

*Beate Lindemann*

*Førsteamanuensis ved Institutt for språkvitenskap, Universitetet i Tromsø,  
Norges arktiske universitet*

## Tidlig fremmedspråkundervisning på barneskolen – et nødvendig grunnlag for en god nok språkkompetanse i framtiden

### **Sammendrag**

*I det siste tiåret har det vært gjennomført to forsøk med såkalt tidlig start på 2. fremmedspråk i Norge. De deltagende barneskolene tilbød i disse forsøkene undervisning i et 2. fremmedspråk etter engelsk. Evalueringene konkluderte med, etter begge forsøk, at elevene som oftest stortrives med å lære seg et 2. fremmedspråk allerede på barneskolen. Samtidig ble det avdekket et klart forskningsbehov, for en bedre avklaring av fagets innhold, målsetninger og didaktisk-pedagogiske profil.*

*Bidraget mitt skal se på erfaringene man har samlet i Norge i og utenfor forsøkene. Dessuten ser jeg på andre lands erfaringer med en tidligere start på undervisningen i 2. fremmedspråk enn i Norge. Norske erfaringer med tidlig undervisning i 2. fremmedspråk utenfor kommunale skoler, for eksempel ved Steinerskoler, skal også trekkes inn. På bakgrunn av slike erfaringer og rapportene fra forsøkene diskuteres først behov og utfordringer som et slikt språkfag på barneskolen vil føre med seg. Deretter skisseres en mulig framtidig struktur og et mulig framtidig innhold for faget 2. fremmedspråk på barneskolen.*

### Innføring: Hva mener vi med tidlig undervisning i 2. fremmedspråk?

Ved de offentlige skolene i Norge gis det undervisning i 2. fremmedspråk, det vil si i et fremmedspråk etter engelsk som 1. fremmedspråk, fra og med 8. trinn på ungdomstrinnet. Elevene er da i gjennomsnitt 13 år gamle og de har hatt engelskundervisning i syv år. Undervisning i 2. fremmedspråk er per i dag ikke obligatorisk. Elevene som velger å starte på 8. trinn, får et tilbud i det valgte språket over tre år på ungdomstrinnet og over ytterligere to år på videregående skole.<sup>1</sup> Ved noen av skolene er det mulig å ta et påbyggingskurs på Vg3 (dersom tilbudet ikke kolliderer med andre, obligatoriske kurs). I beste fall får elevene dermed fem eller seks års opplæring i sitt 2. fremmedspråk, mot ca. 13 års<sup>2</sup> opplæring i sitt 1. fremmedspråk.

Dersom man starter opplæringen i 2. fremmedspråk allerede på barneskolen (1.-7. trinn), muliggjør dette flere år med språkopplæring. Studier av europeiske skoleprosjekter innenfor språkopplæring har klart konkludert med at tidsfaktoren har stor innflytelse på språklæringsresultatet (Blondin m.fl. 1998; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). Litt forenklet: Jo lenger elevene får tilbud om å lære ett og samme språk, jo større muligheter har de for å få bygget opp en god språklig kompetanse (Curtain & Pesola, 1994; Edelenbos & Johnstone, 1996). En tidligere start med 2. fremmedspråk vil altså kunne gi et bedre språk læringsresultat.

Språklæringsforskningen og psykolingvistikken har lenge tatt som utgangspunkt at det finnes en såkalt *kritisk periode* for språklæring (Critical Period Hypothesis, CPH) (Lenneberg, 1967). En rekke studier har prøvd å se på hvorvidt innlæringstidspunktet kan ha en avgjørende innflytelse på elevenes uttale, deres grammatikkforståelse, deres morfosyntaktiske korrekthet i språkbruken m.m. Det finnes forskning som støtter en antakelse om at språkinnlæring ”går lettere” før og ”tyngre” etter en viss aldersperiode, mens annen forskning tilsier at man ikke bør gå ut fra en slik kritisk periode.<sup>3</sup> I mitt bidrag forholder jeg meg nøytralt til eksistensen av en kritisk periode. Jeg tar en slik periode hverken for gitt eller bruker den som argument for en tidligere start av språkopplæringen.

Uavhengig av om en kritisk periode eksisterer eller ikke, har studier vist at alderen på elevene er en viktig faktor med tanke på deres *holdninger* til språklæring (Blondin m.fl. 1998). Yngre elever er mer motivert til å lære seg fremmede språk enn eldre elever. De viser større interesse for selve språklæringen og er mer nysgjerrige på den fremmede målspråkkulturen.<sup>4</sup> Samtidig fremstår yngre elever som modigere enn eldre elever når det gjelder språkbruk på et utrygt grunnlag. Yngre elever tør lettere å ta i bruk nye ord og vendinger, eksperimenterer mer med språket og er mindre redde for å ”dumme seg ut”. Yngre elever viser også både en mer positiv holdning til språklæring og er heller uredde i språklæringssituasjoner (Blondin m.fl. 1998). Disse holdningsfaktorene gir derfor gode vitenskapelige argumenter for å starte tidligere med språkundervisning.

Konklusjonen må være at det å starte med opplæringen i 2. fremmedspråk i på 8. trinn må ansees som en ganske sen start. Elevene har fram til da allerede fått undervisning i engelsk i syv år. Både teoretisk og praktisk er det mulig å starte med undervisningen i et 2. fremmedspråk noen år tidligere enn man gjør i dag.

De viktigste erfaringsbaserte argumentene for en slik tidligere start kommer fra forskning rundt skolebaserte opplæringsprosjekter (se også Vold & Doetjes, 2010). Forskningen viser for det første at antall år elevene har til rådighet for språkinnlæringen er av avgjørende betydning for læringsresultatet. Jo flere år med språkundervisning av høy kvalitet<sup>5</sup>, jo bedre er mulighetene for at elevene tilegner seg gode språkkunnskaper som de kan ta i bruk senere i livet. For det

andre viser forskningsresultater at yngre elever har fordeler mht. språklæringsmotivasjon og holdningen til språklæring (Blondin et al., 1998). De er mer engasjert i egen språklæring, viser mer interesse for målspråkkulturen og mindre tegn på språkangst når de skal ta i bruk det nye språket.

## Erfaringer med tidlig fremmedspråkundervisning i Norge

Vi skal nå se nærmere på norske erfaringer per i dag med tidlig fremmedspråkundervisning. Vi tar først for oss de to siste offisielle forsøkene, dvs. forsøkene fra 2005-2007 (se Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007) og fra 2010-12 (se Mordal, Lindemann & Aaslid, 2013). Deretter skal vi se på noen av de erfaringene noen grunnskoler har gjort utenfor forsøkene. Avslutningsvis trekkes det inn erfaringene fra noen privatskoler.

