

Turid Helland

*Professor ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi,
Universitetet i Bergen*

Elin Abildgaard

*Mastergradsstudent ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi,
Universitetet i Bergen*

Sammenligning av engelskkunnskaper hos to grupper 6. – 7. klassinger undervist etter henholdsvis L97 og K06

Sammendrag

I denne artikkelen sammenlignes muntlige og skriftlige engelskferdigheter hos en gruppe 6.-7.klassinger i 2001, i hovedsak undervist etter L97, og en gruppe 6.klassinger i 2009, i hovedsak undervist etter Kunnskapsløftet 2006 (K06). Siden elevene undervist etter K06 i sum har hatt flere år og flere undervisningstimer i engelsk, forventet vi at de skulle gjøre det bedre enn elevene undervist etter L97. Dataene våre signaliserer at dette ikke er tilfelle. Elevene ble testet individuelt, og deres språkforståelse og produksjon ble kartlagt. Gruppen undervist etter K06 viste svakere resultat på grammatisk kompetanse og meta-kunnskap om språket enn gruppen undervist etter L97, mens de var noe bedre til å snakke fritt. Resultatene blir diskutert på bakgrunn av de aktuelle læreplanene, elevenes kognitive utvikling, lærerkompetanse, nasjonal og internasjonal forskning på språklæring.

Innledning

Globaliseringen krever i økende grad språklig kompetanse, noe som også avspeiles i undervisningen som gis i den obligatoriske skolen. Målene for undervisningen nedfelles i læreplaner, og gjennomføringen avhenger av lærerkrefter, ressurser til undervisningen, evalueringsformer og elevenes egne forutsetninger. Kunnskapsløftet (K06) (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006) prioriterer utviklingen av grunnleggende ferdigheter i alle fag, og engelsk er sammen med norsk og matematikk definert som basisfag (Kunnskapsdepartementet, 2010). Engelskundervisningen begynner allerede i 1. klasse, parallelt med lese- og skriveopplæringen.

Denne studien sammenligner muntlige og skriftlige ferdigheter i engelsk hos en gruppe norske elever som gikk i 6-7. klasse i 2001 og en gruppe som gikk i 6. klasse i 2009, alle definert som typiske elever uten noen form for spesialpedagogisk hjelp. Disse to elevgruppene ble undervist etter ulike læreplaner. Mens 2001-elevene ble i hovedsak undervist etter Læreplanverket for den 10-

årige grunnskolen (L97), ble 2009-elevene i hovedsak undervist etter K06. Grunnen til at uttrykket ”i hovedsak” brukes, er at begge kullene begynte på skolen i overgangsfaser mellom gammel og ny læreplan, slik at 2001-elevene begynte på skolen mens M87 fortsatt var gjeldende. L97 ble innført da de hadde gått på skolen i et par år. På samme vis startet 2009-eleven på skolen mens L97 gjaldt, med en overgang til K06 etter 3 års skolegang. I grove trekk kan endringene i engelskundervisningen fra L97 til K06 oppsummeres i tre punkter: timetallet ble økt, engelsk ble obligatorisk fra og med 1. klasse av, og læreplanene la større vekt på kommunikasjonsaspektet. I sum ser en altså en stor satsing på engelskfaget i K06. I denne studien undersøker vi om denne satsingen har medført bedre ferdigheter hos elevene.

Sammenligning mellom de tre mønsterplanene M87, L97 og K06

I Mønsterplanen fra 1987 (M87), side 206, står det at ”muntlig bruk av språket er viktigst på alle nivåer” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). I L97 står det at bruk av språket muntlig og skriftlig er hovedstammen i faget. ”Hovedmomenter for 1.-4. klasse (småskoletrinnet) er ”Møte med språket i muntlig og skriftlig bruk”; for 5.-7. klasse (mellomtrinnet) og 8.-10. klasse (ungdoms- trinnet) er ”Bruk av språket” og ”Kunnskap om språk, kultur og egen læring” hovedoverskrifter i planen.

Gjeldende engelskplan (K06) beskriver under ”Formål med faget” engelsk som viktig fordi det er i ”bruk overalt”:

For å klare oss i en verden der engelsk benyttes i internasjonal, mellommenneskelig kommunikasjon, er det nødvendig å mestre det engelske språket. Dette betyr å utvikle ordforråd og ferdigheter i å bruke språkets lyd-, grammatikk-, setnings- og tekstbyggingssystemer. Vi må kunne bruke disse for å lytte, snakke, lese og skrive og for å kunne tilpasse språket til et stadig voksende antall emner og kommunikasjons-situasjoner. Vi må kunne skille mellom muntlig og skriftlig språkføring og formell og uformell språkbruk. Videre må vi kunne ta hensyn til kulturelle omgangsformer og høflighetskonvensjoner når vi bruker språket.

(Læreplan i engelsk (2010), s.1).

Hovedområdene i læreplanen i engelsk etter K06 er ”Språklæring”, ”Kommunikasjon” og ”Kultur, samfunn og litteratur”. Under ”Språklæring” står det bl.a. at det omfatter kunnskap om språket, språkbruk og innsikt i egen språklæring. Under ”Kommunikasjon” presiseres det at det ”dreier seg om å bruke det engelske språket for å kommunisere”, og at denne kommunikasjonen skal skje ”gjennom lytting, lesing, skriving, forberedt muntlig produksjon og spontan muntlig samhandling, også med bruk av hensiktsmessige kommunikasjonsstrategier”. Det settes altså krav til kunnskaper og ferdigheter både når det gjelder muntlig og skriftlig forståelse og produksjon. Kompetansemålene etter 4. årstrinn legger vekt på å bruke språket muntlig, gjerne ved hjelp av drama, rollespill og improvisasjon. Elevene skal kunne ”lese og forstå hovedinnholdet i

tekster om kjente emner” og ”skrive korte beskjeder og enkle setninger” med fortellende og spørrende setninger. Kompetansemålene etter 7. trinn karakteriseres ved at muntlige og skriftlige aktiviteter blir mer sidestilt, og i ungdomsskolen skal elevene ha karakterer i engelsk.

Vi ser her en utvikling fra å vektlegge *bruk* av språket muntlig og skriftlig til å vektlegge gode ferdigheter i å *kommunisere* både muntlig og skriftlig på engelsk. I og med at engelskfaget nå er karakterisert som ett av basisfagene i norsk skole, har det fått en mer sentral plass i undervisningen sammenlignet med M87 og L97. I det følgende vil vi fokusere på endringene som har skjedd fra innføringen av L97 til K06. Tabell 1 gir en oversikt over timefordeling i engelsk for L97 og K06. Som vi ser, har timetallet i engelsk økt betraktelig fra 1. til 7. klasse sammenlignet med L97.

Tabell 1. Timefordeling i engelsk for L97 og K06

Læreplan	Timelengde	1. – 4. klasse	5. – 7. klasse	8. – 10. klasse	Sum
Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)	45 min	95	266	342	703*
	60 min	71,25	199,5	256,5	527,25
Kunnskapsløftet (K06)	60 min	138	228	227	593*

Merknad. *Skolestart 6 år. Årstimer: for L97 er timetallet oppgitt både som 45 minutters og 60- minutters timer.

Læring av fremmedspråk

Hvordan harmonerer endringene i læreplanene med det en vet om hvordan språk læres? Barnets naturlige språkutvikling følger i det store og hele hjernens utvikling. Grovt sett regnes det med at 80% av hjernens størrelse er utviklet ved 6-årsalderen, og er ferdigutviklet ved 12-årsalderen (Kuhl, 2004; Lenneberg, 1967; Sakai, 2005). Ved 6-årsalderen har barnet et fullt utviklet språk m.h.t. formverket, men språket videreutvikles hele livet m.h.t. pragmatikk og semantikk. Forskning tyder på at så lenge et barns språkutvikling er som forventet, er det å bruke to eller flere språk samtidig gunstig for barnets generelle utvikling (Bialystok, Martin, & Viswanathan, 2005; Goswami, 2008). En regner med at genuin to- eller flerspråklighet hos et barn kan utvikles innen barnet er ca 6 år ved læring i naturlig miljø og uten at barnet er seg bevisst denne læringen (Fabbro, 1999; Kroll & de Groot, 2005). Læringen skjer altså *implisitt*, den er pragmatisk og går ikke via skriftspråk. Barnet ”bades” såpass mye i det nye språket at det selv ubevisst oppdager, bearbeider og lagrer regelmessigheter i språkets struktur, det være seg dets form, bruk og innhold.

