

Rapport

Evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn

Delrapport 1

Forfattere

Siri Mordal
Björg Eva Aaslid
Heidi Jensberg



Rapport

Evaluering av forsøk med 2 fremmedspråk på 6-7 trinn

Delrapport 1

EMNEORD:
Fremmedspråk
Skole
Forsøk
Evaluering
Barnetrinn

DATO
2011-08-22

FORFATTER(E)
Siri Mordal
Björg Eva Aaslid
Heidi Jensberg

OPPDRAAGSGIVER(E)
Utdanningsdirektoratet

OPPDRAAGSGIVERS REF.
Tulle Schjerven

PROSJEKTNR
601156

ANTALL SIDER OG VEDLEGG:
105+ vedlegg

SAMMENDRAG

Denne delrapporten er den første av i alt 3 rapporter som skal oppsummere funn fra "Evaluering av forsøk med 2 fremmedspråk på 6-7 trinn" på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten tar for seg implementeringen av forsøket og forsøkets første år. Forsøket inkluderer rundt 1900 elever fordelt på 74 skoler. Hensikten med forsøket er å høste bredere erfaring med innhold i fremmedspråkopplæring på disse trinnene og å gi grunnlag for vurdering ved en eventuell framtidig timetallsutvidelse. Faget skal legge et grunnlag for å motivere til videre fremmedspråklæring, være aktivitetsrettet og bidra til positive holdninger til flerspråklighet. Skolene som er med i forsøket står fritt til å bestemme om elevene tilbys opplæring innenfor rammene av to ulike modeller, (1) progresjonsmodellen eller (2) introduksjonsmodellen. Progresjonsmodellen har som mål at elevene skal utvikle gode språkkunnskaper i ett fremmedspråk. Elevene får regelmessig undervisning i det fremmedspråket de skal lære gjennom de to årene forsøket varer. Introduksjonsmodellen har som mål at elevene skal bli kjent med flere språk, og elevene får smakebiter av de forskjellige språkene. Her er målet at elevene skal bli kjent med flere ulike språk, og at dette skal hjelpe elevene med språkvalget på 8. trinn. Begge modellene skal bidra til motivasjon og lærelyst for språk.

Gjennom kvalitative intervjuer og en breddeundersøkelse blant sentrale aktører har vi også fått nærmere innblikk i forsøkets implementering, organisering og gjennomføring av forsøket, innhold og metode i undervisningen, elevenes motivasjon knyttet til fremmedspråk, etterutdanningen og hvilke lokale behov som er sentrale å ta hensyn til i det videre. Det stilles store forventninger til dette forsøket som vi ser frem til å følge over i de neste fasene av evalueringen.

UTARBEIDET AV
Siri Mordal

SIGNATUR



KONTROLLERT AV
Trine Stene

SIGNATUR



GODKJENT AV
Jon Olav Bjørgum

SIGNATUR



RAPPORTNR
SINTEF A20150

ISBN
978-82-14-05187-2

GRADERING
Åpen

GRADERING DENNE SIDE
Åpen

Innholdsfortegnelse

Forord	9
1 Sammenheng	11
2 Summary	15
3 Innledning - Om forsøket og evalueringen	19
3.1 Om rapporten	19
3.2 Om forsøket	19
3.3 Bakgrunnen for forsøket - Nasjonal og internasjonal politikk og forskning	21
3.4 Om evalueringen	22
3.4.1 Metodisk design	23
3.4.2 Om rapporten – metode og datagrunnlag	24
3.4.2.1 Implementeringsstudien	24
3.4.2.2 Bredeundersøkelsen	26
3.4.2.3 Analysemetoder	27
3.5 Utvalg - Frivillighet og valgfrihet	28
4 Utvalget i breddeundersøkelsen	29
4.1 Svarprosent	29
4.1.1 Ulike etterutdanningsregioner	30
4.1.2 Ulike geografiske regioner	31
4.2 Undersøkelsen blant elevene	31
4.3 Elevene i kontrollgruppa	34
4.3.1 Skoleledernes og lærernes bakgrunn og kompetanse	34
4.3.2 Lærernes utdanning	36
4.4 Oppsummering - utvalget	39
5 Forsøkets oppstart og implementering	41
5.1 Informasjon om forsøket	41
5.1.1 Hvordan fikk de ulike aktørene vite om forsøket?	41
5.1.2 Informasjon og kjennskap til de ulike modellene	42
5.1.3 Informasjonsflyt i oppstarten av forsøket	43
5.1.3.1 Hvordan ble elever og foresatte informert om forsøket?	44
5.1.3.2 Hvordan vurderer lærere og skoleledere kvaliteten på informasjonen om forsøket?	45
5.2 Hvilke aktører var aktive i planlegging og gjennomføring av forsøket?	46
5.2.1 Skoleeiers involvering i forsøket og motiver for deltakelse	48
5.2.2 Skoleleders involvering og rolle	50
5.2.3 Lærernes medvirkning	51
5.3 Forsøkets forankring	52

5.4	Utfordringer ved oppstart/ søknads-fase.....	53
5.5	Implementering, planlegging og gjennomføring - Er dette gjort på en god måte så langt?	54
5.6	Oppsummering; oppstart og implementering.....	55
6	Organiseringen og gjennomføringen av forsøket	57
6.1	Valg av modell og språk	57
6.2	Vår tilbudet til elevene obligatorisk eller valgfritt?	59
6.3	Hvordan foregår undervisningen?.....	59
6.3.1	Størrelsen på elevgruppene	59
6.3.2	Lokalisering og tidspunktet for undervisningen.....	60
6.3.3	Ressurser i forsøket.....	62
6.4	Oppsummering; organisering og gjennomføring.....	64
7	Metode og innhold i fremmedspråkundervisningen	67
7.1	Lærernes perspektiv på undervisningen	67
7.1.1	Vurdering av læreplanen	68
7.1.2	Vurdering av læringsmateriell.....	69
7.1.3	Undervisningsmetoder – lærernes perspektiv	70
7.2	Elevenes perspektiv på undervisningen	72
7.2.1	Undervisningsmetoder – elevenes perspektiv	74
7.3	Områder elevene arbeider med.....	76
7.4	Oppsummering; metode og innhold	77
8	Elevenes motivasjon knyttet til fremmedspråk.....	79
8.1	Motivasjon, kjønn og språk.....	80
8.1.1	Kjønn og motivasjon.....	80
8.1.2	Språk i hjemmet og motivasjon	82
8.2	Elevenes motivasjon fordelt på språk og modell	83
8.3	Å glede seg til fremmedspråk.....	84
8.4	Relasjonen til lærer	87
8.5	Lærerens syn på elevenes motivasjon.....	88
8.6	Elever i forsøket versus elever i kontrollgruppa	89
8.7	Oppsummering; elevenes motivasjon	91
9	Etterutdanningen.....	93
9.1	Skoleeiers perspektiv på etterutdanningen	93
9.2	Lærernes perspektiv på etterutdanningen.....	94
9.3	Utfordringer knyttet til etterutdanningen?	96
9.4	Oppsummering; etterutdanningen.....	96
10	Lokale behov og sentrale suksessfaktorer	99
10.1	Lokale behov og utfordringer	99
10.2	Sentrale rammebetingelser og suksessfaktorer ved en eventuell nasjonal innføring av 2. fremmedspråk på barnetrinnet	101
10.2.1	Suksessfaktorer fra skoleeierperspektivet.....	101

10.2.2	Lærere og skolelederes perspektiv på suksessfaktorer	103
10.3	Forventinger til forsøket.....	104
10.4	Oppsummering; lokale behov og sentrale suksessfaktorer	105
11	Oppsummering og avslutning.....	107
11.1	Oppsummering.....	107
11.2	Veien videre.....	109
11.2.1	Hvilken lærdom kan deltakerne ta med seg videre i forsøket?	109
Litteraturliste		113

BILAG/VEDLEGG

Breddeundersøkelse elever

Breddeundersøkelse rektor/lærer

LISTE OVER FIGURER OG TABELLER

FIGURER

Figur 1 Hva slags utdanning har du på høyskole/universitetsnivå? Lærere. Prosent. N=70. -----	36
Figur 2 Hvilken pedagogisk utdanning har du? Lærere. Prosent. N=65 -----	36
Figur 3 Hvordan ble du lærer for 2. fremmedspråk. Prosent. N=71. -----	37
Figur 4 Hvilket språk underviser du i. Prosent. N=71 -----	37
Figur 5 Hvordan har du først og fremst lært språket du underviser i? Prosent. N=70 -----	38
Figur 6 Hvor mye språklig utdanning har du på universitet/høyskolenivå i det språket du underviser i? Prosent. N=54-38	38
Figur 7 Hvordan fikk skolelederne først vite om forsøket? Prosent. N= 63. -----	42
Figur 8 Hvordan ble forsøket med 2. fremmedspråk presentert for elevene? Skoleledere. Prosent. N=63 -----	44
Figur 9 Hvordan ble forsøket med 2. fremmedspråk presentert for de foresatte? Skoleledere. Prosent. N=63 -----	44
Figur 10 Skoleleder og læreres vurdering av informasjonen om forsøket. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig). N=103-132 -----	45
Figur 11 I hvilken grad har følgende personer vært aktive i planleggingen av forsøket ved din skole? Skoleledere. Gjennomsnitt (1=ikke i det hele tatt, 6=i stor grad) N=63 -----	46
Figur 12 I hvilken grad har følgende personer vært aktive i gjennomføringen av forsøket ved din skole etter lærer, skoleleder og totalt. Gjennomsnittskår (1= ikke i det hele tatt, 6 = i stor grad). Sortert fra høyest til lavest. N=83-132. Sign nivå angitt med * -----	47
Figur 13 Forsøk å angi i hvor stor grad du arbeider med følgende oppgaver. Skoleledere. Gjennomsnittskår (1= ikke i det hele tatt, 5 = i stor grad). Sortert fra høyest til lavest. N=61-62 -----	50
Figur 14 I hvor stor grad er du enig i påstandene om din rolle i utviklingen av egen skole. Gjennomsnitt (1= ikke i det hele tatt, 6= i svært stor grad). Skoleledere. N=63 -----	51
Figur 15 Forsøkets forankring. Gjennomsnittsanalyse, (1= helt uenig, 6= helt enig). N=121-127. Sign nivå angitt med * --	52
Figur 16 Har planlegging og gjennomføring blitt gjort på en god måte? Gjennomsnittsanalyse, (1=helt uenig, 6=helt enig). N= 128-132. Sign nivå angitt med * -----	55
Figur 17 Den viktigste grunnen til at dere valgte det språket/de språkene dere underviser i. Skoleledere. Prosent. N=63. -----	58
Figur 18 Tabellanalyse av tidspunkt for undervisningen og om tidspunktet fungerer godt. Prosent. N=126. -----	61
Figur 19 Tabellanalyse av tidspunkt for undervisningen og hvor fornøyd eleven er med tidspunktet. -----	62
Figur 20 Påstander om ressurser i forsøket. Gjennomsnittsanalyse, skoleleder og lærere. (1=helt uenig, 6=helt enig). N= 122-127. Sign nivå angitt med * -----	63
Figur 21 Påstander om ressurser i forsøket. Gjennomsnittsanalyse, skoleleder og lærere. (1=helt uenig, 6=helt enig). N= 122-128. Sign nivå angitt med * -----	64
Figur 22 Lærernes arbeidspraksis i 2. fremmedspråk. Gjennomsnitt (1=helt uenig, 6=helt enig). N=66- 69. -----	67
Figur 23 Lærernes vurdering av egen kompetanse. Gjennomsnitt. (1=helt uenig, 6=helt enig). N =70. -----	68
Figur 24 Påstander om læreplanen i 2. fremmedspråk. Gjennomsnitt. (1=helt uenig, 6=helt enig). N=61-68. -----	68
Figur 25 Læremidler/læringsmateriell i 2. fremmedspråk. Gjennomsnitt. (1=helt uenig, 6=helt enig). N=57-70. -----	69
Figur 26 Lærernes arbeidsmåter i undervisningen, 2. fremmedspråk. Gjennomsnitt. (1=ikke i det hele tatt, 6=i stor grad). N=68-70. Sign nivå angitt med * -----	70
Figur 27 Elevenes opplevelse av undervisningen i 2. fremmedspråk. Gjennomsnittsanalyser (1=ikke i det hele tatt, 6= i stor grad). N varierer mellom 1177 til 1236. -----	72
Figur 28 Hva syns elevene om fremmedspråkundervisningen. Gjennomsnitt 1=helt uenig, 6=helt enig). N=1196-1226. Sign. nivå angitt med * -----	73
Figur 29 Hva gjør elevene i timene? Gjennomsnittsanalyser (1=ikke i det hele tatt, 6= i stor grad). N=1177-1236. Sign. nivå angitt med * -----	74
Figur 30 Gjennomsnittsanalyse av faktorene etter modell. -----	76
Figur 31 Hva oppgir elevene å ha lært/holder på å lære, etter modell. Prosent. Sign. nivå angitt med * -----	76
Figur 32 Den viktigste grunnen til å delta, etter kjønn. Elever. Prosent. -----	80
Figur 33 Motivasjon fordelt på kjønn. Elever. Gjennomsnitt (1=helt uenig, 6=helt enig) N=1175-1212 -----	81
Figur 34 Den viktigste grunnen til å delta, etter på språk i hjemmet. Elever. Prosent. -----	82
Figur 35 Hvorfor du ble med fordelt på språk i progresjonsmodellen. Elever. Prosent -----	83
Figur 36 Elevenes motivasjon for å lære språk, etter progresjons- og introduksjonsmodell. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6=helt enig) N=1177-1239. Sign.nivå angitt med * -----	84
Figur 37 Multivariat regresjonsanalyse av forhold som kan ha sammenheng med om eleven gleder seg til fremmedspråktimene. Signifikans angitt med*. -----	85
Figur 38 Multivariat regresjonsanalyse av forhold som kan ha sammenheng med om eleven mener læreren i fremmedspråk er flink. Sign. nivå angitt med* -----	87

Figur 39 Utsagn om eleven læringsmiljø etter modell. Lærere. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig) N=69.	88
Figur 40 Om elevens læringsmiljø etter gruppestørrelse i elevgruppen. Lærere. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig) N=69, Sign nivå angitt med *	89
Figur 41 Hvordan trives elevene på skolen. Elever i og utenom forsøket Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig).	90
Figur 42 Hvordan trives elevene med å lære språk? Elever i og utenom forsøket. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig).	90
Figur 43 Påstander om etterutdanningstilbudet, lærere. Gjennomsnittsanalyse etter etterutdanningsregion (1=helt uenig, 6=helt enig) N=58-62. Sign. nivå angitt med *	95
Figur 44 Hva er de fem viktigste faktorene for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring av 2. fremmedspråk? Andel etter skoleleder (n=64), lærer (n=70) og totalt (N=134).	103

TABELLER

Tabell 1 Svarprosent skolenivå for elever og lærere/skoleleder i forsøket etter fylke. Prosent	29
Tabell 2 Antall respondenter i populasjonen, utvalget og beregnet svarprosent.	30
Tabell 3 Fordeling av elever og skoler i henholdsvis progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen.	31
Tabell 4 Var elevenes deltakelse valgfri eller obligatorisk?	31
Tabell 5 Type modell etter valgfri/obligatorisk deltakelse	32
Tabell 6 Elevenes kjønn	32
Tabell 7 Elevenes fordeling langs geografisk region	33
Tabell 8 Oversikt over de fremmedspråk elevene får undervisning i etter modell. Prosent. N=1248.	33
Tabell 9 Oversikt over hvilke regioner elevene tilhører.	34
Tabell 10 Kjønnfordeling i kontrollgruppa	34
Tabell 11 Kjenntegn ved skolelederne og lærerne som deltar i undersøkelsen. Prosent.	35
Tabell 12 Hvilken modell har skolene valgt. Prosent og antall.	57
Tabell 13 Hvilke språk som tilbys ved skolene i forsøket. Etter modell og totalt, antall og prosent.	58
Tabell 14 Antall elever i undervisningsgrupper i fremmedspråk. Etter modell. Prosent og antall.	59
Tabell 15 Hvordan er forsøket med 2. fremmedspråk organisert på din skole? Prosent og andel, ansatte og skole	60
Tabell 16 Syns du antallet timer dere har per gruppe per uke fungerer godt?	62
Tabell 17 Faktoranalyse av elevenes aktiviteter i fremmedspråktimene.	75
Tabell 18 De fem viktigste faktorer for suksess per målgruppe	104

Forord

Med dette foreligger første delrapport i ”Evaluering av forsøk med fremmedspråk på 6. – 7. trinn”. Dette er den første av i alt 3 rapporter som skal oppsummere funn fra evalueringen av forsøket. Evalueringen utføres av SINTEF Teknologi og samfunn på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. SINTEF har knyttet til seg underleverandører som skal bidra i evalueringen, dette er hovedsakelig UiT (Universitetet i Tromsø), men også NTNU – Pedagogisk Institutt. Siri Mordal ved SINTEF Teknologi og samfunn er prosjektleder for evalueringen. Intern kvalitetssikrer for evalueringen ved SINTEF er seniorforsker Trine Stene.

Denne rapporten er i sin helhet forfattet av Siri Mordal, Bjørg Eva Aaslid og Heidi Jensberg, alle ansatt ved SINTEF Teknologi og Samfunn. Rapporten er et resultat av både kvalitativ og kvantitativ datainnsamling i løpet av de siste 6-8 månedene, og vil i hovedsak omhandle implementeringen av forsøket, og funn fra breddeundersøkelsen tilknyttet evalueringen. Selv om vi i stor grad lener oss på et stort datamateriale i denne rapporten, er det selvsagt vi som forskere som står ansvarlig for analyser og utvelgelse av variabler og sitater som vises i denne rapporten. Vi vil rette en særlig takk til Beate Lindemann ved Universitetet i Tromsø som har bidratt med muntlige og skriftlige innspill og tilbakemeldinger underveis. En takk går også til skoleeier og Fylkesmenn i de respektive kommuner og fylker hvor forsøket er initiert, takk for bistand i prosessen rundt den kvantitative datainnsamlingen.

Vi vil også takke oppdragsgiver for konstruktive diskusjoner underveis, og godt samarbeid så langt i prosjektet.