### Offisielle forsøk

Når det gjelder undervisning i 2. fremmedspråk på barneskolen i Norge, er det blitt gjennomført offisielle forsøk i to omganger, første gang fra 2005 til 2007 og deretter fra 2010 til 2012 (se for mer informasjon Fremmedspråksenterets side om tidlig språkundervisning: <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/fremmedsprak-pa-barnetrinnet-1>).

Vi sitter generelt igjen med et inntrykk av at det store flertallet av aktører er fornøyde med gjennomføringen av, forsøket. Vi har fått sett og hørt om mange gode erfaringer, og det blir uttrykt en stor entusiasme i forhold til det å starte med fremmedspråk på barnetrinnet. Både elever, foresatte, lærere, skoleledere og skoleeiere uttrykker et sterkt ønske om at fremmedspråkundervisningen skal bli innført som skolefag på barnetrinnet i nasjonal målestokk. Å starte tidlig med fremmedspråk i kombinasjon med en mer praktisk tilnærming til undervisningen, innbyr til mestring og språklæring som forbindes med stor glede, og det skapes tydeligvis en arena hvor både sterkere og svakere elever kan hevde seg. Lærerens didaktiske og språklige kompetanse er viktig i denne sammenhengen. (Mordal, Lindemann & Aaslid, 2013, s. 174)

Som ved det første forsøket er grunntonen i vurderingen svært positiv. Deltakerne oppfatter undervisningen som meningsfylt og vellykket, og man vil svært gjerne fortsette med tilbudet. Evalueringene viser likevel en rekke utfordringer knyttet til en eventuell innføring av faget. Det nevnes at det mangler undervisningspersonale med passende kompetanse for faget og alderstrinnet, samt utdanningsmuligheter ved lærerutdanningsinstitusjonene. Den foreløpige læreplanen for faget<sup>6</sup> representerer antagelig et godt grunnlag for en videre utvikling av en endelig læreplan. Men planen byr på utfordringer, ikke minst fordi den legger opp til en såkalt *praktisk tilnærming* for et fag uten

tradisjoner for en slik praktisk tilnærming når det gjelder de alderstrinnene der faget tradisjonelt tilbys.

Praktisk rettet undervisning er et begrep som læreplanen for fremmedspråk på barnetrinnet setter i fokus og som også vi som foretar evalueringene har lagt merke til i det siste året av følgeevalueringen. Etter observasjonene, intervjuene og spørreundersøkelsene sitter vi igjen med et inntrykk av at fremmedspråk-timene i stor grad består av ulike elementer som bygger inn fysisk aktivitet, dette være seg ulike typer stafetter, bingo, sanger med tilhørende bevegelser osv. Det kan se ut som om flere skoler har satt et likhetstegn mellom det som betegnes som praktisk undervisning og fysisk aktivitet. (Mordal, Lindemann & Aaslid, 2013, s.182)

Her pekes det på at fagets innhold og didaktiske tilnærming vil være en av hovedutfordringene ved en eventuell innføring. Fagets innhold og formidlingsaspektet er nært knyttet til hverandre og må i tillegg sees i nær sammenheng med andre faktorer slik som elevenes alder, valg av organiseringsmodell og ikke minst målene for språkopplæringen i et lengre tidsperspektiv, det vil si fra starten på barneskolen til elevene avslutter sin videregående opplæring.

### **Erfaringer utenfor forsøkene**

Også utenom forsøkene finnes det flere barneskoler som tilbyr undervisning i 2. fremmedspråk. Mest kjent er muligens Oslo kommunes satsing på opplæring i 2. fremmedspråk der elevene ved enkelte barneskoler får et tilbud om språkundervisning på 5., 6. og 7. trinn (Oslo kommune, Utdanningsetaten, 2010).

Men også andre steder i landet finnes det barneskoler der elevene får kontakt med et 2. fremmedspråk. Med utgangspunkt i enkeltlærere som har gode praktiske ferdigheter i et slikt språk, for eksempel fordi det er deres morsmål, tilbys elevene kortere og lengre ”språkkurs”. Kursene organiseres gjerne som valgfrie aktiviteter, som prosjektarbeid eller som tilbud i regi av SFO. De som underviser i språket, er vanligvis ansatt på skolen som lærere eller som annet undervisningspersonell, men har sjelden formell undervisningskompetanse i selve språkfaget. Ved noen skoler gis slike kurs av skoleassistenter eller lærerstudenter med undervisningskompetanse i faget.

Ved skolene oppfattes slike språktilbud som svært vellykkede. De er veldig populære blant elevene og deres foreldre. Elevene tvinges ikke til å delta på kursene. Likevel er det ofte hele klasser eller grupper som deltar på tilbudet, og flere av skolene kan fortelle at det er rift om plassene.

Når det gjelder innholdet, er slike kurs naturlig nok svært ulike, ikke minst med hensyn til tilnærmingsmåten som den individuelle lærer har valgt for sitt individuelle kurs. På de fleste kursene arbeides det uten fast lærebok. Man bruker egenprodusert materiale og legger vekt på muntlige aktiviteter framfor skriftlige. Tilbakemeldingene fra elevene, foreldrene og lærerne er udelt positive. Elevene viser stor glede ved språklæringen og deltar med stor

entusiasme i undervisningen. Det de har fått lært, tas flittig i bruk i kontakt med foreldre, søsken og i skolegården.

Samtidig opplyser rektorene at deres hovedutfordring består i å kunne tilby slike kurs i tillegg til lovpålagte tilbud. Siden faget 2. fremmedspråk ikke finnes på barneskolen, må faglige tilbud nærmest "kamoufleres" som noe annet for at skolen skal kunne forsvare bruken av undervisningsressurser. Flere rektorer har funnet ut at et tilbud i regi av SFO, dvs. etter skoletid, kan være gunstig for elevene på de laveste trinnene, mens tilbud for eldre elever av naturlige årsaker må foregå innenfor skoletiden. Når det gjelder kamufleringsopplegg er det tydeligvis bare kreativiteten som setter grenser.

Vi tilbyr kurs i italiensk og spansk for nesten alle trinn. Vi lar kursene gå under merkelappen "tverrfaglig prosjektarbeid", sammen med mange andre tilbud. Det er den eneste muligheten jeg ser. Heldigvis er alle mine medarbeidere enige i dette og ingen protesterer. (A, rektor ved en barneskole)

Flere av rektorene nevner også at de ser et problem i kontinuiteten. Undervisningstilbudet kan vanligvis bare planlegges for ett skoleår om gangen. Elevene kan ikke alltid garanteres at de vil få oppfølgingskurs. Dette skyldes både usikkerheten med tanke på fagets "berettigelse", men også tilgjengeligheten av lærertimer.