Skal tilsvarende prosess skje i skolen fra barnet er seks år av, kreves svært gode engelskferdigheter hos engelsklærer, som må overøse elevene med det nye språkets strukturer innen fonologi, morfologi og syntaks på en systematisk måte, og slik at barnet innprentes disse strukturene som det ubevisst kan generalisere ut fra. Mange lærere som underviser i engelsk på barnetrinnet i norsk grunnskole

har ikke videreutdanning i engelsk, og en kan derfor ikke forvente at de kan være så gode språkmodeller som blir beskrevet her. En kan heller ikke forvente at de har et tilnærmet likt repertoar av dagligtale, rim, regler, eventyr, sagn og sanger som en lærer med engelsk som førstespråk vil ha. Dette tilsier at i tillegg til en implisitt læringsstrategi må en også anvende en *eksplisitt* metode, der kunnskap om språket, - metakunnskap, eller rett og slett grammatikk, inngår i språkundervisningen.

I nevropsykologisk terminologi kan språklæring også forstås i ut fra hvordan hjernen bearbeider informasjon. To ulike begrep beskriver to ulike prinsipper for informasjonsprosessering (Hugdahl, 1995, s.43). Bottom-up-prosessering refererer til hvordan informasjonsflyt er analysert fra sensorisk til et høyere kognitivt nivå. Et eksempel på bottom-up-prosessering når det gjelder lesing er oppmerksomheten mot og identifiseringen av grafem, omkodingen av grafemet til fonem og deretter sammenflettingen av grafemene til ord. Slik sett er denne prosesseringsmåten grunnleggende for den første lese- og skriveinnlæringen. I top-down-prosessering blir sammensatt informasjon prosessert via eksisterende kunnskap i langtidsmindet og annen tilgjengelige informasjonskilder. For eksempel er top-down-prosessering aktivert når tekst leses der lagret kunnskap, erfaring og forventninger danner grunnlaget for å skape mening i teksten (Fields, 2003; Matlin, 2005).

Bottom-up		Syntaks (setning, frase)	The girls played with their toys		Top-down
		Ord	The girls played		
		Morfem	The girl – s, play – ed		
		Fonem	ðə ɡə:ls pleid		

Figur 1. Hierarki av språklige komponenter

Disse begrepene blir også brukt i lingvistikken, og lærere vil gjenkjenne dem ved termene ”lydmetoden” og ”helordsmetoden” brukt i den første lese- og skriveopplæringen. En parallell til ”lydmetoden” i læring av både muntlig og skriftlig språk er bottom-up-metoden, som tar utgangspunkt i de mest grunnleggende språkelementene som fonem, morfem, syntaks, og skjer som regel gjennom en eksplisitt metode. Tilsvarende ”helordsmetoden” er ”top-down-metoden”, der språklæring skjer ved at en prøver å oppfatte budskapet ut fra helhetlige ord eller ytringer, uten å fokusere på alle de spesifikke språklige komponentene. Dette skjer som regel ved implisitt læring. Top-down og bottom-up er ikke to dikotome variabler, men kan illustreres som et språklig hierarki som vist i Figur 1. Å lytte etter eksakte grammatiske strukturer, etter fraser og ord kan være eksempler på bottom-up-aktivitet. Å lytte eller lese for å finne hovedtrekkene uten å fokusere på spesifikke ord eller strukturer er eksempler på en top-down-aktivitet, der eleven også kan støtte seg til intonasjon eller kroppsspråk. Det er hevdet at interaksjonen mellom disse to læringsformene er oversett

i forskning som går på læring (Sun & Zhang, 2004). I en studie av effekten av disse to læringsstrategiene på lese- og skriveinnlæring barn i 1. til 3. klasse, var konklusjonen at begge læringsformene bør kombineres (Helland, Tjus, Hovden, Ofte, & Heimann, in press).

Et menneske kan generelt sett bli to- eller flerspråklig i en hvilken som helst alder. Men vi vet at det er store individuelle forskjeller med hensyn til å lære et nytt språk. Med økende alder må det nedlegges mer arbeid i å lære språk (Fabbro, 1999; Gass & Selinker, 2008). Mye forskning de siste tretti årene viser at metakunnskap, eller språklig bevissthet, er til hjelp for alle elever uavhengig av deres språklige forutsetninger (Weinert, 2009). I sin metodiske tilnærming til hvordan barna skal lære engelsk, skiller de to læreplanene seg noe. En av tankene bak engelskplanen fra L97 var at elevene skulle møte det ukjente, engelsk, i kjente omgivelser, som for eksempel i eventyr de hadde møtt på norsk. Dette var foreslått i planen for 2. og 3. klasse. Fra 4. klasse var utdrag fra engelskspråklige barnebøker som elevene gjerne kjente fra tegnefilmer anbefalt (Nasjonalt læremiddelsenter & Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Disse føringene på å gå fra det nære kjente til det fjernere ukjente, finner vi ikke igjen på samme måte i K06. Her beskrives kompetansemålene fra 4. til 7. klasse et pragmatisk nyttehensyn: midlene ligger i kommunikasjon knyttet til dagligliv, fritid og interesser, til å kunne ta del i dagligdagse samtaler og å greie seg i en praktisk situasjon. Men ingen av læreplanene vektlegger metakunnskap, eller med andre ord grammatikk, som en vesentlig metodisk tilnærming.

Vi har ingen klare indikasjoner på at den ene metoden er bedre enn den andre. Den kompetente engelsklærer vil undervise systematisk og eksplisitt, og samtidig gi elevene "språkbad" med muligheter for å oppleve engelsk som språk og kultur.

I Norge er lærerutdanningen under revisjon. Tidligere har en lærerutdanning i teorien kvalifisert til å undervise i alle fag på alle trinn i grunnskolen. Dette prinsippet har vært under debatt. Lærernes kompetanse i fagene har vært mangelfull for enkelte trinn, blant annet i basisfagene som matematikk og engelsk og i andre fremmedspråk. I en ny modell for lærerutdanningen blir studietiden utvidet. En spesialisering for å undervise enten de yngste eller de eldste elevene vil bli den nye modellen, og dette vil trolig ha innvirkning på kravene til kompetanse når det gjelder engelskundervisningen også.

Nasjonale og internasjonale studier

I følge Hattie sin omfattende metaanalyse av hvilke faktorer som har størst betydning for elevenes læring, er læreren og hans/hennes interaksjon med elevene den viktigste ressursen. Læreren må ha gode kunnskaper om barns kognitive utvikling, og han/hun må være en trygg og tydelig leder som har klart definerte mål for undervisningen (Hattie, 2009). I hvilken grad en kvalitativ og kvantitativ styrking av engelskfaget i grunnskolen vil lykkes, vil derfor avhenge

av kompetansen til engelsklæreren. Den kompetente språklæreren må både ha gode engelskferdigheter og ha god innsikt i hvordan barn lærer språk ut fra det kognitive utviklingstrinnet som eleven er på.

En stor studie sammenlignet engelskkunnskapene og engelskferdighetene hos elever i siste år (10.klasse) i grunnskolen i Tyskland, Frankrike, Spania, Finland, Sverige, Danmark og Norge (Bonnet, 2004). De norske elevene hevdet seg svært godt, både når det gjaldt muntlige og skriftlige ferdigheter. Men samtidig viste studien at spredningen blant de norske elevene var større enn i noen av de andre landene. Det er nærliggende å forklare disse forskjellene ut fra to faktorer. For det første kom det fram at hovedkilden til de norske elevenes gode engelskkunnskaper var massemedia heller enn skolen. Land med verdensspråk, som Spania, Tyskland og Frankrike, og som ikke gjorde det så godt på engelskprøvene, viste til at hovedkilden for læring av engelsk var skolen. Dette peker mot at læringen av engelsk i Norge i stor grad er basert på den enkelte elevens interesseområder utenfor skolen. Norske elever med interesser innen film og musikk spesielt vil få med seg det engelske språket på kjøpet, mens en mer teknisk eller praktisk orientert elev ikke bruker engelsk i samme grad. Dermed utvikles forskjeller som kan forklare spredningen i Bonnet sin studie. For det andre er det forskjeller på de ulike landenes læreplaner. Felles for alle er vektleggingen av kommunikasjonsaspektet ved det å lære engelsk. Men mens de skandinaviske landene setter kunnskap om egen språklæring som et sentralt læringsområde i engelskfaget, er språklig bevissthet, språklige funksjoner og grammatikk nevnt som sentrale læringsområder i Nederland, Frankrike og Spania. Dette peker mot ulike pedagogiske tilnærminger i språkundervisningen, der den formelle, eller eksplisitte, språkinnlæringen ser ut til å stå svakere i Skandinavia enn i de tre andre europeiske landene.

