expert_en.html

⁹ Europakommisjonen 2003 (B) og Europakommisjonen 2004 (A).

¹⁰ European Language Indicator, planlagt innført i 2009.

(Europakommisjonen 2003(A):7)

I 2005 ble det definert et nytt rammeverk for mangespråklighet, og også her ble Kommisjonens “bekymringer” angående tidlig språklæring gjentatt:

Early language learning

In most countries at least half of all primary school pupils now learn a foreign language. However, as the Commission has previously made clear, the advantages of the early learning of languages only accrue where teachers are trained specifically to teach languages to very young children, where class sizes are small enough, where appropriate training materials are available, and where enough curriculum time is devoted to languages.

(Europakommisjonen 2005:6)

I en rapport fra Europaparlamentet til Det europeiske råd har det blitt sterkt argumentert for at medlemslandenes nasjonale læreplaner skal få en tydeligere europeisk dimensjon, blant annet gjennom et bredere utvalg fremmedspråk i opplæringen:

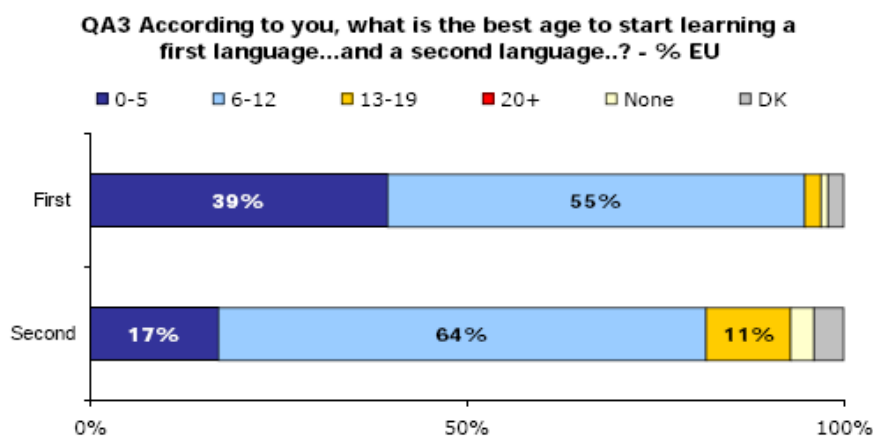
The European Parliament (...)

7. Urges Member States to promote the dissemination of multilingualism by a policy of learning a broader range of languages than those taught today and to establish the teaching of at least two foreign languages from a very early age in their school curricula;

(European Parliament 2006:5)

Maksimen “morsmål pluss to” har etter hvert blitt allment akseptert av myndighetene i de forskjellige landene. Når det gjelder innbyggerne, viser tall fra Eurobarometer 2006 at 50 % støtter denne målsettingen, mens 84 % er enige i at alle bør kunne minst ett språk i tillegg til morsmålet (Europakommisjonen 2006: 53 og 64).

Data fra Eurobarometeret viser også at europeere er positive til en tidlig start av både det første og det andre fremmedspråket. Til sammen 81 % av de spurte støttet innføringen av et 2. fremmedspråk før elevene ble 12 år gamle.



(Europakommisjonen 2006:41)

Med tanke på EUs sterke fokus på tidlig opplæring i flere fremmedspråk enn bare engelsk, er det interessant at flertallet av de spurte opplever at det særlig er engelsk som har nytteverdi for barn å lære.

It can be concluded that support for children to acquire language skills appears to be strong. However, the range of languages that are perceived as useful for children to learn seems to be narrow.

(Europakommisjonen 2006:34)

Som nevnt i Delrapport 1, publiserte Europakommisjonen en omfattende rapport om tidlig språklæring i 1998¹¹, og i oktober 2006 ble det publisert en oppfølger til denne. Rapporten heter “The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners”¹², og omtaler forskning, “good practice” og pedagogiske prinsipper rundt språklæring for små barn. Det er interessant for det norske TS-forsøket at denne rapporten ble publisert før prosjektets avslutning. Vi kommer tilbake til enkeltaspekter i denne internasjonale rapporten under de enkelte aspektene i kapittel 4.

Fra 1. januar 2007 er “Multilingualism” skilt ut som et eget “departement” og med en egen kommisjonær, Leonard Orban¹³. 25. september 2007 kom den endelige rapporten om implementeringen av handlingsplanen for perioden 2004–2006, og her nevnes også tidlig start med et 2. fremmedspråk direkte:

In some countries, the earlier start is complemented by earlier take-up of a second foreign language (in the last years of primary education or at the beginning of secondary education). Such arrangements should be encouraged and more widely implemented.

(Europakommisjonen 2007:9–10)

I løpet av 2007 skal det publiseres en rapport til fra EU som kan ha betydning i forhold til tidlig språkopplæring, kalt “Diversity of language teaching offered in the EU” (first 5-yearly report)”.

Et annet EU-prosjekt med betydning for tidlig språklæring er Lingo-prosjektet¹⁴, som ble ferdigstilt i 2005, og som tok mål av seg til å presentere medlemslandenes 50 mest spennende og originale tiltak for å motivere innbyggerne til å lære språk.

Flere av tiltakene som ble presentert her, var rettet mot yngre barn, og ett av disse¹⁵ mottok i 2007 “gullmedaljen” i klassen språklæring i det nye EU-programmet for livslang læring¹⁶. Programmet viderefører fire velkjente grunnpilarer, “Comenius”, “Erasmus”, “Grundtvig” og “Leonardo da Vinci”. Det er Comenius-programmet som vil være særlig aktuelt for tidlig språklæring, med kurs for lærere, praksis for studenter og nyutdannede lærere som språkassistenter i andre europeiske land og fremming av interkulturell og språklig bevissthet hos yngre barn, samt utveksling og nettbaserte samarbeidsprogrammer mellom elever og lærere.

¹¹ Blondin m.fl. 1998.

¹² Edelenbos, Johnstone og Kubanek 2006.

¹³ Se http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/index_en.htm for nærmere omtale av Orban.

¹⁴ Europakommisjonen 2004 (B).

¹⁵ Hokus & Lotus. Språklæringsmateriale for barn i aldersgruppen 2/3–9/10. Se <http://www.hocus-lotus.edu/> for nærmere informasjon.

¹⁶ The Lifelong Learning Programme 2007–2013. Nærmere informasjon finnes på http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html

I tillegg til organisasjoner som EU og Europarådet, finnes det flere nasjonale og internasjonale paraplyorganisasjoner eller interesseorganisasjoner som engasjerer seg i tidlig start. Noen av disse er kort beskrevet nedenfor.

The British Council har organisert seminarer om tidlig språklæring, blant annet i Berlin i 2004¹⁷, legger til rette for lærerutveksling mellom britiske og blant annet franske, spanske og tyske lærere. Organisasjonen finansierer dessuten et større, pågående samarbeidsprosjekt mellom forskere fra flere land.¹⁸

Goethe Institut ga ut en oversikt i 2002 kalt *Der frühe Fremdsprachenunterricht – eine Übersicht*, og både Goethe Institut og Alliance Française holder regelmessig kurs for tysk- / fransklærere på barnetrinnet.

Nasjonalt finnes det flere universiteter som både driver forskning og arrangerer kurs for lærere innen tidlig språklæring, både fra et rent didaktisk synspunkt og med utgangspunkt i fysiologiske og psykologiske prosesser. Som nevnt i Delrapport 1 er det en forholdsvis bred enighet om hva som er yngre barns, eldre barns og voksnes respektive sterke sider når det gjelder språklæring, men dette synes ikke å bremse forskningsaktiviteten på feltet. Den sterke politiske og faglige enigheten i Europa om å framskynde og øke omfanget av fremmedspråkopplæringen, har tvert imot ført til at det foreligger stadig mer datamateriale i form av forsøk og etablerte ordninger med tidlig fremmedspråklæring. I løpet av de neste årene vil det også foreligge mer informasjon om utviklingen over tid hos barn som har hatt tidlig språkopplæring i mer enn ett fremmedspråk.

3.2 TILTAK PÅ NASJONALT NIVÅ I ANDRE LAND I EUROPA

I Delrapport 1 ble det pekt på en tydelig trend der startalderen for å begynne å lære fremmedspråk ble lavere, og der språkundervisningen omfattet stadig flere elever. Det var imidlertid vanskelig å finne svært mange forsøk som gikk på tidlig innføring av et 2. fremmedspråk. Fra Eurydices oversikt med data fra skoleåret 2000–2001 gikk det fram at Luxemburg var det eneste blant de 30 landene omfattet av undersøkelsen, hvor de fleste barn lærte et 2. fremmedspråk på barnetrinnet.¹⁹

I de siste årene har arbeidet med tidlig språklæring gått inn i en ny fase, hvor også 2. fremmedspråk flyttes ned til barnetrinnet i flere land. Det norske “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk” skriver seg dermed inn i en klar trend der flere og flere europeiske land søker å innfri EUs uttalte målsetting om å integrere undervisning av minst to fremmedspråk i læreplanene på et tidlig tidspunkt.

En uttømmende oversikt over samtlige land som har forsøksmessige eller permanente ordninger med tidlig start av 2. fremmedspråk er utenfor rekkevidden av denne rapporten. Listen nedenfor gir likevel et inntrykk av den hurtige utviklingen som har funnet sted i Europa i løpet av de siste årene.

¹⁷ <http://www.britishcouncil.de/e/education/early.htm>

¹⁸ Early language learning in Europe – A multinational longitudinal study. En kort beskrivelse av prosjektet finnes på nettsiden <http://www.educ.umu.se/personal/lindgren.eva.html>.

¹⁹ http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf_images/049ENXX010C03x0102f.pdf

- I Danmark ble engelsk flyttet ned til 3. trinn i 2003, samtidig som kommunene fikk myndighet til å godkjenne frivillig start med tysk og fransk fra 6. trinn.²⁰
- I flerspråklige Sveits ble det i 2004 tilrådd å innføre det første fremmedspråket senest på 3. trinn, og et 2. fremmedspråk senest på 5. trinn,²¹ og i 2006 ble det gitt tilslutning til denne tilrådingen ved folkeavstemninger i 23 av 24 kantoner. Språkene det undervises i er engelsk og “2. Landessprache” (et av landets fire offisielle språk: fransk, tysk, italiensk og romansk).
- I 2003 ble et 2. fremmedspråk introdusert på 4. trinn i Serbia, samtidig som det første fremmedspråket (engelsk) ble flyttet ned på 1. trinn.²²
- Makedonia har nylig vedtatt en større endring av skoleloven²³, hvor engelsk fra første trinn og et 2. fremmedspråk fra 5. trinn innføres sammen med obligatorisk 9-årig skolegang.
- Elever i Romania begynner med det første fremmedspråket senest på 3. trinn og 2. fremmedspråk fra 5. trinn.²⁴
- Fra 2002 begynner elever i Bulgaria med det første fremmedspråket på 2. trinn, og med det andre på 5. trinn.²⁵
- Etter en lovendring som trådte i kraft i mars 2006, kan alle skoler i Nederland som ønsker det, innføre tysk- eller franskundervisning på barnetrinnet i tillegg til engelsk. Engelsk er obligatorisk fra “group 7”, som tilsvarer 5. trinn i Norge, men skolene oppfordres nå sterkt til å begynne tidligere.²⁶
- Fra skoleåret 2005–2006 har elever i Hellas kunnet velge tysk og fransk som et 2. fremmedspråk på 5. og 6. trinn, i to timer ukentlig.²⁷
- Etter en reform i 2002, innføres det første fremmedspråket i Spania nå allerede det første året i den obligatoriske grunnutdanningen, mens et 2. fremmedspråk tilbys fra 9-årsalderen og blir obligatorisk ved 12-årsalderen.²⁸
- I Frankrike ble det vedtatt nye læreplaner i fremmedspråk fra 2005, og det første fremmedspråket innføres nå i CE2 (8–9 år), mens det andre vil innføres i 5ème (12–13 år) fra neste skoleår. Med forbehold om lærerressurser kan

²⁰ Det danske undervisningsministeriet 2006.

²¹ http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/2007/Karte_d.pdf

²² http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/chal-educ-reform-ser-05-ser-enl-t02.pdf

²³ The Law Amending the Law on Primary Education.
http://www.sei.gov.mk/portal/mak/bilten/MONTHLY_PROGRESS_BRIEF_April_07.pdf

²⁴ http://discutii.mfinante.ro/static/10/pnd/documente/pnd/NDP2007_2013.pdf

²⁵ <http://www.lang.soton.ac.uk/ttfl/nationalreports/Bulgaria.doc>

²⁶ http://www.paboweb.nl/uploads/Voorlichting_publicatie_Frans_Duits_april_2007.doc

²⁷ <http://www.deutsch.gr/img/PrimarstufeVavatsanidis.doc>; <http://www.edufle.net/Le-francais-dans-l-enseignement>

²⁸ <http://www.mecd.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf>

elevene velge fritt mellom språkene arabisk, engelsk, italiensk, kinesisk, portugisisk, russisk, spansk og tysk, samt en rekke regionale språk.²⁹

Ut fra omfanget til denne rapporten har denne oppdaterte oversikten over tidlig språklæring internasjonalt måttet begrenses til Europa. På denne bakgrunn belyses det norske forsøket med tidlig start av 2. fremmedspråk i det følgende kapittel.

²⁹ <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/som.htm#1>

4. RESULTATER FRA DET NORSKE FORSØKET

Dette kapitlet bygger på data fra intervju med elever, lærere og rektorer, på observasjoner i TS-opplæringen og på en kort spørreundersøkelse blant foreldrene til TS-elevne.

4.1 SÆRPREG VED DET NORSKE FORSØKET

Som nevnt i Delrapport 1 og 2 har blant andre Europarådet definert tidlig språklæring til å omfatte det konkrete aldersspennet fra 5–6-årsalderen til 10–11-årsalderen. Denne definisjonen bygger på at det faktisk at det tidligere var vanlig i flere europeiske land å begynne språkundervisningen i 12–13-årsalderen, samt at begrepet “tidlig språklæring” ble brukt i betydningen “tidligere enn det som er vanlig”. Det ble også tatt hensyn til at mange barn etter 10–11-årsalderen ikke lenger innehar egenskapene som forbindes med tidlig språklæring (jf. Delrapport 1, s. 21–22).

I det norske forsøket har man tatt utgangspunkt i uttrykket “tidligere enn det som er vanlig” for å bestemme hvilke elever som skulle delta i forsøket. Siden det vanligste i Norge er at elevene kan begynne med et 2. fremmedspråk det første året på ungdomstrinnet, åpnet “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk” for deltakelse fra elever på hele barnetrinnet, og har omfattet elever fra 2. til 7. trinn. Hovedvekten har likevel bestått av elever på mellomtrinnet.

Elevene på 7. trinn i Norge faller strengt tatt utenfor den ovenstående definisjonen av tidlig språklæring. Flere av lærerne i det norske forsøket beskrev erfaringer med utviklingen hos elevene fra 5. til 7. trinn:

– Når de er kommet til 7. klasse er det helt feil å kalle dem for forsøks elever, for de er ikke det, de er mer ungdomsskoleelever da.

På den andre siden omfattet det norske forsøket også elever helt ned til 2. trinn, som lærte et nytt fremmedspråk nærmest samtidig med at de begynte å lære engelsk.

Et annet særpreg som ble trukket fram i Delrapport 1 og 2 var at de aller fleste pågående og ferdigstilte forsøkene med tidlig språklæring gjaldt det første fremmedspråket, mens det norske forsøket fokuserte på tidlig læring av et nytt fremmedspråk i tillegg til engelsk. I løpet av de to årene “Tidlig start med 2. fremmedspråk” har pågått, har den raske utviklingen på feltet imidlertid gjort at det norske forsøket ikke lenger er like spesielt internasjonalt sett. Flere andre land har innført et 2. fremmedspråk for aldergruppen tilsvarende barnetrinnet i Norge (jf. kap. 3).

Et tredje særtrekk ved det norske forsøket var den høye graden av frihet for lærerne og skolene som deltok, til å organisere og gjennomføre undervisningen slik de ønsket, både med hensyn til læringsmål, tidsressurs, grad av frivillighet, lærekrefter m.m.. Det at det i liten grad fantes lærebøker for målgruppen, understreket denne friheten ytterligere. Som evaluator hadde vi derfor mulighet til å observere svært mange forskjellige tilnærminger til opplæringen, og kunne også registrere hvordan deltakerne tok lærdom av egne erfaringer underveis.

4.2 MODELLER OG MÅLSETTINGER

Da “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk” startet, sto deltakerskolene som nevnt svært fritt med hensyn til både organiseringen og gjennomføringen av undervisningen. Flere av skolene hadde ikke formulert klare mål for undervisningen, og noen skoler hadde heller ikke bestemt hvor mye tid som skulle settes av til opplæringen, eller hvordan undervisningstiden skulle organiseres.