Anne er den hos oss som underviser i tysk. Men jeg kan jo ikke si høyt at 10 % av hennes stilling går til tysk. Dette faget finnes jo ikke. Altså må jeg finne på andre ting. Men kanskje må jeg bruke Anne til annen undervisning neste år og da kan jeg ikke tilby tysk. Det er kjempedumt, men slik er det bare. (B, rektor ved en barneskole)

Undervisningstilbud i 2. fremmedspråk ved norske barneskoler ser altså ut til å bli oppfattet som vellykkede av alle involverte parter. De blir tatt godt imot av elevene og deres foreldre. Lærerne føler at språkundervisningen bidrar til å utvikle språklige og kulturelle basiskunnskaper og fører til stor språklæringsglede hos barna. Samtidig opplever rektorene det som utfordrende at "faget" egentlig ikke finnes. De må dermed finne kamufleringsmåter som muliggjør et undervisningstilbud som bygger på skolens individuelle forutsetninger, det vil si lærernes kompetanse og tilgjengelige lærerressurser. Det er utvilsomt en ulempe at tilbudene må merkes "forsøk" eller "prosjekt" og derfor ikke kan integreres på permanent basis i den enkelte skolens virksomhet. Dette skaper usikkerhet rundt lærer- og elevrekrutteringen og overgangen til neste skoletrinn.

### **Erfaringer fra privatskoler**

I Norge er det først og fremst Steinerskolene som er kjent for at de tilbyr elevene undervisning i to fremmedspråk (vanligvis engelsk og tysk) fra 2. klasse på barnetrinnet.

Tre målområder står sentralt i fremmedspråkundervisningen. For det første er det et mål at eleven skal kunne forstå et annet språk gjennom å lytte og lese, samt kunne uttrykke seg mest mulig flytende i tale og tekst. For det andre er det et mål at eleven skal bli kjent med sentrale trekk i det aktuelle språkområdets levevis, tradisjoner, litteratur og andre kulturuttrykk, geografi og historie. Det tredje målet er at fremmedspråk skal bidra til elevens samlede faglige og menneskelige utvikling, gjennom fagets spesielle innhold og utfordringer. (Steinerskolen, Læreplanen for grunnskolen 2007, s. 39f)

Steinerskolene har lange tradisjoner med å undervise i begge fremmedspråkene parallelt. Fremmedspråklærerne har i de fleste tilfellene undervisningskompetanse i faget og er i tillegg utdannet innenfor Steiner-pedagogikk. Undervisningen er bygget opp helhetlig, språkopplæringen sees på som et kontinuerlig løp fra 2. til 10. trinn der elevene tilbys undervisning i samme språk under hele løpet. Rektorene ved Steinerskoler forteller om fornøyde elever og foreldre. Fremmedspråkopplæring er en etablert del av skolenes undervisningstilbud på lik linje med andre fag. I de første årene brukes ofte ingen lærebok, men heller oppgaveark med sanger, tegninger og lignende. Det legges stor vekt på den muntlige bruken av språket.

Undervisningen er muntlig og foregår i størst mulig grad på det fremmede språket, bygd opp rundt rytmiske vers og sanger, leker, dialoger og små fortellinger. (Steinerskolen, Læreplanen for grunnskolen 2007, s. 40)

Steinerskolene oppfatter tidlig fremmedspråkundervisning som ytterst viktig. Tidlig språkopplæring inngår i det pedagogiske programmet til Steinerpedagogikken. Man ser på møtet med fremmede språk som en viktig kilde til egenutvikling for det enkelte barn og på språkopplæringen som en viktig formidling av et språklig redskap som elevene har bruk for i møte med livet og verden.

Det overordnede formål for fremmedspråkundervisningen er en positiv innlevelse i og forståelse for andre menneskers kulturelle uttrykk og tenkemåter. Gjennom samtlige skoleår legges det til grunn at språkene har dimensjoner ut over den rene informasjonsformidling. Derved blir ethvert nytt språk både en kilde til indre vekst, et eget kvalitativt erfaringsområde og et vindu inn i et annet språkområdes kultur og tenkemåte. Ethvert språk er en kilde til verdensforståelse, men representerer samtidig en viss ensidighet. (Steinerskolen, Læreplanen for grunnskolen 2007, s. 39)

Også ved de private skolene, dvs. Steinerskolene, er man altså udelt positiv og anser undervisning i et 2. fremmedspråk som en viktig og vellykket del av skolens opplæring. Overgangen mellom skoletrinnene ser ut til å være uproblematisk innenfor ett og samme privatskolesystem. 2. fremmedspråk er et obligatorisk fag under hele skoleløpet, og faget rekrutterer derfor muligens også lettere nok kvalifiserte faglærere.

## Erfaringer med tidlig fremmedspråkundervisning i andre europeiske land

Når man ser på noen europeiske naboland, finnes det også der opplæringstilbud i et 2. fremmedspråk på tidlige klassetrinn, det vil si før 8. trinn.

I England finnes det nesten ingen barneskoler (*primary schools*) der det tilbys undervisning i mer enn ett fremmedspråk. Kun noen få skoler gir undervisning i et 2. fremmedspråk, som oftest i tysk etter fransk eller omvendt (Kirsch, 2008). Undervisningen gis av barneskolelærere eller fremmedspråklærere. Studier innenfor tidlig språkopplæring i England viser at språktilbudene ser ut til å være mest vellykkede når de gis av kompetente fremmedspråklærere og etter barneskolepedagogiske undervisningsprinsipper (Driscoll m.fl. 2004; Driscoll, 1999; Driscoll og Frost, 1999). I Wales har det fra 2003 og til 2008 vært gjennomført lignende skoleprosjekter som i Norge. Elevene fikk tilbud om å lære fransk, i noen tilfeller også spansk, tysk eller italiensk ved siden av walisisk og engelsk (Wales Assembly Government, 2008). Lignende skoleforsøk finnes det også i Nord-Irland.

I Luxemburg, Estland og Island er det obligatorisk å lære to fremmedspråk på barneskolen, mens det i mange andre land finnes tilbud om eller forsøk med tidlig opplæring i to fremmedspråk (Eurydice, 2005).

I Danmark undervises 2. fremmedspråk fra og med 7. trinn og regnes som et viktig ferdighets- og kunnskapsfag. Flere skoler har valgt å starte undervisningen allerede på 6. klassetrinn, med svært gode resultater. Elevene har som oftest kunnet velge mellom tysk og fransk, og tilbakemeldingene fra skolene var entydig positive (Leth Andersen & Blach, 2010).