Til sist vil vi rette en stor takk til alle våre informanter, både de som tok seg tid til å svare på vår breddeundersøkelse, og alle de som har stilt villig opp til intervjuer og samtaler. Uten dere hadde ikke denne rapporten blitt til.

Trondheim, september 2011

Siri Mordal

Prosjektleder

1 Sammendrag

Forsøk med 2. fremmedspråk på 6. – 7. trinn er et relativt omfattende forsøk som inkluderer rundt 1900 elever fordelt på 74 skoler. Skolene som er med i forsøket kan velge å tilby opplæring innenfor rammene av to ulike modeller, (1) progresjonsmodellen eller (2) introduksjonsmodellen. Progresjonsmodellen har som mål at elevene skal utvikle gode språkkunnskaper i ett fremmedspråk. Elevene får regelmessig undervisning i det fremmedspråket de skal lære gjennom de to årene forsøket varer. Introduksjonsmodellen har som mål at elevene skal bli kjent med flere språk, og elevene får smakebiter av de forskjellige språkene. En del skoler har løst dette med å gi elevene noen måneder spansk, noen måneder tysk og noen måneder fransk. Begge modellene skal bidra til motivasjon og lærelyst både for språk og andre fag. Vi ser av våre data at de fleste skolene har valgt å undervise i progresjonsmodellen (79 prosent), og at de fleste skolene har valgt å gjøre elevenes deltakelse frivillig (80 prosent).

Spansk er det mest populære språket, og de fleste skoleledere og lærere tilhører urbane kommuner og mellomstore/store skoler. Det er flest kvinnelige lærere i fremmedspråk, og mange av lærerne som deltar i forsøket har både pedagogisk og språklig utdanning. Over halvparten av lærerne har lært språket de underviser i gjennom høyere utdanning, og rundt 80 prosent har minst ett år med språklig utdanning på universitets/høgskolenivå.

Implementeringen og oppstarten av forsøket

Om vi ser på implementeringen under ett, ser det generelt ut til at informasjonen om forsøket blir oppfattet som god fra både skoleeiers, skoleleders og lærernes perspektiv. Ut fra foreliggende data ser det også ut til at forsøket blir forstått ganske likt hos de ulike aktørene.

Når vi ser nærmere på variabler knyttet til samspillet mellom de ulike aktørene, ser det ut til å være enighet om at skolens ledelse er aktive i planlegging og gjennomføring av forsøket. Det er også enighet om at samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder fungerer godt innenfor forsøket. Vi finner noen forskjeller i lærere og skoleleders oppfatninger om forankringen av forsøket og informasjonsflyten. Det er enighet om at forankringen er god hos skolens ledelse, men lærerne er noe mer uenige i at forsøket er godt forankret hos lærerne selv. Vi ser også noen ulikheter mellom lærere og skoleleders oppfatning av forsøkets forankring i skriftlige planer; noe som kan tyde på at informasjonsflyten ikke er like god på alle nivåer.

Skolelederne ser ut til å være noe mer fornøyde med planlegging og gjennomføring så lang sammenlignet med lærerne. Og generelt ser vi at respondentene er noe mer fornøyde med gjennomføringen og iverksettingen enn med planleggingen av forsøket. Dette kan muligens ha sammenheng med hastverksarbeid og korte tidsfrister i innledende fase av forsøket, noe som igjen kan ha ringvirkninger for forankringen i lærerkollegiet.

Organiseringen og gjennomføringen av forsøket

Vi ser av våre analyser at skolene stort sett velger språk og modell ut i fra hva de har av tilgjengelig kompetanse; dette resulterer i at de fleste skoler velger progresjonsmodellen fremfor introduksjonsmodellen.

Vi ser også at det er ganske stor variasjon i antall elever per gruppe, og vi får tydelige signaler om at dette er sentralt både for gjennomføring og utfall av undervisningen. Flere av aktørene som deltar i forsøket er også opptatt av tidspunktet undervisningen legges til; de fleste velger å legge undervisningen etter ordinær skoletid, og mange opplever at dette ikke fungerer særlig godt. Flere av variablene knyttet til organisering og gjennomføring vil sees i sammenheng med elevenes motivasjon i kapittel 7.

Metode og innhold i fremmedspråkundervisningen

Mange av lærerne oppgir at de arbeider alene med undervisning og planlegging i 2. fremmedspråk. Samarbeid med andre lærere gjennom etterutdanningens nettverk virker å være noe utbredt, men samarbeid med andre fremmedspråklærere i kommunen er mindre vanlig.

Vi ser videre at lærerne er svært positive til egen språklig og pedagogisk kompetanse, og føler seg trygge i undervisningssituasjonen. De fleste elevene er enige i at læreren er flink, og de virker generelt å være fornøyde med undervisningen. Lærerne virker også å være positive til læreplanen og læremidlene. Et interessant funn er at bruken av papirbasert læringsmateriell virker å være mest utbredt – mens nettbaserte læremidler er mindre vanlig.

Både elever og lærere er enige om at det benyttes varierte undervisningsmetoder i forsøket. I følge lærerne arbeides det mye muntlig og både lærerne og elevene bruker det nye språket i ganske stor grad. Elevene på sin side er mindre enige i at de snakker mye på fremmedspråket i timene. Sang, lytting og spill benyttes også som pedagogiske virkemidler i ganske stor grad – her er både lærerne og elevene enige. Dette gjenspeiler en lekende og praktisk tilnærming til undervisningen, noe som vi også finner igjen som en intensjon både i læreplanen og i etterutdanningen.

Elevenes motivasjon

Det første vi kan trekke frem når det gjelder motivasjon er at elevene skårer høyt på de fleste variablene tilknyttet emnet. Vi finner imidlertid noen interessante momenter som det er verdt å merke seg. Blant annet så ser kjønn ut til å ha en betydning for motivasjonen, det samme gjelder om eleven kommer fra et tospråklig hjem.

Jentene ser ut til å være mer motivert for fremmedspråk enn guttene, og jentene skårer gjennomgående høyere enn guttene på påstander knyttet til egeninnsats og mestring. Samtidig ser vi at det er betydelig flere jenter som opplever at de velger å være med i forsøket selv, men begge kjønnene skårer i utgangspunktet høyt på frivillighet. Frivillighet har nok innvirkning både på motivasjon og læringsutbytte av undervisningen. Har man selv tatt et valg i å inkluderes i noe, er det større muligheter for at de bakenforliggende faktorene er interesse for læring og språk, og gode mestringsopplevelser i lignende situasjoner (gode skolefaglige prestasjoner).

Vi finner forskjeller i motivasjon knyttet til de to modellene. Generelt kan vi si at det er progresjonsmodellen som kommer best ut i forhold til elevenes motivasjon, med signifikante forskjeller på flere påstander. Elevene i progresjonsmodellen opplever i større grad at de gjør sitt beste i fremmedspråktimene, og gleder seg mer til undervisningen. Vi ser også at disse elevene skårer høyere på om de vil lære seg mange språk.

Det er ofte en utfordring å spørre elever om deres motivasjon for et fag. Å være motivert er et ganske abstrakt begrep som kan være vanskelig å sette fingeren på. Men å være motivert sier noe om positive opplevelser og forventninger, derfor kan det å glede seg ofte si oss noe om motivasjonen. Vi kan se at det er signifikante forskjeller mellom språkene og det å glede seg til undervisningen, hvor mandarin er det man gleder seg mest til. Om eleven trives godt på skolen og gjør sitt beste i fremmedspråktimene, har også signifikant innvirkning på hvor mye eleven gleder seg til fremmedspråktimene. Tidspunktet for undervisningen synes å ha størst betydning for å glede seg til timene. Vi ser at jo lengre ut på dagen elevene har undervisning, jo mindre gleder de seg til fremmedspråktimene.

Samtidig er relasjonen til lærer viktig for elevens motivasjon. Også dette kan være vanskelig å måle ut fra kvantitative data, men vi antar at hvorvidt eleven mener læreren er flink eller ikke sier noe om denne relasjonen. Igjen finner vi ulikheter mellom relasjonen til lærer og språkvalg. Elevene som lærer mandarin og tysk opplever lærerne sine som atskillig flinkere enn de elevene som lærer fransk. En annen faktor som slår tydelig ut på elevenes syn på læreren er tidspunktet for undervisningen. Nok en gang viser dette at

tidspunktet for undervisning er særdeles viktig, ikke bare for motivasjonen til elevene, men også for elevenes oppfatning av lærerens kompetanse.

Når vi spør lærerne om elevenes motivasjon, ser vi at også de vurderer elevenes motivasjon relativt høyt. Dette står i samsvar med elevenes egne svar, og også våre kvalitative data. Imidlertid finner vi ingen større forskjeller på elevene i kontrollgruppen og elevene i forøket.

Etterutdanningen

Hele 89 prosent av lærerne i breddeundersøkelsen oppgir at de deltar i etterutdanningstilbudet. Dette er en veldig god oppslutning med tanke på at det er et frivillig tilbud. Samtidig skal det bemerkes at etterutdanningstilbudet har vært finansiert gjennom Utdanningsdirektoratet, så direkte kostnader har ikke tilløpt den enkelte skole.

Implementeringsstudien tyder på at skoleeier får blandede signaler om etterutdanningen fra ulike hold. Noen er klare på at kurset er nyttig, andre lærere mener det er unødvendig da de har tilstrekkelig kompetanse fra før, mens andre igjen rapporterer om at etterutdanningstilbudet så langt er bedre tilpasset lærere som underviser i progresjonsmodellen, og at arbeidskravene i etterutdanningen er for omfattende. Dette finner vi imidlertid ikke igjen i det kvantitative materialet. Her ser vi ingen store forskjeller mellom de to modellene i datamaterialet.

I breddeundersøkelsen virker lærerne stort sett fornøyd med etterutdanningstilbudet. De opplever at de selv deltar aktivt, og at de får god oppfølging fra etterutdannings - tilbydere. De mener også at tilbudet har en god praktisk tilnærming, og at det er en god balanse mellom forelesninger og gruppearbeid. Vi finner signifikante forskjeller mellom de ulike fagene; fransklærerne virker noe mindre tilfredse. At det er forskjeller mellom de ulike fagene får vi også signaler om fra skoleeier – og vi vil følge dette opp nærmere i det videre.

Når det gjelder undervisningsopplegget ser vi at nettforumet og den interaktive siden til etterutdanningen oppleves som en utfordring for lærerne, og flere rapporterer om problemer med den nettbaserte løsningen på tross av opplæring i hvordan sidene fungerer.

Når vi ser på påstandene om etterutdanning ut i fra om lærerne tilhører region Nord eller Sør i etterutdanningen ser vi også noen små forskjeller på flere påstander. Lærerne som tilhører region Nord ser generelt ut til å være noe mer fornøyd med tilbudet sammenlignet med de i Sør. Hva disse forskjellene egentlig består i vil vi følge opp i det videre.

Lokale behov og utfordringer

Med utgangspunkt i de data vi har fra implementeringsstudien på skoleeier - nivå fikk vi tydelige signaler om at det ville være forskjeller mellom urbane og rurale kommuner, små og store skoler o.l. Disse signalene er ikke like tydelige i våre bredde-data, i den grad de fanger opp de samme aspektene som skoleeierne viser til. Vi kan likevel anta at det finnes ulike geografiske, organisatoriske og strukturelle utfordringer og behov i de ulike skolene/kommunene som er med i forsøket, og det vil være viktig å følge opp de tendensene vi ser her i videre dataanalyser.

Lokale behov og forutsetninger vil kunne se annerledes ut ved en eventuell nasjonal innføring av 2. fremmedspråk på barnetrinnet. En annen sentral utfordring og bekymring som trekkes frem av skoleeier er kontinuitet i språkopplæringen i overgangen til ungdomsskolen. Det virker ikke å være klare planer for hvordan forsøks elevene skal følges opp på ungdomstrinnet i alle deltakerkommunene. Dette er essensielt å få på plass og vil være sentralt for oss å følge opp.

Sentrale rammebetingelser og suksessfaktorer

Vi har spurt både skoleeiere (kommunen), skoleledere og lærere om hva de ser for seg er avgjørende betingelser eller suksessfaktorer ved en eventuell nasjonal innføring av 2. fremmedspråk på 6-7 trinn.

Skoleeierne er tydelige på at utviklingsorienterte og positive skoleledere, i tillegg til tilgang på kompetente og engasjerte lærere, er viktige forutsetninger. Med tanke på tilgjengelig lærerkompetanse vektlegges viktigheten av at denne er på plass *før* faget innføres, da de ser for seg at det kan ta tid; det gis uttrykk for at trygge og gode språkmodeller vokser ikke på trær i skole-Norge. Tilstrekkelig med økonomiske ressurser er også selvsagt noe som kommunen opplever som en viktig suksessfaktor.

Vurderingen blant skolelederne og lærerne i breddeundersøkelsen av de fem viktigste kriteriene for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring, har mye til felles med skoleeier. Nok kompetanse på skolene og god forankring hos skolens ledelse er viktigst for både skoleledere og lærere. Ellers er skolelederne opptatt av mer økonomisk støtte og forankring i lærerkollegiet og hos skoleeier – mens lærerne trekker frem lærebøker og bedre læremidler samt *flere* kompetente språklærere.

Videre tyder vårt datamateriale på at det stilles store forventninger til forsøket. Spesielt skoleeiere og lærere uttrykker klare ønsker om at faget skal innføres som obligatorisk. Det forventes fra skoleeiers hold at forsøket skal medføre økt lærerkompetanse, at elevene får et bedre grunnlag for sine valg, bedre faglig utbytte og økt interesse og motivasjon for fremmedspråk blant elevene. Om disse forventningene innfris gjenstår enda å se.

2 Summary

The pilot project with 2. foreign language in the upper primary level is a fairly comprehensive pilot scheme that includes around 1900 pupils in 74 schools. Schools that participate in the experiment may choose to offer training within the framework of two different models, (1) the progression model or (2) the introductory model. The Progression model's goal is for pupils to develop good language skills in one foreign language. Pupils receive regular instruction in the foreign language they are learning throughout the two years of the pilot project. The introduction model aims to ensure that pupils will become familiar with several languages, and the pupils get a taste of different languages throughout the two years. Some schools have solved this by giving pupils a few months Spanish, a few months German and a few months French. Both models aim to contribute to the motivation and desire to learn the language. Our data shows that most schools have chosen to follow the progression model (79 percent), and that most schools have chosen to make pupil participation voluntary (80 percent).

Spanish is the most popular language in this project, and most school administrators and teachers belong to urban municipalities and medium / large schools. The majority of the teachers are female, and many of the teachers participating in the experiment have both pedagogical and linguistic education. Over half of the teachers have learned the language they teach through higher education and about 80 percent have at least one year of language education at university/university college level.

The implementation and the start of the pilot project

If we consider the implementation as a whole, it generally appears that information about the project is perceived as good, both from the school owner (the mayor or county mayor on behalf of the municipality or county municipality in a state school or the chairman of the board in a private school), the school administrator and the teachers' perspective. The data also shows that the project is understood and interpreted quite similar between the different participants.

If we look at variables related to the interaction between the various actors, our respondents seem to agree that the school management is active in the planning and execution of the project, and that the cooperation between school owners and school administrators seem to generally work well. Our findings show some differences in teachers and school administrators' perceptions about the embedding of the project and the flow of information. It is an agreement regarding the embedding in the school administration, but the teachers shows slightly more disagreement when it comes to the project being well rooted in the organization. We also see some differences between teachers and school administrators' perceptions of the projects embedment in written plans, which may indicate that information flow is not as good at all levels.

School leaders seem to be a bit more satisfied with the planning and execution so far compared to the teachers. Generally we see that respondents are more satisfied with the execution and implementation, than with the planning of the project. This could possibly be related to the hurried and short deadlines in the initial phase of the project, which may have repercussions for the foundation in the teaching staff.

The organization and initialization of the project

Our analysis of the organization of the project shows that schools generally select language and model based on what they have of available expertise. As a result, most schools choose the progression model rather than introductory model.

We also see that there is quite a large variation in the number of pupils per group, and the evaluation shows a clear signal that this is essential, both for the implementation and the learning outcomes. Several of our sources participating in the experiment are also concerned about the time schedule. Most schools choose to

add the 2. foreign language classes after regular school hours, and the majority of the respondents do not think of this as an optimal learning-condition. Several of the variables related to the organization and implementation will be considered in the context of student motivation in Chapter 7

Method and content of 2. foreign language teaching

Many of the teachers in the pilot project state that they work alone when it comes to education and planning. Collaboration with other teachers throughout the supplementary training - network seems to be somewhat common, but cooperation with other foreign language teachers in the municipality is not particularly widespread.

Further we see that the teachers are very positive regarding their own linguistic and pedagogical skills and feel confident in the teaching-situation. Most pupils agree that the teacher is clever, and generally they seem to be satisfied with their learning process. Teachers also seem to be positive regarding the curriculum and teaching aids. An interesting finding is that the use of paper based learning materials seems to be most prevalent - while online learning materials are less common.

Both pupils and teachers agree that they use varied teaching methods. According to the teachers, they use an extended amount of oral learning-methods, and both teachers and pupils use the new language to a large extent. The pupils, in turn, are less agreed that they talk much foreign language in the classes. Singing, listening, and games are also used as educational tools to a large extent - here the teachers and pupils agree. This reflects the playful and practical approach to teaching, which we recognize from the intentions of both the curriculum and the supplementary training.

The pupils' motivation

The first aspect we can emphasize when it comes to motivation is that pupils have a high score on most variables related to motivation. Still there are some interesting factors that are worth noting. Among other things, gender seems to have an impact on motivation, the same applies if the pupil comes from a bilingual home.

The girls seem to be more motivated for learning foreign languages than boys, and girls score consistently higher than boys on the statements relating to their own effort and achievement. At the same time, we see that there are significantly more girls who feel that they *choose* to participate in the experiment, but both genders scored high on the statements regarding voluntariness. Volunteerism probably has influence on both motivation and learning outcomes of teaching. If you have made a choice to be included in something, it is more likely that the underlying factors are *interest* in learning and language, and good experiences of mastery in similar situations (good academic performances).

We find differences in motivation related to the two models. In general we can say that the progression model gains in terms of student motivation with significant differences on several statements. Pupils in the progression model claims more often that they are doing their best in foreign language lessons, and are looking forward to the foreign language classes. We also see that these pupils score higher on the statement regarding if they want to learn many languages.