Ved noen av skolene som hadde hatt uttrykte planer ved begynnelsen av forsøksperioden, forandret man tilnærmingen til opplæringen, basert på erfaringene fra det første året.

Det andre året av forsøksperioden hadde samtlige skoler kommet fram til modeller som syntes å passe til deres situasjon, både med hensyn til elevgrunlaget, lærekrefter og økonomiske ressurser.

På bakgrunn av den høye frihetsgraden som lå til grunn for forsøket, er det oppsiktsvekkende at forsøksskolenes modeller tydelig deler seg i to hovedgrupper, styrt av to forskjellige, men sammenliknbare hovedmålsettinger:

- **Introduksjonsmodellen:** Kortere eller mindre omfattende opplæring, gjerne i flere fremmedspråk, som har som hovedmål å gi elevene en smakebit på språkene, slik at de lettere kan velge fremmedspråk på ungdomstrinnet. Denne typen opplæring kan også sammenliknes med generell heving av barns språkbevissthet, som også Europarådet gir stor plass i sine målsettinger for flerspråklighet (plurilingualism).
- **Progresjonsmodellen:** Mer eller mindre omfattende opplæring med tidligere start i ett fremmedspråk, over lengre tid og med uttrykte kompetansemål, for å øke den totale tiden på språkopplæringen og bevisst dra nytte av fordelene yngre elever innehar (jf. Delrapport 1, s. 21–22). Her spiller det også en rolle at man tenker seg en naturlig progresjon fra trinn til trinn i opplæringen og dermed minsker avstanden mellom oppstart i 1. og 2. fremmedspråk.

I det følgende diskuteres kritiske faktorer i forsøket med TS, både organisatoriske og pedagogiske.

4.3 ORGANISERING

Timeplanfestet, integrert eller “på siden”

I Delrapport 1 ble det framhevet at en av suksessfaktorene for tidlig språkopplæring kunne være i hvilken grad 2. fremmedspråk var en integrert del av skolenes øvrige aktiviteter.

Skolene som deltok i forsøket, hadde valgt forskjellige organisatoriske modeller når det gjaldt plasseringen av TS-opplæringen i tid og rom. De fleste skolene opererte med egne språktimer lagt til faste dager og faste klokkeslett. Der trinnlæreren sto for opplæringen, var det likevel noen steder høy grad av fleksibilitet for fortløpende endringer. Ved noen skoler hadde trinnlærerne en mer eller mindre fast, ukentlig timeressurs, som de kunne bruke av når de ville.

Det at fremmedspråkopplæringen var integrert i tid og rom, innebar ikke automatisk at språkopplæringen var integrert faglig sett. Ved TS-skolene registrerte vi

både eksempler på timeplanfestet undervisning som etter vår mening var godt faglig integrert, og på undervisning som var integrert i tid og rom, men likevel ble oppfattet som noe på siden av skolens øvrige virksomhet.

I noen tilfeller observerte vi at det å timeplanfeste fremmedspråkundervisningen økte graden av integrering i skolens øvrige aktiviteter. Det ble et fag på linje med de andre, og ikke noe man bare gjorde når det passet slik og man hadde lyst. En del lærere nevnte også at de noen ganger måtte nedprioritere denne språkopplæringen eller at det hendte de glemte den bort når den ikke var timeplanfestet. Mange elever som ble intervjuet mente dessuten at et fag som hadde faste timer, var viktigere enn ett som man lærte når “det passet”, og flere ønsket seg faste timer.

– *Vi vil ha litt mer timer, kanskje. En fast time hvor vi har bare fransk eller tysk.*

Så vidt vi kan se, har det særlig vært to faktorer som har talt mot faste, timeplanfestede økter av en viss lengde. Den ene faktoren er at korte økter ses på som en viktig suksessfaktor i forbindelse med tidlig språklæring, fordi yngre barn kan ha begrenset konsentrasjonsevne og kan trenge hyppigere repetisjon enn eldre barn.

Det at mange TS-elever ikke syntes å sette pris på de korte, hyppige øktene, kan etter vår mening langt på vei forklares av det tidligere nevnte store aldersspennet blant TS-elevne. De fleste elever på 6. og 7. trinn er på et annet intellektuelt nivå enn yngre elever, noe som også ble tydelig i forhold til deres reaksjon på mye lek i opplæringen, som omtalt i Delrapport 2.

Det andre hovedargumentet for korte, hyppige økter er at dette kan gi læreren flere og bedre muligheter til å integrere språklæringen i andre fag. Denne typen integrering observerte vi imidlertid lite av (jf. “Metodisk tilnærming” i kapittel 4.5).

Ledelsens rolle

Noen av skolene i forsøket var tydeligvis mer utviklingsorientert enn andre. Dette betyr også at TS-prosjektet inngår i en større sammenheng. På noen skoler var det rektorer som støttet språklærerne og ga dem både ressurser og frihet til gjennomføring av TS på barnetrinnet. På andre skoler kunne det være en kombinasjon der rektor også var språklærer og selv gikk inn i undervisningen. Men det at rektor selv var språklærer var langt fra en betingelse, som en av rektorene uttrykte det:

– *Rektors holdning til satsing på språk er nøkkelen. Du kan ha veldig flinke språklærere som driver innenfor sine fire vegger. Det er avhengig av ledelsen å gjøre noe ut av denne kompetansen. Det er helt uavhengig av om rektor er realist eller språklærer.*

Flere rektorer uttalte at TS-opplæringen var viktig for skolens profil og at den var et viktig aspekt ved tilsetting av nye lærere. Flere ytret også helt klare forventninger når det gjaldt konsekvenser av forsøket:

– *Det som blir særdeles viktig nå, det er at det blir tatt på alvor at de erfaringer vi har nå, som går på barns motivasjon for språk, barns interesse for språk, entusiasmen for å gå til de timene, hvor de sier, i hvert fall til meg, at de har hatt språkopplevelser, har kunnet velge språk. Det motiverer dem til å lukte på /bli nysgjerrig på språk, fordi det åpner seg en ny verden i forhold til at vi lærer om landet samtidig som vi lærer språket.*

– Hvis man vil komme videre må man lage modeller for tidligere språklæring. Man må også lage “modellskoler”, som kan være spydspisser for andre, og legge ansvar for dette til Fremmedspråksenteret. Tenk gjennom hvordan man kan bruke disse! Legge lenke til skolene på nettsiden med henvisning at her kan du ta kontakt eller besøke skolen.

Andre var noe mer forsiktige i uttalelsene sine, men ønsket også å fortsette med TS:

– Vi har jo lagt oss kanskje på et annet nivå enn de andre som går i dybden. Vår visjon var å gi dem smakebiter på tre forskjellige språk, for at de da senere kunne velge å jobbe mer med det. Jeg tror vi kommer til å fortsette sånn som nå.

En rektor fra en av skolene der elevene hadde bolker med forskjellige språk i løpet av 7. klasse uttalte:

– Ja, vi kommer til å fortsette med den ordningen vi har. Vi har så god erfaring med den, også fra før dette forsøket. Vi opplever at elevene har et mye bedre utgangspunkt for å velge språk på ungdomstrinnet.

Ledelsen står selvfølgelig sentralt i fordeling av midler som skolen som organisasjon har til rådighet.

– Det er jo ikke store pengemidler det er snakk om. Vi har jo kjøpt inn materiale. Det det er snakk om er jo hvor mye vi vil bruke av lærerressurser, og i og med at vi har lagt oss på det nivået med smakebiter, så er det ikke det som er problemet.

Nesten alle rektorene mente at økonomien ikke hadde vært noen problem og at det var mulig å få til TS hvis man ville det. Bare to rektorer uttalte at skolen ikke kom til å fortsette med TS fordi man ikke hadde økonomi til det.

Faglærer eller trinnlærer

Framhevingen av viktigheten av korte økter under samlingene for skolene, sammen med det sterke fokuset på CLIL³⁰ kan ha bidratt til at flere skoler ønsket at undervisningen skulle gjennomføres av trinnlærer på eget trinn.

Noen ganger ble det uttrykt ønske om at kontaktlærerne³¹ selv skulle stå for undervisningen i 2. fremmedspråk, selv der dette ville gå på bekostning av lærens språklige kompetanse.

– Jeg tror det vil bli mye lettere hvis det er trinnlæreren som underviser. De som jobber på årets 7. trinn, har ikke noe eierforhold til dette her med språkene; de lever sitt eget liv på siden av alt annet. Hadde det vært trinnlærerne selv som jobbet med fransken, tysken og spansken, så tror jeg det ville vært lettere for dem å integrere det, uansett om det hadde vært i musikk eller samfunnsfag.

På den andre siden hadde faglærerne i de fleste tilfellene høyere språkkompetanse enn trinnlærerne, og mange av trinnlærerne var tvilende til hvorvidt de ville lykkes med den faglige integreringen av fremmedspråket. Flere av både faglærerne

³⁰ Content and Language Integrated Learning, jf. Delrapport 1, s. 13.

³¹ I denne rapporten brukes betegnelsene trinnlærer og kontaktlærer for lærere som er faste lærere på trinnet, mens betegnelsen faglærer brukes for språklærere som ikke ellers tilhører trinnet eller skolen.

og trinnlærerne mente for øvrig at de ikke hadde høy nok kompetanse til å for eksempel bruke målspråket til å undervise deler av andre fag.

Det er vanskelig å sette opp en klar motsetning i form av faglærer med høy språklig kompetanse kontra trinnlærer med lav språklig kompetanse. I flere tilfeller kombinerte lærerne begge deler.

Flere av trinnlærerne hadde forholdsvis høy språkkompetanse allerede før TS-forsøket startet, og var derfor samtidig faglærere i andre klasser.

Trinnlærerne med fremmedspråkkompetanse har blitt flere i løpet av forsøksperioden, av forskjellige grunner. Noen av dem arbeidet på trinn som i utgangspunktet ikke deltok i TS-forsøket, og hadde egne klasser hvor de på eget initiativ innførte tidlig start med svært gode erfaringer:

– Men det som jeg synes er veldig bra i egen klasse, er jo å ta en del fremmedspråk i den daglige undervisningen. Jeg har fått det til til en viss grad på helt sånne basising. Jeg har en fast dag i uken hvor vi begynner med å hilse, ikke bare på fransk, men litt forskjellige språk, og så har jeg tatt noe mer på fransk, sånn at vi har tatt for eksempel tallene opp til tolv og sånt, og så har vi hatt noen sanger også, tre–fire sanger som er franske, og som vi gjentar stadig vekk. Så det er et lite innblikk i språk, og det har jeg veldig tro på. Men det krever jo mye av læreren, og du skal ha litt kompetanse på de tingene.

– Jeg vil fortsette i forhold til den klassen jeg har nå, som blir tredje til neste år. Det ligger liksom på siden av dette prosjektet. Jeg må si at jeg synes det er best å ha den klassen min, og få dem daglig, da får jeg inn dagen i dag med dem, tallene og fargene. De andre lærerne kunne klart å gjøre det, sånn helt enkelt, hvis de hadde laget en introduksjonsplan.

Når det gjaldt faglærerne som til vanlig ikke arbeidet med yngre barn, understreket flere at selve erfaringen med å undervise på barnetrinnet hadde vært svært lærerik.

– Jeg tror at jeg er blitt ganske mye flinkere, spesielt på det med arbeidsmetoder. Ikke språklig sett, men arbeidsmetoder.

Vi så også flere eksempler der trinnlærere “vokste med oppgaven”, slik at de etter hvert fikk høyere språklig kompetanse; på en av TS-skolene brukte tre lærere sommeren til å delta på et toukers kurs i Tyskland.

– Jeg synes at det har vært noe av det kjekkeste jeg har jobbet med! Det har vært noe jeg har vært engasjert av, og ønsker å gå litt videre med. Nå har jeg meldt meg på tyskkurs i sommer.

En nærmere beskrivelse og analyse av lærernes kompetanse følger i kapittel 4.4.

Overgangen til ungdomstrinnet

Kontinuitet er en av de ofte nevnte suksessfaktorene i forhold til tidlig språkkopplæring. Flere rektorer og lærere var bekymret for overgangen til ungdomsskolen.

En del skoler hadde vært i kontakt med ungdomsskolene, og flere strategier hadde vært vurdert. Der det var mulig, hadde det blitt opprettet egne grupper for de viderekomne TS-elevne.

Noen ungdomstrinn hadde ikke vist videre interesse for å planlegge ankomsten til TS-elevne:

– Jeg har opplevd at lærere på ungdomsskolen undervurderer hva elevene har lært i løpet av to år: “Vi tar jo igjen det de har lært i løpet av et par måneder”, tenker de. Da tror jeg de får seg en stor overraskelse, fordi de elevene som er interessert i å lære noe, har lært seg ganske mye. Derfor oppfordrer vi nå elevene å skrive på skjema for ungdomsskolen at “Jeg har hatt undervisning i språket i to år”, slik at de i hvert fall kan begynne å differensiere lite grann.

Det ble også fortalt at noen ungdomsskoler så på TS-elevene som et problem.

Noen av 1–10-skolene mente imidlertid at det ville la seg gjøre å differensiere innenfor én og samme gruppe, og holdt fram de store forskjellene som etter hvert oppstår også i “vanlige” grupper på ungdomstrinnet. En lærer som også underviste på ungdomstrinnet, uttrykte det slik:

– Det er klart at det tar tid å lage ekstra opplegg og differensierte arbeidsplaner, men det tar ikke mer tid å gjøre det i tysken enn i norsken eller for eksempel i samfunnsfag.

Mange av elevene vi intervjuet, understreket at de ikke ville ha så mye imot å begynne “på nytt” med det samme språket på 8. trinn. Spesielt var elevene på 7. trinn opptatte av at de skulle få karakterer på ungdomstrinnet, og da så mange på forkunnskapene som en fordel.

– Hvis vi må begynne på nytt igjen, kan det jo hende at vi blir flinkere enn de andre, vi husker kanskje mange av oppgavene utenat.

På spørsmål om de ikke var redde for å kjede seg, var det ikke spesielt mye frykt å spore hos en del elever:

– Ja kanskje, men da må jeg bare holde ut, liksom

– Jeg tror ikke det, for da kan du heller vise deg litt. Og da får du gode karakterer også.

Andre elever var naturlig nok mindre entusiastiske til å skulle begynne på nytt igjen, og noen hadde bestemt seg for å begynne med et annet språk.

Når det gjaldt de skolene som hadde valgt en *introduksjonsmodell*, opplevdes TS-opplæringen ikke som problematisk i forhold til ungdomsskolen:

– Fordi at når du kommer på ungdomsskolen så er det litt lettere å finne ut hvilket 2. fremmedspråk du skal ha, for da vet du litt om begge språkene, siden vi har lært begge, og det gjør valget veldig mye enklere

Mange påpekte at debatten om hvorvidt TS-forsøket har skapt vanskeligheter for de berørte ungdomsskolene er noe søkt; utbruddet fra en lett oppgitt rektor ved en 1–10-skole er derfor svært illustrerende:

– Det kan jo ikke være noe problem at vi har noen flinke elever!

4.4 LÆRERNES KOMPETANSE

Språkkompetanse

Beskrivelsen og analysen av TS-lærernes språkkompetanse bør ses på bakgrunn av at det på ungdomstrinnet finnes en relativt stor andel lærere som underviser i 2. fremmedspråk uten formell kompetanse i faget, og at det så vidt vi vet ikke foreligger noen nasjonal oversikt over formell språkkompetanse hos lærere i 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet. Når det gjelder elevenes første fremmed-

språk, engelsk, framgår det fra en nyere oversikt³² fra Statistisk sentralbyrå at 69 % av lærerne som underviser i engelsk på de laveste trinnene, ikke har fordypning i faget. For lærere som underviser i engelsk på mellomtrinnet er denne andelen 52 %, og for engelsklærere på ungdomstrinnet 24 %.

Kunnskapsdepartementet har nylig lagt ut på høring et forslag om en gradvis kompetanseopptrapping på ungdomstrinnet.

Etter direktoratets vurdering er det ønskelig at alle lærere på ungdomstrinnet har fordypning i de fag de underviser i, spesielt i norsk, matematikk og engelsk³³.

Som nevnt tidligere ble det ikke stilt krav til formell eller uformell språkkompetanse for deltakelse i "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk". TS-lærernes kommunikative kompetanse varierte følgelig fra nivå A1 til C2 i Rammeverket, og deres formelle utdanning i fremmedspråk varierte fra artium med språkfag til hovedfag.

En del av TS-lærerne i det norske forsøket understreket imidlertid at kompetanse i språket var viktig, og det var da særlig den kommunikative kompetansen de var opptatt av.

– Vi lærere kan ikke lure oss selv til å tro at du ikke må ha faglig bakgrunn

– Jeg er jo av dem som mener at vi skal ha kommet litt videre enn akkurat neste kapittel. Jeg føler at det er nødvendig for å holde ryggen rak, og krydre litt med historier, med litt musikk.