Denne antakelsen støttes av en undersøkelse av akademisk leseferdigheter i engelsk hos en gruppe norske elever i videregående skole. To tredjedeler av elevene hadde ikke gode nok engelskkunnskaper til å komme inn på engelske eller australske universitet (Hellekjær, 2008). I følge Hellekjær var disse resultatene overraskende dårlige sett på bakgrunn av bl.a. den internasjonale studien til Bonnet (2004) referert ovenfor. Han forklarer resultatene sine med at lesing er nedvurdert, at elevene ikke lærer hvordan lesing må tilpasses stoffet, og at en ikke har lært metoder for hvordan en går fram når en møter på ukjent vokabular eller formuleringer. En mindre gruppe elever i Hellekjærs undersøkelse som hadde fått en mer strukturert undervisning i ikke-språkfag på engelsk med et større innslag av språklig metakunnskap, gjorde det langt bedre. Undersøkelsene til Bonnet (2004) og Hellekjær (2009) og peker på at det er et forbedringspotensiale når det gjelder engelskundervisning i norsk skole. Sett på bakgrunn av de svake leseresultatene hos norske elever (PISA) og forskning som viser sammenheng og interaksjon mellom leseferdigheter på første- og andrespråk (Bernhardt, 2005; Carrell, 1990; Lee & Schallert, 1997) rører vi her

ved et problemområde som muligens ikke bare dreier seg om engelsk som første fremmedspråk, men om språkundervisning i norsk skole i sin helhet.

Vår studie

På bakgrunn av de endringene som har skjedd med læreplanene i engelsk var det av interesse å undersøke om elevenes engelskferdigheter har endret seg i takt med den økte satsingen på faget. Vi har samlet inn data fra to grupper elever på 6-7 trinn, den ene gruppen ble i hovedsak undervist etter L97 og den andre i hovedsak etter K06. Målet for testingen var å dekke kompetansekravene til muntlige og skriftlige ferdigheter som synes å være et fellestrekk i de to læreplanene. Vi ønsket å fokusere på elever i 6. -7- klasse, som hadde hatt engelskundervisning i noen år, og som sto foran overgang til ungdomsskole og karaktersetting i faget. Siden timetallet ble utvidet fra L97 til K06, forventet vi at de generelle ferdighetene i engelsk ville være noe bedre i gruppen undervist etter K06 sammenlignet med gruppen undervist etter L97. Mer spesifikt forventet vi at elevene undervist etter K06 ville gjøre det bedre enn elevene undervist etter L97 når det gjaldt språklig form, bruk og innhold både muntlig og skriftlig.

Metode

I det følgende vil vi gi en oversikt over hvordan vi gikk fram for å kunne sammenligne engelskferdigheter hos elever undervist etter de ulike læreplanene. Vi har brukt data fra to studier som anvendte samme engelsktest på to ulike tidspunkt: Kaasa sine data fra 2001 (Kaasa, 2001) og Abildgaard sine data fra 2009 (Abildgaard, 2010).

Utvalg

På forespørsel ga Regional etisk komité og Norsk samfunnsvitenskaplig data-tjeneste beskjed om at studiene ikke var konsesjonspliktige. Deltakelse var basert på informert samtykke fra foresatte og elever fra skoler som hadde sagt seg villige til å delta i studien. Elevene fra begge utvalgene kom fra grunnskolen i en av landets større byer. *Gruppe 2001* hadde fått undervisning primært etter L97, og *Gruppe 2009* hadde fått undervisning etter K06. Kriterier for å være med i utvalget var norsk som førstespråk, ingen registrerte behov for spesialundervisning eller gitt spesialundervisning, ingen tegn på dysleksi eller andre språkvansker i følge rapport fra foresatte og skolen.

Tabell 2. Beskrivelse av utvalgene

	Gruppe 2001 N =20	Gruppe 2009 N = 34
Klassetrinn	6. og 7. kl (fra 6 ulike klasser)	6. kl (fra 3 ulike klasser)
Kjønn	M = 11; F = 9	M = 16; F = 18
Antall år på skolen	6. kl.: Vel 4 ½ år 7. kl.: Vel 5 ½ år	Vel 5 år
Engelskundervisning Antall år	6. kl.: Vel 3 ½ år 7. kl.: Vel 3 ½ år	Vel 5 år

Sjette-klassingene i *Gruppe 2001* begynte på skolen høsten 1996 og syvende-klassingene høsten 1995, begge grupper som 7-åring, og ble undervist både etter M87 i henholdsvis ett og to år, og L97 videre. I følge M87 skulle elevene begynne med engelsk i 4. klasse. Elevene i denne undersøkelsen fikk engelsk først etter L97 da de gikk i henholdsvis 3. og 4. klasse. Alle elever som allerede gikk på skolen i 1997 "hoppet over" en klasse da 6-åringene begynte i 1. klasse. Disse elevene ble rekruttert fra seks klasser fra seks ulike skoler og hadde hatt ulike engelsklærere. *Gruppe 2009*, som begynte på skolen som 6-åring i 2004 og startet direkte med L97, hadde engelsk fra 1. klasse. De hadde altså hatt engelsk i fem år ved prosjektstart. Fra høsten 2006 ble de undervist etter den nåværende læreplanen (K06). De var fra samme skole og samme klassetrinn, men fra tre forskjellige klasser og hadde hatt ulike lærere på de forskjellige klassetrinnene. Skoleåret 2009/2010 var det 53 elever på trinnet og 43 samtykket til å være med på testingen. 34 av de 43 elevene som gjennomførte testen, oppfylte kravene til å være i utvalget som er presentert her. Fordelingen mellom kjønnene i *Gruppe 2001* og *Gruppe 2009* var tilnærmet lik (se Tabell 2). Elevene i *Gruppe 2001* var i snitt ett år eldre enn i *Gruppe 2009* da de ble testet. I *Gruppe 2001* hadde både 6.- og 7.-klassingene hatt engelskundervisning i vel 3 ½ år. *Gruppe 2009* hadde fullført vel fem år med engelskundervisning ved testing. *Gruppe 2009* ble testet høsten 2009 og *Gruppe 2001* våren 2001. *Gruppe 2009* deltok i de nasjonale prøvene i engelsk for 5. klasse i 2008-2009, og resultatet på kommunebasis tilsvarte resultatene fra sammenlignbare kommuner med et snitt på 2,1 på en skala fra 1 til 3. Tilsvarende data finnes ikke fra 2001.

I Tabell 2 er *Gruppe 2001* og *Gruppe 2009* presenterte med hensyn til gruppestørrelser, klassetrinn ved testing, kjønnsfordeling og antall år med engelskundervisning ved testing.

Testen

Kaasa og Helland ønsket i 2000 å finne en engelsktest som avspeilte den vanlige norske elevens engelskferdigheter når det gjelder muntlig og skriftlig forståelse og produksjon, og som ga anledning til å analysere disse ferdighetene i forhold til form, bruk og innhold (Bloom & Lahey, 1978). Brukt på elever med påviste språklige avvik, som for eksempel dysleksi, ville en slik test gi lærere, foresatte og ikke minst eleven selv informasjon om sterke og svake sider, altså den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1930, 1978, 1962) som hjelp i videre pedagogiske opplegg. Alderstrinnet en siktet seg inn mot var 11-12 år, altså like før overgang til ungdomsskolen. Da det ikke fantes noe testverktøy som tilfredstilte disse kravene, laget de derfor en test, "The English 2 Dyslexia Test", som skulle avspeile engelskferdighetene til den typiske norske eleven på 6. trinn og 7. trinn. Testen var papirbasert, men med lydopptak ved de muntlige oppgavene, og dannet grunnlaget for en hovedoppgave i logopedi (Kaasa, 2001). Testen ble senere databasert (Kaasa, Sanne, & Helland, 2004).

Testkonstruktørene har lang erfaring fra undervisning i engelsk i ungdomsskolen (Helland), logopedisk utredning av personer med dysleksi (Kaasa, Helland) og språklæring og IKT (Sanne). En har ikke hatt eller søkt adgang til å validere testen opp mot skoletester eller normerte prøver, men erfarne engelsklærere og logopeder som har deltatt i utprøvingene karakteriserer testen som valid i den forstand at den ut fra deres erfaringer tester elevenes forventete ferdigheter, og at den har en "face validity" i og med at elevene uttalte at de likte testen. Resultater fra bruk av testen er publisert internasjonalt (Helland, 2008a, 2008b; Helland & Kaasa, 2005), og den har vært brukt på en gruppe ungarske elever (Helland, Mikó, Kaasa, & Kormos, 2008; Juujärvi, 2009; Miko, 2009; Morken, 2009). Etter at den databaserte versjonen ble tatt i bruk, var det i 2009 ønskelig å prøve ut testen på nytt for å få reliabilitetsvurdering og validering av testen og å skaffe tilveie et større normeringsgrunnlag for denne versjonen. Data ble på nytt samlet inn og dannet grunnlag for en ny masteroppgave i logopedi (Abildgaard, 2010).