I tyske barneskoler ("Primarbereich", 1.-4. klasse) møter elevene sitt 1. fremmedspråk for første gang til ulike tidspunkt, avhengig av hvilken delstat de bor i. De fleste elevene får organisert undervisning i 1. fremmedspråk fra 3. klasse (i engelsk, men også i fransk, italiensk og lignende). 2. fremmedspråk følger typisk fra 6. eller 7. klasse (*Gymnasium*) (Bausch & Helbig 2003; Christ, 2003). Det finnes dessuten flere prosjekter med fremmedspråkundervisning allerede fra 1. klasse (Rück, 2006).

I Tyskland starter man altså ofte med 1. fremmedspråk senere enn i Norge, men tilbyr 2. fremmedspråk allerede i 6. eller 7. klasse, dvs. i tolv-årsalderen. Samtidig finnes det forsøk med en enda tidligere start i noen delstater (Macht, 2000). Forsøkene, observasjoner i klasserom og samtaler med elever og lærere bekrefter inntrykket av at tidlig fremmedspråkundervisning (dvs. før 8. trinn) er et vellykket tiltak. De yngre elevene liker å ta språket i bruk både muntlig og skriftlig, og de er samtidig nysgjerrige på språkssystemet som ligger bak. De viser en genuin interesse for å lære nye ord og å sammenligne aspekter ved morsmålet med det nye språket (og gjerne også med engelsk) (Fröhlich-Ward, 2003). Det undervises gjennomsnittlig tre timer i uka i 2. fremmedspråk.

Hovedfokus ligger på korrekt språkbruk, dvs. formidling av grammatiske regler og innlæring av ord og uttrykk.

## Behov, utfordringer og framtidige muligheter

Fokus i de to forrige avsnitt har vært på erfaringer med tidlig fremmedspråkundervisning i Norge og i andre europeiske land, med tanke på offisielle evalueringer og/eller subjektive tilbakemeldinger fra skolene gjennom bl.a. rektorene. Hovedkonklusjonen i Norge er at tidlige fremmedspråktilbud mottas av elevene med stor entusiasme. Elevene liker å lære fremmede språk og om fremmede kulturer. Utfordringene gjelder organiseringen og innholdet av undervisningen, samt den didaktiske tilnærmingen som skal brukes.

I de andre europeiske land ser man også på tidlige språktilbud som positive, som noe som er kommet for å bli og som er vellykket fordi det gir elevene gode språkkunnskaper. I de land det gjelder, er den tidlige språkundervisningen blitt integrert i skolens fagtilbud. Dette fører da bl.a. også til at det utdannes faglig kompetente fremmedspråklærere for de aktuelle klassetrinnene ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Jeg kan derfor oppsummere utgangspunktet for min videre drøfting slik:

- Tidlig fremmedspråkundervisning åpner for at elevene har flere år til rådighet for språklæringen. I språklæringen over mange år ligger i det minste et potensiale om at elevene kan oppnå et bedre ferdighets- og kunnskapsnivå ved endt skolegang enn i dag.
- Tilbudene om tidlig fremmedspråkundervisning i Norge blir tatt godt i mot av elevene. Elevene på de aktuelle barneskolene har likt å lære seg fremmede språk.
- Tilbudene om tidlig fremmedspråkundervisning i andre europeiske land mottas av elevene på en svært positiv måte. Faget er del av skolens fagportefølje.
- Evalueringene i Norge har pekt på at det finnes store utfordringer med tanke på hvordan faget skal organiseres (og integreres), hvordan fagets innhold skal se ut og hvordan faget skal undervises (didaktisk og pedagogisk tilnærming).
- Dessuten mangler det per i dag faglig kompetente lærere som er utdannet til å kunne undervise faget på barneskolen.

Med dette som utgangspunkt skal jeg nå se på hvilke behov, utfordringer og muligheter som en innføring av faget 2. fremmedspråk på barneskolen vil stå overfor.



## Behov for bedre språkkompetanse

Det kan være på sin plass å starte med å se på behovsaspektene. For det første må det diskuteres om det i det hele tatt finnes et behov for å sette i gang tidligere språkundervisning. Elevene starter i dag opplæringen i 2. fremmedspråk på 8. trinn og avslutter den på Vg2 i den videregående skolen, studiespesialiserende utdanningsprogram. De har da hatt undervisning i faget i fem år. En god elev kan i løpet av denne tiden ha nådd fram til A2-nivå etter den felleseuropeiske referanserammen for språk.<sup>7</sup>

### Basisbruker A2

Kan forstå setninger og vanlige uttrykk knyttet til de viktigste områdene av dagliglivet, f.eks. svært enkel informasjon om en selv og familien, innkjøp, nærmiljø og arbeidsliv. Kan klare seg i enkle og rutinepregede samtalesituasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold. Kan med enkle ord beskrive visse sider ved sin egen bakgrunn og sitt nærmiljø og grunnleggende personlige behov. (Utdanningsdirektoratet 2011, s. 46)

Elever som starter med 2. fremmedspråk i den videregående skolen og dermed lærer språket i tre år, skal teoretisk sett nå samme nivå. Men i de fleste tilfellene tilsvare de et heller svakt A2-nivå, dvs. litt over nybegynnernivå. Uansett er kunnskaper på nivå A2 heller begrenset med tanke på den kompetansen dette gjenspeiler.

Selvsagt forventer man ikke morsmålsliknende kunnskaper og ferdigheter tilsvarende nivåene C1 og C2 av skoleelever. Likevel vil det være nødvendig med kunnskaper på minst B2-nivå dersom språkbrukeren skal kunne bruke språket i jobben eller i studier. Det kan være en god referanse at tyske universiteter krever tyskkunnskaper tilsvarende nivå C1 av utenlandske studenter. En person som skal kunne bruke språket i skriftlig og muntlig jobberelatert kommunikasjon med morsmålsbrukere, bør ha bedre kunnskaper enn tilsvarende nivå A2. Utvider man språklæringstiden ved å starte tidligere, vil forlengelsen kunne bidra til at elevene når nivå B1 eller B2 når de avslutter skolegangen. Utvidet språklæringstid kan selvsagt kun ha positiv effekt dersom undervisningstilbudet er av høy kvalitet og viser en tydelig progresjon og kontinuitet fra starten på barneskolen og fram til endt skolegang. En tidligere start med språkopplæringen vil da kunne bidra til at elevene oppnår langt bedre og ”mer brukbare” ferdigheter og kunnskaper innenfor det valgte språket.