– Jeg hører vel til dem som mener at man bør ha kompetanse. På et eller annet tidspunkt så faller du i bøtten, hvis du ikke kan det du bør kunne. Det tror jeg at de fleste vil merke med seg selv, at de ikke kan nok. Jeg tror at man skal ha et visst nivå for å kunne undervise.

– Men det er veldig viktig at de kan være litt spontane, slik at de ikke tenker gjennom hva de skal si og hvordan de skal uttale det. Eller jeg kjenner ikke det ordet dersom de spør meg, og hvordan er kulturen der nede. De burde kunne en del.

Utsagnene i intervjuene tyder på at det fant sted en tydelig utvikling hos lærerne i løpet av forsøksperioden med hensyn til holdninger til språklig kompetansebehov.

Noen av lærerne understreket at de hadde blitt mer bevisste på viktigheten av gode språkkunnskaper gjennom deltakelsen i forsøket, og de aller fleste mente at de var svært bevisste på hva de kunne og hvilken type kompetanseheving de hadde bruk for.

– Det har vært ok, men litt på grensen. Det har vært greit, fordi at jeg forstår alle tekstene, og jeg kan gi dem sanger, og jeg vet at jeg har riktig uttale og sånne ting. Det som det mangler litt på, er det frie språket, å komme på akkurat hva "Legg bøkene i hyllene" betyr, det merker jeg, at jeg har dårlig trening i ordforrådet.

Flere lærere hadde selv tatt skritt for å heve språkkompetansen sin. Ved noen av skolene der flere lærere deltok, ble det organisert egne faggrupper. I en av disse

³² Statistisk sentralbyrå 2007:18.

³³ http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2782

hadde en lærer laget en liste over nyttige uttrykk, som for eksempel “Hent bøkene deres”, til de andre kollegene.

Selve erfaringen med TS-forsøket ble også trukket fram som kompetansegivende, fordi gamle kunnskaper var blitt frisket opp:

– Og så er det jo noe med det at jeg føler at jeg har fått mer kompetanse, at det har kommet tilbake igjen litt. Jeg kan snakke litt mer tysk. Og selv om jeg stotrer meg litt gjennom det, så ringer jeg nå til Tyskland. Og da kan jeg jo snakke med elevene også. Det er litt gøy.

Selv om flere av lærerne beskrev sin egen språkkompetanse som utilstrekkelig, var det ingen elever som trakk denne i tvil. Flere elever reagerte likevel på at det noen ganger hadde blitt satt inn vikarer helt uten kompetanse i faget.

– Men det har vært noen sånne timer i det siste, at læreren ikke har kommet, og så har vi hatt en sånn lærer som ikke kan fransk. Og så bare har hun en sånn baby-bok som er fransk, og så bare driver og snakker og sånt.

Fordi selve deltakelsen i TS-forsøket synes å ha ført til økt motivasjon for ytterligere å styrke egen språkkompetanse, er det imidlertid trolig at svært strenge kriterier vil utelukke mange potensielt dyktige og engasjerte språklærere. Mange av lærerne var opptatt av dette, og utsagnene nedenfor var representative for flertallet:

– Hvis lærerne har språglede og får dannet grunnlaget, så får elevene stort sett kompetente mennesker på ungdomstrinnet, og da har det skjedd veldig mye bra læring underveis. Så jeg er livredd for at det skal komme inn noen veldig formelle krav til denne opplæringen, at du skal måtte ha minst grunnfag eller noe sånt.

– Jeg tror at det er en del sånne ting som kan være viktige, og spesielt dette med uttalesiden, som er viktigere jo lenger ned du kommer. Og da må en jo sette det opp mot at det ikke blir språkundervisning i det hele tatt, så det blir jo vanskelig. Men generelt så bør en ha kompetanse i det.

I en rapport til Europakommisjonen i 2002, “The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe”, ble det formulert 22 anbefalinger for framtidig utdanning av språklærere. Når det gjelder selve språkkompetansen til lærerne, fokuseres det her ikke på formell kompetanse i form av studiepoeng, det skisseres isteden klare krav til deres kommunikative kompetanse, basert på nivåene i Det europeiske rammeverket for språk:

Specialist language teachers should achieve a minimum of European Common Framework level C1 in one foreign language, and level B2 in a second; semi-specialist teachers should achieve level B2 in one foreign language; and non-specialists should achieve level B1 in one foreign language. Consideration should be given to how these levels might be increased in the longer term.

(Kelly m.fl. 2002: 70)

Allerede nå er det satt i verk ulike tiltak for å dekke den økende etterspørselen etter kvalifiserte lærere. Vanligst er etter- og videreutdanning av lærere og utplassering av lærerkandidater fra land der målspråket brukes, som såkalte språkassistenter.

Et annet tiltak består i å innføre ett eller flere obligatoriske fremmedspråk i lærerutdanningen. Dette gjøres blant annet i Frankrike, hvor det på sikt er meningen at

alle klasselærere på barnetrinnet skal kunne undervise i et fremmedspråk. For praktiserende lærere er det lagt opp til en godkjenningsordning som består av to deler: først en ren språktest og deretter et godkjenningsbesøk i egen klasse.³⁴

Det er også foreslått å opprette en offisiell europeisk språklærerstatus for lærere som oppfyller visse kriterier (bl.a. Kelly m.fl. 2002:62), som et ledd i arbeidet med å øke mobiliteten blant språklærere i Europa.

En annen studie, "From linguistic diversity to plurilingual education, publisert av Europarådet i 2007, omhandler ikke bare fremmedspråklæring, men understreker viktigheten av flerspråklighet og språkbevissthet i opplæringen generelt. Her pekes det på at en flerspråklig opplæring blant annet forutsetter at man "utvikler lærernes eget lingvistiske repertoar", gjerne allerede i lærerutdanningen:

[...] it may be appropriate to increase the number of linguistic varieties learned by teachers so that they are able to teach them at particular levels and also to approach the description of languages they do not know analytically: varieties used by immigrants, regional varieties, and so forth.
(Europarådet 2007:77–78)

Videre pekes det på at det er ønskelig med nytenkning i lærerutdanningen, slik at for eksempel førskolelærere blir kjent med prinsippene for tidlig språklæring, samt at barneskolelærere blir kjent med metodikken for språkbevissthet og språkdiversitet, og mestrer flere språk så godt at de kan undervise i dem på lavere nivå. Det spesifiseres også at barneskolelærere som underviser i språk på begynnernivå selv bør ha nådd nivå A2 eller B1 i Rammeverket. (Ibid: s. 88).

Pedagogisk og didaktisk kompetanse

Når det gjaldt pedagogisk og didaktisk kompetanseheving, var det bare et mindretall lærere som hadde fått tilbud om etter- og videreutdanning knyttet til forsøket, utenom samlingene i prosjektet. Samlingene ble karakterisert som motiverende og som et godt møtested for utveksling av erfaringer, men ikke som direkte kompetansegivende.

Likevel mente samtlige TS-lærere at de hadde fått betydelig høyere kompetanse i løpet av forsøket, og flere understreket at det var erfaringen i seg selv som hadde stått sentralt i denne utviklingen.

– Nå har jeg et års erfaring med det også, og vet hvilke retninger man burde gå i forhold til struktur og kontinuitet.

– Jeg har jo ikke fått gått på noe kurs, men jeg har jo gjort mine egne erfaringer. Jeg ser jo på en måte faget på en annen måte, jeg ser det på et annet nivå.

En del lærere som aldri før hadde undervist i fremmedspråk, var særlig klar på at de hadde gjennomgått en læringsprosess:

– Jeg har lært masse! Det var jo noe som jeg ikke ante hvordan jeg skulle begynne med; jeg hadde jo ingen peiling.

³⁴ <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo011108/MENE0102337C.htm>

Denne erfaringslæringen ble også trukket fram av faglærere med erfaring fra høyere trinn:

– Ja, absolutt, i den forstand at jeg har lært så utrolig mye av å jobbe med yngre elever, for det er noe som jeg i mitt liv aldri har gjort. Det har vært veldig krevende, for jeg stiller veldig høye krav til meg selv, sånn at jeg har måttet tatt den jobben veldig alene, i og med at jeg driver med noe som de andre lærerne ikke har så mye innsikt i. Derfor har jeg jobbet veldig og lest bøker og masse forskjellig. Jeg begynte med læringsmålene, det var liksom det overordnede, og så komme ned til en struktur som fungerer, og innenfor den strukturen variere læringsstoffet, sånn at det blir tilpasset alle elevene i den gruppen jeg har.

Det første året i forsøket var preget av at det ikke forelå lærebøker eller fastsatte læringsmål, slik at lærerne selv måtte definere egne mål, velge arbeidsmetoder og lage eller skaffe til veie tekster, spill og musikk som kunne brukes i undervisningen. Selv om mange TS-lærere i det andre året av prosjektperioden uttrykte lettelse over at det nå forelå lærebøker for barnetrinnet, understreket flere at nettopp denne mangelen hadde vært svært lærerik.

– Jeg har blitt sikrere på meg selv, og det at vi startet i fjor og hadde ingenting, og gjorde en kjempejobb i forhold til hvordan vi skulle legge det opp, hvor jeg skulle hente stoffet og måtte på en måte lage alt selv. Dette året har vært mye enklere. Og vi har også fått kjøpt inn bøker dette året. Jeg tror også i forhold til dette med metoder, å gjøre ting praktisk når vi ikke hadde hjelpemidler.

Etter vårt skjønne gjenspeilte dette seg i den måten disse lærerne forholdt seg til læreverkene da de omsider var tilgjengelige:

– Det første året var vi helt uten læremidler. Vi fikk jo kjøpt inn disse “Auf Deutsch Wir starten” [det andre året], og vi har jo brukt dem en del, men kanskje ikke så veldig mye som vi hadde trodd at vi kom til å gjøre. Vi har brukt den litt for lesetreningen sin del, og det at vi har funnet små tekster og bilder som utgangspunkt for en liten samtale, pluss at det har vært en del enkle øvinger som vi har kunnet gjøre både muntlig og skriftlig. Men erfaringene fra i fjor viser at vi trenger ikke så mye lærebøker som vi tror at vi gjør. Vi har jo blitt tvunget til å finne lærestoff på litt andre plasser, litt på nettet, pluss at vi har fått mange nyttige tips hos hverandre, særlig hos disse som har jobbet med det i så mange år.

– Vi har jo fått litt andre hjelpemidler. Lærebøker og spill og sånt. Men jeg har ikke forandret undervisningen sånn ekstremt. Men man gjør seg jo erfaringer underveis, og noe fungerer og noe fungerer ikke så bra. Og det kan jo variere fra klasse til klasse

Disse lærerne syntes å tilpasse bruken av læreverkene til det behovet de hadde, for eksempel brukte en del lærere dem som referansepunkt i forhold til progresjon.

– Jeg har gått litt mer over til å ta emner fra læreverket, ikke at jeg følger en lærebok, men ser på progresjonen der. Så jeg har gått over til at progresjonen i en bok er helt ok, også på 5. trinn. Mens i starten var det litt mer sånn, nå skal vi synge en sang.

Svært mange undersøkelser om læreres bruk av lærebøker viser at lærere med høy faglig og pedagogisk integritet har større evne til å løsrive seg fra lærebøker, slik at disse ikke virker styrende på undervisningen. Denne sammenhengen pekte vi blant annet på i Delrapport 1, hvor vi henviste til en kvalitativ undersøkelse av engelskundervisning på småtrinnet:

Mitt inntrykk er at de lærerne som ikke brukte - eller som bare i begrenset grad brukte - læreverk hadde best kontroll med både innhold og arbeidsformer i timen, slik at timen framsto som en meningsfylt helhet. Disse lærerne var faglig sterke og hadde bevisst valgt å selv ta styringen, så det er tvilsomt om alle typer lærere ville profitere på et mer distansert forhold til læreverket. For de fleste lærere er det selvsagt godt å ha læreverkets stofftilfang og metodiske tips å støtte seg til, men det er grunn til å merke seg at et læreverk kan være en blanded velsignelse. På den ene siden kan det være vanskelig å orientere seg i læreverkets mange aktivitetstilbud og foreta valg slik at undervisningen får en utforming i tråd med læreplanens intensjoner. (...) På den andre siden er det viktig å huske at et godt læreverk aldri kan bli noen garanti for god undervisning. Et eksempel på dette så jeg i en time der det, i tråd med opplegget i læreverket, ble lagt opp til mange muntlige aktiviteter og leker. Dessverre evnet ikke læreren i tilstrekkelig grad å sikre seg at aktivitetene ble gjennomført på engelsk, slik at store deler av timen gikk med til å prate norsk.

Lund (1997:9)

Flere lærere nevnte at tiden uten lærebøker, som av noen ble beskrevet som både frustrerende og vanskelig, hadde bidratt til å gjøre dem sikrere på seg selv og mer bevisst på hva de ville oppnå i timene:

– Lærerne her må jo ha vært veldig kreative, for å få det til å fungere, i og med at vi har måttet gå og plukke fra forskjellige bøker, vi hadde ikke et ferdig opplegg sånn som du for eksempel har når du begynner på ungdomstrinnet med et nytt språk.

– Det har vel blitt litt mer skriving i år, i 7. enn det var i 6. Mer oppgaver å fylle ut og noen bøyninger. .. og kanskje har jeg latt meg lede litt av denne boka, og det irriterer meg. (ha, ha). Men den boka vi laga sjøl i fjor, med 6. , den er ikke så mye dårligere! Veldig variert, ting vi laget selv, ... -

Lærernes beskrivelser av den reflekterte og moderate bruken av læreverk, gjenspeilte seg også i kommentarer fra elevene:

– Sist time leste vi i bøker på tysk. Sånne enkle barnebøker og Donaldblad og sånn.

– Det er stor forskjell mellom engelsk- og fransktimene: det er mer spill i fransk; engelsk går etter læreboken.

Flere elever kommenterte dessuten lærernes didaktiske og pedagogiske kompetanse

– Og det er jo grådig greit, for læreren er ikke sånn super; han er jo kjempegod i fransk, men han er ikke sånn som bare kan snakke flytende fransk skikkelig fort. Så han vet litt hvordan vi kan lære det, ikke bare at en som hadde vært skikkelig god skulle kommet og bare fortalt oss noe som vi ikke hadde skjønt noe av. Det er det som er så greit med læreren, at han liksom forstår det på den måten også.

I en klasse hvor læreren like før intervjuet med elevene hadde gjort et stort poeng av at “Mädchen” var intetkjønn på tysk, og fått elevene med seg i en diskusjon om hvor “urettferdig” dette var, var elevene på 5. trinn raske til å koble dette til deres egen læringsprosess.

– Læreren forteller alle mulige ting, det er bra. Hun forteller litt sånne ting at det blir lettere å huske og sånt.

Under våre observasjoner i klasserommet registrerte vi også flere eksempler på det vi vil karakterisere som gode og bevisste avveininger fra lærerens side, for eksempel hva det ble rettet på i muntlig samhandling. I en time hvor læreren stilte spørsmål til klassen om innholdet i en tekst de hadde lest, ble svaret *“Sie bleiben nach Schweiz eine Woche”* korrigerert med hensyn til at det omtalte oppholdet bare skulle vare fire dager, mens preposisjonen *“nach”* ikke ble rettet på.

De fire samlingene som har vært avholdt i forbindelse med TS-forsøket har fokusert sterkt på pedagogisk innsikt i forhold til tidlig språklæring; likevel synes de framfor alt å ha vært møtepunkter med hensyn til utveksling av materiale og arbeidsmetoder.

– *Og jeg synes også at de samlingene i Oslo med utveksling har vært veldig bra.*

På de enkelte skolene har det vært varierende grad av samarbeid, men det har vært en tydelig trend at lærerne ved de skolene som har fått dette til, har hatt svært positive erfaringer med dette samarbeidet.

– *Vi utveksler erfaringer, det går mest på de lærerne som er her på skolen, det har vært nyttig å fortelle hverandre hva vi gjør, og kunne ta ideer fra hverandre.*

– *Vi utveksler erfaringer, det går mest på de lærerne som er her på skolen, det har vært nyttig å fortelle hverandre hva vi gjør, og kunne ta ideer fra hverandre.*

Likeledes har det ved skoler med mindre grad av samarbeid vært sterke ønsker om å øke graden av samarbeid:

– *Det hadde vært enda kjekkere å kunne utveksle ideer med andre spansklærere oftere.*

Etter- og videreutdanning

Blant lærerne som deltok i Forsøk med tidlig start av fremmedspråk, var det flere som ønsket å ta etter- eller videreutdanning som en direkte følge av deltakelsen i TS-forsøket

– *Jeg føler vel egentlig behov for å gå på noen kurs. Hvis vi skulle ha fortsatt, kunne jeg tenke meg å lære litt mer om hvordan man skal gå inn på det nivået med 2. fremmedspråk. For det er ikke det samme som med engelsk; det har de jo lært siden 1. trinn.*

Som nevnt framhevet et stort flertall av lærerne at det viktigste for dem i forhold til etter- og videreutdanning var økt innsikt i språkdidaktikk for barnetrinnet og det å heve egen kommunikativ kompetanse i språket.