"The English 2 Dyslexia Test (www.vesttest.no) består av 7 deltester (se illustrasjon, Figur 2). Den muntlige delen er basert på språkmodellen til Bloom og Lahey (1978) og tester forståelse og produksjon, med fokus på fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk. Den skriftlige delen er basert på kunnskap og teorier om forskjeller og likheter mellom ortografier på førstespråk og andrespråk (Helland, 2008b)

Test 1 (T1) måler *språkforståelse*. Eleven får høre 15 forskjellige setninger som skal kobles til seks ulike bilder og består av fem setningstyper, med tre setninger i hver kategori: fortellende, spørrende og nektende setninger, passive setninger og setninger med inversjon. Ordene i setningene har variert morfologi, dvs. substantiv i entall og flertall, ulike verbformer, pronomener og preposisjoner. For at setningene ikke skal være en test på arbeidsminnet men på språklige funksjoner, er de relativt korte og med et vokabular som går igjen i lærebøker

som er aktuelle for denne aldersgruppen. Rett svar gir 1 poeng med høyeste poengsum 15 for hele deltesten.



Figur 2. Illustrasjon fra testen (Helland, 2003)

Test 2 (T2) måler *språkproduksjon*. Eleven hører en modellsetning og ser et bilde som passer til denne setningen. Deretter blir et analogt bilde vist. Lyd-opptaket startes, og eleven skal så si en setning etter samme grammatiske mønster som setningen han/hun nettopp hørte. Setningene er bygd opp etter samme lest som i T1, i alt 15 setninger som er språklig ekvivalent med setningene i T1. Testen skåres på to måter. Først skåres setningen til eleven som rett eller feil. Rett svar gir 1 poeng, og høyeste poengsum er 15. Deretter skåres setningene ut fra kategoriene morfologi (T2a), syntaks (T2b) og semantikk (T2c). Om for eksempel bøyningsmønsteret i setningen er riktig, vil dette gi 1 poeng, selv om syntaksen eller semantikken er feil. Slik gir testen muligheten for å fange opp nyanser i elevens språklige ferdigheter. For hver av de tre kategoriene er høyeste poengsum 15. Det gir en maksimal samlet skåre på 45 poeng på de tre undertestene.

Testene 3 (T3) og 4 (T4) tester elevens *pragmatiske* ferdigheter. T3 er en samtale. Eleven får åtte spørsmål fra dagliglivet og skal svare på dem etter tur. Svarene blir tatt opp på bånd og antall sekunder brukt blir registrert. Skåring skjer ved at testleder teller opp antall ord i elevens ytring og antall ord pr. minutt blir utregnet. T4 er en billedfortelling. Her får eleven se en serie på fire bilder i

30 sekunder med instruks om å tenke ut en liten fortelling om bildene før lydopptaket starter. Eleven skal så gi en sammenhengende fortelling med basis i billedserien. I testens Brukerveiledning (Sanne, 2009) blir det opplyst at de fleste elever er ferdige med denne oppgaven på mindre enn 1 minutt. Ved vurdering lytter testleder til opptaket og skriver ned elevens fortelling ord for ord og gjennomsnittlig antall ord per minutt utregnes. Ved begge oppgavene blir testleder bedt om å vurdere kvaliteten på det eleven sier som kommunikativt eller ikke kommunikativt. Disse to testene gir på en annen måte enn T1 og T2 rom for at eleven velger sine egne ord og formuleringer, og avspeiler i tillegg elevens pragmatiske ferdigheter, også hans/hennes generelle verbalitet.

Testene T5, T6 og T7 måler elevens *skriftspråklige* ferdigheter, sentrert rundt 22 utvalgte høyfrekvente innholdsord og funksjonsord. Ordene er: *boy, girl, school, child, cat, name, very, should, nose, mouth, much, when, could, just, beautiful, many, then, what, house, little, than, high*. Dette er ord som i ulik grad avviker fra norsk ortografi og som representerer et variert utvalg typisk engelsk fonem/grafem-korrespondanse (Helland, 2008b). T5 er en orddiktat. Eleven får høre i alt 22 setninger som hver inneholder ett av de aktuelle ordene. Dette ordet blir gjentatt etter hver enkelt setning, og eleven skriver det. Hvert ord som er helt riktig stavet gir 1 poeng. T6 er høytlesing. Her gjøres lydopptak når eleven leser 10 setninger som kommer fram på skjermen. De samme 22 ordene som utgjør diktatorordene i T5 er bakt inn i setningene, og det er bare lesingen av disse ordene som skåres. Ved akseptabel uttale får eleven 1 poeng. T7 er oversettelse. Eleven skal oversette de samme 10 setningene som han eller hun leste høyt i forrige test, og det er de samme 22 ordene som blir vurdert. Høyeste poengsum på hver av de skriftspråklige testene er 22 poeng. Grunnen til at disse tre testene er laget slik, er at en får anledning til å sammenligne rettskriving med forståelse og produksjon/lesing. Slik sett gir T6 (lesing) og T7 (oversettelse) opplysninger om at et feilskrevet ord i T5 (orddiktat) er forstått eller ikke. Første del av testen er muntlig (T1 – T4) og siste delen skriftlig (T5-T7), og alle elevene testes i denne rekkefølgen.

Tabell 3

Deltestene gradert etter bottom-up og top-down

	Deltest	
Bottom-up 	T4 Fortelling	Top-down 
	T3 Samtale	
	T1 Forståelse	
	T6 Lesing	
	T7 Oversettelse	
	T5 Diktat	
	T2 Modellsetninger	

Oppgavene kan også deles inn etter grad av krav til bottom-up-ferdigheter og grad av top-down-ferdigheter. Dette er illustrert i Tabell 3. I T2 Modellsetninger og T3 Diktat spesielt setter krav til elevens ferdigheter når det gjelder byggesteinene i språket, fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Oppgavene T4 Fortelling og T3 Samtale gir eleven anledning til å

formulere seg fritt uten å være bundet til formelle krav til språket uten en vurdering i forhold til kommunikativ verdi.

Prosedyrer

Elevene ble testet individuelt, og det var satt av én time til hver elev. Mange elever fullførte testen på mindre tid, dvs. på en skoletime á 45 minutt. Testingen foregikk i skjermete rom på skolen. På den papirbaserte utgaven ble oppgavene lest høyt for elevene av en testleder, mens på den databaserte utgaven ble det brukt PC med splittet lydutgang slik at både elev og testere (i alt 5) kunne høre oppgavene i hvert sitt hodesett. Eleven hadde også mikrofon i hodesettet sitt til lydopptak.

Databearbeiding og analyser

Testene ble administrert og skåret som beskrevet i Brukerveiledningen (Kaasa, et al., 2004). Forløpige analyser med en-veis ANOVA ble brukt med designet Gruppe (4: M, F, *Gruppe 2001*, *Gruppe 2009*) ganger Test (7: T1, T2 (a, b, c), T3, T4, T5, T6, T7) for å undersøke mulige kjønnsforskjeller i skårene på alle prøver, men en fant ingen signifikante forskjeller. Variabelen "Kjønn" ble derfor ikke brukt i de endelige analysene. For å teste reliabiliteten av de to utgavene ble *Split-half reliability testing* (T1, T2a, T2c, T4, T6 vs T2, T2b, T3, T5, T7) foretatt, først på hvert utvalg separat og deretter på begge utvalgene samlet. For å undersøke sammenhengen mellom de ulike testene og mellom testskårer og alder, ble skårene på alle testene korrelerte med hverandre og med elevenes alder ved testing. Derneft ble to-veis ANOVA med repeterte målinger brukt med designet Gruppe (2: *Gruppe 2001*, *Gruppe 2009*) i fire analyser med sammenlignbare tester (T1 vs T2; T2 morfologi vs syntaks vs semantikk; T3 vs T4; T5 vs T6 vs T7) og med HSD test for utvalg med ulik størrelse som oppfølgingstest. Til slutt ble grupperesultatene enkeltvis analysert med to-halet t-test. Signifikansnivå var satt til $p \leq .05$. På T3 og T4 foretok testlederne også en kvalitativ vurdering av om elevens respons var kommunikativ eller ikke. Dette ble behandlet som en dikotom variabel og analysert ved hjelp av Chi-kvadrat. For å kunne si noe om eventuelle takeffekter, ble antall maksimumsskårer for deltestene T1 (Forståelse), T2 (Modellsetninger), T5 (Diktat), T6 (Høytlesing) og T7 (Oversettelse) registrert. Grupperforskjeller ble også her analysert ved hjelp av Chi-kvadrat.