## Behov for språkkompetanse i utdanning og jobb

Dette fører oss videre til et annet behovsaspkt, elevenes behov for språkkunnskaper. Elevene kan selvsagt ikke vite på forhånd hvilke språkkunnskaper de vil få bruk for i løpet av et langt liv. Likevel kan vi i dag forutsi at de fleste elevene vil ha bruk for langt flere og bedre språkkunnskaper enn tidligere generasjoner. Globaliseringen og mobiliteten av arbeidskraft både innenfor Europa

og verden for øvrig krever at elevene lærer flere språk og gjennom skolens språkopplæring får et godt grunnlag for videre språklæring senere i livet. Dette momentet understrekes også av Europakommisjonen. Her vises det til at europeiske borgere burde ha ferdigheter i minst *to språk utenom deres eget morsmål* og burde forberedes på videre språklæring også etter endt utdanning på skolene (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006 og [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_da.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_da.pdf)). Skal fremtidige elevgenerasjoner i Norge kunne lære seg to språk utenom morsmålet på et tilfredsstillende nivå, vil en forlengelse av opplæringstiden være en viktig suksessfaktor. Utvilsomt vil elevene etter en opplæring i både engelsk og et 2. fremmedspråk allerede på barneskolen og deretter i fem til seks år på ungdomsskolen og på videregående skole være godt skolert i begge språkene. De vil også ha fått et godt grunnlag for videre språklæring i sitt voksne liv, enten av disse to språkene eller av nye språk som de føler behov for å lære.

Elevene i videregående skole føler i dag ofte at de ikke behersker sitt 2. fremmedspråk godt nok, sammenlignet med sine ferdigheter i engelsk. Mens de gjerne har en følelse av at egne engelskkunnskaper vil kunne brukes i mer krevende kommunikasjonssituasjoner, har de sjelden samme oppfatning av egne ferdigheter i 2. fremmedspråk. Mange uttaler at det føles frustrerende å kunne uttrykke seg så lite tilfredsstillende på 2. fremmedspråk. Dermed bidrar svake ferdigheter i 2. fremmedspråk i samspill med langt bedre ferdigheter i engelsk til at elevenes språklæringsglede og språklæringsmotivasjon ikke stabiliseres enn si øker. Med andre ord skapes det ikke akkurat et godt grunnlag for fremtidig språklæring når elevene avslutter skolens språkopplæring med ferdigheter som de selv oppfatter som heller dårlige og lite anvendelige i praksis. Mens man ofte kan få inntrykk av at elevene overvurderer egne ferdigheter i engelsk, finnes det ingen holdepunkter for noe lignende når det gjelder 2. fremmedspråk. De fleste har en nokså nøktern oppfatning av egne kunnskaper og et realistisk bilde av de mulighetene som disse (svake) språkkunnskapene åpner for. En utvidet opplæringstid vil dermed også kunne føre til at elevene kan avslutte videregående skole med kunnskaper i 2. fremmedspråk som de selv kan oppfatte som meningsfulle og som i det minste i utgangspunktet er tilpasset de behovene som de tror de vil møte i forbindelse med videre utdanning og jobb.

Ut fra argumentasjonen så langt er et tidligere tilbud i 2. fremmedspråk både relevant og klart hensiktsmessig. Samtidig reises spørsmålet om hvilke nye og/eller endrede behov undervisningsfaget 2. *fremmedspråk* får når det plasseres på et tidligere skoletrinn.

### **Etablering av faget på barneskolen: utfordringer**

2. *fremmedspråk* er et etablert skolefag på ungdomsskolen og den videregående skolen, med ulike *nivå* som opererer med egne læreplaner. Skal faget også tilbys på barneskolen, må den foreløpige læreplanen fra forsøket videreutvikles slik at den kan favne fagets særegne trekk og språklæringens utfordringer på det gitte

alderstrinnet. Det finnes altså et klart behov for å få utviklet en egen læreplan for faget på barneskolen, og deretter læreplaner som er tilpasset de neste trinnene slik at både kontinuitet og læringsprogresjon sikres på en forsvarlig måte. Dette punktet blir diskutert nærmere i neste avsnitt.

Et undervisningstilbud i 2. fremmedspråk på barneskolen skaper for øvrig flere tilpasningsbehov på andre områder. Siden faget foreløpig ikke inngår i fagporteføljen for barneskolen, finnes det heller ingen lærere med passende faglig og didaktisk kompetanse. Det kan ikke herske noen tvil om at en plassering av faget på barneskolen vil kreve en justering av faglærernes kompetanse. For å kunne undervise 2. fremmedspråk på dette alderstrinnet må faglæreren både ha en god språklig kompetanse og gode didaktiske kunnskaper og ferdigheter knyttet til språkopplæring av unge elever (Lindemann, 2013). Utdanningstilbud for fremmedspråklærere som skal undervise på barneskolen, finnes imidlertid ikke per dags dato. Og et slikt tilbud bør være etablert i god tid før en eventuell innføring av tidligere undervisning i 2. fremmedspråk.

Svært mange lærere, særlig nyutdannede, liker å støtte seg til gode læreverk. De liker å følge lærebokens progresjon i visshet om at læreboken vil føre læringsgruppen fram til fagets læringsmål slik de er uttrykt i læreplanen. Lignende behov og etterspørsel kan man forvente for et fag *2. fremmedspråk på barneskolen*. Når det foreligger en godt gjennomtenkt læreplan for faget, følger derfor et behov for å utvikle lærebøker og digitale læremidler i de 2. fremmedspråkene som det skal undervises i.

Dessuten vil det være organisatoriske utfordringer knyttet til faget på barneskolen. Det må tas stilling til om faget og dermed språkopplæringen skal være obligatorisk for alle elever (se også Mordal, Lindemann & Aaslid, 2013). Bli faget obligatorisk, forenkler det mange organisatoriske problemstillinger. Faget er da en del av fagporteføljen for alle på lik linje med matematikk og kroppsøving. Det må da settes av undervisningsressurser i form av elevtimer per uke og klassetrinn, samtidig som det må settes av lærertimer i henhold til hvor mange språk som den enkelte skolen velger å satse på. Dersom faget ikke skal etableres på bekostning av allerede eksisterende undervisning, vil elevtimetallet på de aktuelle klassetrinnene øke. Etter en obligatorisk opplæring på barneskolen vil det være enkelt å kunne tilby adekvat videregående språkopplæring på ungdomsskolene. Nybegynneropplæring på ungdomsskolen vil kun være nødvendig dersom man tillater at elevene kan starte med et nytt 2. fremmedspråk. For fremmedspråklærerne på ungdomsskolene vil dette føre til et behov for faglig påfyll samt etter- og videreutdanning i faget. Lærerne vil nå være opptatt med og av å formidle språk- og kulturkunnskaper til elever som allerede har tilegnet seg grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i språket. På lignende måte vil også behovet for faglig påfyll og etter- og videreutdanning melde seg hos fremmedspråklærerne på de videregående skolene. Også disse lærerne vil møte endrede faglige forutsetninger og langt høyere krav til egen språkkompetanse. Gitt at elevene etter språkopplæringen på barneskolen og