Dersom *“Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk”* skal videreføres i Norge, vil det være nyttig å ta stilling til eventuelle krav til lærerkompetanse og om det med tiden lar seg gjøre å få inn flere språk i lærerutdanningen. De første årene vil det sannsynligvis være viktig å bygge på eksisterende kompetanse blant lærerne, samt å fokusere på etter- og videreutdanning.

Internasjonalt er det stadig flere kurs som tilbyr opplæring for lærere som skal undervise i språk på barnetrinnet; og ved noen TS-skoler ble det gitt støtte til lærere som ønsket å delta på disse:

– *Jeg har lett etter kursmuligheter, 2-ukerskurs, men jeg har ikke bestilt noe, men jeg har fått signal herfra at det er greit, hvis jeg finner det. Det har jeg som mål å skaffe meg til oktober. Så skolen legger til rette, men du må lete etter kurs selv.*

På grunnlag av den betydelige kompetansehevingen som vi kunne konstatere hadde funnet sted selv hos de TS-lærerne som ikke hadde tatt etter- og videreutdanning i forbindelse med forsøket, og den sterke motivasjonen som vi så vokse fram for å skaffe seg økt kompetanse, mener vi at det ville være fornuftig å åpne for at lærere på barnetrinnet også i framtiden kan begynne å undervise i 2. fremmedspråk uten formelle kompetansekrav, gitt at det legges til rette for relevant etter- og videreutdanning.

Læreres ambisjoner for elevene

Samtidig som TS-lærerne syntes å ha blitt mer bevisste med hensyn til egen kompetanse, var det tydelig at deres forventninger til elevene hadde økt betraktelig. Lærere som hadde vært noe tilbakeholdende det første året slapp seg mer løs og var mindre bekymret for om elevene ikke skulle klare å henge med:

– *Jeg har lært at de har større potensial enn jeg trodde. De kan lære veldig, veldig raskt. Det handler om å ikke være så veldig redd, å gi dem det de vil ha på en måte.*

– *Jeg merker at det som jeg brukte i 5. i fjor, det bruker jeg i 3. i år. Og jeg synes at det passer litt bedre i tredje. Så den litt famlende starten er veldig lett å overføre til 3. I 5. ville jeg lagt listen høyere, i hvert fall fortære.*

– *Jeg er mye mindre forsiktig, jeg snakker mye mer tysk med en gang, og lærer dem mer, med det samme. Vi driver egentlig akkurat den samme planen som vi laget i fjor, med hva heter du, hvor er du fra, farger, andre land enn Tyskland hvor de snakker mer, men jeg lærer dem litt mer, og putter det litt mer inn i dagliglivet. Det er jo sikkert fordi jeg er blitt tryggere, både språklig og på poenget med faget. Det har liksom sklidd under huden litt.*

Også noen av elevutsagnene vitnet om at noen av lærerne hadde lagt listen forholdsvis høyt fra første dag:

– *Helt i starten brukte vi sånne dialoger, og så skulle vi skjønne det når vi ikke hadde hatt fransk. Men nå begynner vi å skjønne ganske mye.*

Noen lærere brukte regelmessige framføringer for foreldre og andre elever som motivasjonsfaktor:

– *Og i høst har de lært alle dialogene utenat, og det gjør de uten å protestere. Men jeg gjør det sånn at de skal framføre det for foreldre, og da blir det straks en sånn motivasjon for å lære. Så foreldrene har vært på frokostsamling, og så har de hørt alle disse dialogene. Og en del av elevene ble syke, men da kunne vi observere at da kunne de raskt steppe inn for hverandre, så vi fikk gjennomført alle dialogene selv om bare halvparten av elevene var tilstede. For de tok det så kjapt.*

Selv om en del lærere hadde tatt bevisste steg for å holde elevenes motivasjon så høy som mulig, syntes ikke de noe økte forventningene til elevene fra lærernes side å ha virket negativt inn på elevenes motivasjon. Faktisk var det mer misnøye å spore hos de elevene som ikke syntes at de fikk store nok utfordringer:

– *Vi repeterer de samme tingene som vi har repetert to ganger før. Vi har lyst å lære noe nytt, liksom.*

4.5 HVA FOREGÅR I OPPLÆRINGEN?

Generelt

De fleste elevene vi snakket med var svært positive til det å lære fremmedspråk, og flere beskrev selve aktivitetene som morsomme og innholdsrike, slik som disse elevene på 6. trinn:

– *Det er artig. Vi holder på med forskjellige greier som ikke er så vanlige å holde på med ellers. Vi snakker mer og ikke bare sitter og gjentar.*

Noen av elevene mente at timene i 2. fremmedspråk var mindre tradisjonelle enn for eksempel engelsktimene:

– *Det er stor forskjell mellom engelsk og fransktimene. Det er mer spill i fransk; engelsk går etter læreboken.*

De elevene som hadde prøvd flere fremmedspråk, sammenliknet gjerne aktivitetene i de forskjellige timene.

– *I fransken har vi spilt ganske mye, i spansk skriver vi mest. I tysk har vi ganske mange oppgaver. I spansk skriver vi nesten bare; dager og tall, og noen ganger hva vi heter og sånt.*

Selv om lærerne i stor grad hadde økt sine forventninger til elevene rent faglig, var de fortsatt opptatt av å legge til rette for at timene skulle være spennende og motiverende:

I det følgende presenteres noen sentrale aspekter av opplæringen nærmere.

Elevmedvirkning og differensiering

Ved de fleste skolene hadde lærerne samarbeidet om å sette opp en plan med hvilke tema som skulle gjennomgås i skoleåret. Så vidt vi kunne konstatere hadde ingen elever blitt involvert i særlig grad i denne prosessen. Gjengangerne blant temaene var spesielt mat, farger og det å presentere seg. I noen tilfeller begrenset det tematiske arbeidet seg til å lære for eksempel navnet på så mange farger som mulig. Dersom elevene hadde hatt innflytelse på valg av tema, ville temaetvalget sannsynligvis ha vært noe rikere og bedre tilpasset de enkelte elevene.

Ved en skole vi besøkte ga læreren konsekvent lekser, også på 5. trinn, men i tråd med skolens praksis i andre fag kunne elevene velge mellom flere alternativer og vanskelighetsgrader:

– *Vi får passelig med lekser. Vi får velge selv om vi vil ha en, to eller tre stjerner.*

I de forskjellige elevgruppene vi besøkte, la lærerne opp til forskjellig grad av elevmedvirkning i timene, men de aller fleste elevene var nærværende og medvirkende i forhold til de premissene lærerne ga.

For en av TS-elevene, som hadde diagnosen ADHD, var språktimene de eneste timene der det ikke var nødvendig med støttelærer. I en spørsmål-og-svar-runde i timen vi observerte fikk denne eleven svare regelmessig, uten at dette syntes å gå

på bekostning av de andre elevene. Den høye graden av muntlig aktivitet og elevaktivitet, samt en trygg atmosfære, syntes å ha særlig god effekt på denne eleven, som utstrålte en nærmest ekstatiske glede gjennom hele timen.

Vi observerte også en del eksempler på at lærere ikke evnet å følge opp elevers initiativ i timene. Dette kan dels skyldes at manglende språkkunnskaper gjør det vanskelig å svare på impulsive spørsmål, dels at spørsmålene ikke passer inn i lærerens plan for timen. I en time hvor elevene skulle lære å si at de snakket litt fransk, forekom denne dialogen mellom elev og lærer:

- *Hva med “Jeg snakker skikkelig godt fransk!”?*
- *Det tar vi senere.*

I noen elevgrupper vi observerte hadde læreren definert et hovedtema, nærmere bestemt “et land”, mens elevene fritt kunne velge hvilket land de ville finne informasjon om. Andre steder laget elevene en fiktiv person, og kunne således til en viss grad velge hvilke egenskaper personen skulle ha, og dermed hvilke tema de arbeidet med.

- *Det mest vellykkete er at de skal utvikle sin egen person, som de skriver på. De begynte å skrive på ham i høst, og så har de skrevet litt etter hvert. Vi har ikke fått gjort så mye ut av det, men vi har hatt laget en 3–4–5 forskjellige versjoner, sånn at det har blitt mer og mer utviklet. Så nå etter hvert har det blitt en 3–4 sider som de har skrevet, med god fransk, som de leverer inn av referater, og bruker nettet.*

Didaktisk tilnærming

De forskjellige lærerne la til rette for elevenes språklæring på forskjellige måter, både når det gjaldt kommunikativ og praktisk tilnærming, integrering med andre fag, og hvor mye språket ble tatt i bruk i timene.

Fra det vi kunne slutte av intervjuene og observasjonene, hadde opplæringen i flere grupper gått i retning av en mer kommunikativ tilnærming enn det første året. Dette kan skyldes at mange lærere hadde blitt tryggere på seg selv, både når det gjaldt metodisk tilnærming og egen språkkompetanse:

- *Men det jeg kanskje har forandret mest på, er kanskje dette med å drive mer praktisk undervisning og muntlig trening, og ikke være så avhengig av læremidler.*

Flere lærere la til rette for aktiviteter med “information gap”, dvs. aktiviteter hvor elevene måtte bruke språket som verktøy for å få den informasjonen som var nødvendig for å gjennomføre en aktivitet. Mange av elevene vi intervjuet, trakk fram disse aktivitetene som positive erfaringer:

- *Og så en gang så hadde vi en sånn oppgave hvor vi fikk en lapp med navn og hvor vi bodde og sånn, og så skulle vi gå rundt og snakke med hverandre.*

I Delrapport 2 viste vi til at TS-lærerne tolket begrepet “praktisk tilnærming” på svært forskjellige måter, og vi koblet det til at mange elever syntes at undervisningen var for barnslig og at enkelte lærere hadde gitt lek en overdreven stor plass i sin tolkning av begrepet. I den andre intervju- og observasjonsrunden var dette aspektet langt mindre framtrædende, og mange lærere syntes å ha lyktes med å få til en praktisk rettet opplæring hvor elevene lærte språket gjennom å bruke det.

Noen svært entusiastiske elever hadde problemer med å avgjøre hva de likte best i språkopplæringen, og holdt samtidig fram fagene gymnastikk, svømming, kunst og håndverk og heimkunnskap, som mange tenker på som “praktiske fag”, som andre fag de likte best.

Samtidig observerte vi også eksempler på timer som det ville være vanskelig å karakterisere som praktiske.

– Vi lærer ord og sånt, og fulle setninger av og til. Først lærer vi ord og så gjør vi de om til setninger. – Vi har bare sittet i ro, og så går vi sammen to og to og liksom puger på ord. Det er kjedelig å bare sitte og skrive av tavlen.”

Når det gjaldt CLIL, registrerte vi forholdsvis lite av dette. CLIL kjennetegnes av en dobbel målsetting. Det vil si at mens den ene målsettingen er at elevene skal lære språket, er den andre målsettingen hentet fra et annet fagområde, som elevene skal lære om. Eksempelvis kan det å telle på målspråket vanskelig karakteriseres som CLIL, fordi elevene i de aller fleste tilfellene allerede kan telle. CLIL er ikke nødvendigvis synonymt med korte, hyppige økter, selv om det er relativt vanlig å begrense lengden på CLIL-pregete aktiviteter i de lavere trinnene i barne-skolen.

Hos lærerne som vi intervjuet rådet det noe forvirring med hensyn til hva CLIL betydde:

– Jeg er ikke helt sikker at jeg har det helt inne. Engasjementet skal komme fra elevene? Men hvis [veilederen] hadde vært norsk og kunne forklart det litte grann på norsk, da hadde jeg kanskje forstått det.

I utsagnene ovenfor refereres det til at mye av veiledningen på samlingene ble gitt på engelsk. Dette ser ut til å ha hatt konsekvenser for forståelsen av begrep hos noen av lærerne.

Noen lærere forbandt CLIL spesielt med korte språkøkter i andre fag, men hadde mindre fokus på at elevene skulle bruke målspråket til å lære noe nytt i det andre faget:

– Jeg tenker på denne dusjingen, at du tar litt der det faller seg naturlig i løpet av dagen. Det kan være i forhold til norsk, engelsk og matematikk og tall. Jeg hadde litt matematikk med 7. hvor vi laget noen mattestykker på tavlen og brukte de spanske begrepene. Og det syntes de var veldig artig, og da laget de selv telefonnumre og sånt.

Et godt eksempel på tilnærmet CLIL fant vi imidlertid ved en skole der flere språklærere hadde inngått et samarbeid med musikk læreren, slik at elevene brukte franske, tyske og engelske sanger i musikk timene, og hvor de samtidig lærte å spille gitar, litt om koreografi osv. Denne skolen organiserte også ved en anledning en kultursamling viet fremmedspråk, hvor elevene framførte sangene og annet de hadde lært. Her samarbeidet blant annet elevene fra 5. trinn med elevene fra 2. trinn om å framføre en sang med enkel koreografi. Sangene, som samtlige elever hadde lært utenat, var både lange og forholdsvis komplekse. Noen elever som hadde sunget “Ça va pas changer le monde”, for øvrig uten å støtte seg til tekst, understreket imidlertid at de ikke hadde syntes at dette var spesielt vanskelig:

– Vi lærte ikke hele, vi hoppet over to vers. Men det var jo ganske enkelt, vi hadde jo god tid på oss. Vi begynte en eller to dager før, og så øvde vi ekstra mye de dagene.

Etter vår mening burde dette samarbeidet kunne videreutvikles, slik at målspråket kunne tas i bruk i større grad også utover selve innlæringen av sangtekstene.

Generelt virket det i både observasjoner og intervju som om flere av lærerne hadde fått en bedre forståelse av CLIL-pregete aktiviteter siden siste intervju-runde. Det virket likevel som om flere lærere så på selve gjennomføringen som vanskelig, som dette utsagnet viser:

– Det er jo å ta språket i bruk i hverdagen, sånn som vi snakket om å gi instruksjer. Men det går jo på å knytte språket inn i andre fag, og det synes jeg er vanskelig. Jeg synes den er litt for ambisiøs. Jeg kunne klart det kanskje med engelsk, men ikke med et nytt fremmedspråk.

Rendyrket CLIL i den forstand at man bruker målspråket som instruksjonsspråk, så vi svært lite av, selv ved de skolene hvor det var trinnlæreren som underviste. En må spørre seg om det i mange tilfeller var nettopp manglende språkkompetanse som sto i veien for den spontane språkbruken en slik tilnærming krever.

I Delrapport 2 pekte evalueringen på en relativt begrenset bruk av målspråket fra lærernes side. I den siste observasjonsrunden fikk vi inntrykk av at mange lærere hadde fått en mer bevisst holdning til bruk av målspråket i kommunikasjon med elevene.

Elevene på sin side ble spurt om de forsto lærerens beskjeder og spørsmål på målspråket, noe de fleste svarte bekreftende på.

– Ja. Hun gir litt sånne lette beskjeder, sånn at vi forstår det. Nå skal vi gjøre det og det. Vi forstår litt, og hvis vi ser ut som levende spørsmålsteget, så sier hun det på norsk.

– Ja, de fleste gangene. Han begynner alltid timen med å si på fransk at i dag skal vi gjøre ditten og datten. Det forstår vi sånn halvveis. Han pleier å si det på norsk etterpå.

Som det framgår av elevutsagnene over oversatte de fleste lærerne relativt raskt til norsk når de brukte målspråket i timene. Noen lærere hadde imidlertid kommet fram til egne systemer for når de oversatte til norsk:

– Læreren vår sier Hva tror dere dette betyr, og så gjetter vi oss til svaret. Og så hvis det er feil, sier hun Nei, det er ikke det, og så sier hun det etter fem forsøk.

En annen lærer var ganske konsekvent med å la elevene selv oversette, og sørget for at alle elevene var med ved å be dem oversette til norsk etter hver setning som ble sagt.

– Im Sommer fahre ich nach Deutschland. Was bedeutet das?

– Du skal til Tyskland i sommer.

– Ich fahre nach Deutschland um die deutsche Sprache besser zu lernen.

– Du skal lære det tyske språket.

– Korrekt. Sehr gut. Ich fahre allein. Was bedeutet das?

Utsagnene og dialogene som er gjengitt ovenfor tyder på at mange av TS-lærerne har gjennomgått en utvikling med hensyn til å bruke målspråket.

Svært mange av lærerne begynte selve timen med å hilse på målspråket, og elevene var som regel aktivt med på hilseritualene. De to dialogene nedenfor viser hvordan to forskjellige lærere tilpasset sine egne ytringer til hvor godt de selv behersket språket.

– Ich glaube wir sind alle da. Dann stehen wir auf. Guten Morgen.

