

Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk

Anne Dahl, førsteamanuensis, NTNU

I Norge begynner alle elever nå med engelsk som fag allerede på første trinn i småskolen. I denne artikkelen vil jeg ta for meg to spørsmål: Hva er argumentene for å starte med engelskundervisning allerede på småtrinnet, og i hvilken grad greier norsk skole å utnytte potensialet i tidlig start med engelsk? Selv om jeg spesifikt tar for meg engelskfaget og første trinn, er det jeg tar opp svært relevant også for andre språkfag, og for andre aldersgrupper.

Hvorfor tidlig start med engelsk? Det finnes flere grunner til å starte tidlig med å lære et nytt språk. For alle fag kan et argument være at tidlig start gir flere år med faget, men for engelskfaget er det dessuten slik at barn har en annen evne til å lære språk enn det voksne har, og at de normalt kan bli bedre i et nytt språk enn det voksne kan. Det er likevel ikke så enkelt som at jo tidligere man begynner med innlæringen av et nytt språk, jo bedre blir man uten videre. Blant annet vet vi at voksne faktisk lærer språk raskere i begynnelsen enn det barn gjør (Krashen, Long, & Scarcella, 1979), og noen studier av språkinnlæring på skolen har funnet at det å starte tidlig ikke er noen fordel, og at elever som begynner seinere ender opp med samme eller bedre kompetanse

på sikt (Abello-Contesse, Chacón-Beltrán, López-Jiménez, & Torreblanca-López, 2006). Imidlertid er det verdt å diskutere hvordan språk best læres, og hva språkkompetanse faktisk består i.

Barns språklæring. Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av språklæring, nemlig eksplisitt og implisitt læring. Eksplisitt språklæring kan for eksempel gå ut på at man får forklart grammatikkregler eller betydningen av nye ord, gjerne med oversettelse til morsmålet. Implisitt språklæring, på den andre siden, foregår mer eller mindre automatisk og uten bevisst fokus fra eleven, og er basert på faktisk bruk av språket. Det aller viktigste elementet i implisitt språklæring er såkalt språklig input, det

vil si eksponering for språket som skal læres. Debatten om forholdet mellom eksplisitt og implisitt læring er sentral innen språktilegnelsesforskningen. Vi vet at små barn som lærer morsmålet sitt gjør det nesten utelukkende basert på implisitte prosesser, uten at noen forsøker å "lære dem" språket. For eldre barn og voksne, derimot, kan eksplisitte forklaringer og fokus på innlæringsprosessen sannsynligvis spille en rolle. Våre kognitive evner utvikles med alderen slik at vi faktisk kan nyttiggjøre oss slike innlæringsstrategier, og dessuten tyder forskning på at vår evne til implisitt språklæring svekkes med alderen (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003).





Det er denne siste effekten som har gitt opphav til den vanlige oppfatningen om at barn lærer språk lettere enn voksne. Sannheten er at fordelene hos de yngre barna viser seg først og fremst i det lange løp, og i hvor gode de faktisk kan bli i det nye språket til slutt. Ikke minst er fordelene spesifikt at de er flinke til å lære naturalistisk uten eksplisitt undervisning. I det følgende vil jeg fokusere spesifikt på det aspektet av språk som normalt utvikles raskest i tidlig språklæring, nemlig forståelse, og jeg vil først og fremst se på ordforråd.

Å ha et godt ordforråd, både i bredde – hvor mange ord vi kan – og i dybde – hva vi kan om hvert ord, er helt sentralt i det å kunne et språk. Det er ikke slik at så fort vi vet hva et engelsk ord best oversettes til på norsk, så kan vi dette ordet. Vi må også kjenne nyanser i ordet som kanskje ikke finnes i det norske ordet, vi må vite hvilke ord det typisk opptrer sammen med og vi må vite hvordan det brukes grammatisk. Men selv alt dette er ikke nødvendigvis nok til faktisk å kunne forstå eller bruke ordet i den virkelige verden, hvis vi bare oppfatter ordet når vi hører det i isolasjon og ikke i normalt talespråk, eller hvis vi aldri kommer på ordet fort nok til selv å bruke det i en samtale. Begge disse problemene vil mange som har lært fremmedspråk, kjenne igjen. Rask og automatisk språkbruk krever at ordforrådet er lett tilgjengelig.