There is often a challenge to ask pupils about their motivation for a subject. Being motivated is a rather abstract concept that can be difficult to pinpoint. But to be motivated says something about positive experiences and expectations, therefore the extent of enjoyment often tell us something about motivation. We can see that there are significant differences between the languages when it comes to whether the pupils are looking forward to the classes or not, with Mandarin being the language that pupils are looking most forward to. Whether the pupils are happy at school and doing their best in foreign language lessons, also has a significant impact on how much pupils are looking forward to foreign language lessons. The timing of the

instruction seems to be most important when it comes to looking forward to the classes. Again we see that the later on the day the pupils have lessons, the less they look forward to foreign language lessons.

Another aspect related to the pupils' motivation is their relations with the teacher. Good relations with teachers are important for pupils' motivation. Also this can be difficult to measure from quantitative data, but we assume that whether the pupils think their teacher is capable or not, tells us something about their relations. Again we find differences between the different languages. Pupils who learn Mandarin and German think their teachers are much better than the pupils who learn French. Another factor which states clearly on pupils' views of the teacher, is the schedule for the lessons. Again this shows that the timing of education is extremely important, not only for the motivation of pupils, but also for the pupils' perceptions of teacher competence.

When we ask teachers about their pupils' motivation, we see that they also consider the pupils' motivation to be relatively high. This is in accordance with the pupils' own responses, and also our qualitative data. However, we found no major differences between pupils in the control group and pupils in the pilot project at this time.

Supplementary training

As much as 89 percent of teachers in the survey report that they participate in the supplementary training – program. This is a very high attendance, considering that this is a voluntary offer. At the same time it should be noted that the training has been overall funded through the Directorate for Education and Training.

The implementation study suggests that school owners get mixed signals about the program from various actors. Some state clearly that the course is useful, some teachers believe it is unnecessary since they already have sufficient expertise, while others report that the training offered so far is better suited for teachers who teach in the progression model, and that the work requirements for the supplementary training is too extensive. This is, however, not the same tendency we find in our quantitative material. The survey shows no major differences between the two models in the data.

According to our survey the teachers are generally satisfied with the supplementary training - program. They report that they participate actively in the training, and that they receive good support. They also believe that the offer has a good practical approach, and that it is a good balance between lectures and working in groups. We find significant differences between the various subjects; French teachers seem somewhat less satisfied. The school owners also state that there are differences between the various subjects - and we will follow this later in the evaluation.

When it comes to the teaching plan of the additional training, we see that the web forum and the interactive side of the program is perceived as a challenge for teachers, and several reports about problems with the online solution in spite of training in how the forum and pages work.

When we look at the statements of the supplementary training, on the basis of which region the teachers belong to (North or South), we also see some small differences on several claims. Teachers' belonging to the Northern region in general looks to be somewhat more satisfied with the program compared with those in the South. What these differences actually consist of, is something we will follow later in the evaluation.

Local needs and challenges

With basis in the data we have from the implementation study on school owner level, we received clear signals that there would be differences between urban and rural municipalities, large and small schools, etc. These signals are not as clear in our survey. Nevertheless, we can assume that there are different geographic, organizational and structural challenges and needs in the various schools / municipalities that are part of the pilot project - and it will be important to follow up the trends we see here in further data analysis.

Local needs and conditions may differ from the event of a national introduction of 2. foreign language at primary level. Another major challenge and concern brought up by the school owner is continuity of language learning in the transition to lower secondary school. It does not seem to be clear plans for how the pupils attempt to follow up in secondary schools in all participating municipalities. This is essential to put in place and will be important for us to follow up.

Key parameters and success factors

We have asked both the school owners (municipalities), school administrators and teachers about what they see as crucial conditions or success factors for a possible national introduction of 2. foreign language in the upper primary level.

School owners state clearly that development-oriented and positive leaders, as well as access to competent and committed teachers are essential. Given the present availability of teacher competence, it is emphasized that available teaching skills must be in place *before* the subject is introduced at a national level. Also sufficient financial resources are obviously something that the municipality is experiencing as a key success factor.

The assessment among school administrators and teachers regarding the five most important criteria for success in the event of mandatory introduction has much in common with the school owner. Adequate expertise in the schools and a good embedding in the school's leadership is important for both school administrators and teachers. The school administrators are engaged on the financial support and the embedding of the teaching staff and among school owners - while the teacher points to the textbooks and better teaching aids and more competent language teachers as the most important factors of success.

At last our data suggest that there are high expectations for the pilot project. In particular, school owners and teachers, expresses a clear wish that the subject should be introduced as mandatory. It is expected from the school owner's that the experiment will lead to increased teacher competence, the pupils get a better basis for their decisions regarding subjects in the lower secondary level, better technical skills, and increased interest and motivation for foreign language among pupils. If these expectations are met, remains to be seen.

3 Innledning - Om forsøket og evalueringen

Dette er første delrapport i SINTEFs evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk i grunnskolen. Rapporten tar for seg implementeringen av forsøket samt forsøkets første år, og er bygd opp med kapitler som omhandler de overordnede teamene for evalueringens første fase; Implementeringen av forsøket, organisering og gjennomføring, innhold og metode i undervisningen, elevenes motivasjon knyttet til fremmedspråk, etterutdanningen, og lokale behov og sentrale suksessfaktorer. Alle kapitlene vil ha en kort oppsummering til slutt. Nedenfor følger en kort leserveiledning.

3.1 Om rapporten

Kapittel 1 er et sammendrag av funnene våre hittil basert på både kvalitative og kvantitative data. Sammendraget tar for seg de mest sentrale funnene i hvert kapittel og noen generelle funn gjeldende forsøket. Kapittel 2 omhandler selve forsøket og vår evaluering. Dette inkluderer bakgrunnen for at forsøket ble satt i verk, en kort sammenfatning av internasjonal/nasjonal forskning angående 2. fremmedspråk, og det metodiske designet for vår evaluering. Deretter vil vi i kapittel 3 gå nærmere inn på utvalg og svarprosent. Her vil vi også gå igjennom de mest sentrale bakgrunnsvariablene i breddeundersøkelsen for å vise hvem utvalget består av.

I kapittel 4 ser vi på forsøkets oppstart og informanternes erfaringer rundt implementeringen, dette blir sett opp mot blant annet region, skolestørrelse og modellvalg. Organisering og gjennomføring av forsøket vil behandles i kapittel 5. Her vil valg av modell og språk stå sentralt, samt tidspunkt for undervisning, gruppestørrelse, tilgjengelig kompetanse og samarbeid. Kapittel 6 vil omhandle innholdet i undervisningen og læringsmetodene som benyttes, sett fra både elevenes og lærernes perspektiv. Deretter vil vi gå over til elevenes motivasjon for fremmedspråk i kapittel 7. Her vil vi se om det er ulikheter i forhold til eksempelvis kjønn, språkvalg og relasjonen elevene har til læreren. I kapittel 8 presenterer vi resultater av evalueringen så langt når det gjelder etterutdanningen, etterfulgt av hva som sees på som sentrale rammebetingelser og lokale forutsetninger i kapittel 9. Til sist, i kapittel 10 vil vi presentere en oppsummering av funnene, veien videre og hvilken lærdom deltakerne kan ta med seg videre i forsøket.

3.2 Om forsøket

Fra høsten 2010 har Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, satt i gang et toårig forsøk med fremmedspråk på 6. og 7. trinn. *Hensikten* med forsøket er å høste bredere erfaring med innhold i fremmedspråkopplæring på disse trinnene, og å gi grunnlag for vurdering ved en eventuell nasjonal innføring. Faget skal legge et grunnlag for å motivere til videre fremmedspråklæring, være aktivitetsrettet og bidra til positive holdninger til flerspråklighet, samt gi elevene et bedre grunnlag for valg av fag videre i opplæringen.

De to modellene

Skolene som er med i forsøket står fritt til å bestemme om elevene tilbys opplæring innenfor rammene av to ulike modeller, (1) progresjonsmodellen eller (2) introduksjonsmodellen. *Progresjonsmodellen* har som mål at elevene skal utvikle gode språkkunnskaper i ett fremmedspråk. Elevene får regelmessig undervisning i det fremmedspråket de skal lære gjennom de to årene forsøket varer. Dette sikrer god progresjon i språkutviklingen. *Introduksjonsmodellen* har som mål at elevene skal bli kjent med flere språk, og at elevene får smakebiter av de forskjellige språkene. En del skoler har løst dette med å gi elevene noen måneder spansk, noen måneder tysk og noen måneder fransk. Her er målet at elevene skal bli kjent med flere ulike språk, og at dette skal hjelpe elevene med språkvalget på 8. trinn. Begge modellene skal bidra til motivasjon og lærelyst for språk.

De to modellene er forskjellige i forhold til hvilken *kompetanse* elevene skal oppnå. Elever som følger *progresjonsmodellen* skal få et større ordforråd, både passivt og aktivt, samt oppnå større kompetanse enn elever som gjennomfører den andre modellen. Elevene innenfor *progresjonsmodellen* vil kunne uttrykke seg bedre muntlig og blant annet kunne føre en liten samtale om et dagligdags tema. Elevene i *introduksjonsmodellen* vil i større grad kunne se sammenhengen mellom ulike språk og kunne uttrykke seg enkelt på flere språk. *Introduksjonsmodellen* vil slik sett gi elevene varierende grad av måloppnåelse avhengig av antall språk og hvilke språk som inngår.

De to modellene kan sies å ha til dels ulike målsettinger når det gjelder elevens utbytte av faget, dette kommer ikke så godt frem igjennom kompetansemålene men vises tydeligere i skriveene som omhandler formålet med faget, og ikke minst selve navnene til de to ulike modellene. Progresjonsmodellen skal gi elevene kompetanse i et språk som de senere kan velge å fortsette med på ungdomsskolen. På den måten får elevene to år ekstra undervisning i sitt 2. fremmedspråk, man kan anta at disse elevene vil ha en bedre grunnkompetanse i språket, noe som kan gi bedre karakterer og på mer generell basis mindre frafall i språkopplæringen. I motsetning til dette skal introduksjonsmodellen gi elever smakebiter i flere språk, og slik sett gi elevene et bedre beslutningsgrunnlag for valg av 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet. Elevene i introduksjonsmodellen vil naturligvis ikke lære fullt så mye i hvert enkelt språk som elevene i progresjonsmodellen, men de vil til gjengjeld ha erfaring med flere språk. Igjen kan vi anta at dette vil føre til mer reflekterte valg basert på mestring og interesse, noe som i sin tid også kan føre til mindre frafall i språkopplæringen.

Elevene som velger progresjonsmodellen får altså kompetanse tilsvarende to års ekstra undervisning i et språk, mens elevene i introduksjonsmodellen antakelig vil gjøre et mer reflektert valg av 2. fremmedspråk i ungdomsskolen.

Gjennomføring av forsøket

Forsøket omfatter i dag 74 skoler fra ulike deler av landet, og antall elever som er med i forsøket er rundt 1900. Kommunene, fylkesmannsembetene og Utdanningsdirektoratet har stått for utvelgelsen av skoler som ønsker å delta i forsøket. Forsøket gjennomføres med gjennomsnittlig 2 timer (à 60 min.) per uke og omfatter elever som begynte på 6. trinn høsten 2010 og fortsetter på 7. trinn høsten 2011.

Det er frivillig for skolene som deltar i forsøket å være med, og hvordan man organiserer forsøket varierer fra skole til skole og kommune til kommune. Skolene som er med i forsøket tilbys faglig støtte i forsøksperioden i form av et nyutviklet kompetansehevingstilbud i fremmedspråk for barnetrinnet. Hvilke språk som tilbys varierer fra skole til skole. De fleste deltakerskolene tilbyr fransk, spansk og/eller tysk, men også russisk og mandarin er representert med elevgrupper i forsøket.

Faget "2. fremmedspråk på barnetrinnet" er ifølge læreplanen strukturert innenfor tre hovedområder: (1) *Språk og språklæring*, (2) *kommunikasjon* og (3) *kultur møter*. Innenfor hvert av disse finner man en rekke kompetansemål eleven skal lære i løpet av opplæringen. Områdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Noen mål er felles for begge modellene for organisering av forsøket, mens andre har visse ulikheter når det gjelder hvor mye eleven skal kunne etter endt opplæring. Del (1) og (3) av kompetansemålene/områdene er felles for begge modeller.

Dagens forsøk kan sies å være en videreføring av "forsøk med tidlig start med 2. fremmedspråk" som ble gjennomført fra høsten 2005 til våren 2007, evaluert av Telemarksforskning (se Speitz m.fl. 2006, 2007). I tillegg er noen lokale forsøk i norsk skole gjennomført uten å bli eksternt evaluert. Evalueringen av det overnevnte forsøket viste til gode og positive resultater. Forsøket hadde sterk internasjonal innretning, i den forstand at man evaluerte forsøket opp mot tilsvarende tiltak og utprøvinger i andre europeiske land.

Vi skal se noe nærmere på bakgrunnen for forsøket i form av nasjonal og internasjonal politikk og forskning.

3.3 Bakgrunnen for forsøket - Nasjonal og internasjonal politikk og forskning

Forsøk på å integrere minst to fremmedspråk på et tidlig punkt i opplæringsløpet føyer seg inn i en tydelig europeisk trend.¹ Tidlig start med fremmedspråk og flerspråklighet (plurilingualism) har vært et viktig satsningsområde innen europeisk utdanningspolitikk. EU-kommisjonens handlingsplaner knyttet til språklæring og flerspråklighet presiserer viktigheten av å lære språk helt fra småbarns- og barneskolealder, for å skape gode holdninger til andre språk og kulturer. Dette vil igjen være et viktig fundament for senere språklæring (CEC, 2003; Speitz & Simonsen, 2006). EU-kommisjonen har siden 2002 arbeidet med å nå det som omtales som "the Barcelona objective" – å gjøre borgerne i stand til å kommunisere på to språk i tillegg til sitt morsmål². Det er også utviklet indikatorer for å "monitorere" borgernes språkkompetanse, og fremmedspråk har blitt inkludert som en av nøkkelkompetansene innen livslang læring³. Generelt sett er det oppfordret til mer forskning og informasjonsspredning, både om relevante undervisningsprinsipper og om fordelene ved tidlig språklæring - til et videre publikum. Det jobbes stadig med å nå "Barcelona målet" både innen europeisk og nasjonal utdanningspolitikk.

I 2003 fastslo en ekspertgruppe fra Europarådet at det norske tidspunktet for oppstart med 2. fremmedspråk var uheldig med tanke på elevenes alder (Europarådet, 2003). I etterkant har strategiplaner og stortingsmeldinger satt fokus på fremmedspråkopplæring, og har fastsatt mål om både å bedre språkstimerings- og språkopplæringstilbudene og å øke fremmedspråkferdigheter, motivasjon og interesse for språk (Kunnskapsdepartementet, 2007). En annen begrunnelse for å ha spesielt fokus på fremmedspråkopplæring har vært at søkertallene på videregående er bekymringsfulle til tross for at en stabil elevmasse har valgt fremmedspråk på ungdomstrinnet.⁴

Om vi ser på praksisfeltet, er det en tydelig internasjonal tendens at elever i dag starter tidligere med første og 2. fremmedspråk (Speitz & Simonsen, 2006). Samtidig er det et tydelig fokus på *hvordan* drive fremmedspråkundervisning; tidlig start er ikke nok i seg selv. Her vil både strukturelle og prosessuelle elementer spille inn, noe vi skal komme nærmere tilbake til i våre analyser senere i rapporten.

Når det gjelder forskningsfeltet ser vi at mye av den internasjonale forskningslitteraturen om tidlig start av fremmedspråk dreier seg om første fremmedspråk, mens litteratur knyttet til 2. og 3. fremmedspråk er mer begrenset. Dette har imidlertid endret seg noe de siste årene. Vi ser også at forskningsmetodene knyttet til tidlig språklæring har blitt mer varierte og komplekse (Nikolov, 2009a). Det gjøres i dag mer bruk av triangulering og "mixed methods", og longitudinelle studier samt internasjonale komparative studier er mer utbredt. Når det gjelder internasjonal forskning må vi imidlertid ta i betraktning at definisjonen av "tidlig start" kan være noe forskjellig mellom ulike land. Dette innebærer blant annet at man i noen internasjonale studier forsker på yngre barn enn de som er med i forsøket i Norge. Der vil også være andre kulturelle og strukturelle forskjeller og faktorer å ta høyde for når man sammenligner ulike lands praksis og forskningsfunn knyttet til fremmedspråk.

¹ For en nærmere redegjørelse av tidligere erfaringer med forsøk knyttet til tidlig start i fremmedspråk i et internasjonalt perspektiv se Speitz og Simonsen 2006, Speitz, Simonsen og Streitlien 2007.

² Barcelona European Council, 15-16 mars 2002

³ Se blant annet CEC(2003) Promoting language learning and linguistic diversity: An action Plan (2004-2006)

⁴ Vi ser imidlertid i år en kraftig økning i antall elever på nivå III (i alle språk) i videregående skole på nasjonalt nivå. Det er også langt flere elever på videregående som fortsetter med det fremmedspråket de hadde på ungdomsskolen. olen, videregående. Se www.fremmedspraksenteret.no for utvidet analyse og statistikk.

Om vi ser på forskningsfeltet som helhet utføres det studier innen et bredt spekter. Men de områdene som har fått mest oppmerksomhet er studier knyttet til oppstarts-alder, undervisnings og læringsstrategier og studier av holdninger, motivasjon og andre affektive faktorer. For en mer dekkende beskrivelse av forskningsområder og publisert internasjonal forskning på tidlig læring av fremmedspråk, se Edelenbos og Kubanek (2009). Vi vil nå kort skissere argumentasjonen for en tidligere start med fremmedspråk.

Tidligere eller senere start – hva sier forskningslitteraturen?

Et populært forskningstema har vært hvilken alder som er mest gunstig for språklæring og oppstart med fremmedspråk. Vi går ikke inn på denne forskningslitteraturen – da dette ikke vil være et sentralt tema for denne rapporten. Men det ser stort sett ut til å være enighet om at ulike fortrinn og begrensninger er tilstede i ulike aldre når det gjelder tilegnelse av språk (Martin, 2000; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007; Fremmedspråksenteret, 2010; Nikolov, 2009a).

Hva er effektene av tidlig start?