– *Guten Morgen.*
– *Dann werden wir Alle Vögel singen. Wir versuchen. Ich kann auch nicht sehr gut singen, aber wir versuchen.*

– *Guten Morgen. Wie geht es euch?*
– *Gut.*
– *Setzt euch und macht die Bücher auf.*

Selv om den nederste dialogen er mindre spontan og omfattende enn den øverste, virket det i kontekst som om begge disse lærerne hadde arbeidet bevisst med å skape en tysk ramme rundt undervisningen, simpelthen ved å begynne timen på tysk.

I noen av hilseritualene vi observerte var det likevel en tendens til at språket ikke ble brukt helt naturlig, som for eksempel i denne innledningen:

– *Da sier vi bonjour. Comment ça va?*

Noen lærere begynte også timen både uten å si god dag og uten å bruke målspråket:

– *Hvis alle kan ta opp boka si...*

Andre avsluttet timen med å si “takk for i dag” på norsk, og gikk dermed glipp av en situasjon hvor språket på en enkel måte kunne brukes på autentisk vis.

Hos lærerne som brukte språket i begynnelsen av timen, observerte vi noen eksempler på tilnærmet reelle kommunikasjonssituasjoner:

– *Buenos dias.*
– *Buenos dias, [lærerens fornavn].*
– *Donde esta la creta?*
[Elevene forteller hvor krittet ligger på norsk]

Noen ganger var imidlertid dialogene mindre realistiske:

– *Da reiser vi oss. Que días es hoy?*
[Elevene svarer]
– *Qué fecha es hoy?*
[Elevene svarer]
– *Qué año es hoy?*
[Elevene svarer]
– *Qué dias fue ayer?*
[Elevene svarer]
– *Y mañana?*
[Elevene svarer]

Bortsett fra hilseritualene var det noe varierende hvor mye målspråket ble brukt i timene. En type aktivitet som ofte medførte at målspråket ble tatt i bruk i større grad enn ellers, var når læreren stilte spørsmål om en tekst elevene hadde lest.

Selv når målspråket ble brukt aktivt i timene var det ikke bestandig at målsettingen om å bruke språket kommunikativt ble nådd. I en time vi observerte spilte læreren en ny læreboktekst for elevene på CD mens de samtidig fulgte med i boken, og stilte etterpå spørsmål som “Wo wohnt Jörg? Wann fahren sie?” osv. Læreren var bevisst på å bruke målspråket når hun stilte spørsmål, og elevene svarte også på tysk. Imidlertid oppfordret læreren elevene til å “se i boken” for å svare, og til å svare med hele setninger, gjerne dem som allerede sto i boken, noe

som kan ha hindret elevene i å bruke språket spontant. Dette tonet ned det muntlige aspektet som ellers kunne ha preget denne økten.

En lærer, som hadde hatt elevene i tysk i bare noen uker, var nokså konsekvent i bruk av målspråket og hadde åpenbart etablert gode rutiner rundt dette: Ikke bare ble et bingo-opplegg med farger gjennomført hovedsakelig på målspråket, men denne timen ble også avsluttet på tysk når læreren sa “tschüss” (Ha det bra) til deler av elevgruppen i en tilfeldig valgt rekkefølge: “Tschüss, alle die einen blauen Pullover tragen”, “Tschüss, alle die lange Haare haben”, helt til ingen elever var igjen. Klasserommet der denne timen foregikk, var også preget av språkundervisningen. Det var satt lapper med tyske ord på mange av objektene i rommet og det var hengt opp plansjer med farger og tall.

Flere av lærerne sammenliknet målspråket med norsk og andre språk, og utnyttet muligheter til å gjøre dette spontant. Et slikt eksempel så vi i en time hvor elevene lærte ord om familien på fransk, og ordet enebarn – enfant unique – dukket opp. Læreren var her rask med å peke på ord-for-ord-oversettelsen til norsk – unikt barn – og spørre om elevene ikke syntes det var morsomt at man på fransk brukte dette ordet, fordi alle barn etter hans mening var unike i seg selv.

En annen lærer, i en tysktid med elever som også hadde hatt noen uker med fransk tidligere, reagerte raskt med å sammenlikne franske og tyske farger da en elev ropte ut: “Men (*lærerens navn*)! Jeg kan bare franske farger!”

Noen av TS-lærerne var opptatte av å integrere kulturaspektet i undervisningen, og en av lærerne som nylig selv hadde tatt videreutdanning i spansk understreket sterkt hvor mye den til dels nye innsikten hadde preget ikke bare spanskfaget, men også andre fag hun underviste i.

– Og så den kulturbiten og historiebiten! Jeg opplevde jo hvor lite det er i norsk grunnskole om historien til Latinamerika. Jeg skjemmes. Jeg har lagt det mye inn i samfunnsfag- og historietimene. Det var kjempeartig, for da følte jeg virkelig at jeg var trygg og kunne fortelle mye mer enn det som står i boken.

Flere elever kunne fortelle om aktiviteter der kultur og kunnskap om landet hadde blitt trukket inn:

– Vi lærer hvordan de gjør det. Hvis det er påske, lærer vi hvordan de feirer påske, og så lærer vi ord og sånne ting.

– Vi hadde musikal, vi sang Champs Élysées og så snakket vi litt. Vi framførte det for foreldre og sånt. De som ville, snakket, og de andre måtte stå og synge Champs Élysées, og bare stå i bakgrunnen, og så var spansken også der, og så måtte alle kle seg ut i litt fransk-aktige klær, alpelue og høyhælte sko... Frankrike er jo en moteby.

– Og så har vi gruppearbeid på data, PowerPoint. Det skal være et land, og en matrett, og en kjendis, og klær en kan ha på seg.

I noen av timene dro lærerne aktivt inn aktuelle hendelser fra land der målspråket ble brukt, som for eksempel presidentvalget i Frankrike, som disse elevene hadde svært god kjennskap til:

*– Hva har skjedd i Frankrike i det siste?
– Sarkozy vant valget. Det var to som var med i finalen, og det var Royal og Sarkozy. Han er fra høyre.*

Selv om denne utvekslingen foregikk på norsk, var læreren bevisst på å dra inn aspekter ved språket, i dette tilfellet uttalen av bokstaven “y”:

– *I Frankrike har de ikke lyden y, så det uttales “i”:* “Sarkozi”.

TS-lærerne var generelt sterkt opptatt av didaktiske aspekter, og var også raske til å reflektere rundt egen praksis når de ble spurt. De aller fleste hadde gjort mer eller mindre omfattende endringer i egen undervisning i løpet av forsøksperioden, og var klare på at deres deltakelse i TS-forsøket hadde betydd mye for dem som lærere:

– *Jeg synes jo at det er veldig artig at dere kommer og intervjuer både elever, og jeg synes det er veldig artig å lese den rapporten deres, og høre hva elevene sier og hvordan de opplever dette her, og det er litt med på å sette fokus på språkopplæringen, og kanskje er med på litt nybrottsarbeid, at vi må tenke litt annerledes som språklærere. At jeg fikk være med som barneskolelærer, synes jeg jo har vært helt, helt fantastisk. Det hadde jeg ikke drømt om, og jeg drømmer mye rart!*

Det er trolig at TS-lærernes sterke engasjement og entusiasme har hatt betydning for elevenes utbytte av opplæringen, både når det gjelder motivasjon og rent læringsutbytte.

4.6 ELEVENES UTBYTTE AV OPPLÆRINGEN

Holdninger og motivasjon

De fleste elevene vi intervjuet var svært motiverte for å lære fremmedspråk og ønsket å lære mest mulig, av forskjellige grunner. Noen ønsket å bruke språket på ferieturer i andre land, andre ønsket å få bedre karakterer i faget på ungdomsskolen, andre igjen hadde allerede planer om å studere i land der målspråket ble snakket, og ikke så rent få nevnte at en god grunn til å lære målspråket var at foreldrene brukte det til “voksenprat” som de ikke var ment å forstå.

– *Jeg har jo begynt å lære litt engelsk, så når mamma og pappa skal si noe hemmelig, så sier de det på engelsk, og så forstår jeg det, så da sier mamma “har du noe igjen av de gamle tyskøkene”?*

Noen elever var spesielt oppglødd over denne siste muligheten, og la samtidig for dagen en sterk tro på at det å lære flere språk ikke var spesielt vanskelig, som denne dialogen mellom to elever på 5. trinn viser:

– *Og så begynner mamma og pappa å prøve på alle forskjellige språk, og så kan jeg alle!*
– *De kan si det på afrikansk.*
– *Ja, men så drar jeg til Afrika en gang, da!*

Andre elever hadde mye lavere ambisjoner:

– *Vi lærer kanskje ikke så veldig mye fransk, men det skal det jo ikke være heller. Det skal jo bare være litt hver uke.*

Variierende ambisjoner kan være knyttet til hvilken modell elevene hadde fulgt, men kan også ha blitt påvirket av fagets oppfattede status ved skolen, elevenes ulike forutsetninger eller lærerens holdninger. Noen av elevene som hadde hatt et

kortere introduksjonskurs, viste også noe lavere motivasjon, slik som disse elevene som ble spurt om hva de likte best med faget:

– *Egentlig ingenting. Det var helt greit. Det er jo ikke så mange fag som er noe særlig kjekke. Det var ikke noe intens jobbing.*

Jevnt over, og uavhengig av om elevene fulgte en introduksjonsmodell eller en progresjonsmodell, syntes motivasjonen hos elevene å være nært knyttet til følelsen av å ha lært noe. Nedenfor har vi gjengitt et annet svar på det samme spørsmålet, som var representativt for elevgruppen som helhet:

– *Det var et godt spørsmål. Kanskje muntlig. Jeg synes det er gøy å bare lære fremmedspråk, jeg.*

For en del elever var motivasjonen så tett knyttet til det å lære noe nytt at de ikke hadde noe imot å delta i aktiviteter som de ikke syntes var særlig morsomme:

– *Det går helt fint. Det er ikke så gøy ark akkurat, men vi lærer nå av dem.*

Det eneste som syntes å overgå motivasjonen knyttet til å lære noe nytt, var den som var forbundet med framtidige karakterer på ungdomstrinnet. Dette gjaldt mange elever, og selv om tanken på karakterer gjorde seg aller sterkt gjeldende hos elevene på 7. trinn, preget den elever helt ned til 5. trinn.

– *I starten så tok ikke jeg det så seriøst, men nå kommer jeg på ungdomsskolen med karakterer og sånt. Så det er kanskje lurt å si det helt i starten, at det blir karakterer på det, sånn at folk skjerper seg.*

Flere elever understreket at fremmedspråkopplæringen på barnetrinnet ville hjelpe dem til å få gode karakterer på ungdomstrinnet, og var derfor ikke spesielt engstelig for å måtte “begynne på nytt”, og ikke få fortsette på sitt nivå. Tvert imot syntes mange at det var betryggende å ha arbeidet en del med fremmedspråket før de begynte på ungdomsskolen.

– *Selv om vi repeterer i 8. og 9. klasse, så kommer vi til å få fordel med karakterer og prøver.*

Det kan se ut som om karakterene i ungdomsskolen slik er med å bidra til at færre elever selv ønsker å fortsette språklæringen på et nivå der de kunne få mer passende utfordringer og økt kompetanse.

En av de mest positive overraskelsene vi fikk under skolebesøkene, var at samtlige elever vi intervjuet uten videre gikk med på å snakke med oss på målspråket under intervjuet. Jevnt over var det også svært få som viste seg å være sjenerte eller fåmælte i samtale vi gjennomførte med dem. Det var tydelig at mange lærere hadde jobbet med å bruke språket muntlig i timene, og at elevene hadde tatt med seg den tryggheten videre, slik denne eleven selv påpekte:

– *Vi vet at alle gjør feil, sånn at i begynnelsen var vi kanskje litt stille, men nå prøver vi så godt vi kan.*

På spørsmål om elevene trodde at læring av et fremmedspråk ville gjøre det lettere å lære flere språk senere, var det svært delte meninger, og de aller færreste syntes å ha overveid dette tidligere. Flere elever mente at flere språk ville være vanskeligere å huske:

– *Nei, det blir jo vanskeligere, for da kan du glemme, det blir så mange språk å huske.*

De fleste understreket imidlertid at det var lettere dersom det nye språket liknet på et de kunne fra før:

– Det spørres om det er et språk som likner på det du kan fra før. For hvis det er ganske likt, da kjenner du igjen ord fra andre språk du kan, da er det mye lettere.

I tråd med uttalelsene over, mente de fleste elevene at det burde bli vanlig å lære et 2. fremmedspråk på barnetrinnet. Dette ble begrunnet dels med at det ville bli lettere å finne ut hva de skulle ta på ungdomsskolen:

– Ja, for da kan de liksom finne ut hva de har lyst til å ta på ungdomsskolen. Det er jo mange som angres hvis de har tatt tysk, for de har liksom ikke hørt språket. Men det får de jo sjansen til nå.

og dels med at de selv hadde hatt en genuint berikende opplevelse:

– Alle kan det. Hvorfor skal vi liksom si nei til at andre skal få den moroa vi har og får den kunnskapen vi får, når de like gjerne kan gjøre det?

På samme måte som med spørsmålet om hvorvidt det ble lettere å lære flere språk når man allerede kunne noen fra før, virket det ikke som om elevene hadde tenkt videre gjennom dette på forhånd. Da de ble spurt, bidro samtlige likevel med stort engasjement i spørsmålet. Noen var raske til å gjøre seg opp en mening, slik som disse elevene på 5. trinn:

– Ja. Nei. Litt. De trenger ikke ha det så mye, de kan bare ha ... to hvert år, sånn som norsk og engelsk i fjerde og så tysk og spansk i sjette og så fransk i sjuende og så alle språk etterpå!

I sum viste de elevene vi intervjuet både høy motivasjon for og positive holdninger til å lære fremmedspråk. Ikke uventet bidro positive læringsopplevelser sterkt til å holde denne motivasjonen oppe, mens følelsen av å ikke ha lært noe særlig bidro i motsatt retning. Det at elevene skulle få karakterer på ungdomstrinnet syntes å spille en rolle i deres argumentasjon. Karakteren ble beskrevet både som motivasjonsfremmende (elevene tok faget mer alvorlig) og motivasjonshemmende (mange elever foretrakk å begynne på nytt med faget istedenfor å fortsette på sitt eget nivå og slik lære mer)

Strategier

De elevene vi intervjuet kunne fortelle at de brukte en god del strategier når de arbeidet med 2. fremmedspråk, framfor alt når det gjaldt lesing. De fleste hadde gode erfaringer med å gjette seg til ukjente ord for lettere å skjønne teksten som helhet:

– Hvis vi finner noen ord, så er det lett å gjette [på resten].

Elevene var tydelig stolte over at de slik klarte å lese noen litt vanskeligere tekster uten å bruke ordbok, og kunne fortelle i detalj hvordan de gikk fram:

– Jeg ser etter et ord som jeg kan. Og når jeg ser etter en setning, så ser jeg etter ordene jeg kan, og det jeg ikke kan, det gjetter jeg meg fram til, det som er mest sannsynlig. Jeg har ikke slått opp i ordbok noen gang.

Når elevene gjettet var det som regel på grunnlag av likheter mellom målspråket og andre språk de snakket samt den generelle konteksten.

– Ja, litt. Vi ser om det er likheter mellom... og hvor det passer inn i teksten.

Som nevnt under “Metodiske tilnæringer” under kapittel 4.5., var en del elever vant til å gjette på det læreren sa på målspråket i timene, og flere elever demonstrerte disse ferdighetene til fulle under den korte samtalen på målspråket som vi hadde med dem, som for eksempel disse franskelevene på 7. trinn:

- *Vous avez quel age ?*
- *Vi har en kalosj på?*
- *Tu as douze ans ?*
- *Oui !*
- *Oui ? Tu as douze ans ? Et quand est-ce que tu as treize ans ? Tu as treize ans en mars ?*
- *Septembre.*
- *En septembre ? Ton anniversaire est en septembre ?*
- *Ja. Oui !*

Den måten selv disse relativt store elevene lekte seg med språket og kastet seg ut i samtalen med oss, vitnet ikke bare om en trygg og god holdning til det å snakke språket, men også om godt innarbeidete lyttestrategier i form av aktiv deltakelse i samtalen, og prøving og feiling som etter hvert førte til vellykket kommunikasjon. Noen andre elever som hadde hatt en tilsvarende samtale med oss, valgte å vise til selve samtalen for å beskrive hvor gode de var til å gjette:

- *Vi gjettet jo på dine ord, vi klarte jo det til slutt; så god er vi til å gjette, jeg vet ikke om det sier noe.*

Det å aktivt oppsøke situasjoner der en kan bruke målspråket kan også betegnes som en strategi i forbindelse med språklæring, og også her viste flere elever til at de hadde tatt slike initiativ:

Noen elever hadde brukt TV:

- *Jeg lærer tysk på TV. TV Zwei og Super TV. Jeg hadde dem, og så mistet vi dem. Når det begynte, så likte jeg å se på, og så etter hvert, så begynte jeg å forstå.*

Andre hadde brukt målspråket mens de surfet på Internett:

- *Jeg går inn på data og finner tyske nettsider. Jeg bare finner tegneserier, av og til på tysk, mest norsk og engelsk. Jeg liker Manga.*
- *Jeg har vært inne på sånne tyske bilmerker og sånt.*
- *Jeg har snakket litt spansk på MSM.*
- *Jeg har sett på noen fotballsider en gang. Jeg har sett på Berlins beste spillere.*

Noen elever forsterket læringen sin, enten dette var bevisst eller ubevisst, ved å lære videre det de hadde lært til andre:

- *Jeg driver og lærer mamma litt fransk. Hun skulle til Paris, så måtte vi jo lære henne litt fransk.*
- *Jeg pleier noen ganger å lære det til en venninne.*

Det å prate med noen på målspråket var svært populært, og særlig dersom samtalepartnerne var “innfødte”:

- *Men jeg har snakket med en ekte tysker!*

Selv om det nok var et mindretall av elevene som hadde hatt slike språkmøter, kunne de det gjaldt vise til mange forskjellige situasjoner der dette var mulig. En del av elevene hadde familie som snakket målspåket:

– Jeg snakker litt med pappa. Jeg har litt tysk familie. Jeg leser sånne brev som står på tysk, som vi får.