Engelskundervisningen på småtrinnet. Små barn er altså spesielt gode til å lære språk implisitt, noe som først og fremst avhenger av eksponering for målspråket, såkalt språklig input. Da er

kanskje ikke egentlig klasseromskonteksten i utgangspunktet den beste språklæringsarenaen for de yngste elevene. Greier vi faktisk å gi de yngste elevene nok engelsk input i klasserommet? I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid undersøkte vi blant annet vokabularutviklingen til en gruppe elever på første trinn med det som kan karakteriseres som "normal" engelskundervisning. Det er all grunn til å anta at skolen de gikk på gir god undervisning sammenlignet med andre skoler; de har for eksempel tidligere scoret godt på nasjonale prøver i engelsk, og beskrivelsene deres av hvordan engelskundervisningen var lagt opp, stemte godt med læreplanen. Elevene hadde engelsk en halv time i uka, pluss noen minutter i lyttekroken hver morgen, og de brukte en av lærebøkene som finnes tilpasset første og andre trinn. Vi fant likevel at disse elevene i gjennomsnitt ikke hadde større engelsk ordforråd ved slutten av skoleåret enn på begynnelsen av året (Dahl & Vulchanova, 2014).

En gjennomgang av lærematerialet og aktivitetene som ble brukt på denne skolen viser at den manglende utviklingen av ordforråd egentlig ikke er så overraskende. I den læreboka som ble brukt, består mange av aktivitetene av fargelegging, å finne par og lignende, og læreren oppfordres bare til å bruke engelsk til enkle instruksjoner som gjenntas mange ganger. Heller ikke CD-er og nettsider som følger med slike lærebøker inneholder særlig mye naturlig bruk av språket; typiske spor på CD-ene er for eksempel sanger sunget i kor av barn, ofte med utydelig uttale, og mange av

aktivitetene på nettsidene består i å klikke på bilder og høre isolerte ord. Aktivitetene lærerne rapporterte om, viste også at i tillegg til rim, regler og sanger, snakket de som oftest om engelske ord på norsk, eller gjennom noen få rutinepregete engelske samtaler, for eksempel om været og ukedagene. Alt dette tyder på lite naturlig språkbruk av den typen barn er spesielt egnet til å lære fra, og på lite variasjon i ordene som brukes.

Kravene til elevenes bruk av engelsk var ikke annerledes enn i andre førsteklasse; økningen dreide seg om eksponering, ikke om egenproduksjon

Økt input i engelsk. Hos en annen gruppe elever jeg undersøkte, snakket lærerne mer engelsk. Disse elevene hadde noe mer engelsk på timeplanen, men fortsatt godt under en time i uka. I løpet av engelsktimene hadde lærerne imidlertid fokus på aktiviteter som eksponerte elevene for engelsk, for eksempel ved at lærerne leste høyt, fortalte historier, eller fortalte om ting og bilder de hadde med inn i klasserommet. I tillegg brukte lærerne engelsk også utenom engelsktimene, for eksempel i lyttekroken og til klasseromsledelse. Kravene til elevenes bruk av engelsk var ikke annerledes enn i andre førsteklasse; økningen dreide seg om eksponering, ikke om egenproduksjon. Endringene var altså fullt mulige innenfor gjeldende læreplan.

Likevel ga den en svært tydelig effekt på ordinnlæringen. Etter åtte måneder på skolen viste gruppa gjennom en standardisert test faktisk en gjennomsnittlig utvikling i ordforråd tilsvarende ti måneders gjennomsnittlig utvikling hos yngre engelskspråklige barn på samme språklige utviklingstrinn! Man skal være forsiktig med å trekke sterke konklusjoner fra en standardisert test, særlig når de norske barna sammenlignes med yngre engelskspråklige barn på et annet kognitivt nivå, men resultatene tyder på at unge elever kan lære nye ord veldig fort med forholdsvis beskjeden eksponering.