Fremmedspråksenteret (2010) konkluderer i sitt teorigrunnlag knyttet til tidlig start med fremmedspråk at positive effekter som går igjen i nasjonale og internasjonale evalueringsrapporter er:

- Økt språklig og kulturell bevissthet hos elevene
- Økt åpenhet og lyst til å lære
- Økt selvfølelse
- Fremgang i språket de lærer

I tillegg er det studier som viser at tidligere læring av fremmedspråk fasiliterer læring innen etterfølgende språk. Så en tidlig start med engelsk vil kunne ha en positiv effekt på læring av 2. fremmedspråk, som igjen vil kunne ha en positiv effekt på et tredje fremmedspråk. Det må presiseres at kontekst og betingelsene for læringen selvsagt er viktig (Marx & Hufeisen, 2004; Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007; Harris & O'Leary, 2009; Haenni Hoti et al, 2011).

EU-kommisjonen er i sine resolusjoner og arbeidsdokumenter tydelige på at språklæring handler om mer enn effekter knyttet til personlig identitet. Der er også sentrale økonomiske og kulturelle fordeler ved et språklig mangfold innen Europa. Språket kan fungere som en bro og kan gi tilgang til andre kulturer og økt forståelse.

"A successful multilingualism policy can strengthen life chances of citizens: it may increase their employability, facilitate access to services and rights and contribute to solidarity through enhanced intercultural dialogue and social cohesion" (CEC, 2008: 3).

Det finnes altså tunge politiske og forskningsbaserte begrunnelser og oppfordringer knyttet til å starte med 2. fremmedspråk tidlig i opplæringsløpet, helt ned på førskolenivå (EC, 2011). Vi skal ikke gå mye nærmere inn på effekter av tidlig start i denne delrapporten, men dette vil være sentralt gjennomgående i den totale evalueringen. I det følgende skal vi se nærmere på formålet med og innholdet i evalueringen og det metodiske designet.

3.4 Om evalueringen

Denne evalueringen faller inn under det man kan kalle en **følgeevaluering**. Med dette menes det at evalueringen vil følge prosjektet fra start til slutt, og ha ulike måletidspunkt i løpet av forsøksperioden. *Følgeevaluering* er en formativ form for evaluering heller enn en summativ evaluering. Dette vil si at evalueringen skal produsere kunnskap om forsøket, som formidles til ulike deltakere gjennom hele forsøksperioden. På denne måten kan kunnskapen anvendes for å utvikle forsøket, eller styre kursen på forsøket underveis. I motsetning defineres en summativ evaluering som en sluttevaluering gjort i ettertid med fokus på forsøkets måloppnåelse (Scriven, 1991)

Formålet med å innlemme formative eller prosessuelle aspekter er å samle inn informasjon om hvordan tiltak blir iverksatt og fungerer, i den hensikt å formidle innsikt og kunnskap tilbake til prosjektene og dermed bidra til gjensidig læring. På denne måten kan tiltak eller iverksettelsesprosessen forbedres. En konkret måte å få til gjensidig læring mellom aktører (og mellom forskerne og aktørene) er eksempelvis gjennom erfaringssamlinger der forskerne får mulighet til å presentere funn og motta reaksjoner og korrigeringer. Dette gir også aktørene mulighet til å møte andre i forøket, samt å få innsikt i forskernes kunnskapsinnhenting om prosjektet. Slike erfaringssamlinger er inkludert i dette forsøket.

Formålet med føleevalueringen som helhet er å dokumentere og vurdere ulike aktørers erfaringer med de to skisserte modellene. Evalueringen skal også gi kunnskap om lokale forutsetninger og behov ved en eventuell nasjonal timeutvidelse. Innhold og gjennomføring skal sees på både ved oppstart og avslutning, dette inkluderer også en vurdering av etterutdanningstilbudet. Videre skal evalueringen si noe om forsøkselvenes valg av fremmedspråk og motivasjon for fremmedspråk. Et overordnet mål er at evalueringen skal se på sammenhenger mellom innsatsfaktorer, gjennomføring og utbytte for elevene.

Rekruttering, kompetanse og valg av fag på ungdomstrinnet er viktige tema relatert til helhetlige løp, overgang til ungdomstrinnet og senere utdanningsvalg. Det skal videre vurderes i hvilken grad didaktisk kompetanse reflekteres i praktisk tilnærming i fremmedspråklæringen på forsøksskolene. Evalueringen skal videre vurdere og drøfte forsøket i lys av relevante **problemstillinger** knyttet til nasjonal og internasjonal forskning. Sentrale spørsmål i denne rapporten er:

- Hvordan oppfattes *forsøkets oppstart og implementering*?
 - Hvordan får deltakerne informasjon om forsøket og modellene?
 - Hvordan er forankringen av forsøket blant skoleledelse og lærere?
 - Hvilke utfordringer er det ved igangsetting av forsøket?
 - Gjennomføring av offentlige tiltak; hvordan tilpasses forsøket til lokale forhold?
- Hvordan er *erfaringer med organisering og gjennomføring* så langt?
 - Er deltakernes erfaringer avhengig av lokale forhold?
 - Hvordan er organiseringen av forsøket?
- Hvordan organiseres *fremmedspråkundervisningen*?
 - Lærere og elevers perspektiver på undervisningen og undervisningsmetoder
- Hvordan er *elvenes motivasjon* knyttet til forsøket?
 - Hvilke faktorer ser ut til å gi utslag på elevenes motivasjon?
- Hvordan oppfattes *etterutdanningstilbudet* så langt?
- Hvilke *lokale forhold og behov* vil det være viktig å ta hensyn til i det videre?

Evalueringen skal være en følgeevaluering som inkluderer observasjon i et representativt utvalg elevgrupper. Den **totale målgruppen** for følgeevalueringen vil være elever og foresatte, lærere, etterutdannere, skoleledere og skoleeiere samt fylkesmennene og andre relevante kompetansemiljøer.

3.4.1 Metodisk design

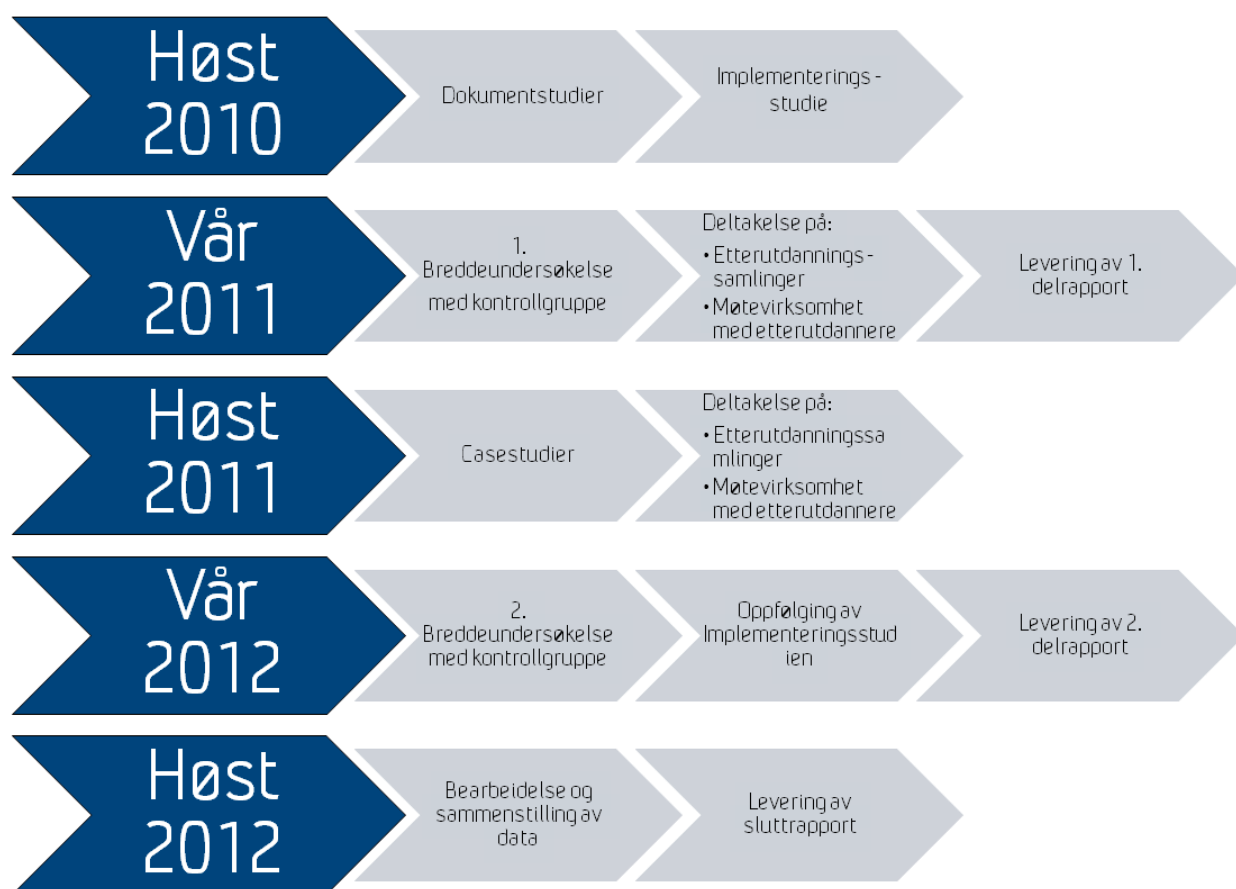
Vi har valgt å benytte oss av såkalt metodetriangulering, der vi søker å besvare ulike problemstillinger gjennom en kombinasjon av forskjellige datakilder. Vi benytter oss av både kvantitative og kvalitative metoder gjennom hele følgeevalueringen, noe vi også gjør i denne spesifikke rapporten.

I hovedsak inneholder datainnhentingsprosessen for hele følgeevalueringen følgende aspekter;

- En implementeringsstudie gjennomføres i starten av evalueringen, hvor vi intervjuer et utvalg av skoleeiere tilknyttet forsøket. Disse blir også intervjuet ved forsøkets slutt

- En breddeundersøkelse hvor alle skoleledere, lærere og elever som er med i forsøket vil bli spurt om å delta. Undersøkelsen gjennomføres på to ulike måletidspunkter; vår 2011 og vår 2012.
- I tilknytning til breddeundersøkelsen gjennomføres et kontrollgruppestudium. Dette er en breddeundersøkelse med tilnærmet like spørsmål som går til elever som ikke er med i forsøket.
- For å besvare de mer kvalitative tematikkene gjennomføres casestudier med et utvalg skoler som er med i forsøket.

Gjennom hele forsøksperioden driver vi sporadisk dokumentanalyse, samt deltar på etterutdanningssamlinger og på møtevirksomhet med ulike parter i forsøket. Nedenfor følger en figur som viser gangen i evalueringen:



3.4.2 Om rapporten – metode og datagrunnlag

Denne rapporten er første delrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk på 6. – 7. trinn. Rapporten bygger på data og resultater fra implementeringsstudien og 1. breddeundersøkelse med tilhørende kontrollgruppe.

3.4.2.1 Implementeringsstudien

En sentral erfaring fra en lang rekke studier av iverksetting og gjennomføring av sentralt utviklede offentlige tiltak på en rekke områder, viser at utfallet ofte ikke blir i tråd med initiativtagernes intensjoner. Utallige forskningsarbeider viser at den endelige politikken i praksis ofte får sin form i en kontinuerlig formell og uformell forhandlingsprosess, fra den tidligste mest overordnede politikk- og strategiformingen til den konkrete iverksettingen på laveste brukernivå. Med andre ord er det i stor grad på det laveste nivået at det bestemmes både hvilken form tiltakene skal ha og hvilke effekter de får når de settes ut i livet og - faktisk

også hvorvidt tiltaket i det hele tatt skal settes ut i livet. Dette i kontrast til en lineær, rasjonell modell, der et tiltak med klare mål og virkemidler utformes sentralt og iverksettes lokalt (Pressman & Wildavsky, 1979; Sætren, 1983; Brunsson & Olsen, 1993).

Sentrale problemstillinger knyttet til gjennomføring av offentlige tiltak, vil derfor handle om hvordan sentralt vedtatte tiltak "oversettes" til lokal virkelighet, og hvilke problemer og utfordringer man møter i denne prosessen. Ett av de sentrale spørsmålene for evalueringen, så vel for dem som er ansvarlige for gjennomføringen, er altså hvordan forsøket tilpasses til lokale forhold og lokal virkelighet. Har for eksempel skolene og aktørene tolket de to modellene forskjellig? Her er det viktig å påpeke at slike avvik mellom sentral og lokal virkelighetsforståelse ikke nødvendigvis må oppfattes som dysfunksjonelle. Den oversettelsen som skjer, handler også om å tilpasse virkemidler til lokal virkelighet, forankre tiltaket lokalt og fremelske lokal kreativitet.

Vi vet også fra tidligere forskning at tiltaks- og handlingsplaner og forsøk kan ha en viktig funksjon som intensjonserklæring. Man signaliserer at man er klar over et problemområde, og ønsker å gjøre noe med det. Tiltak/ forsøk i seg selv kan dermed ha en viktig funksjon i å sette et problemkompleks på sakskartet, og inspirere til felles handling for å nå et felles mål. Dette kan selvsagt være både positivt og negativt. En av de negative sidene kan være at forsøk og tiltak kan bli for vage og lite konkrete. De blir kort og godt bare gode intensjoner, og alt for lite konkret til å være et redskap i praktisk virkelighet. Forsøk kan i så måte fungere som en pekepinn på hvor man skal (eller ønsker å være) og hva målet er, mens veien dit forblir uklar. Balansegangen ligger i å gjøre et forsøk tydelig og inspirerende nok, men samtidig konkret nok uten at det oppfattes som stivbent og firkantet, i form av etterprøvbare mål og virkemidler.

Ofte blir forsøk "konstruert" på den måten at de som får i oppdrag å sette i gang et forsøk, summerer det de har av pågående aktiviteter på området. Dette kan være positivt i den forstand at man får sett ulike tiltak i sammenheng, ser helheten i tiltakene på et område, og kan utvikle en synergieffekt mellom ulike tiltak. De negative konsekvensene kan være at man ved å se seg blind på det eksisterende, ikke greier å komme opp med noe nytt. Slik sett kan forsøk føre til at de som allerede er gode blir bedre, og at det i hovedsak er disse som får utbytte av forsøket. En slik "summert strategi" kan ofte få noe rituelt over seg, tiltak blir en måte å demonstrere hvor flink man allerede er, i stedet for å komme opp med nye, gode grep. Å kartlegge hvilke deler av tiltaket som er nyskapende, hvor mye som er "summering" av pågående lokal aktivitet, og hvor vanlig det eventuelt er at midlene i forsøket primært fordeles til skoler og læresteder som allerede har aktiviteter i gang på området, hvor mye som innebærer videreutvikling av pågående tiltak/forsøk/utviklingsarbeid, og hvor mye som er genuint nye tiltak som peker ut over det eksisterende, blir en sentral del av evalueringen. Dette er viktig for å nærme seg et svar på *spørsmål om forsøkets resultatoppnåelse*:

- Hva har forsøket ført til i forlengelsen av det som ville skjedd innenfor ordinær virksomhet?

En annen generell dimensjon ved forsøk som det vil være viktig å se på også i denne sammenhengen, er forsøkets *tilblivelseshistorie og form*. Om forsøket blir vedtatt på "toppen", og iverksettes nedover i systemet, eller om forsøkets form i større grad blir til i samspillet mellom mikro- og makro-nivået. Mye forskning tyder vel på at en gylden middelvei bør være idealet, handlingsplaner bør få sin form i samspill mellom aktører "på gulvet" og overordnet i undervisningssystemet. Forsøk må av og til "vedtas" og styres ovenfra, men det er viktig at man også tar vare på det som kommer nedenfra, at forsøk får romme det som oppleves som relevant lenger nede i systemet. Dette er nødvendig for å oppnå tilstrekkelig forankring. Forsøket må speile den opplevde virkeligheten, ellers står den i fare for å bli bare rituell. Samtidig trenger forsøk visse sentrale føringer hvis målet er å gjennomføre en noenlunde helhetlig politikk på et område. Det viktige i denne sammenhengen blir å finne den rette balansen mellom lokal kreativitet og sentral "styring".

Dette er viktige elementer som evalueringen vil se nærmere på i den kvalitative datainnhenting. I forhold til denne rapporten, har dette vært viktige bakgrunnsfaktorer for implementeringsstudien. Formålet med

implementeringsstudien blir som følger å få innblikk i forsøkets tilblivelseshistorie, og erfaringer med planlegging og gjennomføring så langt. Fortolkninger og ”oversettelser” av sentrale føringer vil også være sentralt å se nærmere på.

Datainnsamling

For å få nærmere innblikk i forholdet mellom overordnede intensjoner og oversettelse på lokalt nivå - og forsøkets tilblivelseshistorie har vi gjennomført dokumentanalyser, telefon intervjuer med et utvalg på 11 skoleeiere. Vi har også gjennomført telefonintervjuer med etterutdanningstilbydere, fremmedspråksenteret og vi har vært i dialog med Utdanningsdirektoratet. Vi har også benyttet data fra lærere og skoleeiere fra breddeundersøkelsen på spørsmål knyttet til forsøkets oppstart, implementering og forankring.

I utvalget av kommuner som deltar i implementeringsstudien har vi vektlagt variasjon langs variabler som størrelse, organisering (tonivå/trenivå), urban/rural og geografisk beliggenhet. Erfaringer i forbindelse med oppstart og gjennomføring så langt, og ulike lokale behov, forankring og forventninger til forsøket har vært sentrale tema i disse intervjuene.

3.4.2.2 Breddeundersøkelsen

Breddeundersøkelsen er et viktig måleinstrument for hele evalueringen. Den har som intensjon å få kartlagt deltakernes erfaringer, samt å få belyst problemstillinger som knytter seg til lokale forhold. Dette gjelder eksempelvis lokale forhold knyttet til organisering, forankring, rammefaktorer, rekruttering, kompetanse, erfaringer knyttet til operasjonalisering av læreplan, læringsressurser, skoleleder og læreres vurdering av elevenes læringsutbytte, vurdering knyttet til en eventuell permanent innføring av fremmedspråk, og vurderinger knyttet til bruk av videre- og etterutdanningstilbud.