– En av onklene mine er tysk.

Men selv foreldre uten nevneverdige språkkunnskaper ble trukket fram som nyttige øvelsespartnere:

– Jeg snakker av og til litt hjemme med foreldrene mine; de kunne tysk en gang.

Det å kunne bruke målspåket på feriereiser var en av de viktigste motivasjonsfaktorene for mange elever, og flere hadde grepet sjansen til å praktisere språket da den bød seg:

– Bestefaren min bor i Fusa, og der er mange tyskere. Jeg begynte bare å snakke med dem og si at jeg hadde lært det. Det gikk egentlig ganske fint.

– Jeg har brukt det i Spania. Når jeg skulle spørre etter is, gelado, og sånt. Jeg bestilte på restauranten og sånt, og ba om regningen. Da sa jeg camarero, eller camarera, sa jeg, la cuenta, por favor.

– I Kroatia på campingplassen pleier det å være mange tyskere.

En av elevene fortalte begeistret om et møte med en jevnaldrende spanjol, hvor språkbarrierene raskt hadde forsvunnet takket være felles interesser og referansepunkter:

– Jeg var i Spania og møtte en gutt. Han kunne jo ikke noe engelsk, og jeg kunne ikke noe spansk, men vi forsto hverandre likevel. Vi bare... Jeg har jo fotball, og det var jo alt liksom. Da bare spilte vi fotball. Og så tok jeg en sånn kul finte, og så bare "Ronaldo!"

Noen av elevene hadde også fått muligheten til å treffe personer som snakket målspåket i timene, noe de husket svært godt:

– Det var to lærere her for ikke så lenge siden. De var 38 år, og så bodde de i Bordeaux, og han ene likte kampsport og han andre likte fisk.

Ingen av skolene hadde opprettet kontakt med elever i andre land som lærte det samme målspåket, men flere mente at de skulle få dette til i løpet av skoleåret 2007–08.

Læringsutbytte

Det å skulle måle elevenes læringsutbytte er ikke uproblematisk, blant annet fordi TS-forsøket ikke inneholdt noen konkrete læringsmål, og fordi det ikke foreligger noen godkjente prøveinstrumenter for den aktuelle målgruppen.

Som nevnt under kapittel 3.1, har man diskutert muligheten for å utarbeide et felles europeisk prøveinstrument for tidlig språklæring, som også skulle gjenspeile grad av motivasjon og språkbevissthet. Så langt vi har kunnet se foreligger det ennå ikke noen resultater av et slikt arbeid.

Det har heller ikke vært organisert noen annen form for ekstern evaluering av de norske TS-elevene enn den som måtte ha framkommet gjennom våre kvalitative observasjoner og intervjuer.

De svært forskjellige utgangspunktene og målsettingene skolene hadde under forsøket umuliggjør også en objektiv sammenlikning av elevenes læringsutbytte. Omfanget av opplæringen varierte fra 3 skoletimer totalt til 2 klokketimer ukentlig over to år, og mens noen elever konsentrerte seg om ett språk, fikk andre opplæring i opptil tre fremmedspråk i løpet av forsøksperioden.

I denne evalueringen er det derfor ikke mulig å gi en kvantitativ oversikt over TS-elevenes oppnådde språkkompetanse etter deltakelse i forsøket. Likevel skal det nedenfor gjengis og analyseres noen illustrerende eksempler fra datamaterialet.

Selv om de færreste lærerne hadde gjennomført organisert evaluering av elevene, hadde de relativt klare oppfatninger av hvilken kompetanse de mente elevene hadde tilegnet seg:

– De har en veldig høy grad av forståelse. De kan lese korte, autentiske tyske tekster og forstå innholdet når de kommer i 7 klasse. Og de kan kommunisere på standardspråk som er nødvendig, altså presentere seg, ringe, presentere seg, spørre hva ting koster, handle med euro, og de vet høyre og venstre, alle de tingene der. Jeg tror at de er kommet like langt etter tre år her som ved utgangen på 9. klasse.

– Det er jo det å hilse og fortelle hva de heter, tallene opp til 20, en del sanger.

Noen lærere henviste til nivåene i Språkpermen og Det europeiske rammeverket for språk:

– Jeg har introdusert Språkpermen for dem, og de skal kunne ligge på A2 i de fleste områdene innenfor muntlig. Det kan hende også skriftlig, og det å lytte. I hvert fall de flinkeste.

Noen av lærerne som hadde hatt anledning til å følge TS-elevene videre til ungdomstrinnet, bemerket at de nå kunne tilnærme seg undervisningen på 8. trinn på en helt annen måte:

– Vi merker nå i 8. at nå kan de lese lange eventyr. Det kunne de jo aldri i 8. før. Da satt vi og øvde på tallene. Og gjorde masse annet rart. Nå kan de ha prosjekt om Østerrike, og ha framføring og snakke fem minutter på tysk om Østerrike. Det kunne de ikke før.

En del av lærerne som hadde fulgt introduksjonsmodellen hevdet at også deres elever hadde fått godt utbytte av opplæringen, og pekte spesielt på økt selvsikkerhet i forhold til videre språklæring.

– Sånn som det har vært i år med disse 8-ukerskursene, så har det begrenset seg veldig. Men de tør i hvert fall å snakke lite grann tysk, og de har oppdaget at tysk ikke er så veldig forskjellig fra norsk, og at terskelen for å prøve ikke er så høy.

Så vidt vi kunne bedømme ut fra samtalene med elevene, hadde noen kommet svært langt i sin språklæring, som for eksempel denne eleven på 5. trinn:

– Jeg holder på å lese noen lettleste tyskbøker. Det er tyske bøker på biblioteket óg. Jeg har lånt en av dem. Jeg synes det er ganske gildt og bøkene er enkle å forstå. Bøkene er kjempegode.

Som nevnt under “Metodiske tilnæringer” i kapittel 4.5., så vi også eksempler på at samtlige elever i en gruppe hadde lært seg forholdsvis lange og komplekse sangtekster utenat. I følge elevene selv forsto de også innholdet i disse sangene:

– *Ja, læreren har oversatt det til oss.*

Det store flertallet av elever syntes å ha kommet noe kortere i sin språklæring, men mange hadde god kontroll på det grunnleggende, som for eksempel å presentere seg:

– *Hola, me llamo. Hola, como te llamas. Og så sier de liksom hva de heter også sier de y tu, også sier jeg Me llamo. Og så kan jeg si Tengo og så hvor mange år jeg er, Tengo doze años.*

– *Salut, eller Bonjour, og Ça va. Je m'appelle. Eller hvis du skal si hei jeg heter, så sier du Bonjour, je m'appelle. Og Tu t'appelles. Eller Bonjour, det sier man til voksne, Salut kan man si til vennene. Salut blir hei, og Bonjour det blir god dag.*

Så langt det lot seg gjøre, inneholdt alle elevintervjuene en kort samtale på målspråket.

Disse samtaler kan naturligvis ikke tjene som direkte og objektiv vurdering av TS-elevenes språkkompetanse; til det er intervjuene for korte og temaene elevene hadde jobbet med altfor varierte. Fordi vi i utgangspunktet ønsket at temaene for samtaler skulle være de samme for alle elevene, hadde elevene antakelig deltatt i liknende samtaler om akkurat disse temaene i svært ulik grad i løpet av forsøksperioden. Dessuten ble hvert intervju gjennomført med fire elever om gangen. Samtaler gir likevel en pekepinn om hvor komfortable elevene var med å bruke språket, hvilke strategier de brukte og i hvilken grad de klarte å delta i én bestemt type enkel samtale.

Dersom elevene ikke forsto, var det i mange tilfeller ikke mye hjelp som skulle til før de fikk med seg hva vi spurte om:

– *¿Cuando es tu cumpleaños?*
– *Vet ikke. Er ikke det hvor gammel du er? Er det når du er født*
– *Yo soy 35 anos y mi cumpleaños es el 4 mayo.*
– *Å, ja, det er hvilken dato du er født.*

Svært mange elever forsto spørsmålene våre, men uten at de klarte å gi svar tilbake på målspråket:

– *Wann hast du Geburtsdag?*
– *I has Geburtstag in Januar.*
– *Welches Datum?*
– *Husker det ikke. Nittende³⁵.*
– *Und wann hast du Geburtstag? Welcher Monat?*
– *Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det.*

For noen av elevene som svarte på målspråket, var det tydelig at de hadde blitt drillet i å “svare med hele setninger”, for eksempel på spørsmålet om når de hadde fødselsdag.

– *Wann hast du Geburtstag?*
– *Ich habe Geburtstag eh, fünfundzwanzige September.*

³⁵ Fødselsdatoer og navn i disse samtaler er endret pga. hensynet til personvernet.

- *Welches Jahr bist du geboren?*
- *Ich bin geboren in eh, neunzehn...eh.. hakke peiling.*

En del elever klarte å gjennomføre samtaler ved hjelp av korte, konsise svar, og behøvde bare unntaksvis å bruke norsk når de svarte:

- *Tu as un frère ?*
- *Ja.*
- *Il s'appelle comment, ton frère ?*
- *Quatre.*
- *Quatre frères ? Oh là là ! Tu es la seule fille ? Comment s'appellent tes frères ?*
- *Are, Bjørn, Cato og Didrik.*
- *Et toi, tu as des frères et soeurs ?*
- *Oui. Åh! Une: Ellen.*

En del TS-elever var i stand til å føre forholdsvis lange samtaler på målspåket, som vist nedenfor: (Ettersom samtalen ble gjennomført med fire elever, står vre spørsmål og kommentarer i vanlig skrift, mens elevenes utsagn står i kursiv.)

- *Wann habt ihr Geburtstag? – Eh, nr har dere.. eh.. Ich habe Geburtstag siebeunundzwanzig, eh, Januar.*
- *Und du? – Elf November. – Achten September. – Einunzwanzig April.*
- *Und wie alt seid ihr? – Ich bin zehn Jahre alt.*
- *Du auch ? – Ich bin elf – Ich bin zehn. – Elf.*
- *So zwei sind elf und zwei sind zehn. – Ja.*
- *Habt ihr Geschwister? – Ja ich habe ein Schwester und ein Bruder.*
- *Wie alt ist dein Bruder? – Eh, she, nei, Mein Bruder ist acht Jahre alt.*
- *Und du, hast du Geschwister? – Ich haben ein Schwester und ein Bruder.*
- *Und wie alt ist deine Schwester? – Dreizig.*
- *Dreizig? – Nei, eh, dreizehn.*
- *Dreizehn? So zwei Jahre älter als du? – Ja. – Ich habe zwei Schwester.*
- *Zwei Schwestern? Wie alt sind sie? – Eh, vier und, eh, sechs, nei sieben.*
- *Und wie heissen sie? – Anna und Bernhard..*
- *Und du? – Ich habe zwei Schwester.*
- *Und keinen Bruder? – Nein*
- *Aber du bist ein Bruder? – Ja.*
- *Und wie heissen deine Schwestern? – Christina und Dorte.*
- *Und wie heisst du? – Eilert.*
- *Und mögt ihr Sport? – Ja.*
- *Welchen Sport mögt ihr? – Fussball.*
- *Alle? – Slalom.*
- *Andere Sportarten? – Handball.*
- *Und mögt ihr Tanzen und so? – Dans? Nei!*
- *Und welche anderen Sportartene gibt es? Laufen? – Nei. Langrenn.*
- *Langlaufen? – Ja.*

Blant de samtalene vi gjennomførte med TS-elevne, var det særlig de tyske samtalene som fløt lettest og varte lengst. Elevene i samtalen ovenfor hadde eksempelvis ingen problemer med å forstå spørsmålene vre, og brukte bare unntaksvis norsk når de svarte. Transkriberingen er lagt så tett opp til elevenes lyder som mulig, og viser at elevenes tysk flyter godt, selv om den ikke er helt feilfri. Da en elev blandet tallordene *dreizehn* og *dreizig*, rettet han straks på seg selv da vår intervjuer viste tegn til overraskelse.

Mange av elevene som hadde lært tysk var bevisste på de mange likhetene mellom tysk, engelsk og norsk, og mange trakk fram tysk som det letteste språket å lære:

– Tysk kan likne litt på norsk og engelsk, og fransk er det ikke så mye som likner på.

– Jeg valgte tysk fordi det var det mest vanlige å velge, og fordi det var lettere enn fransk. Norsk kommer jo fra tysk, de er veldig like.

Dette synet bryter med det som har vært den tradisjonelle oppfatningen i norsk skole, hvor tysk er blitt ansett for å være det vanskeligste av fremmedspråkene, og derfor best egnet for de “teoretisk sterke” elevene. En viktig årsak til denne endringen kan være at TS-forsøket har fokusert på en start med praktiske tilnærminger og høy elevaktivitet, og at grammatikk og korrekthet i begynneropplæringen ble mindre vektlagt enn kommunikasjon og lytting.

Selv om denne tilnærmingen gjaldt alle målspåkene, hadde tyskelevne en fordel i og med at de, i enda større grad enn fransk- og spanskelevne, kunne bruke norske ord og uttrykk som referanse når de kommuniserte på tysk.

Også mange lærere hadde merket at tysk ikke virket avskrekkende på elevene:

– De som velger tysk, sier at “jeg må velge tysk, fordi at jeg sliter med norsk, og jeg føler at tysken er enklere for meg”. Og veldig mange av de svakeste elevene velger tysk.

De aller fleste av TS-skolene som ikke hadde valgt å inkludere alle elevene på de involverte trinnene, hadde latt elevene selv velge om de ville delta, uten hensyn til øvrige faglige prestasjoner. Elevgrunnlaget besto derfor av elever med ulike forutsetninger, noe som naturligvis stilte krav til differensiering fra lærernes side.

Flere av lærerne understreket at de ikke hadde følt problemet med inkludering av såkalte faglig svake elever, og begrunnet dette enten med at de hadde lagt listen svært lavt rent faglig eller at den praktiske tilnærmingen og den sterke vekten på muntlig språk virket inkluderende på elever som slet med andre, skriftlige fag:

– Nå har ikke jeg engelsk i klassen, men jeg har dem jo i matematikk og norsk. Tilfeldigvis, de to elevene som krever veldig mye mer, har vært veldig positive, de har syntes at det har vært veldig gøy. Og den ene spesielt har vært veldig flink, så jeg tror kanskje at han har fått litt selvtillit, og jeg tror at det er fordi at dette her er bare muntlig.

En del lærere opplevde at den viktigste utfordringen besto i å inkludere de elevene de karakteriserte som sjenerte eller innadvendte:

– De som er mer passive, uansett om de er flinke eller svake, de har større problem med å leve seg inn i at nå skal vi rundt og hilse på fransk. Selv om jeg tenker at det er faktisk en god måte å praktisere dette på. Så er de litt sånn “Ååh, hvorfor skal jeg si at jeg heter det.” Og i fransk må du tørre å snakke for at det skal høre fransk ut, du må legge litt svusj over det.

Flere lærere hadde hatt så gode erfaringer at de hadde endret sitt syn på hvilke elever som kunne lykkes i språkfaget:

– Jeg synes det er vanskeligst å inkludere dem som sliter veldig faglig. Både finne stoff og.... Men jeg tror at han med læreverser fikk en ny start, han her har det jo gått veldig bra med. Jeg har egentlig vært litt overrasket over ham, og det er så bra, for da lærer jeg jo litt av det. (...) Det som jeg egentlig har

oppdaget og lært, er jo at de elevene som man sier strever, og burde holde seg til norsk og engelsk, ikke noe mer, de har blomstret, for jeg har noen inne hos meg som har blomstret på dette, som er veldig aktive, synes det er kjempeartig. Så nå kan jeg gi det rådet til foreldre som spør om deres barn skal starte eller om de har nok med engelsk. Så kan jeg si: La dem starte. Det har jeg sett konkret både på ungdomsskolen og her!