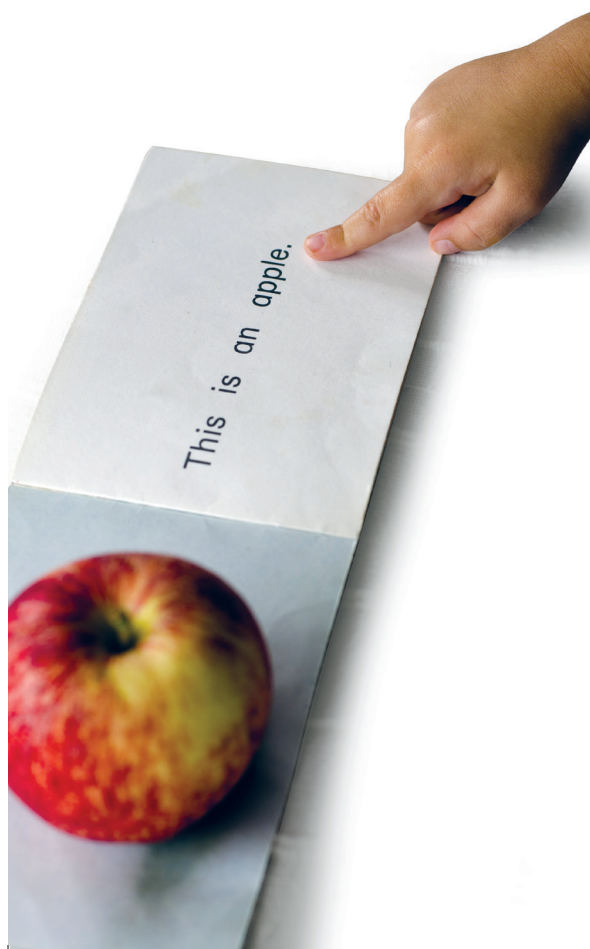
Elevene som hadde blitt eksponert for mer engelsk enn det normale, gjorde det klart bedre enn gruppa med mindre input også på andre tester, for eksempel på å gjenta engelske setninger etter meg; de var spesielt mye bedre på å gjenta såkalte leksikalske ord, for eksempel verb og substantiv, selv om de grammatiske småordene og endelsene fortsatt ofte manglet. Dette tyder på at disse elevene hadde lettere for å oppfatte hovedmeningen i setningene de ble bedt om å gjenta. Den testen der de to elevgruppene skilte seg aller mest fra hverandre, var der de skulle kjenne igjen bilder basert på setninger de fikk høre. For å finne rett svar måtte de forstå mer enn bare ett enkeltord i setningen, men de kunne finne svaret uten å forstå grammatiske detaljer. Barna som hadde blitt eksponert for mest engelsk ble altså spesielt gode til å oppfatte og forstå ord i setninger og å dermed kunne forstå hovedbudskapet (Dahl, 2015).

Naturlig språkutvikling. Det at disse barna ikke var blitt spesielt mye bedre til å oppfatte og repetere grammatiske småord og endelser, kan selvsagt bety at eksplisitt undervisning må til for å lære grammatikk i et andrespråk, selv når man er liten. Vi vet imidlertid at yngre barn lærer grammatikken i morsmålet sitt uten problemer, også om de lærer mer enn ett språk fra de er helt små, men at også i morsmålet går vokabularutvikling foran grammatikk. Hvis norske seksåringer som lærer engelsk har en fordel i forhold til eldre elever nettopp fordi de kan benytte seg av de samme språklæringsegenskapene som yngre barn har, er det ikke overraskende

at utviklingsstadiene vil ha mye til felles. Et viktig poeng er at vi vet at språklig input på et nivå som innlæreren kan forstå, er den aller viktigste forutsetningen for læring, uansett alder. Det følger naturlig at elever som har blitt flinkere til å forstå hovedmeningen i engelske setninger i løpet av sitt første skoleår, vil ha en fordel når de skal nyttiggjøre seg engelsk input seinere i skolegangen – og da er det sannsynligvis lettere også å få grammatikken på plass.

At den gruppa av elever som deltok i vanlig engelskundervisning ikke fikk målbart større engelsk ordforråd i løpet første skoleår, tyder på at barn i denne alderen i liten grad møter engelsk utenfor klasserommet. Den massive bruken av engelsk i norsk media er først og fremst et fenomen rettet mot eldre barn og voksne som kan lese undertekster, mens barneprogrammer i stadig økende grad blir dubbet til norsk. Da blir det ekstra viktig at lærerne sørger for solid språkeksponering for de aller yngste elevene. Den beste måten å gjøre dette på, er å snakke mest mulig engelsk i timene, og for å få til dette må læreren ha høy kompetanse i språket. En lærer som ikke snakker engelsk særlig flytende og er redd for å gjøre feil, vil vanskelig kunne gi elevene nok språklig input. Kanskje brukes norsk så mye i engelskundervisningen nettopp fordi lærerne er usikre på egen engelsk?