Resultat

I dette avsnittet redegjør vi for resultatene av de statistiske analysene og gir en kort oppsummering av funnene.

Reliabilitetstestingen viste *Split-half reliability* (Cronbach alpha) $> .92$ på alle tre analysene, noe som tilsier høy grad av reliabilitet.

Korrelasjonsanalysene der begge gruppene var slått sammen viste at T3 og T4 ikke korrelerte med de andre muntlige testene, T1 og T2, mens de korrelerte

signifikant med hverandre ($r = .71$, $p < .001$). T3 korrelerte med de skriftlige testene (fra $r = .36$ til $r = .39$, $p < .002$). De andre testene, med unntak av T1 vs T5, viste signifikant korrelasjon med hverandre (fra $r = .38$ til $r = .64$, $p < .005$). Fire av testskårene korrelerte med alder: T2 (syntaks og semantikk), T3 og T4 (fra $r = .27$ til $r = .345$, $p < .05$), mens de andre skårene T1, T5, T6 og T7 ikke korrelerte med alder. Alle signifikante korrelasjoner var positive. På bakgrunn av det som kom fram i korrelasjonene der begge gruppene var slått sammen, ble gruppene analysert enkeltvis. Dette er vist i Tabell 4. Hovedfunnet her er at skårene i *Gruppe 2009* på T4 ikke korrelerte med noen av de andre testene, mens vi fant T3- og T4-korrelasjoner innen *Gruppe 2001* og innen *Gruppe 2009* på T3.

Tabell 4. Korrelasjon mellom de to gruppenes resultat på T3 Samtale og T4 Bildefortelling og de øvrige muntlige og skriftlige testene.

TEST Form ↓ → Bruk	Gruppe 2001		Gruppe 2009	
	T3 SAMTALE	T4 FORTELLING	T3 SAMTALE	T4 FORTELLING
T1 FORSTÅELSE	$r = .28$ $p = .24$	$r = .47$ $p = .04$	$r = .32$ $p = .06$	$r = .29$ $p = .10$
T2 MODELLSETNING	$r = .42$ $p = .07$	$r = .49$ $p = .03$	$r = .33$ $p = .06$	$r = .18$ $p = .31$
a)Morfologi	$r = .45$ $p = .04$	$r = .46$ $p = .04$	$r = .30$ $p = .08$	$r = .05$ $p = .78$
b) Syntaks	$r = .46$ $p = .04$	$r = .43$ $p = .06$	$r = .50$ $p = .003$	$r = .23$ $p = .19$
c) Semantikk	$r = .45$ $p = .05$	$r = .56$ $p = .01$	$r = .34$ $p = .05$	$r = .24$ $p = .17$
T5 DIKTAT	$r = .69$ $p = .001$	$r = .44$ $p = .06$	$r = .34$ $p = .05$	$r = .14$ $p = .42$
T6 LESING	$r = .36$ $p = .12$	$r = .14$ $p = .55$	$r = .54$ $p = .001$	$r = .30$ $p = .08$
T7 OVERSETTELSE	$r = .37$ $p = .11$	$r = .35$ $p = .13$	$p = .43$ $p = .01$	$r = .00$ $p = .10$

Tabell 5 viser gjennomsnitt og standardavvik (SD) for de to gruppene samt resultat på t-test. Resultatene støtter opp under analysene med repeterte målinger (se beskrivelse av to-veis ANOVA under), og viser signifikante høyere skårer hos *Gruppe 2001* på T2, syntaks og semantikk, og hos *Gruppe 2009* på T3 og T4.

To-veis ANOVA viste signifikant effekt av test ved høyere skårer på T1 enn på T2, $F_{(1,52)} = 146.380$, $p < .00001$. Videre var det signifikant effekt innen T2

(morfologi vs. syntaks vs. semantikk), ved høyere skåre i *Gruppe 2001* enn i *Gruppe 2009*, $F_{(1,52)} = 4.864$, $p = .05$; en signifikant effekt av repeterte målinger, $F_{(2,104)} = 44.203$, $p < .00001$, der oppfølgingstest viste at dette skyldes at skårene på syntaks var signifikant høyere enn på semantikk, $p = .04$; at både syntaks og semantikk var signifikant høyere enn morfologi ($p < .0001$). Det var også en interaksjonseffekt der morfologiskåren i *Gruppe 2009* var lavere enn syntaks- og semantikkskårene i begge gruppene ($p < .001$). På analysene T3 vs. T4 var det en signifikant effekt av gruppe ved at *Gruppe 2009* skåret bedre enn *Gruppe 2001*, $F_{(1,52)} = 31.404$ $p < .00001$; en signifikant effekt av repeterte målinger ved at skårene (antall ord pr. minutt) på T4, fortelling, var høyere enn på T3, samtale, $F_{(1,52)} = 58.100$, $p < .00001$. På de skriftlige oppgavene var det en signifikant effekt av repeterte målinger ved at skårene på T6 og T7 var høyere enn på T5, $F_{(2,104)} = 71.720$, $p < .00001$.

Tabell 5. Gjennomsnitt, standardavvik og gruppeforskjeller på testene

Repeterte målinger	Test	Gruppe 2001 gj.snitt	SD	Gruppe 2009 gj.snitt	SD	t-verdi	p
1)	T1. FORSTÅELSE	13.60	2.09	13.09	1.38	1.09	n.s.
	T2. MODELLSETNING	9.45	3.32	8.35	3.35	1.17	n.s.
2)	a) morfologi	10.70	2.90	9.97	3.33	0.81	n.s.
	b) syntaks	14.20	1.51	11.88	3.20	3.04	2001> 2009**
	c) semantikk	13.15	1.76	11.38	3.04	2.38	2001>2009*
3)	T3. SAMTALE	41.74	13.35	69.65	17.03	-6.28	2001<2009***
	T4. FORTELLING	63.19	20.20	96.09	30.54	-4.29	2001<2009***
4)	T5. DIKTAT	13.90	4.81	14.82	5.10	-0.66	n.s.
	T6. LESING	19.90	2.10	20.29	1.71	-0.75	n.s.
	T7. OVERSETTELSE	18.75	3.23	19.32	2.66	-0.71	n.s.

På testledernes vurdering av om elevens respons var kommunikativ eller ikke på T3, fikk 2 elever på *Gruppe 2001* og 4 elever på *Gruppe 2009* vurderingen ”ikke kommunikativ”. Dette gir ingen signifikante utslag på χ^2 -analyse. Ved samme type vurdering på T4 fikk 2 elever på *Gruppe 2001* og 10 elever på *Gruppe 2009* vurderingen ”ikke kommunikativ”. Dette viste heller ikke signifikant utslag ved χ^2 -analyse.

Tabell 6. Antall elever som fikk maksimum skåre på de ulike deltestene

Deltest (maks. Skåre)	T1 Forståelse (15)	T2 Modellsetn. (15)	T5 Diktat (22)	T6 Lesing (22)	T7 Oversettelse (22)
Gruppe 2001	10 (50%)	0	0	7 (35%)	5 (20%)
Gruppe 2009	4 (12%)	0	1 (3%)	9 (26%)	0

Tabell 6 viser hvor mange elever i hver gruppe som fikk maksimums skårer på de fem testene der en slik måling er mulig. På T1 (Forståelse) og T6 (Lesing) kan en se en takeffekt for begge gruppene, da flere elever skåret maksimalt. Denne effekten var forventet siden testen var konstruert ut fra det pedagogiske prinsippet at elevene skulle ha en opplevelse av mestring, spesielt på første oppgave (T1). På T7 (Oversettelse) var det også forventet en takeffekt, men den så ut til å gjøre seg gjeldende bare i *Gruppe 2001*. Chi²-analyse viste signifikant flere maksimumsskårer i *Gruppe 2001* på T1: $df = 1$, $p = .02$ og på T5: $df = 1$, $p = .006$, men ikke på T6.

Oppsummering av testresultatene

Generelt sett så de vanskeligste områdene ut til å være modellsetninger, morfologi og rettskriving, samt at en kontrollert samtale virket litt vanskeligere enn en fri fortelling. Sammenligning mellom de to gruppene viste ingen gruppeforskjeller på T1 (Forståelse), T2 (Modellsetninger), T5 (Diktat), T6 (Lesing) og T7 (Oversettelse). På undervariablene på T2 morfologi, syntaks og semantikk fant vi imidlertid signifikante forskjeller ved at *Gruppe 2001* skåret generelt bedre enn *Gruppe 2009*. Omvendt produserte *Gruppe 2009* signifikant flere ord pr. minutt enn *Gruppe 2001* på T3 (Samtale) og T4 (Fortelling). T3 i begge gruppene viste signifikante korrelasjoner med flere av de andre testene. På T4 var det, i motsetning til *Gruppe 2001*, ingen korrelasjon mellom *Gruppe 2009* og de øvrige skårene. Vurderingene fra testlederne viste en større andel ”ikke-kommunikative” responser fra *Gruppe 2009* enn fra *Gruppe 2001* på T4, men forskjellen var ikke signifikante. I *Gruppe 2001* var det generelt flere elever som oppnådde maksimum skåre på deltester som var betegnet som lette.