Delen av breddeundersøkelsen som går til elevene, har som intensjon å få fram svar på problemstillinger som knytter seg til elevenes læringssituasjon i bred forstand; vi er særlig her opptatt av å få kartlagt elevenes bevissthet i forhold til valg av fag, motivasjon og holdninger til fremmedspråk. Et annet sentralt element vil være hvordan elevene oppfatter fremmedspråk – undervisningen. I forhold til utvalg har vi gitt hele populasjonen anledning til å svare på undersøkelsen. Dette vil si samtlige elever som er med i forsøket, alle lærere som underviser i forsøk med 2. fremmedspråk, og skoleledere på alle de skolene som er representert i forsøket.

Kontrollgruppen består av en gruppe elever som begynte på 6. trinn høsten 2010 ved skoler som ikke er med i forsøket. Vi vil følge disse kontrollskolene parallelt med forsøket over to år. Elevene blir spurt to ganger, på samme tidspunktene som vi gjennomfører undersøkelsene mot elevene i forsøket. Kontrollgruppen er ikke en del av forsøket, men vil fungere mer som et sammenligningsgrunnlag. Også disse elevene blir spurt om sine holdninger til fremmedspråk (de uttaler seg da om engelskfaget), motivasjon og holdninger

Vi har gjort et strategisk utvalg når det gjelder kontrollgruppeskolene. På denne måten vil vi sikre oss at kontrollskolene som velges er relativt lik forsøksskolene med hensyn til rammebetingelser og til en viss grad elevsammensetning. Vi sammenlikner dermed relativt like skoler som henholdsvis deltar/ ikke deltar i forsøket.

Utvalget for breddeundersøkelsen beskrives nærmere i kapittel 4.

Tabell og figurer i rapporten

I denne rapporten presenteres data som frekvensfordelinger, krysstabeller, bivariate gjennomsnittsanalyser og som multippel regresjonsanalyse. Signifikansnivå angis der det er meningsfullt, som i elevdata hvor antallet respondenter er over 1200. Når det gjelder datamaterialet med lærere og skoleledere er dette så lite (til sammen ca 130) at det skal relativt store forskjeller til før det slår ut på signifikanstester. Det er i mange sammenhenger naturlig å forvente at lærere og skoleledere har ulike oppfatninger siden de befinner seg på ulike steder i forhold til fremmedspråkundervisningen. Skoleledere er ansvarlig for rammene, mens lærerne i større grad er ansvarlige for innholdet. Vi velger å omtale eventuelle forskjeller som tendenser.

3.4.2.3 Analysemetoder

Analysen av kvantitative data

I denne rapporten bruker vi ofte gjennomsnittsverdier. I forhold til å sammenligne frekvensfordelinger gir gjennomsnittsanalyser et enklere bilde av forskjeller/ likheter siden vi kun trenger ett tall for hver gruppe. Frekvensfordelinger derimot innebærer seks verdier å forholde seg til per gruppe. Samtidig gir gjennomsnittsmål mindre informasjon enn frekvensfordelinger (om blant annet fordeling). Om vi benytter oss av det ene eller andre avhenger av hva vi ønsker å fokusere på. Ved gjennomsnittsanalyser blir tolkningen av skalaen fra 1 til 6 noe annerledes enn for frekvensfordelinger. I en gjennomsnittsanalyse vil verdiene kunne ta alle mulige verdier mellom 1 og 6, noe som innebærer at tolkningen av hva som er grensene for "enig" og "uenig" må fastlegges litt mer presist enn når vi tolker frekvensfordelinger. Vi tolker gjennomsnitt over middels (3,5) som å være i positiv retning, mens gjennomsnitt under middels som å være i negativ retning. Videre kan verdier under 2,67 ($1+(5/3)$) tolkes som klart uenig, mens verdier over 4,33 ($6-(5/3)$) som klart enige.

Vi tester for statistisk signifikante forskjeller i materialet og signaliserer det ved å angi stjerner (*). Videre markeres størrelsen på p-verdiene er for de signifikante målingene. Jo lavere p-verdi, jo mindre er sannsynligheten for at forskjellene i materialet er tilfeldige. Generelt brukes Kji-kvadrat-test når vi analyser sammenhengen mellom to fordelinger. Vi bruker F-test (Anova) når vi sammenligner mer enn to gruppers gjennomsnitt. I sistnevnte tilfelle testes det for om de ulike gruppene til sammen skiller seg statistisk signifikant fra hverandre; det er altså ikke en parvis test mellom alle de respektive gruppene. Signifikansnivå angis med stjerner, slik ***= $p<0,01$, **= $p<0,05$ og *= $p<0,1$.

Multivariate analyser

Bivariate fordelinger (for eksempel sammenligning av svarfordelinger mellom gutter og jenters motivasjon for språkopplæring, eller om det er forskjeller mellom opplæringsmodell og skolestørrelse) er interessante i seg selv. De kan imidlertid lett gi et feilaktig inntrykk av at forskjellene kan tilskrives kjønn eller skolestørrelsen i seg selv. Multippel regresjonsanalyse er en metode for å måle effektene av flere forhold som antas å virke samtidig (Hamilton, 1992). Metoden gjør det mulig å si noe om hvilke av årsaksvariablene som har større eller mindre effekter på den avhengige variabelen. Dette er mulig fordi de uavhengige variablenes effekter kontrolleres for hverandre. Variabler mister ofte forklaringskraft når en beveger seg fra bivariat til multippel analyse.

Ved å benytte multippel regresjonsanalyse kan vi studere virkningen av ulike variabler kontrollert for hverandre. Regresjonskoeffisientene et uttrykk for hvor stor endring man har i den avhengige variabelen for en enhets endring i den uavhengige variabelen, gitt at man holder verdien på de andre uavhengige variablene konstant. Fortegnet sier hvilken retning sammenhengene har og størrelsen på tallet sier noe om hvor sterk sammenhengen er. Skal vi sammenligne variablenes effekter, må vi standardisere regresjonskoeffisientene, da størrelsen på ustandardiserte koeffisienter vil avhenge av variabelens målestokk. Standardiserte koeffisienter er direkte sammenlignbare i størrelse fordi de måler effekten av endringer målt i standardavvik, slik at det vi ser er den gjennomsnittlige endring i standardavvik på den avhengige variabelen forbundet med

en endring på ett standardavvik på vedkommende uavhengige variabel, når de andre uavhengig variablene holdes konstant (Hamilton, 1992).

3.5 Utvalg - Frivillighet og valgfrihet

En viktig faktor i dette forsøket er at deltakelse er frivillig i samtlige ledd. Rekrutteringen av skoler er gjort på bakgrunn av søknader skrevet av skolene selv og skoleeier, og elevenes deltakelse er i utgangspunktet frivillig. Dette er et viktig moment for evalueringen i og med at det sier noe om utvalget både når det gjelder skoler som er med og elever som er med i forsøket.

Hvordan denne frivilligheten er oppfattet og opplevd i de ulike leddene er imidlertid ikke ubetinget synonymt med frivilligheten som legges til grunn av sentrale/nasjonale aktører. Med dette mener vi at jo lengre ned i systemet du kommer, jo større er mulighetene for at forsøket ikke er oppfattet på den måten initiativtakernes intensjoner var/er.

Likevel kan man anta at majoriteten av skolene som er med i forsøket selv har valgt å bli med, og at de fleste elever har gjort et bevisst valg med tanke på deltakelse i forsøket. Dette vil si at utvalget er skoler som var motiverte for forsøket, enten gjennom tidligere satsning på området, generell interesse i skoleutvikling og språk, muligheter for deltakelse, ildsjeler i personalet eller andre utslagsgivende faktorer.

Det er mulig å stille spørsmål ved egenskapene til kommunene som er med i forsøket; om disse kommunene har en skoleeier med spesielle interesser innen FoU eller språk. Det samme gjelder elevene som er med i forsøket. Er det slik at alle elevene selv har tatt et aktivt valg om å være med i forsøket? Og vil ikke dette ha innvirkning på deres motivasjon og prestasjoner i faget? Og vil ikke dette igjen ha en innvirkning på utfallet av hele forsøket?

Dette er alle viktige momenter og spørsmål som har betydelig innvirkning både på forsøket og på resultatet av evalueringen. Vi vil derfor påpeke at man vil kunne finne noe ulike svar i en evaluering som denne med gitte kriterier i populasjonen, og ved en eventuell nasjonal innføring. Likevel vil denne evalueringen vise til viktige momenter man bør ta inn over seg om 2. fremmedspråk på barnetrinnet skal gå fra en forsøksordning til en nasjonal innføring.

4 Utvalget i breddeundersøkelsen

Datainnsamlingen er gjennomført i mai 2011. Det er sendt ut spørreskjema til alle forsøksskolenes skoleledere og lærere som jobbet med fremmedspråkundervisningen, til alle elevene som deltok i fremmedspråkundervisningen, samt til en kontrollgruppe med elever ved 13 skoler som ikke deltar i forsøket. Tabell 1 og Tabell 2 viser svarprosent på skolenivå etter fylke og for elever, skoleledere og lærere.

4.1 Svarprosent

Tabell 1 Svarprosent skolenivå for elever og lærere/skoleleder i forsøket etter fylke. Prosent

	Svarprosent skolenivå Elever	Svarprosent skolenivå Skoleleder og lærere	Antall skoler i forsøket (N)
Finmark	100	100	1
Troms	60	100	5
Nordland	100	100	4
Nord-Trøndelag	25	100	4
Sør-Trøndelag	33	67	3
Møre og Romsdal	75	100	4
Sogn og Fjordane	100	100	2
Hordaland	100	100	2
Rogaland	63	100	8
Aust-Agder	100	100	2
Telemark	100	100	1
Vestfold	80	80	5
Oppland	83	100	6
Hedmark	100	100	3
Oslo	78	89	9
Akershus	56	67	9
Østfold	100	100	3
Norske skoler i utlandet	67	67	3
Svarprosent skolenivå	73	91	74

Tabell 1 gir en oversikt over svarprosent for skoler som er med i evalueringen på fylkesnivå. For lærere og skoleledere ser vi at i 13 av fylkene har skoleleder og lærer ved alle skolene som er med i forsøket svart. Alle fylkene er representert i evalueringen selv om ikke svarprosenten er like høy på de øvrige.

Vi ser at i åtte av fylkene er elever ved alle skolene i forsøket med i evalueringen. Videre ser vi at elever ved skoler i alle våre registrerte fylker med i evalueringen, men svarprosenten varierer noe på skolenivå. Særlig er skolene i Trøndelagsfylkene lite representert. Av sju skoler totalt er bare to med i evalueringen, en fra hvert av trøndelagsfylkene.

Svarprosentene for henholdsvis elever, lærere og skoleledere er angitt i Tabell 2.

Tabell 2 Antall respondenter i populasjonen, utvalget og beregnet svarprosent.

	Totalt antall	I utvalget	Svarprosent
Elever i forsøket	1994	1282	64
Elever i kontrollgruppe	404	246	61
Skoler i kontrollgruppa	13	10	77
Lærere	129	71	55
Skoleledere	73	64	88

Totalt 1994 elever deltar i forsøket. Vi har fått inn svar fra 1282 elever, noe som gir en svarprosent på 64.

404 elever ved 13 skoler er tilfeldig trukket til å være med i kontrollgruppen. Vi har fått inn svar fra 246 elever ved 10 av disse skolene, noe som gir en svarprosent for disse elevene på 61. Vi har fått svar fra 64 skoleledere, noe som utgjør en svarprosent på 88. Totalt 129 lærere underviste i fremmedspråkforsøket på evalueringstidspunktet. Vi har fått svar fra 71 lærere, noe som gir en svarprosent på 55.

En stor andel av skolelederne svarer på spørreskjemaet, mens i overkant av halvparten av lærerne har svart. Årsaken til den relativt lave svarprosenten blant lærerne kan antakelig delvis skyldes at spørreskjemaet ble distribuert til fremmedspråklærerne i to omganger. Først ble skjemaet sendt til en fremmedspråklærer pr skole, deretter fikk resten av lærerne anledning til å svare. De to distribusjonstidspunktene hadde noen ukers mellomrom, og det kan ha hatt betydning for hvor mange som rakk å fylle ut skjemaet, eller fikk beskjed om at de også skulle delta. Vi ser at lærersvarene våre er fordelt på 60 ulike skoler av i alt 74 som er med i forsøket. Dette vil si at lærere på 81 prosent av skolene har svart. Dette kan tyde på at størstedelen av lærere som ikke har besvart undersøkelsen kommer fra store skoler hvor man har flere lærere som underviser i 2. fremmedspråk.

4.1.1 Ulike etterutdanningsregioner

I forbindelse med forsøket ble det i utgangspunktet opprettet tre etterutdanningsregioner som fylkene og skolene ble fordelt etter. Etter at en av etterutdanningstilbyderne trakk seg fra forsøket, ble fylkene fordelt på nytt, nå i region Nord (NTNU) og Sør (Høgskolen i Østfold). Reduksjonen fra tre til to tilbydere gjør at ikke alle fylkene ble logisk geografisk plassert. Regionene presenteres derfor nedenfor. Følgende fylker inngår i etterutdanningsregionene:

Etterutdanningsregion Sør: Østfold, Akershus, Oslo, Vestfold, Telemark, Aust-Agder, Hedmark, Sogn og Fjordane, Hordaland og de norske skolene Rojales Gran Canaria.

Etterutdanningsregion Nord: Finnmark, Troms, Nordland, Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag, Møre og Romsdal, Rogaland og Oppland og den norske skolen i Costa Blanca

4.1.2 Ulike geografiske regioner

Vi gjør også analyser langs ulike geografiske regioner for å se etter forskjeller i ulike deler av landet. Følgende fylker inngår i de geografiske regionene:

Oslo: Oslo

Øst: Østfold, Akershus, Hedmark og Oppland

Sør: Vestfold Telemark og Aust-Agder

Vest: Rogaland, Hordaland og Sogn og Fjordane

Midt: Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag

Nord: Nordland, Troms og Finmark

Utlandet: Skoler i utlandet

Vi har valgt å skille ut Oslo som en egen region da tidlig start med fremmedspråk har vært en kommunal satsning her over tid, noe som har gitt grobunn for mange lokale satsninger på fremmedspråk på barnetrinnet. Det kan derfor være interessant å se på denne regionen spesielt.

4.2 Undersøkelsen blant elevene

I dette avsnittet presenterer vi noen bakgrunnsdata for elevene. Vi vil se på fordelingen av type undervisningsmodell, hvor mange som har fremmedspråkundervisningen som obligatorisk, samt fordeling på kjønn.

Spørreskjema er sendt til alle de 74 skoler som er med i forsøket med 2. fremmedspråk. Av disse har elever ved 56 skoler svart på undersøkelsen. Dette utgjør totalt 1282 elever. Av disse bruker 44 skoler progresjonsmodellen og 12 skoler introduksjonsmodellen. 934 elever har undervisning etter progresjonsmodellen og 348 etter introduksjonsmodellen, se Tabell 3 under.

Tabell 3 Fordeling av elever og skoler i henholdsvis progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen

	Elever		Skoler	
	Prosent	N	Prosent	N
Progresjonsmodellen	73	934	79	44
Introduksjonsmodellen	27	348	21	12
Totalt	100	1282	100	56

Ved de fleste skolene er deltakelsen valgfri for elevene, men det er også en del skoler hvor forsøket er obligatorisk. Det er opp til den enkelte skole/kommune å avgjøre dette selv. I datagrunnlaget for elevene sier 78 prosent at de er med i forsøket fordi de har valgt det selv, mens 22 prosent er med fordi deltakelsen er gjort obligatorisk, se Tabell 4.

Tabell 4 Var elevenes deltakelse valgfri eller obligatorisk?

	Elever		Skoler	
	Prosent	N	Prosent	N
Deltakelsen var valgfri	78	1004	80	45
Deltakelsen var obligatorisk	22	278	20	11
Totalt	100,0	1282	100,0	56

Ved de skolene hvor faget er frivillig for elevene, er ikke alle elevene med i forsøket. Dette gjelder 80 prosent av skolene som er med i undersøkelsen. Ved de skolene forsøket er obligatorisk, innebærer dette at alle elevene på trinnet/klassen er med.

I forsøket som helhet er det 18 skoler som underviser i introduksjonsmodellen, 54 skoler som underviser i progresjonsmodellen, og en skole som underviser i begge modellene. I utvalget vårt er 12 skoler med introduksjonsmodellen representert, og 44 skoler med progresjonsmodellen. Dette sier oss at 63 prosent av skolene med introduksjonsmodellen (ut fra lærer/rektor skjema), og 80 prosent at skolene med progresjonsmodellen er representert i utvalget vårt.

Ut fra utvalget vårt ser vi at det er mest vanlig å tilby undervisning i fremmedspråket etter progresjonsmodellen. Blant elevene i utvalget deltar 73 prosent i progresjonsmodellen, mens 27 prosent er i introduksjonsmodellen. Det er ingen forskjeller mellom type modell, og om elever deltar frivillig eller obligatorisk, se Tabell 5.

Tabell 5 Type modell etter valgfri/obligatorisk deltakelse

	Deltagelse var valgfri		Deltakelsen var obligatorisk	
	Prosent	N	Prosent	N
Progresjonsmodellen	72	726	75	208
Introduksjonsmodellen	28	278	25	70
Totalt	100	1004	100	278

Kji= 0,69, ikke sign.

Det er flere jenter enn gutter som deltar i forsøket, 55 prosent jenter og 45 prosent gutter, se Tabell 6. Tabellen viser også fordelingen blant jenter og gutter knyttet til om deltakelsen er obligatorisk eller frivillig. Det er en tendens til at flere jenter deltar når forsøket er frivillig.

Tabell 6 Elevenes kjønn

	obligatorisk	valgfritt	Alle
Gutt	49	44	45
jente	51	56	55
Sum	100	100	100
N	276	1002	1278

Kji=2,61, $p < 0,1$

Tabell 7 viser en oversikt over hvordan elevene fordeler seg geografisk etter region (se kapittel. 4.1.2) Omtrent halvparten er elever ved skoler i Oslo og Østlandet forøvrig. Færrest elever finner vi fra skoler i Sør-Norge og Midt-Norge samt skoler i utlandet. Fra Tabell 2 i begynnelsen av dette kapittelet vet vi at det er særlig lav representasjon av skoler i Midt-Norge, noe som også gjenspeiles ved at denne elevgruppen blir relativt sett lavere enn i de andre regionene.