ungdomsskolen starter på de videregående skolene på nivå A2, vil de i løpet av opplæringsperioden på den videregående skolen kunne nå både nivå B1 og B2. Dette forutsetter igjen at den enkelte fremmedspråklærer selv minst må befinne seg på nivå B2 eller C1 i dette språket. Obligatorisk språkopplæring på barneskolen med påfølgende justering av tilbudene på ungdomsskolen og videregående skole innebærer altså en betydelig forandring av kompetansekravene for fremmedspråklærerne på disse trinnene. For å kunne imøtekomme slike krav vil det måtte satses på etter- og videreutdanning av faglig og språkdidaktisk art i stort omfang.

Obligatorisk språkopplæring gjør organiseringen av faget i skolens timeplaner enklere, men innebærer samtidig at den språkfaglige opplæringen må tilpasses til større, antagelig mer heterogene elevgrupper.<sup>8</sup> Den didaktiske skoleringen av fremtidige lærere i faget må da bl.a. også ta hensyn til fagets profil som et tilbud for absolutt alle elever. Det innvendes ofte at undervisningen i 2. fremmedspråk da kan være en (for) stor belastning for svakere elever. I Danmark der man har startet prosjekter med tyskundervisningen på 6. trinn, sier rapporten:

Alle tysklærere anerkender også verdien af de stærkt aktiviserende metoder i startfasen, og de mere erfarne lærere i tysk tror på, at disse metoder kan bevare flere elever i undervisningen indtil 9. skoleår, idet de ikke oplever en nederlagssituation i den første vigtige periode.

Når læsefasen sætter ind, oplever de svagere elever, at tysk ikke er så let et sprog, men de har lært at turde tale og bruge sproget i den første fase – og det har givet selvtillid og oplevelse af, at de kan lære dele af et fremmedsprog, så det kan bruges i praksis (Plischewski & Poulsen 1991, s. 549).

Ønskes derimot faget 2. fremmedspråk på barneskolen innført som et valgfag, vil dette ha helt andre konsekvenser. Faget inngår da ikke i skolens allmenne fagportefølje og må tilbys som et tillegg. Dette igjen vil ha ringvirkninger med tanke på plassering på elevenes timeplan, elevenes motivasjon, lærerressursene som kan avsettes til faget og lignende. Skolene må i dette tilfelle enda mer enn ved obligatorisk fremmedspråkopplæring ta stilling til hvor mange ulike språk elevene skal få tilbud om og hvor mange elever som ansees som minstekrav for at undervisningen skal kunne gis. Et valgfagstilbud vil også typisk bli konfrontert med at enkeltelever kan ønske å avslutte språklæringen underveis, dvs. før overgangen til ungdomsskolen.

Et mulig fortrinn ved et valgfagstilbud ligger derimot i det at faget i hovedsak blir valgt av elever som allerede i utgangspunktet er motiverte til språklæring. Språkgruppene vil være mindre enn ved obligatoriske tilbud og antagelig også mer homogene.

Likevel vil organiseringen som valgfag ha mange kompliserende konsekvenser. De mottakende ungdomsskolene og deretter videregående skolene vil konfronteres med svært heterogene læringsgrupper der elever med

bakgrunn i opplæring på barneskolen og nybegynnere vil måtte sitte ved siden av hverandre. Erfaringene fra forsøkene har vist at manglende oppfølging av elevene på ungdomsskolen fører til motivasjonsnedgang og en negativ påvirkning av språklæringsleden. Skal mottaksskolene ta hensyn til alle elevene, vil det kreve differensierte tilbud for både viderekomne elever og nybegynnere på ungdomsskolen og senere for to typer viderekomne elever og nybegynnere på den videregående skolen. I den grad det (kan) tilbys undervisning for viderekomne elever på mottaksskolen, vil da de samme behovene for faglig og språkdidaktisk påfyll komme fram som tidligere er beskrevet for modellen med obligatorisk fremmedspråkundervisning.

For å oppsummere, en innføring av et tidligere undervisningstilbud i 2. fremmedspråk på barneskolen vil uten tvil føre til mange store utfordringer med tanke på organiseringen av undervisningen, fagplanens innhold og struktur, samt faglærernes utdanning. Både forsøkene og prosjektene utenfor forsøkene har vist med all tydelighet at rammevilkårene må være på plass før man på alvor kan sette i gang med tidlig språkopplæring. Ikke minst kreves det at en tilpasset utdanning for fremmedspråklærere både på barneskolen samt at passende etter- og videreutdanningstilbud er på plass, for fremmedspråklærere på ungdomsskolen og på den videregående skolen, før man kan starte en innføring av dette nye skolefaget. At utviklingen av fagets læreplan ikke kan gjøres uten å se nærmere på og justere fagplanene for de nåværende nivåene I, II og III, burde være selvsagt. Utfordringene står altså i kø, men det skisserte tidlige fremmedspråktilbudet vil kunne åpne for et viktig kompetanseløft hos elevene. Dersom språkundervisningen tilbys med gjennomgående progresjon og kontinuitet, vil dette for første gang gjøre det realistisk for elevene å oppnå ferdigheter og kunnskaper på et nivå som kan brukes med tanke på videre utdanning og jobb (se også Lindemann & Brox Larsen, 2012).

I det avsluttende avsnitt skal det nå skisseres hvordan fagets innhold og særpreg på barneskolen kan se ut i en tenkt framtid – etter en etableringsfase der de diskuterte organisatoriske elementene har falt på plass og der det har blitt utdannet lærere med den rette faglige og didaktiske kompetansen.

## Undervisning i 2. fremmedspråk på framtidens barneskole: struktur og innhold

En tidligere start av opplæringen i 2. fremmedspråk er mest hensiktsmessig når dette bidrar til at eleven får flere år enn tidligere til rådighet for å lære *ett* språk. Kun da vil eleven etter endt skolegang kunne sitte igjen med gode praktiske språkferdigheter tilsvarende nivå B1 og B2 (se ovenfor). Framtidens språk-opplæring på barneskolen legger derfor opp til at hver elev får tilbud om å lære *ett* 2. fremmedspråk fra 6. trinn og fram til vedkommende forlater skolen, enten

etter Vg3 (studiespesialiserende utdanningsprogrammer og påbygging yrkesfaglige utdanningsprogrammer) eller Vg2 (yrkesfaglige utdanningsprogrammer).