Diskusjon

På bakgrunn av endringene som har funnet sted i forhold til tidligere start på engelskundervisningen og økt timetall i grunnskolen, forventet vi at 6. klassingene testet i 2009 ville gjøre det bedre enn 6. og 7.-klassingene testet i 2001. Funnene våre stemte ikke med disse forventningene, noe som vi mener bør være av allmenn pedagogisk interesse. Generelt sett viste *Gruppe 2001* og *Gruppe 2009* nokså like ferdigheter i engelsk muntlig og skriftlig. Men mer spesifikt viste detaljanalyse at *Gruppe 2009* skåret dårligere enn *Gruppe 2001* på oppgaver som tapper både formelle og uformelle språkkunnskaper. Samtidig virket *Gruppe 2009* friere til å uttrykke seg på oppgaver av uformell art enn *Gruppe 2001*, mens den kommunikative kvaliteten på utsagnene deres ble vurdert til å være enn på linje med *Gruppe 2009*.

Resultatene må tolkes med varsomhet, siden det totale antallet elever er begrenset. Likevel er det verdt å peke på at et antall på grupper med rundt 20 deltakere er svært vanlig innen flere disipliner, bl.a. psykologi og medisin.

Videre må resultatene sees med det i mente at den perioden denne testingen foregikk, var preget av overganger til nye læreplaner med ulik skolestart, og ulik alder i de to gruppene. Styrken ved undersøkelsen er den individuelle testingen der muntlige og skriftlige ferdigheter innen områdene form, innhold og bruk ble kartlagt, noe som ikke uten videre lar seg gjøre ved gruppetesting. Videre må en kunne hevde at de to utvalgene var sammenlignbare siden de tilhørte samme kommune og utvalgskriteriene var like. Testen som ble brukt har vist seg å være reliabel, og erfarne engelsklærere som har brukt testen har uttrykt at den er valid, dvs. at den måler et bredt spekter av de engelskferdighetene som de vet at norske 11-12-åringer skal ha (Abildgaard, 2010; Kaasa, 2001). Resultatene kan ikke tilskrives enkeltlæreres spesifikke undervisning, da elevene kom fra ulike klasser og hadde hatt engelskundervisning med mange forskjellige lærere.

På testene som måler forståelse, orddiktat, ordlesing og oversettelse skåret gruppene likt. På T2 (modellsetninger) var det ingen forskjell når setningene bare ble skåret som korrekt eller ikke-korrekt. Men ved å analysere den formelle strukturen i elevenes ytringer fant vi forskjeller. *Gruppe 2001* gjorde det signifikant bedre enn *Gruppe 2009* når syntaks og semantikk ble vurdert, og noe bedre enn *Gruppe 2009* på morfologi. Omvendt fant vi at på testene på dagligtale, T3 (Samtale) og T4 (Fortelling), fikk *Gruppe 2009* best skårer i den forstand at de rett og slett ”produserte” mer tekst sammenlignet med *Gruppe 2001*. Siden fokus er på ord pr. minutt i sammenligningen av gruppene, favoriseres den som bruker flest ord. De som turde å snakke engelsk mest, skåret best på de to testene på dagligtale. Det er med andre ord mer kvantiteten enn kvaliteten på språkproduksjonen som ble vurdert. Dagens elever får trening i muntlig framføring på norsk, og etter hvert på engelsk, og de er vel generelt sett friere enn tidligere elever. Slik sett kan en si at vektleggingen på det kommunikative aspektet ved engelskundervisningen har vært vellykket.

Likevel kan betydningen av dette resultatet modifieres noe ved at den kommunikative kvaliteten på den frie fortellingen ble vurdert til litt svakere i *Gruppe 2009* enn i *Gruppe 2001*. Denne observasjonen er interessant ikke minst på bakgrunn av at skårene til *Gruppe 2009* på denne testen ikke korrelerte med noen av de ”bundne” muntlige testene eller de skriftlige testene. Da kan det se ut til at de kommunikative ferdighetene ikke svarer til forventningene likevel, muligens på grunn av at kunnskaper om språkets form, altså metakunnskap om språket, ikke har vært gode nok.

De to andre muntlige deltestene, T2 (Modellsetninger) og T3 (dagligtale), korrelerte positivt med alder, dvs. med resultatene hos de eldste elevene, altså *Gruppe 2001*. Én tolkning er at modenhet kan være en kompensasjon for færre undervisningstimer når det gjelder den mest krevende oppgaven, T2 (Modellsetninger). Selv om *Gruppe 2009* hadde hatt engelsk i vel 5 år og *Gruppe 2001* bare i vel 3 ½ år (Tabell 2), kan det tenkes at de siste var mer modne for å lære faget. De var henholdsvis 8 og 9 år da undervisningen startet, hadde hatt undervisning i lesing og skriving allerede og kunne derfor tilegne seg engelsk

gjennom flere modaliteter i forhold til *Gruppe 2009*. En annen tolkning er at denne forskjellen kan relateres til innholdet i de to læreplanene der K06 vektlegger kommunikasjonsaspektet trolig enda mer enn L97. I motsetning til *Gruppe 2001* korrelerte ikke ferdigheten i frieste kommunikasjonsoppgaven (T5, Fortelling) i *Gruppe 2009* med de andre muntlige prøveformene, T1 (Forståelse) og T2 (Modellsetninger). Der en altså kan se en bottom-up-forankring i *Gruppe 2001* sine ferdigheter i fri fortelling (T4), som er en top-down-ferdighet, fant vi ingen tilsvarende sammenheng i *Gruppe 2009*.

De to oppgavene T1 og T7 viste en forventet takeffekt i begge gruppene. I *Gruppe 2001* var det også en takeffekt i og med at 5 elever fikk maksimum skåre. En generell observasjon av antall maksimumskårer i de to gruppene var at det var færre maksimumsskårer i *Gruppe 2009*. Det er også verdt å merke seg at takeffektene fantes i oppgavene som tidligere er karakteristerte som top-down, mens det var ingen takeffekt i oppgavene som ble karakteriserte som bottom-up.

Takeffekt gjorde seg først og fremst gjeldende i *Gruppe 2001*. Dermed kan en ikke forklare manglende forskjell ut fra takeffekt i *Gruppe 2009*. På grunn av det økte undervisningstimetallet var det rimelig å anta at *Gruppe 2009* ville ha gjort det bedre enn *Gruppe 2001* på T5 (Diktat), da denne gruppen skulle ha vært mer eksponert for disse høyfrekvente ordene både muntlig og skriftlig. Dette ser ikke ut til å ha sterk nok effekt til at *Gruppe 2009* fikk et bedre resultat på de skriftlige deltestene, verken når det gjaldt ortografi, fonologi/uttale eller semantikk der ordene ble presentert kontekstuell, noe som er antatt hjelper på forståelsen og innlæringen. Dette reiser spørsmål om den økte satsingen på engelsk som første fremmedspråk etter K06 manifesteres i økt læringsutbytte for elevene. Siden det er vanskelig å finne forklaringer på den marginale forskjellen på de to gruppene ut fra formelle sider ved undervisningen som timetall, må en søke andre forklaringer. Her vil vi drøfte dette spørsmålet ut fra læreplaner, lærerfaktoren, på metodiske tilnærminger og det vi vet om elevenes forutsetninger for å lære fremmedspråk

Resultatene sett i forhold til læreplanene

Grunnleggende elementer i all språkopplæring er språkets form, innhold og bruk (Bloom & Lahey, 1978). Læreplanene i norsk og engelsk legger stor vekt på bruk og innhold, men nevner i mindre grad form. I L97 er ordet "grammatikk" brukt 2 ganger i den generelle delen om norsk, og en gang i mål for klassetrinna, og da for 10. klasse. I faget engelsk er ordet "grammatikk" brukt 1 gang for 7. klassetrinn 1 gang for 9. klassetrinn. Videre er det brukt 2 ganger for hver av språkene tegnspråk, tysk, fransk og finsk. I faget Norsk fordypning som tilvalgsfag er ikke ordet grammatikk nevnt. I avsnittet om "Arbeidsmåtar i faget" norsk står det: "Å samtale om eigne tekstar og om tekstane til andre er med på å utvikle eit språk om språket. Elevane blir fortrulege med byggjeklossane i språket og med korleis dei blir bygde saman. Slik blir arbeidet med grammatikk sett inn i ein lærerik samanheng" (s. 2-3). Disse setningene antyder metoder for

hvordan grammatikk bør læres. Ord som ”kommunikasjon” og ”samhandling” ”, altså det som har med språkets innhold og bruk å gjøre, er ellers dominerende i beskrivelser av målsetninger.