Tabell 7 Elevenes fordeling langs geografisk region

	Prosent	N
Oslo	22	282
Øst Norge	27	352
Sør Norge	7	85
Vest Norge	20	262
Midt Norge	8	97
Nord Norge	13	169
Utland	3	35
Sum	100	1282

Fordelt på etterutdanningsregion befant 63 prosent av elevene seg i region Sør og 37 prosent i region Nord. Elevene i etterutdanningsregion Sør kjennetegnes ved å i større grad være elever ved store skoler, i urbane kommuner, oftere ved private skoler, og oftere få undervisning etter progresjonsmodellen.

Tabell 8 Oversikt over de fremmedspråk elevene får undervisning i etter modell. Prosent. N=1248.

	Progresjonsmodell	Introduksjonsmodell	Totalt
Tysk	23	11	19
Fransk	26	10	22
Spansk	45	24	39
Russisk	2	1	2
Mandarin	1	1	1
Flere av disse	2	50	15
Vet ikke	1	5	2
Sum	100	100	100
N	923	347	1270

Kji2=473,5 p>0,01

Ved mange skoler har elevene kunnet velge mellom flere språk hvor av spansk er det språket som tilbys oftest. I Tabell 8 ser vi hvilke språk elevene oppgir at de skal lære. Blant elevene i progresjonsmodellen får vel 44 prosent undervisning i spansk, mens 26 prosent får undervisning i fransk og 23 prosent i tysk. To prosent får undervisning i russisk og 1 prosent i mandarin. I introduksjonsmodellen har noen valgt å ha undervisning i ett og ett språk om gangen; dette vil ha innvirkning for hvilke språk elevene har rapportert inn per måletidspunktet, og rapporteringen vil ikke være helt fullstendig.

Når det blant elevene i introduksjonsmodellen blir oppgitt av 50 prosent at de får undervisning i flere språk, mens de øvrige 50 prosent har oppgitt kun ett språk skyldes dette mest sannsynlig at disse elevene svarer med utgangspunkt i det språket de får undervisning i på det tidspunktet de besvarer undersøkelsen.

4.3 Elevene i kontrollgruppa

Totalt er det kun 10 skoler representert i kontrollstudien. Resultater knyttet til kontrollgruppen vil bare benyttes i begrenset grad i denne rapporten. Vi skal likevel se noe nærmere på hvordan gruppen ser ut. Elevene i kontrollgruppa hører hovedsakelig hjemme i Oslo og i Vest-Norge, men det er med skoler fra alle de geografiske regionene, se Tabell 9.

Tabell 9 Oversikt over hvilke regioner elevene tilhører.

	Prosent	N
Oslo	39	95
Øst Norge	11	26
Sør Norge	1	3
Vest Norge	35	87
Midt Norge	7	18
Nord Norge	7	17
Sum	100	246

Tabell 10 Kjønnssfordeling i kontrollgruppa

	Prosent	N
Gutt	53	130
Jente	47	116
Total	100	246

Det er en jevnere kjønnssfordeling i kontrollgruppa enn i forsøksgruppa. Dette kan være en indikasjon på at flere jenter i forsøket skyldes valgfrihet, at det er flere jenter enn gutter valgte forsøket, men dette kan vi ikke si helt sikkert.

4.3.1 Skoleledernes og lærernes bakgrunn og kompetanse

Vi presenterer her en oversikt over skoleledernes og lærernes bakgrunn og kompetanse.

I

Tabell 11 viser vi et utvalg kjennetegn ved skolelederne og lærerne som har deltatt i spørreundersøkelsen:

- Det er 36 prosent menn blant skolelederne, mens det er 11 prosent menn blant lærerne. I alt er det 23 prosent menn.
- De fleste skolelederne og lærerne holder til ved skoler i urbane områder. Dette gjelder 59-61 prosent i begge gruppene. I tillegg befinner tre prosent seg ved skoler i utlandet.
- Det er flest lærere og skoleledere fra 1-7 skoler, totalt 64 prosent, mens 36 prosent er fra 1-10 skoler
- Det er en like stor andel (40 prosent) som jobber ved middels store og store skoler, mens 17 prosent jobber ved små skoler
- Det er 74 prosent som jobber ved skoler hvor de underviser etter progresjonsmodellen og 26 prosent etter introduksjonsmodellen
- 53 prosent tilhører etterutdanningsregion Nord, mens 47 prosent tilhører etterutdanningsregion Sør.

Tabell 11 Kjennetegn ved skolelederne og lærerne som deltar i undersøkelsen. Prosent.

	Skoleleder Prosent	Lærer Prosent	Alle Prosent	N
Kjønn				
Kvinner	64	89	77	104
Menn	36	11	23	31
Sum	100	100	100	135
Kommunetype				
Urban kommune	59	61	60	81
Rural kommune	38	37	37	50
Utland	3	3	3	4
Sum	100	100	100	135
Skoletype				
1-7 trinn skoler	61	68	64	87
1-10 trinn skole	39	32	36	48
Sum	100	100	100	135
Skolestørrelse				
Liten	17	17	17	23
middels	42	42	42	57
stor	41	41	41	55
Sum	100	100	100	135
Skoleansvar				
kommune	89	92	90	122
Privat	11	8	10	13
Sum	100	100	100	135
Modell				
Progresjonsmodell	77	72	74	100
Introduksjonsmodell	23	28	26	35
Sum	100	100	100	135
Etterutdanningsregion				
Sør	52	45	48	65
Nord	48	55	52	70
Sum	100	100	100	135

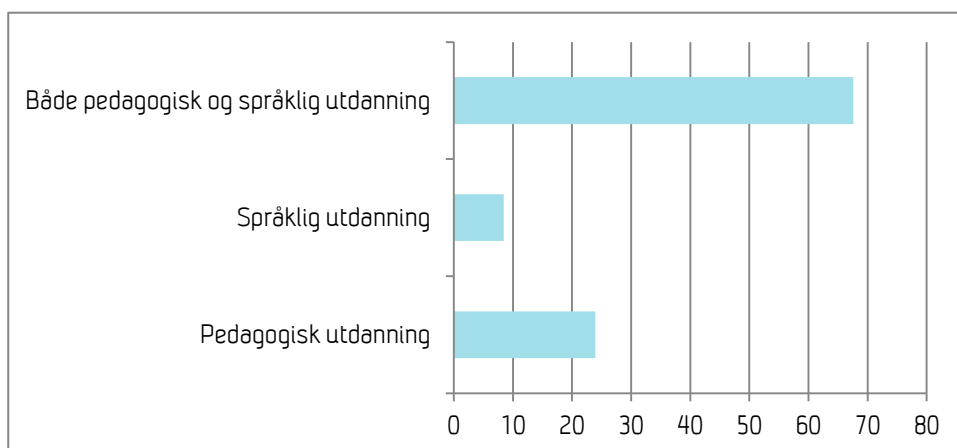
I begrepet urban kommune ligger det et høyt innbyggertall og konsentrert bosetting, mens rurale kommuner har lavere innbyggertall og mer spredt bosetting. Denne inndelingen omtales av SSB som tettbygd og spredt bygde strøk.⁵ Når det gjelder skolestørrelse har prekoderte variabler blitt benyttet. Disse følger SSB sin inndeling i liten (0-99 elever), middels (100-299 elever) og stor (300 elever-) skole.

⁵ <http://www.ssb.no/vis/emner/02/01/10/befteft/om.html>

Skolelederne er spurt om hvordan skoleeier er organisert i kommunen. Nesten 61 prosent oppgir at de har egen skolestab i kommunen, mens 30 prosent jobber i kommuner uten skolestab. Ti prosent er ved privatskoler.

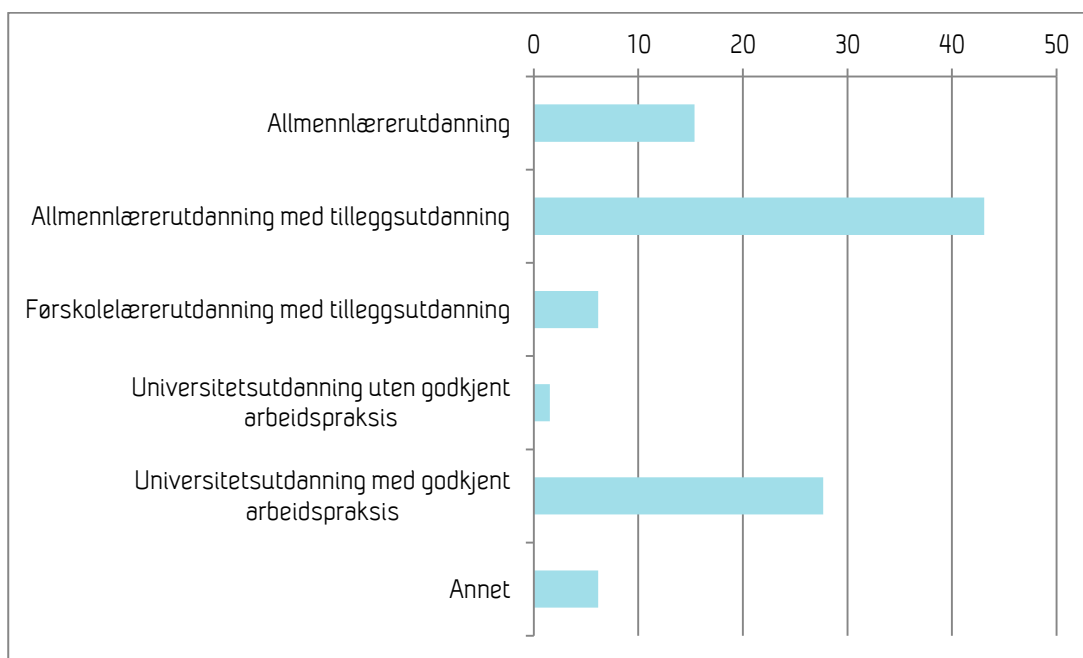
4.3.2 Lærernes utdanning

I denne delen presenteres oversikter over lærernes utdanningsbakgrunn. I Figur 1 ser vi fordelingen for den pedagogiske og språklige utdanningen lærerne i spørreundersøkelsen har.



Figur 1 Hva slags utdanning har du på høyskole/universitetsnivå? Lærere. Prosent. N=70.

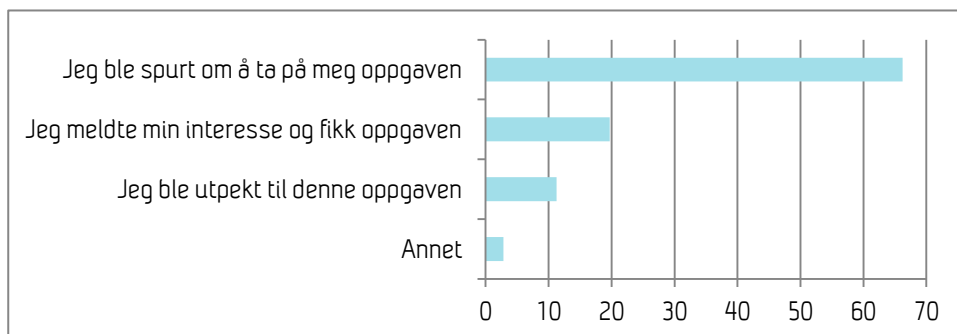
En stor andel av lærerne har både pedagogisk og språklig utdanning, men det er omtrent 25 prosent som bare har pedagogisk utdanning og 10 prosent som bare har språklig utdanning. De som oppgir å ha pedagogisk utdanning er bedt om å angi hvilken type pedagogisk utdanning dette gjelder. Lærernes svar presenteres i Figur 2 under.



Figur 2 Hvilken pedagogisk utdanning har du? Lærere. Prosent. N=65

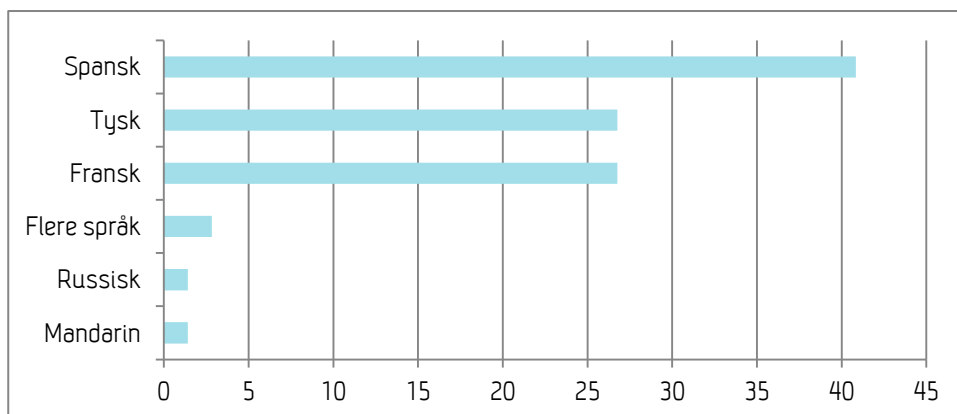
Nesten halvparten har allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning, mens nesten 30 prosent har universitetsutdanning med godkjent arbeidspraksis. Omtrent 15 prosent har allmennlærerutdanning. En mindre andel har førskolelærerutdanning med tilleggsutdanning eller universitetsutdanning uten godkjent arbeidspraksis. I tillegg har en liten andel (n=4) oppgitt annen utdanning.

Lærerne er videre spurt om hvordan de ble lærer for 2. fremmedspråk. Figur 3 viser svarfordelingen blant de 71 lærerne.



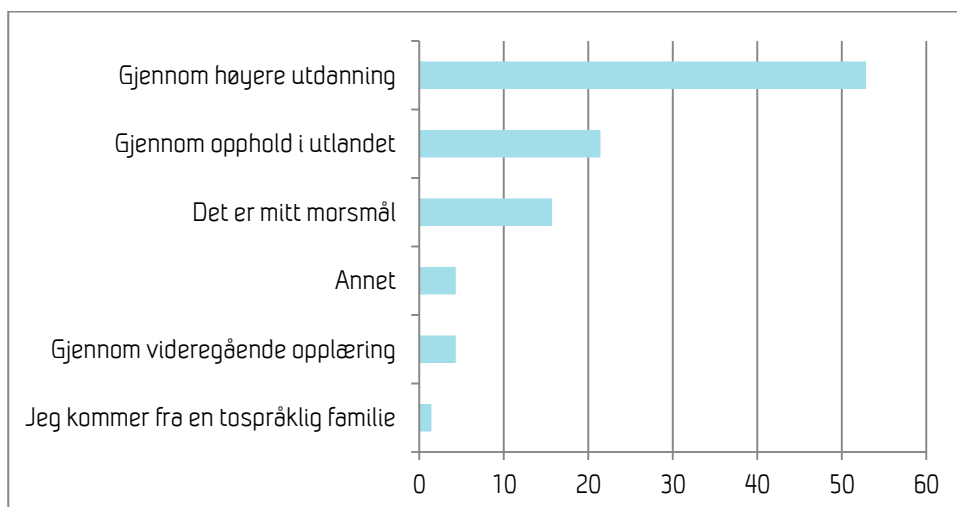
Figur 3 Hvordan ble du lærer for 2. fremmedspråk. Prosent. N=71.

Vi ser at de fleste av lærerne ble spurt om å påta seg oppgaven (over 65 prosent), mens 20 prosent meldte sin interesse og fikk oppgaven. 11 prosent oppgir at de ble utpekt til oppgaven.



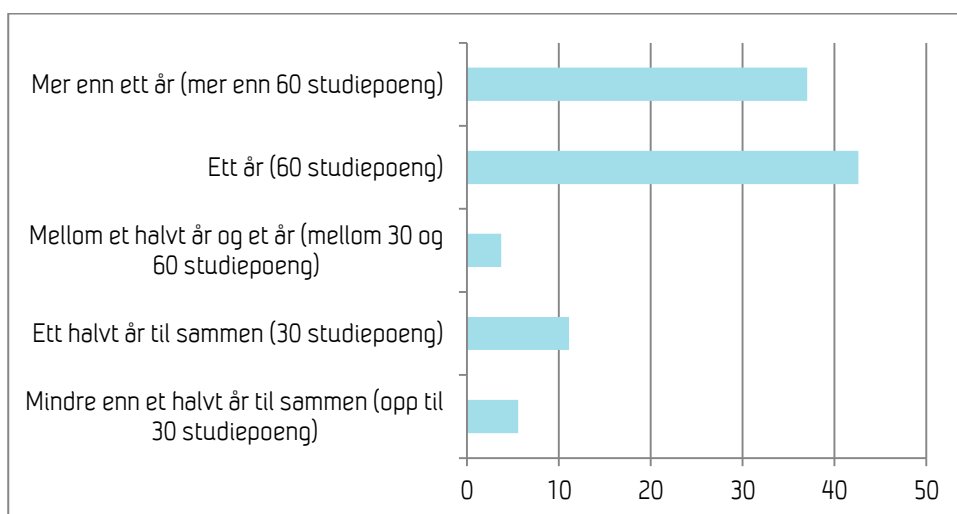
Figur 4 Hvilket språk underviser du i. Prosent. N=71

Det er flest lærere som underviser i spansk, vel 40 prosent, mens i overkant av 25 prosent underviser i henholdsvis tysk og fransk (se Figur 4). Dette er de dominerende språkene. Det er ingen signifikante forskjeller knyttet til undervisningsmodell.



Figur 5 Hvordan har du først og fremst lært språket du underviser i? Prosent. N=70

Figur 5 viser hvordan lærerne fordeler seg i forhold til hvordan de har lært språket de underviser i. Over halvparten har lært det gjennom utdanning på høyskole/universitet, mens ca 20 prosent har lært det gjennom opphold i utlandet. Ca 15 prosent oppgir at det er morsmålet deres. Det er ingen signifikante forskjeller knyttet til undervisningsmodell.



Figur 6 Hvor mye språklig utdanning har du på universitet/høyskolenivå i det språket du underviser i? Prosent. N=54

Det er 54 lærere som har besvart spørsmålet vist i

Figur 6, og dermed oppgir at de har språkutdanning på universitets-/ høyskolenivå. Nesten 80 prosent av disse har minst ett år med språklig utdanning på universitets/høyskolenivå i det språket de underviser i. Det er ingen signifikante forskjeller knyttet til undervisningsmodell.

4.4 Oppsummering - utvalget

Formålet med dette kapitlet er å synliggjøre sentrale bakgrunnsvariabler og trekk ved deltakerne i breddeundersøkelsen og forsøket. Dette er viktig bakgrunnsinformasjon for å kunne tolke de kvantitative dataene i rapporten.