Hver barneskole tilbyr minst to ulike 2. fremmedspråk fra 6. trinn. All den tid de 2. fremmedspråkene heretter er blitt en del av fagporteføljen ved lærerutdanningene for barneskolene, vil det etter hvert til en hver tid være tilgang til lærere med den rette fagkompetansen. Alle barneskoler må i framtiden ha lærere som har kompetanse i 2. fremmedspråk. Dette vil bidra til god etterspørsel etter slike lærere og forhåpentligvis tilsvarende god søkning til utdanningsløpene ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Siden elevene skal velge *ett* 2. fremmedspråk og lære dette i syv eller åtte år, vil det være viktig å forberede elevene godt på det valget de skal ta. I løpet av 5. trinn tilbys det derfor korte innføringskurs i de språkene skolen tilbyr. Kursene skal gi realistiske inntrykk av språkene og det språklæringsarbeidet eleven skal starte på. I innføringskursene skal læreren vekke elevenes interesse for språklæring generelt, men også gi elevene et realistisk inntrykk av språklæringsprosessen den enkelte elev vil få ansvar for. I denne sammenhengen må det sikres at alle elevene får oppfylt sitt språkønske.

Fagplanens tredeling i hovedområder som allerede fantes i fagplanen for forsøket, danner tre stabile bein som språkundervisningen på barneskolen fra 6. trinn kan stå på:

- A. Språk og språkmøter
- B. Kommunikasjon
- C. Kulturmøter.

Språkundervisningens hovedfokus ligger på at elevene kan få ta språket i bruk. *Språklige* aktiviteter må derfor være det som preger det som skjer i klasserommet. Elevene er i en alder der de viser stor interesse for all slags nye kunnskaper, slik at språklig læring med fordel kan knyttes til annen faglig læring, såkalt CLIL-undervisning (*Content and language integrated learning*; se også Lindemann & Brox Larsen, 2012).

Elevene vil allerede i starten møte et stort ordforråd på målspråket og de viktigste morfosyntaktiske spillereglene som gjelder for det enkelte språk slik at språket kan tas i bruk. Elevene jobber med å lære seg ord og uttrykk og hvordan disse kan kombineres slik at de blir til meningsfulle setninger. Samtidig blir hver enkelt elev bevisst på hvordan han eller hun best lærer seg disse ord og regler. Uten tvil trenges det både *gloser* og *grammatikk* om man skal kunne ta et språk i bruk. Og sjetteklassinger forstår godt at de trenger et grunnleggende antall spillebrikker i form av ord og innsikt i de viktigste reglene i form av korte og enkle grammatiske grunnprinsipp for å kunne være med i *spillet*. Og det å *være med i spillet*, dvs. å kunne bruke språket, er hovedmålet i undervisningen.

Som ved så mange andre spill går ikke alltid alt helt knirkefritt for den enkelte. Fremmedspråklæreren hjelper elevene med å finne ut av egne svake og sterke sider med tanke på egen språklæring. Det er et mål at eleven blir ekspert på egen språklæring slik at han/hun kan ta i bruk de språklærings- og språkbruksstrategiene som passer best. Dette gir selvtillit og et godt grunnlag for videre språklæring og egne språklæringsinitiativ.

Når det første grunnlaget er lagt, gjelder det å utvide egne ferdigheter og kunnskaper ved hjelp av muntlige og skriftlige aktiviteter som gir anledning til å lytte og prate og å lese og skrive. Elevene får et rikholdig tilbud med *oppgaver* av ulik art slik at alle elevene finner utfordringer som passer til deres læringsstil. Mange av aktivitetene foregår i et fellesskap der alle deltar, men både i klasserommet og under hjemmearbeidet jobber den enkelte eleven også individuelt med sin egen språklæring. På denne måten får eleven innblikk i egen språklæring og kan dermed lettere ta tak i det som er og blir en oppgave kun den enkelte selv kan ta ansvar for.

Hyppige møter med målspråket, tilpasset aldersgruppen, vil være viktige suksessfaktorer når det gjelder organiseringen av den nye undervisningen. Elevene bør møte språket i kortere undervisningsøkter, gjerne to-tre ganger i løpet av uken. Evalueringene har vist at fremmedspråkstimer i slutten av dagen på en fredag eller samlet før ordinær skolestart om morgenen, ikke bidro til gode læringsforhold (Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007 og Mordal, Lindemann & Aaslid, 2013).

Blanding av kollektive og individuell tilpassede språklæringsaktiviteter i undervisningen og hjemme krever godt utdannede lærere med gode kunnskaper omkring språklæring og språkdiraktikk. Framtidens fremmedspråklærer på barneskolen vil være opptatt av å legge forholdene til rette for effektiv og hensiktsmessig språklæring der eleven bl.a. får hjelp til selvhjelp og veiledning til å kunne ta fatt på språklæringen på egenhånd. Språklæreren finner fram til passende språklige aktiviteter for gruppen og den enkelte. Aktivitetene som velges ut, vil bidra til å fremme og stabilisere elevenes språklæringsglede og språklæringsmotivasjon. Aktivitetene skal selvsagt gjerne gi glede underveis mens elevene holder på med dem, men målet vil alltid være at eleven skal få oppleve mestringsgleden ved at vedkommende tar i bruk språket som kommunikasjonsmiddel.

Språktimene på 6. og 7. trinn på barneskolen skal formidle gode grunnleggende språkferdigheter og innsikt i egen språklæring. Teoretiske kunnskaper om språket trekkes inn der det er nødvendig, men de er ikke noe mål i seg selv. Det er elevenes evner til å kunne ta språket i bruk som kommunikasjonsmiddel, dvs. både i produksjonen og resepsjonen av språk, som står i fokus, bl.a. også når elevene skal evalueres.

Når elevene går over til ungdomsskolen på 8. trinn, vet de at det venter et opplæringstilbud som bygger på de kunnskapene og de ferdighetene de allerede har fått. Etter en effektiv og målbevisst språkopplæring har elevene etter

ungdomsskolen tilegnet seg språkkunnskaper og språkferdigheter på nivå A2. Språklæringen følges opp av yrkes- og fagrelaterte språkkurs på yrkesforberedende utdanningsprogram og mer allmenne videregående språkkurs ved de studiespesialiserende programmene. Opplæringen i 2. fremmedspråk foregår selvsagt fortsatt i regi av skolene, men selve språkinnlæringen er det den enkelte eleven som har tatt ansvar for. Etter syv eller åtte år med målrettet språklæring vil elevene ha gode muligheter for å ha nådd til språklige nivåer der de faktisk kan få bruke språket i en yrkesutdannelse, et studium eller en jobb, dvs. i det livet som venter etter skolen.