I K06 er ordet ”grammatikk” nevnt én gang i Læreplanen i norsk, og da under ”Kompetansemål etter 7. årstrinn”. Til sammenligning er ordet ”kommunikasjon” nevnt 9 ganger under ”Formål”, ”Hovedområder” og ”Ferdigheter”. I Læreplanen i engelsk blir ”grammatikk” nevnt 2 ganger, under henholdsvis ”Formål” og ”Hovedområder”, og 2 ganger under ”Kompetansemål etter 7. årstrinn”. Ordet ”kommunikasjon” blir nevnt 16 ganger, 9 ganger under ”Formål” og ”Grunnleggende ferdigheter”, og 7 ganger fordelt på kompetansemålene for de ulike årstrinnene. I den generelle delen ”Læreplan i fremmedspråk” finnes ikke ordet grammatikk, med ordet ”kommunikasjon” er brukt 14 ganger.

Dette vil med andre ord si at norske elever muligens ikke møter grammatikken før i 7. klasse i grunnskolen. Grammatikk er et redskap ikke bare til å bli språklig bevisst i forhold til førstespråk, men er et redskap for å lære fremmedspråk, enten det er engelsk, fransk, tysk, spansk italiensk eller kinesisk. Det er for eksempel et nyttig redskap for læreren når verb- og/eller substantivbøying skal gjennomgås: i presens 3. person entall blir verbet bøyd slik og slik; substantivet har en entalls- og en flertallsform osv. Mangler dette redskapet i undervisningen, må hvert fenomen enten forklares hver gang det dukker opp som et problem, eller en må satse på at undervisningen er så intens at læringen foregår av seg selv, dvs. implisitt. Denne relativt svake vektleggingen av den formelle språkopplæringen vil naturlig nok gjenspeile seg i hvordan lærebøkene blir lagt opp, og det har preget og vil prege lærerutdanningen og kompetansekravene rektorene vil sette til sine ansatte.

Lærernes kompetanse

Hattie viste i sin store metastudie (Hattie, 2009) at lærerfaktoren er den viktigste for vellykket undervisning, og at lærerens kunnskap og samspill med elevene som er en forutsetning for at god læring. Men Hattie understreker at dette utsagnet må tolkes på riktig måte. Ikke alle lærere er effektive, ikke alle er eksperter, og ikke alle lærere utøver stor innflytelse på elevene. Uten tvil er de fleste norske lærerne dyktige, men at det var summen av variasjonen lærerne underviser på som viste seg utslagsgivende for et godt resultat var et overraskende poeng i Hattie sin studie. Til nå har det ikke vært krav til en engelsklærer at han eller hun skal ha engelsk som fag, og dette har nok preget kvaliteten på begynnerundervisningen i engelsk generelt. Data fra Statistisk sentralbyrå viser at i 2005 hadde ca 69 % av engelsklærerne på barnetrinnet, 52 % på mellomtrinnet og 25% på ungdomstrinnet ingen fordypning i engelsk (Lagerstrøm, 2007).

I følge de nye planene for lærerutdanning vil det settes krav til fagkunnskap i basisfagene. På barnetrinnet (1.-7. trinn) er det foreslått krav om 30 studiepoeng

for å kunne undervise i norsk/samisk og matematikk. På ungdomstrinnet (8. -10. trinn) er de foreslåtte kravene 60 studiepoeng for å undervise i norsk/samisk, matematikk og engelsk (Stortingsmelding nr. 11, 2008-2009). Styrkingen av faglig kompetanse i engelsk settes altså ikke inn før i ungdomsskolen og garanterer derfor ikke økt kvalitet på den grunnleggende undervisningen i faget. Vi har sett at de norske elevene generelt er flinke i engelsk, men både denne studien og studiene til Bonnet (2004) og Hellekjær (2008) peker mot at det er en ”missing link” i elevens opplæring, og at denne linken ser ut til å være svak metakunnskap om språk generelt. Dette peker mot manglende kunnskap om språkets form. Siden Bonnet fant at den viktigste kilden til norske elevers engelskferdigheter ikke var skolen, men utenfor skolen, og siden de elevene i denne studien som hadde hatt flest år med engelskundervisning ikke hadde fått en gevinst i form av opplæring i den formelle siden av språket, må en konkludere med at her er et forbedringspotensiale som først og fremst må aksentueres i skolens læreplaner og planene for lærerutdanningen.

Kognitiv utvikling

Læreren må også ha kunnskap om det utviklingstrinnet som elevene de skal undervise på enhver tid befinner seg på. Vi beskrev innledningsvis hvordan det lille barnet lærer førstespråket sitt implisitt ved å bearbeide på en tilnærmet statistisk måte de fonem-, morfem- og ytringsstrukturer som det blir ”badet” i og som i imponerende fart blir generalisert til språklige strukturer (Kuhl, 2000, 2004). Dette skjer i en periode da barnets hjerne er maksimalt mottakelig for språkinnlæring. Språkets enkeltelementer og oppbygning som etter hvert kan settes sammen til lydkombinasjoner, uttrykk og fraser og er en kombinasjon av bottom-up-læring og top-down-læring. Denne innlæringsmåten er optimal fram til ca 6-årsalderen. Læringen av engelsk som andrespråk slik den foregår i Norge har noen paralleller til denne implisitte læringen. Først og fremst gjelder det den engelsklæringen som skjer utenfor skolen via musikk og media. Men også læreplanene gir et inntrykk av at engelskundervisningen i hovedsak er basert på en implisitte metode.

Nyere forskning peker på at det i språklæring foregår en interaksjonen mellom bottom-up-, og top-down-læring, og at vi derfor må strebe oss på å forstå denne interaksjonen (Sun & Zhang, 2004). For å klare det, må en ha kunnskap om den kognitive utviklingen til elevene på de ulike klassetrinnene. Her vil vi vise til de klassiske teoriene til Piaget (1926) og Vygotskij (1962) som fortsatt inspirerer og er aktuelle i dag (Helland, 2009a; Morra, Gobbo, Marini, & Sheese, 2008). I følge Piaget sin stadietenkning er elevene vi her snakker om i ferd med å passere den konkret-operasjonelle perioden fra 7 til 11-12 år. Typisk for denne perioden er at barnet kan foreta konsekvensanalyser, men må ta utgangspunkt i et konkret materiale. Barnet kan reversere tankegangen og tenke fornuftig, men er da avhengig av fornuftige situasjoner, og det kan utføre logiske handlinger og resonnementer, tenke i fortid, nåtid og framtid, og har utvidet

romforståelse. Barnet forstår normer, og leken er preget av regelleker (Morra, et al., 2008; Piaget, 1926). Interessant i denne sammenhengen er at barnet i denne perioden er spesielt mottakelig for å lære regler. Overført til språklæring vil det si at barn kan ha utbytte av, og muligens glede av, å pugge grammatikk og å lære utenat, og slik lære seg om språkets oppbygning nedenfra og opp, altså via en bottom-up metode. Antakelig er de mer modne for dette enn for å finne fram til regler om språk via en deduktiv metode, slik innlæring av grammatikk er beskrevet i L97. Dette er en måte å lære om språk på som harmonerer mer med den formal-operasjonelle fra ca 11-12-årsalderen.

Likevel vil det være store individuelle variasjoner i en klasse i forhold til kognitiv modenhet, slik at barnets proksimale utviklingssone, i Vygotskijs terminologi, er utgangspunktet for om barnet vil tilegne seg ny kunnskap (Vygotskij, 1962). Ny kunnskap og nye ferdigheter må bygge på det som allerede eksisterer, og læreren må kjenne til ulike måter å lære på (Helland, 2009b). Siden det å knekke lesekode på norsk med den semi-transparente norske ortografien bygger på andre prinsipper enn å knekke lesekode på engelsk med den dype engelske ortografien, vil språklig bevisstgjøring når det gjelder det skriftlige være forskjellig på norsk og engelsk. Metakunnskap om forskjeller mellom to språk er nødvendig for at elevene skal lære et fremmedspråk, og det kan være store variasjoner i hvordan elevene lærer. Eksempelvis vil elever med dysleksi streve spesielt mye med å lære den engelske rettskrivingen og trenge ekstra hjelp for å takle dette problemet. I sum peker dette mot at barnet i alderen fram til 11-12 år, som er det trinnet vi har testet, i høy grad er mottakelige for bottom-up-læring ved bruk av en eksplisitt så vel som en implisitt metode.