Vi ser av dette kapitlet at de fleste skolene som deltar i breddeundersøkelsen velger å undervise etter progresjonsmodellen (ca 80 prosent av skolene) og de fleste skolene ser ut til å velge å gjøre deltakelse i forsøket frivillig for elevene. Når det gjelder valg av språk ser vi at spansk er mest vanlig, deretter tysk, og så fransk. Det fremkommer av øvrige data at valg av modell og språk i hovedsak er tatt ut i fra hva skolen har av tilgjengelig språkkompetanse.

Det er høy svarprosent for skolelederne, mens den er en del lavere for lærerne. Dette kan skyldes at det tok noe tid før *alle* lærerne i fremmedspråk fikk anledning til å delta, eller at det ikke har blitt tid til å svare i en hektisk hverdag. Vi mener at det sannsynligvis ikke medfører skjevheter i utvalget i undersøkelsen.

Andre sentrale bakgrunnsvariabler som kan trekkes frem er at de fleste skoleledere og lærere i breddeundersøkelsen oppgir å tilhøre mellomstore/ store skoler og urbane kommuner. Siden det er frivillig å søke deltakelse i forsøket kan dette si oss noe om hvilke skoler som opplever at de har forutsetninger for å tilby fremmedspråk på barnetrinnet.

Når vi ser nærmere på bakgrunnsvariabler knyttet til lærerne, ser vi at det er flest kvinnelige lærere i fremmedspråk i vårt utvalg. Mange av lærerne som deltar i forsøket har både pedagogisk og språklig utdanning; over halvparten av lærerne har lært språket de underviser i gjennom høyere utdanning og rundt 80 prosent har minst ett år med språklig utdanning på universitets-/ høghskolenivå.

5 Forsøkets oppstart og implementering

Å starte opp et forsøk i skoleverket stiller krav til alle involverte parter. I motsetning til større reformer og politiske vedtak som ofte kan oppleves som om de kommer ”ovenfra”, vil deltakelse i et forsøk i større grad kunne være et resultat av et frivillig valg og ønske om å være med på et utviklingsprosjekt. Grad av frivillighet og engasjement for deltakelse vil imidlertid variere mellom ulike aktører alt etter hvordan beslutningsprosessene foregår. Hvor mye og hvor god informasjonen er i innledende fase, hvem som tar initiativ og blir involvert underveis – og hvor god forankringen av forsøket er blant de ulike involverte aktører.

Vi vil i dette kapitlet se nærmere på beslutningsprosessene og de vurderingene som ble gjort i oppstartsfasen av forsøket fra skoleeiers, skoleledernes og lærernes perspektiv, hvordan de ulike aktørene ble involvert, forankring av forsøket på ulike nivå, og hvilke utfordringer som dukket opp i oppstartsfasen av forsøket.

5.1 Informasjon om forsøket

I det følgende skal vi se nærmere på hvordan de ulike aktørene fikk vite om forsøket og om informasjonsflyten mellom de ulike aktørene. Dette kan si oss noe om samspillet mellom ulike nivå og informasjon vil også utgjøre et sentralt grunnlag for forankringen av forsøket.

5.1.1 Hvordan fikk de ulike aktørene vite om forsøket?

Skoleeiers perspektiv

De fleste skoleeiere vi har snakket med som en del av implementeringsstudien oppgir at de mottok en henvendelse fra fylkesmannen om muligheten til å være med på forsøket, og de fleste opplever at informasjonen fra fylkesmannen var god og dekkende.

I kommuner som har skoler som var med i det forrige forsøket knyttet til fremmedspråk på barnetrinnet, eller som på andre måter har engasjert seg i fremmedspråk fra før, ser det ut som at informasjonen og initiativet i større grad kom fra skolene selv. Noen rapporter blant annet om at det er engasjerte og utviklingsorienterte skoleledere som drar lasset, som har oppdaget muligheten til å søke på forsøket, og som har fått med seg andre skoler i kommunen:

“For det første så leste vi det på Udir sine sider, men det var også et påtrykk fra en av rektorene våre som var ganske ivrig til å få med flere på det. Så vi hadde det oppe i, hun tok det spesielt opp i, rektorgruppen vår. Der hun da fikk med [...]to andre” (skoleeier, rural kommune).

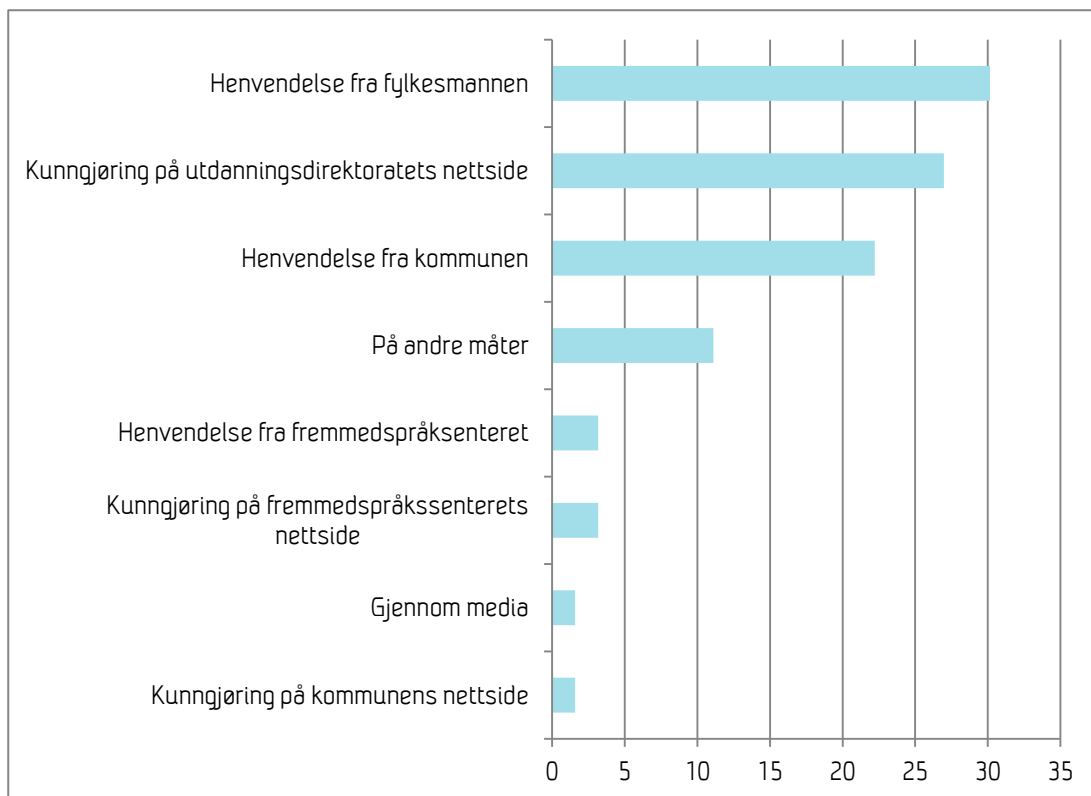
Når det gjelder informasjon om forsøket videre fra skoleeier og ned i skolen oppgir de fleste vi har snakket med at dette ble tatt opp i de faste skoleledermøtene. En skoleeier fra en liten kommune oppgir imidlertid at han gikk direkte til lærerkollegiet med informasjon om forsøket:

“... det som skjedde i fortsettelsen var at vi tok det opp i kollegiet, det ble tatt opp i lærerkollegiet for å høre hvordan stemningen var for det, for det er veldig viktig å forankre sånt lokalt. Og det var for så vidt stemning for det” (skoleeier, liten rural kommune).

En antakelse kan være at kommunikasjonen mellom skoleeier og skolene er noe mer direkte og hyppig i små kommuner.

Skoleleders perspektiv

I breddeundersøkelsen har vi spurt skolelederne om hvordan de først fikk vite om forsøket. Vi ser av Figur 7 at 30 prosent svarer at de fikk en henvendelse fra fylkesmannen, 27 prosent så en kunngjøring på Utdanningsdirektoratets nettsider, mens 22 prosent oppgir at de fikk en henvendelse fra kommunen.



Figur 7 Hvordan fikk skolelederne først vite om forsøket? Prosent. N= 63.

Det ser altså ut til at det var direkte kommunikasjon mellom fylkesmannen og skolene, mens de skoleeierne vi har snakket med opplever at informasjon var formidlet til skolelederne via kommuneleddet. Mest sannsynlig har altså informasjonen om forsøket kommet fra flere ledd inn til skolelederne. Det at fylkesmannen var i direkte kontakt med skolene anser vi som noe spesielt for dette forsøket. Vanligvis har fylkesmannen ansvar for tilsyn ved skolene, men i dette tilfellet fikk fylkesmannen et oppdragsbrev fra Utdanningsdirektoratet knyttet til forsøket. Det ligger ikke i dette mandatet å informere skolene direkte, men det er tydelig at ulike fylker valgte forskjellige løsninger som en del av informasjonsarbeidet. Det at skoleleder oppgir å ha fått en henvendelse fra fylkesmannen kan også ha sammenheng med hvem som utarbeidet skriftlig informasjon knyttet til forsøket. Vi synes imidlertid at det ser ut til at samspillet mellom aktører på fylkesnivå, kommunalt nivå og ned til skoleleder fungerte greit i oppstarten av forsøket.

5.1.2 Informasjon og kjennskap til de ulike modellene

De fleste skoleeiere vi har snakket med oppgir at de fikk god informasjon fra fylkesmannen om de ulike modellene i forsøket. En skoleeier oppgir at det oppstod noe forvirring rundt de ulike modellene i søknadsfasen, og forklarer dette med at det gikk litt fort i svingene før sommeren. Eventuelle misforståelser ble imidlertid raskt avklart i følge våre informanter. Når det gjelder valg av modell er det gjennomgående ganske tydelig at valget ble tatt ut fra hvilke ressurser man har tilgjengelig heller enn ut fra pedagogiske vurderinger av hva som passer best for elevene.

Når det gjelder skoleleders kjennskap til de to modellene ser vi av breddeundersøkelsen at de aller fleste skolelederne kjenner til at det fantes to ulike modeller. Bare 3 av 63 oppgir at de ikke kjenner til dette. Om vi ser på grad av kjennskap til modellene fordelt på hvilken type modell de selv valgte, ser vi at det er flere innenfor progresjonsmodellen som i liten grad kjente til begge modellene. Det er en høyere andel av skolelederne innen introduksjonsmodellen som i stor grad kjente til begge modellene. Dette kan muligens være et signal på noe av det samme som skoleeier viser til i implementeringsstudien, at mange valgte modell ut i fra tilgjengelige ressurser. Om man hadde kun en språklærer i et fag tilgjengelig, så falt valget naturlig på progresjonsmodellen. Var flere språklærere tilgjengelig hadde man muligens anledning til å reelt velge mellom de to modellene, og satte seg antakelig mer inn i begge alternativer.

Breddeundersøkelsen viser også at det er svært få skoler som bytter modell underveis i forsøket. Bare to skoleledere oppgir at de har byttet, og det ser ut til at de byttet fra introduksjons til progresjonsmodellen.

En av etterutdanningstilbyderne vi har snakket med etterlyser også noe mer informasjon om de ulike modellene innledningsvis i forsøket; hva er intensjonene med de to modellene, og hvordan kan/bør de organiseres?

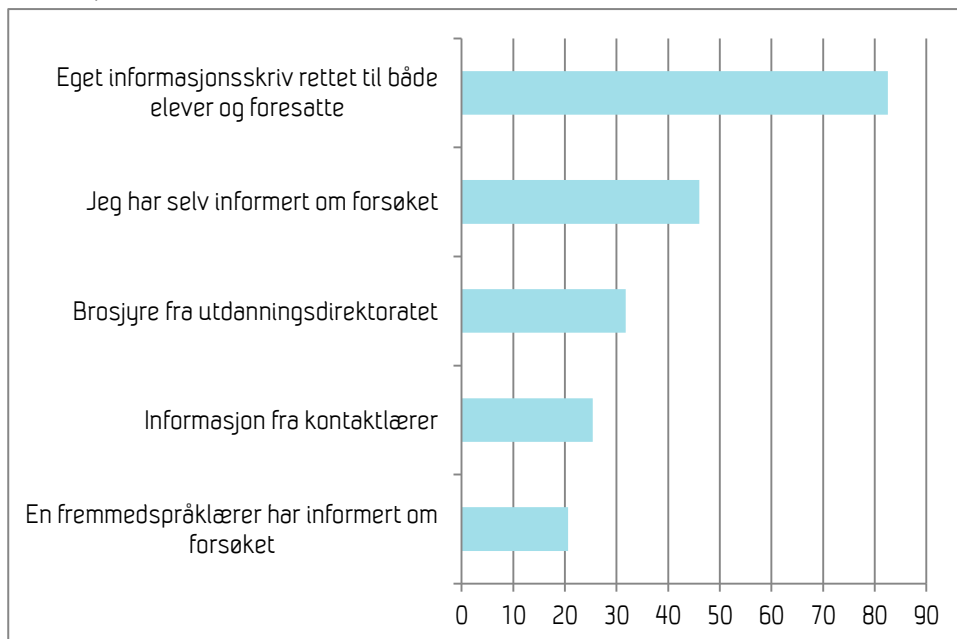
5.1.3 Informasjonsflyt i oppstarten av forsøket

Informasjonsflyten mellom beslutningstakere, ledelsen og de øvrige aktørene som er berørte og deltakere i forsøket er en viktig del av forankrings - prosessen, og legger et viktig grunnlag for de videre prosessene i forsøket.

Når vi spør skoleeierne om hvordan de opplever at informasjonsflyten og mengden var i oppstartsfasen ser vi store forskjeller fra kommune til kommune i implementeringsstudien. Noen oppgir at de fikk nok informasjon, og at de helst ikke ønsker å bli involvert med mindre det oppstår et avvik eller et ”problem”. Andre derimot vil gjerne ha informasjon om alt som har med forsøket å gjøre, og som mener at all informasjon som går til skolene/skoleleder bør også gå i kopi til ansvarlige hos skoleeier. Dette gjelder for eksempel informasjon som gikk fra fylkesmannen og Fremmedspråksenteret. Skoleeiernes ulike behov for informasjon og involvering må nok sees i sammenheng både med kommuneorganisering, størrelse og lignende faktorer. Dette vil vi komme tilbake til senere i kapitlet.

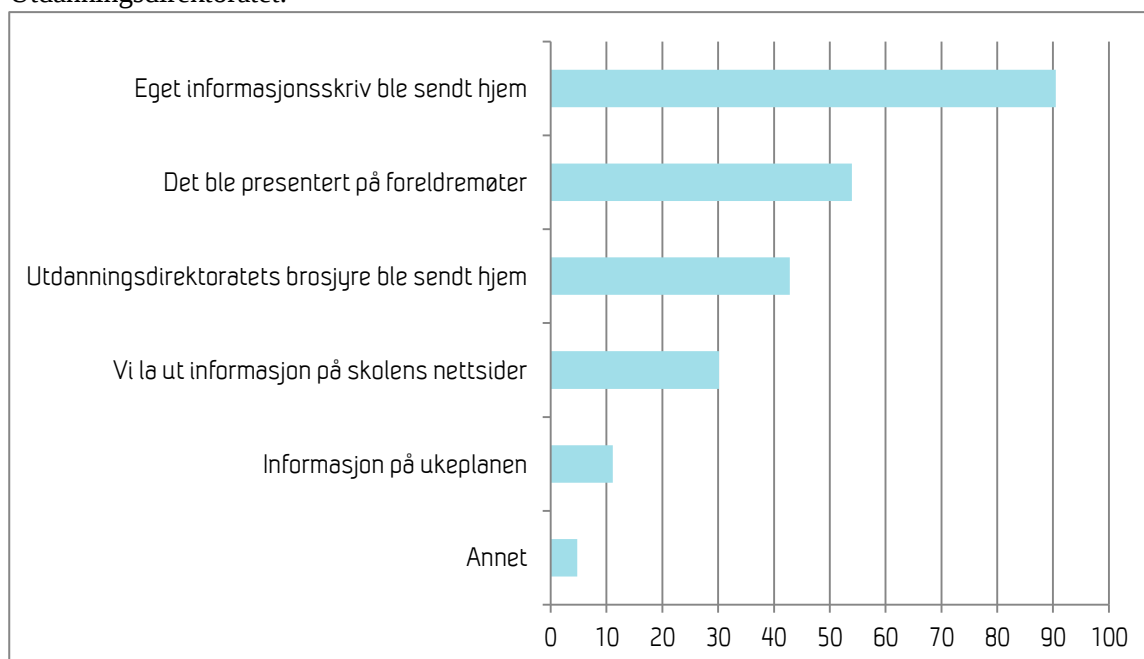
5.1.3.1 Hvordan ble elever og foresatte informert om forsøket?

Vi har i breddeundersøkelsen blant annet spurt skolelederne om hvordan foresatte og elever fikk informasjon om forsøket.



Figur 8 Hvordan ble forsøket med 2. fremmedspråk presentert for elevene? Skoleledere. Prosent. N=63

Vi ser av Figur 8 at de aller fleste skolelederne (over 80 prosent) oppgir at elevene ble informert gjennom et eget informasjonsskriv til elever og foresatte. I underkant av halvparten av skolelederne informerte selv om forsøket, mens vel 30 prosent av skolelederne oppgir at det ble informert gjennom brosjyre fra Utdanningsdirektoratet.