4.7 FORELDRENE SYN

I forbindelse med evalueringen av TS-forsøket gjennomførte vi en kort spørreundersøkelse blant foreldrene om deres syn på enkelte aspekter knyttet til opplæringen (jf. Vedlegg 5). Vi fikk tilbake besvarte spørreskjema fra sju av de tolv deltakerskolene. Det ble i tillegg foretatt intervjuer med foreldrerepresentanter ved noen skoler. Vi vil her kort presentere noen av de viktigste tendensene.

Svarene på de fleste spørsmålene vi stilte foreldrene viste ofte en klar tendens på tvers av skolene, som for eksempel når det gjaldt et av de grunnleggende spørsmålene, om hvorvidt de støttet en tidligere start med fremmedspråk. Foreldregruppen var svært enig i at det var viktig at elevene lærte flere fremmedspråk enn engelsk på et tidlig tidspunkt.

Flere foreldre fortsatte svarene sine i utfyllende kommentarer, og mange understreket barns evner til å lære fremmedspråk samt viktigheten av en praktisk tilnærming:

Barn har en enorm kapasitet for språk. I hvert fall de fleste. Mye vanskeligere når de blir eldre.

Jo før – jo bedre! Barn er som kunnskaps-svamper, så det er positivt å gi dem mulighet til å lære flere fremmedspråk så tidlig som mulig. Før de hører hvor “vanskelig” det er og hvor mange regler de må pugge for å lære f.eks. tysk. Dette er jo bare tull og ødelegger for språkglede og -evne senere.

Språk blir viktigere og viktigere i en global verden! Unger på barnetrinnet kan “leke” inn fremmedspråk utover engelsk.

Også når det gjaldt foreldrenes eventuelle bekymringer med hensyn til at fremmedspråkundervisningen skulle gå utover andre fag, var gjennomsnittet ved de forskjellige skolene i høy grad samstemt: De fleste foreldrene stilte seg positive til en tidligere start med 2. fremmedspråk generelt, og jevnt over så de ikke på faget som en trussel for andre fag på barnetrinnet.

Når det gjaldt spørsmål som gikk på rammebetingelser for opplæringen, kunne vi i større grad finne forskjellige tendenser ved enkelt skolene. Dette gjaldt for eksempel grad av valgfrihet ved en eventuell videreføring av tidlig start.

På noen skoler gikk tendensen tydelig i retning av at elevene burde få velge selv, mens foreldrene på andre skoler mente at faget burde bli obligatorisk på barnetrinnet. Dette kan muligens forklares med de forskjellige modellene skolene hadde hatt for tidlig start.

Frivillighet var et tema som noen foreldre hadde sterke meninger om, og noen understreket dette i utfyllende kommentarer.

De med lese- og skrivevansker har “mer enn nok” til å “henge med” i norsken – så opplæring i andre fremmedspråk bør absolutt være frivillig (også på ungdomstrinnet)

Når det gjaldt spørsmålene som gikk på gjennomføringen av TS-forsøket ved hver enkel skole, registrerte vi noe mer variasjon i svarene, men når det gjaldt elevenes læringsutbytte etter deltakelse i forsøket, var tendensen fortsatt forsiktig positiv.

Noen av foreldrene kommenterte imidlertid at de var misfornøyde med at barnet deres ikke hadde fått akkurat det språket det ønsket:

Valget på skolen sto bare mellom tysk og fransk, men spansk ville vært det som passet gutten best. Spansk tilbys på ungdomsskolen, men to år med tyskundervisning føles litt “bortkastet” hvis han nå velger spansk på ungdomsskolen.

Mener at 2. fremmedspråk kunne vært et fint tiltak, men er meget misfornøyd med at min datter ikke fikk lære det språket hun og jeg ønsket. Det er bortkastet ressurser å “lære” et språk man ikke ønsker, og et års undervisning på barnetrinnet vil ikke gi nyttig kunnskap. Er bekymret for at dette minsker interessen for å lære språk senere.

På den andre siden fantes det foreldre som ikke var så opptatt av hvilket språk barnet lærte, men heller så på det som positivt å lære flere språk, som dette utsagnet fra et av intervjuene våre viser:

– Han valgte spansk på barnetrinnet, men han velger tysk til neste år. Da har han fått en bredere språkforståelse, og sett at fremmedspråk ikke er så veldig skummelt.

På spørsmål om TS-forsøket hadde vært diskutert på foreldremøter var det forholdsvis store variasjoner innenfor hver enkelt skole. Svarene viser imidlertid en tendens til at de fleste skoler, etter foreldrenes mening, ikke har diskutert forsøket i noen stor grad med foreldrene.

En mulig forklaring på foreldre ved samme skole gir ulike svar på dette spørsmålet kan være at alle ikke hadde den samme tolkningen av hva det ville si å “diskutere emnet”. De interne forskjellene kan også skyldes varierende grad av oppmøte ved foreldremøtene. Flere av foreldrene kommenterte at de ikke forventet svært mye informasjon fra skolens side når det gjaldt dette prosjektet. Dette kan forklare at de fleste likevel var forholdsvis fornøyde med informasjonen de hadde fått fra skolen.

Spørsmålet om hvorvidt opplæringen i 2. fremmedspråk hadde hatt positiv effekt på barnets prestasjoner i andre fag, viser sterk grad av usikkerhet blant foreldrene ved nesten alle skoler. Uklare svar på dette spørsmålet kan muligens begrunnes med at det er vanskelig for foreldre å skulle vurdere denne effekten i det hele tatt.

Noen foreldre kommenterte imidlertid dette spørsmålet i form av utfyllende kommentarer:

Det at barnet ser at det kan tilegne seg et annet fag/språk i tillegg til de vanlige fag, mener jeg styrker selvfølelsen/mestringsfølelsen.

Foreldreundersøkelsen viser at foreldrene generelt er positive til tidlig fremmedspråklæring, men at de har noe varierende syn på hvordan en slik opplæring bør tilrettelegges. Det bør imidlertid understrekes at datamaterialet fra foreldrene i denne evalueringen ikke er egnet til annet enn å vise generelle tendenser, gitt at kun 152 foreldre deltok i undersøkelsen totalt.

5. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER

5.1 GENERELT

I oppdraget fra Utdanningsdirektoratet var formålet med denne evalueringen av “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk” beskrevet på følgende måte

Formålet med evalueringen er å kartlegge effekter av tidlig språklæring med hensyn til elevenes motivasjon, læringsutbytte og læringsstrategier. Kartlegging og evaluering av forsøket skal fremskaffe kunnskap som gir grunnlag for å vurdere om ordningen med tidlig start med 2. fremmedspråk på sikt kan gjøres mer permanent (jfr. St.meld. 30 2003–Kultur for læring, side 48).

(fra: Konkurranses grunnlaget for oppdraget)

Utdanningsdirektoratet stilte skolene i det norske TS-forsøket svært fritt med hensyn til hvilke(t) trinn fremmedspråket/ene ble tilbudt på, hvilke språk som ble tilbudt, timetall, utvalg av elever og hvor timene ble tatt fra. Det var heller ikke noen krav om formell kompetanse hos lærerne som deltok i forsøket. Skolene representerte stor variasjon når det gjelder geografisk beliggenhet (by – land), skolestørrelse, skoletype (rene barneskoler og 1–10 skoler) og elevenes språklige bakgrunn

Etter to år med tidlig start i 2. fremmedspråk har skolene kommet fram til sine egne løsninger for organisering og omfang av denne opplæringen. Til tross for forskjellig organisering kan løsningene ved slutten av forsøket kategoriseres i to modeller:

- **Introduksjonsmodellen:** Kortere eller mindre omfattende opplæring, gjerne i flere fremmedspråk, som har som hovedmål å gi elevene en smakebit på språkene, slik at de lettere kan velge fremmedspråk på ungdomstrinnet. Denne typen opplæring kan sammenliknes med generell heving av barns språkbevissthet, som også Europarådet gir stor plass i sine målsettinger for flerspråklighet (plurilingualism).
- **Progresjonsmodellen:** Mer eller mindre omfattende opplæring med tidligere start i ett fremmedspråk, over lengre tid og med uttrykte kompetansemål, for å øke den totale tiden på språkopplæringen og for å bevisst dra nytte av fordelene yngre elever innehar. Her spiller det også en rolle at man tenker seg en naturlig progresjon fra trinn til trinn i opplæringen og dermed minsker avstanden mellom oppstart i 1. og 2. fremmedspråk.

Ut fra resultatene i denne evalueringen ser det ut som om begge disse modellene har sin berettigelse og kan fungere bra i rammen av de målsettingene som skolene har hatt. Begge vil kunne danne utgangspunkt for tidligere opplæring i flere fremmedspråk i Norge.

Utsagnene fra aktørene i forsøket må sies å være svært positive. Opplæringen i fremmedspråk på barnetrinnet har etter vår vurdering funnet en god form på de aller fleste skolene, og nesten alle skoler ønsket å fortsette med tidligere språkopplæring, helst i samarbeid med flere skoler. De to skolene som mente at de ikke kunne fortsette, begrunnet dette med økonomiske årsaker.

I løpet av evalueringsperioden er det samlet inn store datamengder, basert på deltakelse på seminarene, spørreundersøkelser, intervju og observasjoner. I en slutt-rapport må det foretas et utvalg av dataene, som presenteres, diskuteres og analyseres. Utvalget i denne rapporten blir bestemt av målsettinger og dimensjoner i evalueringen, men det vil selvfølgelig alltid også ligge et element av subjektivitet i en kvalitativ evaluering. I den omfattende datasamlingen som foreligger finnes det mye materiale som ville kunne brukes videre i et eventuelt arbeid med tidligere start med 2. fremmedspråk.

Evalueringsrapporten begynte med et *internasjonalt perspektiv* på området “tidlig start”, der vi kunne slå fast at både anbefalinger og den tendensen de siste årene tydelig går i retning av opplæring i minst to fremmedspråk i løpet av barnetrinnet. Argumenter for dette ble omfattende diskutert i kapittel 3.

I oppfølgingene av det norske forsøket var det spesielt utfordrende og interessant å analysere dataene med tanke på å komme fram til suksessfaktorer for de deltagende skolene. Suksessfaktorene kan bli en viktig nøkkel til utvikling av en modell eller modeller som vil kunne fungere nasjonalt, være det fleksibilitet for skolene til å starte med flere språk tidligere eller generell innføring av tidligere start med flere fremmedspråk.

Evalueringen av dette forsøket viser etter vår oppfatning tydelig at en tidligere start bør anbefales og at erfaringene i forsøket bør brukes videre i oppfølging av den nasjonale strategiplanen “Språk åpner dører”. Dataene har samtidig ført fram til en rekke kritiske suksessfaktorer, som omtales nedenfor.

5.2 KRITISKE SUKSESSFaktorER

Ledelsens rolle og forventninger

Ledelsen på den enkelte skolen vil få en svært sentral rolle hvis utviklingen overlates til skolene, både når de vil starte og hvilken modell de vil bruke.

Ledelsens rolle vil derimot bli mindre framtreddende hvis start med 2. fremmedspråk skyves fram til et sted mellom 5. og 7. trinn og settes i system, dvs. gjøres til noe som er vanlig. Da vil man ikke være så avhengig av rektors engasjement og faglige kompetanse.

Rektorene i forsøket har opplevd prosjektperioden som svært positiv. Rektorene uttrykte klare forventninger om at erfaringene med tidlig start bør bli tatt på alvor og at forsøket bør få konsekvenser, med andre ord at opplæringen i 2. fremmedspråk bør skyves fram til et sted mellom 5. og 7. trinn på barnetrinnet.

Noen gikk så langt som å si at det bør lages en læreplan med kompetansemål for 2. fremmedspråk på barnetrinnet. På dette punktet ble det ytret sprikende meninger, noe som lar seg forklare bl.a. med forskjellen mellom de to opplæringsmodellene. Det er antagelig lettere å tenke seg kompetansemål innen progresjonsmodellen, knyttet til progresjon i ett språk over tid, enn kompetansemål for introduksjonsmodellen, der det finnes flere varianter, med flere språk over forskjellig lang tid.

Lærerkompetanse

Det var stor enighet blant lærerne i forsøket om at opplæringen i fremmedspråk for yngre elever krevde like høy språkkompetanse som for opplæring på høyere trinn. Lærerne uttrykte seg svært tydelig når det gjaldt egen rolle som språkmodell, og de opplevde at de yngste elevene forholdsvis lett lærte seg uttale, nye ord og uttrykk. Flere lærere justerte sine mål i opplæringen etter det første året fordi elevene lærte raskere og var mer ambisiøse enn de selv hadde forventet.

Evalueringen viste at det var spesielt viktig for lærerne å kunne snakke flytende, å ha god uttale og intonasjon m.m., for å kunne møte elevenes nysgjerrighet, spontanitet og motivasjon.

Både trinnlærere og faglærere deltok i det norske forsøket. Et uttalt behov for trinnlærerne, som oftest utdannet som allmennlærere, var å forbedre språkkompetansen på målspråket, mens faglærerne, vanligvis med erfaring fra ungdomstrinnet, uttrykte behov for bedre kompetanse innenfor didaktikk for barnetrinnet.

Som en logisk konsekvens av de positive erfaringene i forsøket anbefales det for det første å introdusere flere språk i allmennlærerutdanningen, og for det andre å utvikle moduler for etter- og videreutdanning i språkdidaktikk for barnetrinnet. Disse bør kunne kombineres med kompetanseheving i bruk av målspråket.

Før det finnes et tilstrekkelig antall lærere med formell kompetanse for tidlig opplæring i fremmedspråk, vil det etter vår mening være viktig å slippe til lærere som er motiverte til å undervise i faget, selv om de ikke har høy kompetanse i språket, samtidig som det legges til rette for relevant etter- og videreutdanning, fortrinnsvis med vekt på kommunikativ kompetanse og didaktikk for tidlig språklæring.

Disse aspektene bekreftes klart i den nyeste europeiske rapporten om tidlig språklæring, Edelenbos, Johnstone og Kubanek (2006). Rapporten fremhever betydningen av moduler for tidlig språklæring i lærerutdanningen samt tilbud for etter- og videreutdanning for lærere. Et bærekraftig tilbud må innebære elementer av språklæring og didaktikk, må være utviklingsorientert og gi støtte for lærernes praksis gjennom fungerende nettverk.

Elevenes læring

I det norske forsøket var det et stort aldersspenn blant elevene som deltok, fra 2.–7. trinn. Internasjonal forskning på området skiller mellom elever som er virkelig unge, og de som en nesten bør kunne behandle som ungdomsskoleelever (særlig de på 7. trinn). Dette skillet, og spesielt utviklingen som skjer i aldersgruppen 12-14 år, bekreftes av flere av TS-lærerne.

Evalueringen bekrefter fordelene som generelt omtales for yngre elever (jf. Delrapport 1), samtidig som den viser at elevene har stort utbytte med hensyn til læringsstrategier og motivasjon for språklæring. Dette gjelder uansett hvilken modell (introduksjon eller progresjon) skolene hadde valgt.

Det er en selvfølge at innholdet i elevenes læring varierte etter hvor tidlig de begynte, hvor omfattende opplæringen var, og om de lærte ett eller flere fremmedspråk. Mens elever som hadde fulgt en progresjonsmodell over to år, hadde fått et grunnlag i ett språk, var andre som hadde fulgt en

introduksjonsmodell, veldig klare på hvilket språk de syntes var mest interessant og hva de ville velge videre på ungdomstrinnet.

Et av de viktigste aspektene når det gjelder effekten på elevenes læring og motivasjon ser ut til å være en god organisering og kompetente og motiverte språklærere.

Mål i opplæringen

Hovedforskjellene i mål for opplæringen som ble gjennomført i forsøket vises tydelig i de to modellene som skolene var kommet fram til etter to år: introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen. Disse utelukker ikke hverandre og det kan godt tenkes en kombinasjon av begge, for eksempel ved å introdusere elevene til flere språk på 5. eller 6. trinn, for så å la de velge ett språk på 7. trinn.

Det å ha tydelige læringsmål i opplæringen av TS er en viktig forutsetning for å lykkes. Skolene i forsøket hadde ikke alle klare mål før de begynte i 2005, men har utviklet mål som passet til deres skole, lærerkompetanse og intensjon med opplæringen. Det var stor enighet blant aktørene i forsøket at tilnærmingen til opplæringen skulle være praktisk og kommunikativ, at den skulle kunne inkludere alle elever og alle ferdigheter.