## Litteratur

- Bausch, K.-R., Helbig, B. (2003). Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. I: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 459-464). Tübingen: A. Francke (4. völlig überarbeitete Auflage).
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. og Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Review of Recent Research within the European Union*. London: CiLT.
- Christ, H. (2003). Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. I: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 449-454). Tübingen: A. Francke (4. völlig überarbeitete Auflage).
- Curtain, H. og Pesola, C.A. (1994). *Languages and Children. Making the Match*. New York: Longman.
- Driscoll, P., Jones, J. og Macrory, G. (2004). *The Provision of Foreign Languages for Pupils at Key Stage 2*. London: Department for Education and Skills.
- Driscoll, P. og Frost, D. (Red.). (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.
- Driscoll, P. (1999): MFL in the primary school: a fresh start. In: Priscoll/Frost (eds.) (1999).
- Edelenbos, P. og Johnstone, R. (1996). *Researching Languages at Primary School – Some European Perspectives*. London: Scottish CiLT.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. og Kubanek, A. (2006). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)*. Brüssel: European Commission. Education and Culture, Culture and Communication. Lastet ned ([http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf))
- Eurydice (2005). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Lastet ned [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- Fröhlich-Ward, L. (2003). Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. I: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 198-202). Tübingen: A. Francke (4. völlig überarbeitete Auflage).
- Hyltenstam, K. og Abrahamsson, N. (2001). Age and second language learning: the hazards of matching practical "implications" with theoretical "facts", *TESOL Quarterly*, 35, 151-170.
- Kirsch, C. (2008). *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London: Continuum.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley and Sons.



- Leth Andersen, H. og Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lightbown, P. M. og Spada, N. (2003). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindemann, B. og Brox Larsen, A. (2012). Fremmedspråkundervisningen i Norge. Nye veger, nye dører, nye muligheter. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 1.
- Lindemann, B. (2013). Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(2).
- Macht, K. (2000). Lässt sich die 2. Fremdsprache vorverlegen? Ergebnisse eines Schulversuchs in Rheinland-Pfalz. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 53(3), 130-138.
- Mordal, S., Lindemann, B. & Aaslid, B. E. (2012). *Prosjekt „Tidlig start med fremmedspråk“ Caserapport*. Trondheim: SINTEF 2012.
- Mordal, S., Lindemann, B. & Aaslid, B. E. (2013). *Prosjekt „Tidlig start med fremmedspråk“ Sluttrapport*. Trondheim: SINTEF 2013.
- Oslo Kommune, Utdanningssetaten (2010). *Internasjonal strategi for Osloskolen og fagopplæringen*. Oslo: Utdanningssetaten.
- Plischewski, N. og Poulsen, J. P. (1991). 4-6-8. *Tidlig sprogstart i engelsk, tysk og fransk – en undersøgelse*. København: Stougaard Jensen.
- Rück, H. (2006): Fremdsprachenfrüherwerb: Geschichte, Gründe, Konzepte. I: Jung, Udo (Hrsg.) (2006). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (s. 392-401). 4., vollständig neu bearbeitete Auflage 2006.
- Speitz, H. & Simonsen, T. & Streitlien, Å. (2007). *Evaluering av prosjektet “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk”*. Sluttrapport. Rapport 3. Telemarksforskning Notodden.
- Steinerskolen (2007): Læreplanen for grunnskolen. Steinerskolen
- Utdanningsdirektoratet (2011): *Det felleseuropeiske rammeverket for språk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vold, E. Thue og Doetjes, G. (2010). Fremmedspråk på barnetrinnet – teoretisk grunnlag. Notat. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Wales Assembly Government (2008). *Modern foreign languages in schools in Wales, 2007*. SB45/2008.

### Viktige nettsider:

[http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc425\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc425_en.pdf)

<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/fremmedsprak-pa-barnetrinnet-1>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Fremmedsprak-pa-barnetrinnet/>

(Siden er for tiden ikke tilgjengelig. Læreplanen kan fås tilsendt elektronisk ved henvendelse til forfatteren.)

---

<sup>1</sup> På de videregående skolene gis det undervisning i 2. fremmedspråk kun i studiespesialiserende utdanningsprogram.

<sup>2</sup> Elevene kan velge bort engelsk som fag på Vg2 og Vg3 dersom de for eksempel har fordypning i realfag.

---

<sup>3</sup> For en diskusjonen av de viktigste studiene og argumentene for og imot en slik kritisk periode se bl.a. Hyltenstam & Abrahamsson, 2001 og Lightbown & Spada, 2003.

<sup>4</sup> For flere språk vil det her være snakk om flere målspråkkulturer. For å lette lesningen brukes likevel begrepet *målspråkkultur* i entall.

<sup>5</sup> Det er selvsagt ikke en utvidelse av undervisningstiden per se, som er avgjørende for et bedre resultat. Det må forutsettes at undervisningen er ”av høy kvalitet” og dermed virkelig tilrettelegger for språklæring. På samme måte vil også en økning av uketimetallet av eksisterende undervisningstilbud, godt integrerte utenlandsopphold og lignende kunne bidra til bedre språklæring. Blant alle disse viktige potensielle ”kvalitetsøkingsfaktorer” er den tidlige(re) starten med 2. fremmedspråk etter mitt skjønn den mest lovende – selvsagt gjerne i kombinasjon med andre.

<sup>6</sup> Læreplanen var opprinnelig tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmeside (se bibliografi), det er den ikke lenger. Planen kan fås tilsendt elektronisk ved henvendelse til forfatteren.

<sup>7</sup> Den felleseuropeiske referanserammen relaterer de språklige nivåene til de enkelte ferdighetene. I mitt bidrag ønsker jeg å se på elevenes samlede språklige (og kulturelle) kompetanse. Derfor skiller jeg ikke mellom ferdighetene og går heller ikke nærmere inn på at den enkelte eleven selvsagt kan ha nådd ulike nivå relatert til ulike ferdigheter.

<sup>8</sup> Heterogene elevgrupper brukes ofte som et argument mot språkundervisning. Heterogenitet nevnes nok som utfordring også ved andre fag, men aldri som et argument mot obligatorisk undervisning i faget.