Undervisningsmetoder

Eksplisitt trening på språkets formside har også den gevinsten at eleven får en generell metakunnskap om språk, noe som vil komme dem til gode i all språklæring. Som tidligere nevnt tar bottom-up-læring utgangspunkt i de mest grunnleggende språkelementene som fonem, morfem, syntaks, og skjer som regel gjennom en eksplisitt metode. Motsatt blir top-down-læring den språklæring som skjer ved at en prøver å oppfatte budskapet ut fra helhetlige ytringer, uten å fokusere på alle de spesifikke språklige bestanddelene. Dette skjer som regel ved implisitt læring. De nasjonale prøvene i engelsk på 5. trinn er basert på elevenes forståelse og tolkning av lest tekst (Utdanningsdirektoratet, 2009), og metoder siktet inn på å klare slike oppgaver vil i hovedsak være implisitt av natur og ligger nær opp til en top-down-trening. Dette vil naturlig nok virke styrende på undervisningen. Etter vårt syn kan og bør denne testformen legges om for at vi skal få gode nok kunnskaper om norske grunnskoleelevers ferdigheter i engelsk. Mindre, representative utvalg kan testes jevnlig, og med tester som sier noe om elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter i forhold til språkets form, bruk og innhold.

Sluttkommentarer

Avslutningsvis er det viktig å understreke at studien som er presentert her refererer til testing av et lite utvalg elever, og at en må være svært varsom med å generalisere ut fra dette. Men det må samtidig framheves at en relativ styrke ved studien er den individuelle testingen, som gir en større dybde og bredde sammenlignet med klassetester. Det å kunne sammenligne en elevs impressive ferdigheter (forståelse) mot ekspressive ferdigheter (snakke, skrive) både muntlig og skriftlig, gir et godt grunnlag for å finne elevens nærmeste utviklingssone, jf. Vygotskij (1962) og å gi eleven tilpasset opplæring. En ekstra gevinst er at en slik bredspektret testing vil fange opp sterke og svake ferdigheter hos elever med en eller annen form for språkvanske. For eksempel har elever med dokumentert dysleksi vist ulike profiler når de har blitt testet på denne måten, noe som har medført større forståelse for hvordan den videre undervisningen i engelsk bør tilpasses (Helland, 2008b; Helland & Kaasa, 2005).

Sammenholdt med det som kom fram i den store internasjonale undersøkelsen (Bonnet, 2004) og undersøkelsen til Hellekjær (2008), kan det se ut som om engelskundervisningen i norsk skole har et forbedringspotensiale. Disse studiene peker mot at eleven trenger å lære grammatikk med det formålet å både å øke bevissthet om eget språk og å være et redskap for å lære andre språk. Forskning på barns kognitive utvikling tyder på at det optimale tidspunktet for denne typen trening er i første del av grunnskolen, eller i Piagets terminologi i den konkret-operasjonelle perioden. Et ønske for videre forskning på norske elevers kunnskaper og ferdigheter i engelsk er systematisk testing av deres muntlige og skriftlige engelsk, både med hensyn til forståelse og produksjon, med utgangspunkt modellen til Bloom & Lahey (1978): form, pragmatikk og semantikk. Dette er elementer som alltid er med i den kompetente språklærers undervisning og vurderinger, og bør avspeile hvordan vi på et nasjonalt plan vurderer elevens språklige ferdigheter. I stedet for å teste hele årskull, kan en teste mindre, representative utvalg med jevne mellomrom. Dermed vil en få helhetlig, evidensbasert kunnskap om engelskferdighetene til norske elever, gi stimulans til videre forskning og utvikling av faget, som igjen kan ha en tilbakevirkende kraft på utforming av læreplaner og undervisningsmåter.

Referanser

- Abildgaard, E. (2010). *Muntlige og skriftlige engelskferdigheter på 6. trinnet. En replikasjonsstudie*. Masteoppgave. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and Procrastination in Second Language Reading *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 133-150.
- Bialystok, E., Martin, M. M., & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 103-119.

- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bonnet, G. (Ed.). (2004). *The assessment of pupil's skills in English in eight European countries 2002: The European network of policy makers for the evaluation of educational systems*.
- Carrell, P. L. (1990). Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics*, 12 (2), 159-179.
- Fabbro, F. (1999). *The Neurolinguistics of Bilingualism. An Introduction*. Hove: Psychology Press.
- Fields, J. (2003). *Psycholinguistics*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course* (3 ed.). New York: Routledge.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive Development. The Learning Brain*. Hove: Psychology Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helland, T. (2003). *The English2 Dyslexia Test*. Paper presented at the Conference on Dyslexia and ICT learning in the Belgian and Norwegian school systems: Brussels.
- Helland, T. (2008a). Dysleksi og engelsklæring. *Språk og språkundervisning*, 3.
- Helland, T. (2008b). Second Language Assessment in Dyslexia. Principles and practice. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs* Clevedon: Multilingual Matters.
- Helland, T. (2009a). Vi lærer hele tiden. In T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Eds.), *Livet i skolen* (Vol. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2009b). Vi lærer på ulike måter. In T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Eds.), *Livet i skolen* (Vol. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T., & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a Second Language. *Dyslexia*, 11(1), 41-60.
- Helland, T., Mikó, A. F., Kaasa, R., & Kormos, J. (2008). *L2 English in Hungarian and Norwegian dyslexics*. Paper presented at the BDA International Conference. Harrogate UK.
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S. H., & Heimann, M. (in press). Effects of a bottom-up and a top-down intervention principle in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia. A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*.
- Hellekjær, G. O. (2008). A Case for Improved Reading Instruction for Academic English Reading Proficiency. *Acta Didactica Norge*, Vol. 2 (Nr. 1 Art. 3).
- Hugdahl, K. (1995). *Psychophysiology. The mind-Body Perspective*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Juujärvi, M. (2009). *Skriftlige engelskferdigheter hos dyslektiske elever. Sammenlignende studie av elever i Norge og i Ungarn*. Mastergradsavhandling. Universitetet i Bergen: Bergen.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen M87* (Bokmål[utg.] ed.). Oslo: Aschehoug.
- Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (Eds.). (2005). *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuhl, P. K. (2000). A new view of language acquisition. *PNAS*, 97(22), 11850-11857.
- Kuhl, P. K. (2004). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature Reviews. Neuroscience*, 5(11), 831-843.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Hva er Kunnskapsløftet? Lastet ned 19.04, 2010, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>

- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006 ed.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kaasa, R. (2001). *Lese- og skrivevansker og tilegnelse av engelsk: Undersøkelse på en gruppe 6. og 7. klassinger*. Master, Universitetet i Bergen: Bergen.
- Kaasa, R., Sanne, S., & Helland, T. (2004). *The English 2 Dyslexia Test*. Bergen: www.vesttest.no.
- Lagerstrøm, B. O. (2007). Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006. *Statistisk sentralbyrå*.
- Lee, J.-W., & Schallert, D. L. (1997). The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: A Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context. *TESOL QUARTERLY*, 31(4), 713-739.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Functions of Language*. New York: Wiley.
- Læreplan. (2010). *Læreplan i engelsk. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 24. juni 2010. Gjelder fra: 1. august 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Matlin, M. W. (2005). *Cognition* (6 ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Miko, A. F. (2009). *English as Second Language in Hungarian Dyslexic Language Learners*. Masteravhandling, Budapest: Eotvos University.
- Morken, F. (2009). *Oral foreign language learning and dyslexia. A comparative study between Norway and Hungary*. Masteravhandling, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Morra, S., Gobbo, C., Marini, Z., & Sheese, R. (2008). *Cognitive Development. Neo-Piagetian Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nasjonalt læremiddelsenter, & Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace.
- Sakai, K. L. (2005). Language Acquisition and Brain Development. *Science* 310(4), 815-819.
- Sanne, S. M. (2009). *VestTest - The English 2 Dyslexia Test. Test i engelsk for dyslektikere. Brukerveiledning*. Bergen: VestTest Ans. www.vesttest.no.
- Stortingsmelding nr 11. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo.
- Sun, R., & Zhang, X. (2004). Top-down versus bottom-up learning in cognitive skill acquisition. *Cognitive Systems Research*, 5, 63-89.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning del 3. Oppfølging av resultater fra nasjonale prøver i lesing på engelsk 5. trinn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vygotskij, L. S. (Ed.). (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1930, 1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (Ed.). (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Weinert, S. (2009). Implicit and explicit modes of learning: similarities and differences from a developmental perspective. *Linguistics*, 47(2), 241-271. DOI: 10.1515/LING.2009.010, /March/2009