Begge modellene som er beskrevet ovenfor vil kunne danne utgangspunkt for videre arbeid med tidligere start i Norge. Skolene innehar en verdifull kompetanse ved avslutningen av forsøket som bør utnyttes i dette arbeidet.

Kontinuitet / Overgang til ungdomstrinnet

Den foreliggende evalueringen har ikke vart lenge nok for å kunne følge elevene videre på ungdomstrinnet. Noen av forsøksskolene har imidlertid vært bevisste på denne overgangen og har enten satt i gang egne grupper (1-10 skoler) eller tatt kontakt med ungdomsskolen som elevene sokner til for å sikre at TS-elevne vil kunne få en videre språkopplæring tilpasset deres nivå.

Den internasjonale forskningen på området fremhever dette aspektet som et av de svært sentrale motivasjonsfaktorene for elevene i utviklingen av sin språkkompetanse.

Nettverk og infrastruktur

I løpet av TS-prosjektet har skolene kunnet bygge et nettverk for TS med 2. fremmedspråk. De har også fått en viss veiledning på dette området gjennom fire todagers samlinger i løpet av de to årene som forsøket har foregått.

Nybrottsarbeid innen opplæring har generelt liten effekt, så lenge den blir overlatt til enkeltskoler eller enkeltlærere. Det er derfor av avgjørende betydning at erfaringene fra dette forsøket blir satt i system, og at skoler som har kommet langt kan inkluderes i vurderingen som oppdragsgiveren skal foreta etter denne avsluttende evalueringen.

De fleste skoler i forsøket vil fortsette med tidlig start av 2. fremmedspråk. Noen har også søkt utviklingsmidler til forskjellige tiltak på området, enten på egen skole eller i regionen. Disse skolene innehar verdifull kompetanse som bør brukes i fortsettelsen. Noen skoler har gått så langt som å foreslå et møte med beslutningstakere for å kunne formidle erfaringene fra forsøket så direkte som mulig.

En viktig del av nettverk og infrastruktur for TS framover vil være å inkludere flere språk i lærerutdanningen og dermed sørge for økt kompetanse blant nye lærere i årene som kommer.

Innenfor rammen av denne evalueringen var det ikke mulig å foreta en detaljert sammenliknende analyse av resultatene fra det norske forsøket og resultater fra internasjonale rapporter. Det skal likevel nevnes at Edelenbos, Johnstone og Kubanek (2006), en av de nyeste og mest omfattende rapportene på området, presenterer flere av kriteriene som vi diskuterte i sammenheng med det norske TS-forsøket. Spesielt gjelder dette fordelene ved tidlig start med flere fremmedspråk generelt, betydningen av gode strukturer i overgangen mellom trinnene i utdanningen, betydning av bruk av alle ferdighetene, inkludert lesing og skriving, på et tidlig tidspunkt i opplæringen, betydningen av gode språkmodeller (lærerens kompetanse), samt god støtte og oppfølging gjennom regionale eller nasjonale nettverk.

Sluttord

Helt til slutt i denne delen med konklusjoner og anbefalinger ønsker vi å gi ordet til en elev, en lærer og en rektor fra forsøksskolene. Alle tre kan ut fra datainnsamlingen ses på som representative med sine meninger og erfaringer etter to år med “tidlig start”:

– *Ja. Alle kan det. Hvorfor skal vi liksom si nei til at andre skal få den moroa vi har og få den kunnskapen vi får når de like gjerne kan gjøre det?*
(elev på spørsmål om alle elever burde begynne tidligere med 2. fremmedspråk)

– *Jeg har jo oppdaget at yngre elever gjentar veldig lett, de lærer seg uttale veldig lett, og at jeg som språklig forbilde er veldig viktig.*
(lærer om egen læring gjennom deltakelse i forsøket)

– *Jeg håper at det kan komme én ting ut av undersøkelsen, og det er at det er plass i hodene til små barn til mye mer språk enn det som folk tenker. Og jeg håper at det kan medvirke til at, på samme måte som vi har obligatorisk engelsk fra første klasse, at man også kan introdusere et annet fremmedspråk som obligatorisk fag for alle elever fra mellomtrinnet, forutsatt at det er en romslig fritaksordning, at enkelte elever kan være fornøyd med ett fremmedspråk.*
(rektor om egen erfaring og forventninger framover)

REFERANSER

(Alle nettadresser i referanselisten er oppdatert per 1. oktober 2007)

- Almås, R. (1990): *Evaluering på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aure, V. (1993): *Evaluering av kunstskoler for barn og unge*. Stavanger: Rogalandsforskning, Rapport nr.: RF 96/93
- Baklien, B. (1993): Evalueringsforskning i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, årg. 34, nr.3, 261–274.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983)(red): *Makt, kontroll og pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Blondin m.fl. (red.) (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Educaiton. A Review of Recent Research in the European Union*. Europakommisjonen/CILT.
- Det danske undervisningsministerieet (2006). *Evaluering af tidligere start på fremmedsprogsundervisningen*.
(http://us.uvm.dk/grundskole/folkeskolen/forligsinitiativer/documents/2fremmedsprog-tyskogfransk_002.pdf)
- Det europeiske råd i Barcelona (2002). *Presidency Conclusion*, Barcelona European Council.
(http://europa.eu/european_council/conclusions/index_en.htm)
- Det europeiske råd i Lisboa (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council.
(http://www.law-project.org/Phase_1/Project/Lisbon_European_Council%202000-Presidency%20_Conclusions.pdf)
- Edelenbos, Johnstone, og Kubanek (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners – Languages for the children of Europe – Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. Europakommisjonen.
(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html)
- Europakommisjonen (1995) *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*.
(<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>)
- Europakommisjonen (2003) (A). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*
(http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)
- Europakommisjonen (2003). (B). *Summary of the First report on the activities of the working group on languages (July 2002–June 2003)*. EXP/LG/17/2003.
(http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/language-learning_en.pdf)
(Kortvesjon: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/langsynthesis_en.pdf)
- Europakommisjonen (2004) (A). *Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme. Working Group “Languages”. Progress Report December 2004*. EXP LG/13/2004.
(<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/lang2004.pdf>)
- Europakommisjonen (2004) (B). *Lingo – 50 ways to motivate learners*.
(http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/language/lingo_en.pdf)
- Europakommisjonen (2005). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM(2005)596.
(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf)
- Europakommisjonen (2006). *Eurobarometer 2006*
(http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)

- Europakommisjonen (2007). Communication from the Commission to the Council. Framework for the European survey on language competence. COM(2007)184.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_en.pdf
- Europakommisjonen (2007) Commission Working Document. Report on the implementation of the Action Plan "Promoting language learning and linguistic diversity". SEC(2007)1222
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_en.pdf
- Europaparlamentet (2006). Report on initiatives to complement school curricula providing appropriate support measures to include the European Dimension. 2006/2041(INI).
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2006-0267+0+DOC+PDF+V0//EN>
- Europarådet (1992). European Charter for Regional or Minority Languages
<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Word/148.doc>
- Europarådet (1998). Recommendation No. R (98) 6. of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages.
<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Command=com.instranet.CmdBlobGet&DocId=459520&SecMode=1&Admin=0&Usage=4&InstranetImage=42951>
- Europarådet (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Europarådet (2007). From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc
- European Network of the policy makers for the evaluation of education systems: A brief outline of early foreign language provisions in Europe
<http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/abriefout.pdf>
- Haug, P. (2001): Evalueringa av reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5/2001, 417–430.
- Kelly, M. m.fl. (2002). The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
<http://www.lang.soton.ac.uk/ttfl/>
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam, Gyldendal.
- Lagerstrøm, B.O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Statistisk sentralbyrå.
http://www.ssb.no/emner/04/02/20/rapp_200721/rapp_200721.pdf
- Patton, M.Q. (1986): *Utilization-focused evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rådet for den europeiske union 1997. Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/1998/c_001/c_00119980103en00020003.pdf
- Scriven, M. (1991): *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Speitz, H. & Simonsen, T. (2006). *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Delrapport 1. Rapport 02/2006. Telemarksforskning-Notodden.
- Speitz, H., Simonsen, T. & Streitlien, Å. (2006). *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Delrapport 2. Rapport 04/2006. Telemarksforskning-Notodden.

6. VEDLEGG

6.1 VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE ELEVER

Intervjuguide – elever

(Tid: ca. 20 min.)

- Hvor lenge har dere lært fransk/spansk/tysk?
- Hva gjør dere i timene?
- Hva liker dere best?
- Hvilke læremidler har dere brukt i timene [forklar “læremidler”]
- Hva synes dere om disse læremidlene?
- Har dere brukt Internett i timene? Husker dere noen spesielle nettsider? Var det noen sider som var spesielt bra?
- Jobber alle elevene bra i timene?
- Like bra / bedre / mindre bra enn i andre fag?
- Er fransk/tysk/spansk med på ukeplanen/lekseplanen?
- Har dere brukt språket utenfor timene?
- Har dere fått kontakt med elever i andre land, som snakker/lærer samme språk?
- Tror dere at det blir lettere å lære et nytt språk når man allerede kan flere fra før?
- Har dere lyst til å lære enda flere språk senere?
- Hvilke?
- Bør det å begynne med fransk/spansk/tysk på barnetrinnet bli vanlig for alle elever?
- Har dere lyst til å fortsette med å lære fremmedspråk?
- Kort samtale på målspråket
- Kan dere be om å få kjøpe noe på en kafé?
- Kan dere noen sanger utenat?
- Kan dere si noe for å bli kjent med noen dere treffer for første gang?
- Hva sier dere da?
- Kan dere skrive litt om dere selv?
- Kan dere forstå lærerens beskjeder og spørsmål på tysk/fransk/spansk?
- Kan dere lese en tekst og forstå ganske mye?
- Kan dere gjette dere til hva ord betyr?
- Er det noe annet dere kan?
- Er det noe annet dere vil nevne helt til slutt
- Andre ting som kom fram under intervjuet

6.2 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE LÆRERE

Intervjuguide – lærere

(Tid: ca. 40 min.)

- Synes du fortsatt at forsøket har vært positivt?
- Har du fått kompetanseheving i løpet av forsøksperioden?
 - gjennom formell kompetanseheving i form av kurs og annet?
 - gjennom erfaring fra egen undervisning?
 - gjennom kontakt med andre lærere, utveksling av ideer og lignende?
 - annet?
- Hva har du lært?
 - språklig
 - pedagogisk og organisatorisk
- Føler du at du har tilstrekkelig kompetanse for denne opplæringen?
- Hvilken språkkompetanse synes du er nødvendig å ha for å undervise i fremmedspråk på barnetrinnet?
- Høyere eller lavere kompetanse enn det som er nødvendig på høyere trinn?
- Hvilken pedagogisk kompetanse synes du er nødvendig å ha for å undervise i fremmedspråk på barnetrinnet?
- Hvordan skiller denne kompetansen seg eventuelt fra den man trenger som lærer på ungdomstrinnet?
- Har du forandret tilnærmingen til opplæringen når det gjelder arbeidsmåter og valg av aktiviteter?
- Hvor mye får du brukt fremmedspråket til beskjeder og spørsmål som har med selve organiseringen av timen å gjøre? (for eksempel navneopprop, instruksjoner til aktiviteter, kommentarer, ros osv.)
- Opplever du spesielle utfordringer ved å inkludere alle elevene i gruppen?
- Benyttes det lærebøker i forsøket? Hvilke?
- Er det kjøpt inn flere læremidler eller hjelpemidler i forbindelse med TS-forsøket i dette skoleåret?
- Har dere satsset på digitale læremidler? Hvilke?
- Har du studert læreplanen i Fremmedspråk (Nivå 1) [spørsmål til de lærerne som ikke underviser på ungdomsskolen]
- Har de nye læreplanene hatt noen innvirkning på din undervisning i fremmedspråk? (inkl. engelsk)
- Samarbeider lærerne som er med i prosjektet?
 - Hvordan samarbeider dere?
 - Samarbeider dere mer eller mindre enn i fjor?
- Har du opprettet kontakt, eller planlegger du å opprette kontakt, med skoler i andre land?
- Hva har elevene lært?
- Hvordan går du fram når du vurderer elevenes læring i fransk/tysk/spansk?
- Hva legger du mest vekt på i din elevvurdering (muntlig uttale, kommunikative ferdigheter, skriftlige arbeider, engasjement, selvstendighet m.m.)
- Hvordan vil du beskrive interessen/motivasjonen blant elevene?

- Er faget integrert i ukeplanen/lekseplanen til elevene?
- Hva er en ideell gruppestørrelse for deg?
- Hva er din forståelse av CLIL?
- Er du fornøyd med oppfølgingen fra administrasjonen ved skolen?
- Har denne oppfølgingen forandret seg i løpet av forsøksperioden?
- Er du fornøyd med oppfølgingen fra Utdanningsdirektoratet?
- Ønsker du personlig å fortsette med fremmedspråkundervisning på barnetrinnet?
- Ville du vurdere å søke deg til andre skoler dersom din skole ikke fortsatte
- Er det noe annet du vil nevne?
- Andre ting som kom fram under intervjuet:

6.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE REKTORER

Intervjuguide – rektorer

(Tid: ca. 20 min.)

- Kommer skolen til å fortsette med undervisning i fremmedspråk etter forsøket?
- Hvis ja, i hvilken form kommer skolen til å fortsette med dette?
- Hvor mye midler er dere villig til å bruke?
- Hvor vil dere få/ta midlene fra?
- Hvordan løses overgangen til ungdomsskolen?
- Har dere hatt direkte kontakt med de aktuelle ungdomsskolene?
- Hvor viktig har deltakelse i TS-forsøket vært for å profilere skolen?
- Hvor viktig vil fortsatt TS-undervisning være for skolens profil?
- Hvor viktig er TS-opplæringen for rekruttering av nye lærere eller for å beholde lærere som allerede er ved skolen?

Andre ting som kom fram under intervjuet

6.4 VEDLEGG 4: OBSERVASJONSSKJEMA

Skole:	Lærer:	Klokkeslett:
Klassetrinn:	Dato:	Observatør:

Generelle notater fra timen

Skole:	Lærer:	Klokkeslett:
Klassetrinn:	Dato:	Observatør:

Aktiviteter

Hvilke aktiviteter gjennomføres i timen?

Trekkes eventuelt andre fag inn? (CLIL)

Relevans:

Er aktivitetene relevante for elevenes nåtidige og framtidige dagligliv?

Alderstilpassing:

Er aktivitetene tilpasset elevenes alder?

Skole:	Lærer:	Klokkeslett:
Klassetrinn:	Dato:	Observatør:

Metodisk tilnærming

Elementer av praktisk/teoretisk tilnærming

Bruk av språket:

Brukes språket aktivt i timene?

Stikkord:

Reelle kommunikasjonssituasjoner:

"Viktige ting" sies på norsk:

Innøvd spørsmål & svar
(som læreren kjenner svaret på):

Forsøk på å bruke språket "glir ut":

Læreren bruker språket,
men oversetter straks til norsk:

Elevmedvirkning

Legger læreren opp til at elevene skal delta aktivt i undervisningen?

Flerspråklighet

Legges det opp til sammenlikning mellom målspråket og andre språk elevene kjenner til?

Skole:	Lærer:	Klokkeslett:
Klassetrinn:	Dato:	Observatør:

Elevenes deltakelse

Engasjement:

Virker elevene engasjerte og entusiastiske?

Stikkord:

Påvirket av vår tilstedeværelse?

Inkludering

Tilpassing:

Gis alle elevene passende språklige utfordringer?

Inkludering:

Er alle elevene inkludert i undervisningen?

Stikkord:

Gutter/jenter

"sterke"/"svake" elever

Klasserommet

Klasserommet:

Er klasserommet preget av undervisningen i 2. fremmedspråk?

6.5 VEDLEGG 5: SPØRRESKJEMA FOR FORELDRE

Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk

Spørsmål til foreldre/foresatte

Det utfylte skjemaet kan leveres til skolen, som vil videresende det til oss.
Mange takk for at du tar deg tid til å svare!

1) Jeg er fornøyd med den informasjonen jeg har fått om *Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk*.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

2) Det er viktig at mitt/mine barn lærer flere fremmedspråk enn engelsk på et tidlig tidspunkt.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

3) Det er for tidlig å begynne med andre fremmedspråk enn engelsk på barnetrinnet.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

4) Elever bør selv få velge om de vil lære andre fremmedspråk enn engelsk på barnetrinnet.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

5) Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk går på bekostning av andre fag.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

6) Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk har vært diskutert på foreldremøter.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

7) Mitt barn har lært mye fransk/spansk/tyisk gjennom Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

8) Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk har hatt positiv effekt på mitt barns prestasjoner i andre fag.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

9) Opplæring i andre fremmedspråk enn engelsk på barnetrinnet bør bli obligatorisk for alle elever.

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig

10) Andre/Utfyllende kommentarer:

(Plass til kommentarer – fortsett eventuelt på baksiden av arket)