Snakk engelsk! Selv om det selvsagt er viktig at læreren snakker mest mulig riktig, vil jeg hevde at det er et mye større problem om elevene hører lite engelsk i løpet av



sitt første skoleår enn om de hører mye engelsk med litt feil i. Læreren på første trinn vil bare være én av mange språklige modeller elevene møter i løpet av engelskinnlæringen. Selv om denne modellen bør være best mulig, behøver den ikke å være perfekt. Hvis man som lærer er veldig usikker på egen engelsk og føler at man gjør mye feil, kan jo dette være desto større grunn til å sørge for at også andre kilder til input kommer inn i klasserommet – enten direkte kontakt med andre som snakker engelsk, eller via media, filmer, og så videre.

“ Det er altså ikke mindre viktig at målspråket blir brukt i klasserommet når elevene er små enn når de er eldre - heller motsatt!

Det er altså ikke mindre viktig at målspråket blir brukt i klasserommet når elevene er små enn når de er eldre – heller motsatt! Men betyr det at man bør unngå norsk helt? I elevgruppa med mer engelsk input beskrevet over, var det ingen regler mot bruk av norsk. Ingenting tyder på at vi skal være bekymra om det foregår språkblanding i klasserommet. Å benytte alle tilgjengelige språk er naturlig for flerspråklige personer: Små barn med flere morsmål bruker ofte flere språk hjemme uten å ta skade av det, og voksne nordmenn forholder seg ofte til både engelsk og norsk i løpet av arbeidsdagen uten problemer. Det finnes likevel to argumenter mot bruk av norsk i engelskklasserommet: Når du snakker norsk, bruker du for

det første tid som kunne vært brukt på å snakke engelsk. I den knappe tida vi har til engelskundervisning bør vi bruke engelsk så ofte som mulig, og derfor kan klasseromsledelse og annen utenomfaglig prat også med fordel tas på engelsk. For det andre er det slett ikke gitt at norsk er morsmålet til alle elevene. Har du elever som er svake i norsk i klassen, er det en kjempefordel om du klarer å legge opp en undervisning som også disse kan ha godt utbytte av, der for eksempel nye engelske ord diskuteres på engelsk med illustrasjoner og eksempler heller enn å oversettes til norsk. Likevel vil nok mange se det som ekstremt å helt unngå norsk i timene, og de fleste lærere vil se nytte i å bruke en blanding av norsk og engelsk.

Jeg mener altså ikke at man må unngå norsk i engelskklasserommet, men jeg påpeker at den tidlige starten med engelsk i norsk skole bare kan ha en virkelig effekt hvis den innebærer at elevene faktisk eksponeres for engelsk i virkelig kommunikasjon, og at lærerne må være trygge nok på egen engelsk til å faktisk bruke språket i klasserommet. I så måte er det positivt at det nå stilles krav til engelsk-kompetanse hos lærere på småtrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Alle språk, alle aldre. Selv om mitt doktorgradsarbeid dreide seg om engelsk, og om første klassetrinn, er poenget om at språkeksposering er helt avgjørende for utvikling av språklig kompetanse like gyldig for andre språk, og det gjelder også for eldre elever. Selv om elevene utvikler kog-

nitive evner mer tilpasset eksplisitt språklæring med alderen, og selv om den naturlige evnen til implisitt språkutvikling svekkes, er språklig input alltid helt essensielt for språkutviklingen. I andre språk enn engelsk møter elevene dessuten mindre engelsk utenfor klasserommet, og gjennomført bruk av målspråket i klasserommet blir derfor enda viktigere.

Litteratur:

- Abello-Contesse, C., Chacón-Beltrán, R., López-Jiménez, M. D., & Torreblanca-López, M. M. (Red.). (2006). *Age in L2 acquisition and teaching*. Bern: Peter Lang.
- Dahl, A. (2015). Input and language competence in early-start foreign language classrooms. I T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Red.), *Proceedings: Thinking, Doing, Learning: Usage Based Perspectives on Second Language Learning* (pp. 125-151). Trondheim, Norway: Mouton.
- Dahl, A., & Vulchanova, M. (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontiers in Psychology*. Special issue. *Learning a non-native language in a naturalistic environment: Insights from behavioural and neuroimaging research.*, 5, 1-9.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). maturational constraints in SLA. I C. J. Doughty & M. H. Long (Red.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 539-588). Oxford: Blackwell.
- Krashen, S. D., Long, M. H., & Scarcella, R. C. (1979). *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. Udir(-3-2015).