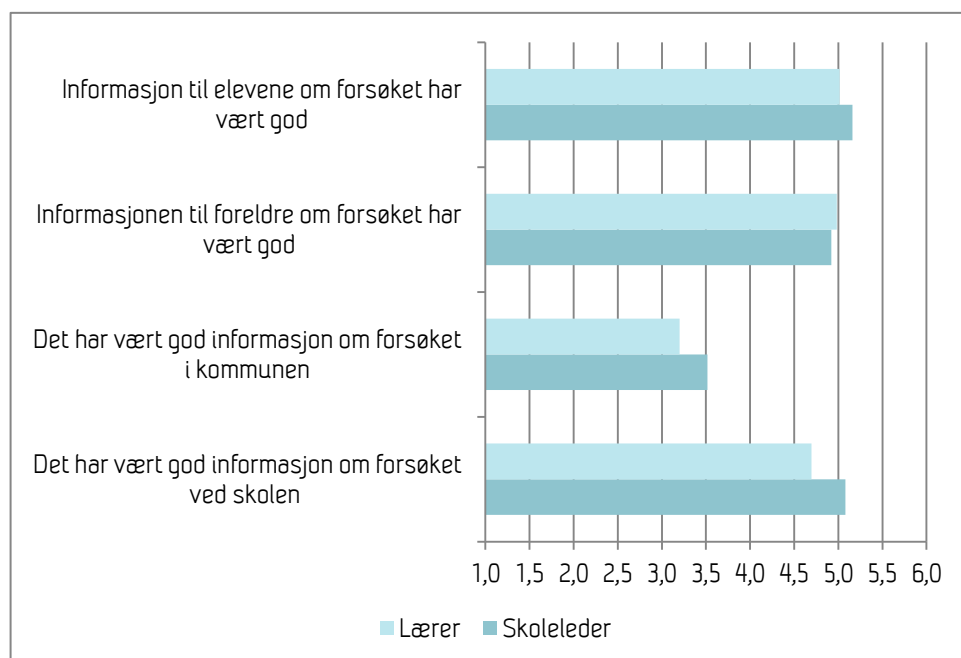


Figur 9 Hvordan ble forsøket med 2. fremmedspråk presentert for de foresatte? Skoleledere. Prosent. N=63

Vi har stilt et lignende spørsmål til skoleleder om hvordan forsøket ble presentert for foresatte. Vi ser av Figur 9 at de aller fleste skoleledere (90 prosent) oppgir at det ble sendt et eget informasjonsskriv hjem. I overkant av halvparten av skolelederne oppgir at det ble presentert på foreldremøter, mens vel 40 prosent av skolelederne oppgir at Utdanningsdirektoratets brosjyre ble sendt hjem. Om vi ser på begge disse figurene under ett ser vi at de aller fleste sendte informasjonsbrev om forsøket. I tillegg ble det benyttet andre kanaler. Vi ser også av andre spørsmål knyttet til tidsressurser at både lærere og skoleledere sier seg enige i at det var nok tid til å informere foreldre og elever om forsøket.

5.1.3.2 Hvordan vurderer lærere og skoleledere kvaliteten på informasjonen om forsøket?

Ut fra breddeundersøkelsen ser det ut til at både lærere og skoleledere opplever at det generelt var god informasjon om forsøket ved skolen, og informasjonen til foreldre og elever om forsøket var god. Det er noe større uenighet og spredning i svarene knyttet til om det var god informasjon om forsøket i kommunen.

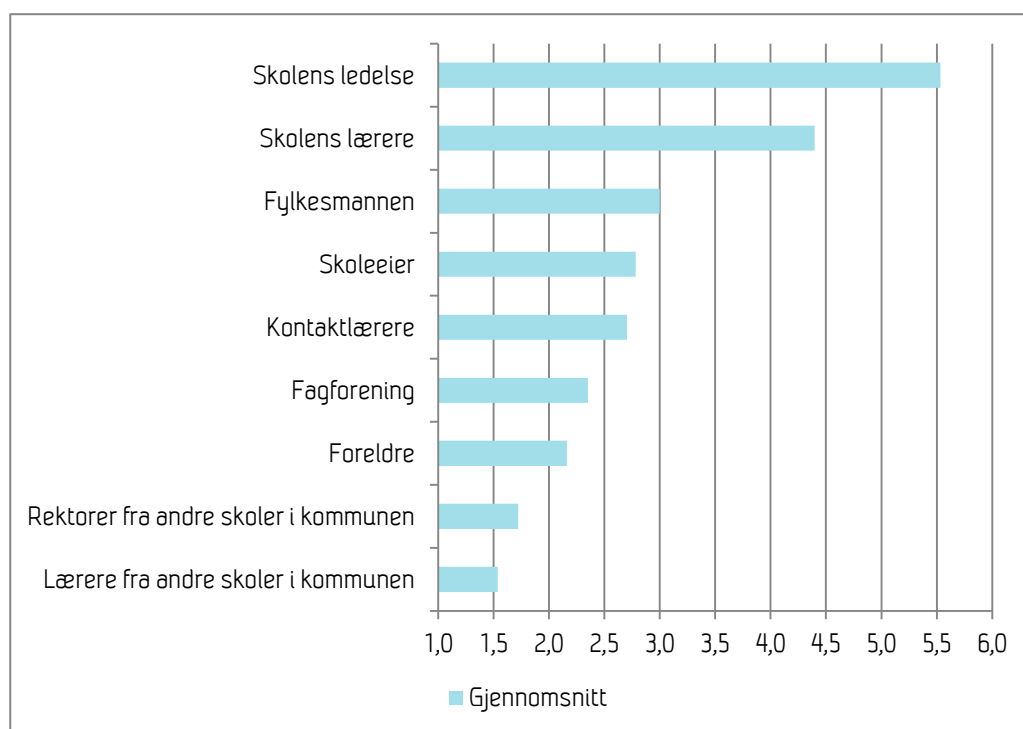


Figur 10 Skoleleder og læreres vurdering av informasjonen om forsøket. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig). N=103-132

Bare rundt 23 prosent av skolelederne og 28 prosent av lærerne er enig eller helt enig i at informasjonen var god. Det er mulig at respondentene her legger noe forskjellig i hva ”informasjon i kommunen” vil si. Noen tenker kanskje på informasjon fra ansvarlige for forsøket til skolen, andre tenker kanskje på informasjon i kommunen generelt. Dette er noe vi vil følge opp nærmere i senere datainnsamling.

5.2 Hvilke aktører var aktive i planlegging og gjennomføring av forsøket?

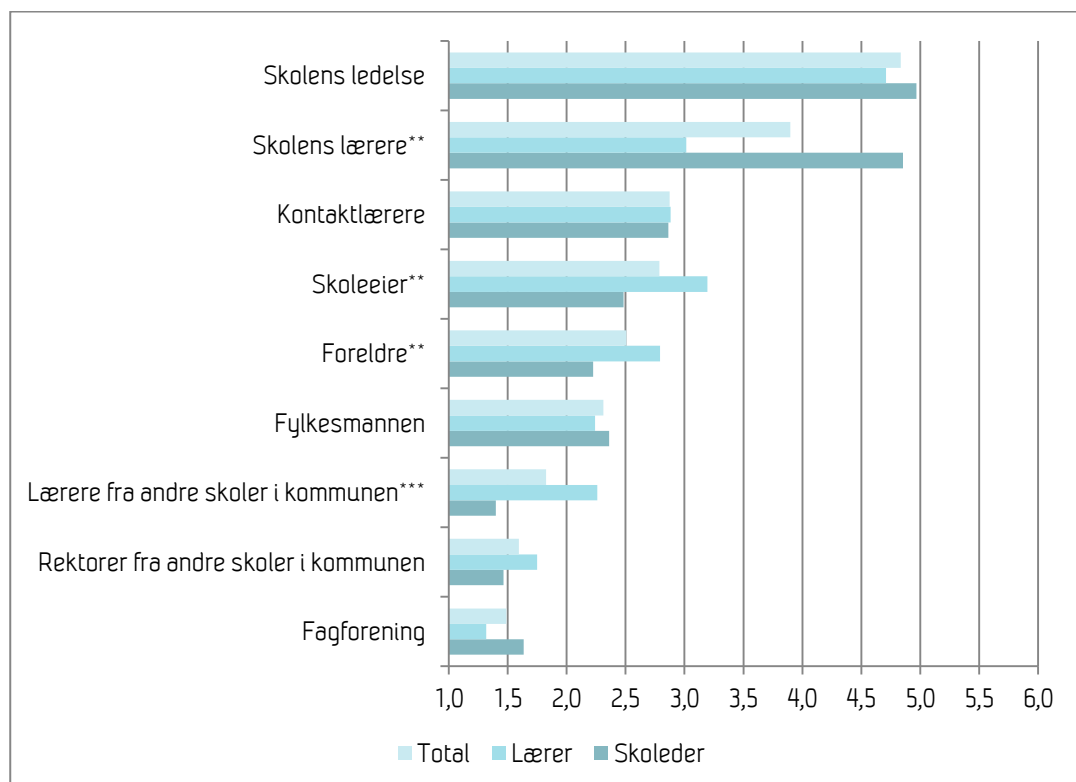
I breddeundersøkelsen har vi spurt skolelederne om i hvilken grad ulike aktører har vært aktive i *planleggingen* av forsøket ved skolen. Vi ser av Figur 11 at skolelederne selv opplever at de i stor grad var aktive i planleggingen av forsøket ved skolen. De opplever også at lærerne i noen grad var aktive. Vi ser også at skolelederne opplever at fylkesmannen var noe mer aktive enn skoleeierne i planleggingsfasen, men forskjellen er liten, og disse aktørene var totalt mindre aktive, sammenlignet med aktører. Det ser også ut til at skoleledere og lærere fra andre skoler i kommunen var lite involverte i planleggingen fra skoleleders perspektiv.



Figur 11 I hvilken grad har følgende personer vært aktive i planleggingen av forsøket ved din skole? Skoleledere. Gjennomsnitt (1=ikke i det hele tatt, 6=i stor grad) N=63

Om vi ser dette i forhold til informasjonen fra implementeringsstudien kan det nok stemme at skoleeier og fylkesmannen først og fremst jobbet med søknaden og budsjettutforming. Men skoleeier oppgir samtidig en del informasjons-, rekrutteringsarbeid, og møtevirksomhet knyttet til forsøket.

Vi har også spurt både skoleledere og lærere om hvilke aktører som var aktive i gjennomføringen av forsøket.



Figur 12 I hvilken grad har følgende personer vært aktive i gjennomføringen av forsøket ved din skole etter lærer, skoleleder og totalt. Gjennomsnittskår (1= ikke i det hele tatt, 6 = i stor grad). Sortert fra høyest til lavest. N=83-132. Sign nivå angitt med *

Om vi ser på skoleledernes svar i Figur 12 på hvem som er aktive i *gjennomføringen* av forsøket ser vi at de også her opplever at skolens ledelse i stor grad er aktive. Vi ser også at lærerne sier seg ganske enige i det. Videre ser vi at skolelederne opplever at lærerne er noe mer aktive når det kommer til gjennomføringen av forsøket enn i planleggingsfasen. Vi ser imidlertid at her skiller lærernes svar seg signifikant fra skolelederne; de opplever at de selv i mindre grad er aktive i gjennomføringen av forsøket enn det skolelederne rapporterer. En annen interessant og signifikant forskjell i Figur 12 er at lærerne opplever at skoleeier i større grad er aktiv i gjennomføringen enn det skolelederne gjør. Det er mulig her at begrepet skoleeier er forstått noe forskjellig, dette er uansett noe vi vil følge opp i den videre kvalitative datainnsamlingen. Vi ser også av figuren at lærerne oppfatter at foreldrene og lærere fra andre kommuner i noen større grad er mer aktive i gjennomføringen av forsøket ved egen skole enn det skolelederne rapporterer. Sistnevnte kan muligens sees i sammenheng med det nettverk som lærerne opparbeider seg gjennom etterutdanningstilbudet.

Når vi ser på spørsmålet om fylkesmannens *oppfølging* av forsøket ser vi at respondentene ikke er helt enige i at dette er gjort på en god måte. Rundt 47 prosent av skolelederne er enige/helt enige i at fylkesmannen har fulgt opp på en god måte, bare 27 prosent av lærerne mener det samme, og 35 prosent av lærerne sier seg uenig/helt uenig i påstanden. En forklaring på denne svarfordelingen og forskjellen mellom lærere og skoleledere kan være at fylkesmannen først og fremst har direkte kontakt med skoleleder; og at lærerne derfor i mindre grad kjenner til fylkesmannens oppfølging.

5.2.1 Skoleeiers involvering i forsøket og motiver for deltakelse

Skoleeiers motiver for å være med i forsøket

Flere av skoleeierne vi har snakket med i forbindelse med implementeringsstudien virker generelt sett å være motiverte for utvikling, og engasjerte i problemstillinger knyttet til fremmedspråk. En skoleeier uttaler at *”det å være med i forsøk er motiverende for læringsmiljøene...”*, og i dette legger han både for lærerne, elevene og skolen som helhet. En annen skoleeier uttaler at:

“... vi har i hvert fall erfart at når skolene deltar i prosjekter så utvikles ungene. Så derfor så er vi interessert i å være med på sånne prosjekt som det her. Det er motivet.” (skoleeier, rural kommune).

Samtidig er det tydelig ut fra våre intervjuer at dette ikke bare er en ”ny bølge” som man hiver seg på – men at dette er noe man tror på, og som blir vurdert som faglig viktig. På spørsmålet om hva som var motivet fra skoleeiersperspektivet for å bli med på forsøket trekker noen frem forskning knyttet til avstanden mellom introduksjonen av første og 2. fremmedspråk – og at denne avstanden er for stor i Norge sammenlignet med andre land.

Andre skoleeiere viser til utbredt omvalg og frafall knyttet til fremmedspråk på ungdomsskolen. Flere skoleeiere ser det som viktig å finne ut av hvorfor elevene gjør disse valgene, og hva man kan gjøre med det.

“Utgangspunktet var vel egentlig at vi har erfart over lengre tid at en del elever enten har hoppa av tilvalgsfaget de valgte på ungdomstrinnet eller gjorde omvalg, og at vi var litt usikker på bakgrunnen for de valgene de gjorde også. Sånn at det vi på en måte har begrunnet i søknaden vår var vel rett og slett at vi ønsket at elevene skulle få et bedre beslutningsgrunnlag for å velge til valgfag når de kom på ungdomsskolen. Så det er kanskje hovedårsaken til at vi fant ut at det her ville vi prøve” (skoleeier).

Noen skoleeiere har inntrykk av at årsaken til omvalg er at elevene opplever at fremmedspråkundervisningen blir for krevende i forhold til det de hadde forventet;

”Det vi har sett da er at en del elever har valgt det [fremmedspråk] istedenfor norsk fordypning eller engelsk fordypning. Og etter en stund så ser de at de her språkfagene blir for tunge, altså det krever litt for mye arbeid” (skoleeier).

For andre igjen er deltakelse i forsøket om fremmedspråk en naturlig videreføring av et eksisterende fokus på fremmedspråk og internasjonalisering. Dette kan være kommuner som har skoler som var med i det forrige forsøket knyttet til fremmedspråk, eller som har hatt tidligere lokale forsøk. Det er også flere skoler som har samarbeidsavtaler med skoler i utlandet, noe som er en viktig motivasjon for at elevene skal lære seg et fremmedspråk som de vil få bruk for i skolehverdagen.

Det er tydelig at skoleeier har høye forventninger til forsøket. Flere skoleeiere nevner at et av motivene for å være med også er å bli bedre ”rustet”, og opparbeider seg erfaringer med tanke på en eventuell nasjonal innføring.

”Ja, altså det viktigste for oss er å få erfaringer med tidlig start på fremmedspråk, og blant annet fordi at det vil være nytting ved en eventuelt senere innføring av obligatorisk fremmedspråk på barnetrinnet” (skoleeier).

Vi skal se noe nærmere på skoleeiers forventninger til forsøket senere i rapporten.

Skoleeiers involvering og rolle i forsøket

Et overordnet funn i vår implementeringsstudie er at skoleeiers involvering og arbeidsoppgaver knyttet til forsøket varierer mye. Som tidligere nevnt er det forskjell i hvor mye detaljkunnskap og involvering man ønsker utover det nødvendige. To sitater fra implementeringsstudien kan illustrere denne forskjellen:

”Det er jo ønskelig fra vårt ståsted at vi vet hva som foregår, det er ikke noe ønskelig fra vår side å ha detaljkunnskap om hva som skjer så lenge alt går etter planen og alt fungerer. Vi er jo heller at vi hjelper til hvis det er noe som skjærer seg, det er mer vår rolle, og derfor har rollen vår vært mer den økonomiske rollen, ikke for at det har skjært seg da, men det er jo en bit av vår jobb” (skoleeier, rural kommune).

“Ja, det er veldig viktig å ha denne kommunikasjonen direkte og muligheten til å ha arenaer som folk har mulighet til å komme med ting på. Ikke at vi blir noen som sitter langt unna og bare sender mailer. Vi opplever oss veldig som en felles ledergruppe som vil utvikle oppvekst i [kommunen]” (skoleeier, rural kommune).

Når det gjelder det øvrige samarbeidet mellom skoleeier og skolelederne, virker det å være vanlig praksis med faste ledermøter blant dem vi har snakket med. Noen har det en gang i måneden, mens andre har det annenhver uke. Dette avhenger nok noe av størrelsen på kommunen og kommunens organisering og ressurser knyttet til skole.

Som vi har sett oppgir 30 prosent av skolelederne i breddeundersøkelse av kommunen har egen skolesjef, 10 prosent oppgir at de har en egen fagavdeling knyttet til skole, mens 19 prosent har både egen skolesjef og fagavdeling. Rundt 19 prosent oppgir at skoleleder har delegert virksomhetsansvar og rapporterer direkte til rådmannen, mens rundt 10 prosent av skolelederne oppgir at rådmannen har en til to rådgivere som arbeider med skolefaglige spørsmål.

Vi ser noen forskjeller mellom tonivå og trenivå kommuner, men forskjellene er ikke konsekvente og kan uansett ikke generaliseres ut fra implementeringsstudien. På tvers av kommuneorganisering hevdes det at det ved slike forsøk er en fordel å ha en stabfunksjon på skoleeiernivå som kan ta seg av noe av det økonomiske og administrative, slik at skoleleder kan ha mer fokus på skoleutvikling og praktisk planlegging. Kommunestørrelse har nok en del å si her. Vi skal nedenfor se nærmere på hvilket ansvar og rolle skoleeierne selv opplever å ha i forsøket slik det fremgår av våre intervjuer.

Ansvar for søknaden og budsjettet

Den arbeidsoppgaven som de fleste skoleeierne virker å være involverte i, er å være ansvarlige for selve søknaden i samarbeid med skoleleder og fylkesmannen. Dette innebærer å ta del i arbeid knyttet til dokumentasjon, budsjett og planlegging. Dette i seg selv hevdes å gi en viss forankring av forsøket på kommunenivå. Det å ordne med skoleskyss er en av de praktiske oppgavene til skoleeiere i flere rurale kommuner – noe som inngår som en del av budsjettarbeidet.

Skoleeier som dialog og drøftingspartner?

Andre trekker frem at de har en viktig rolle som dialog og drøftingspartner, ikke bare i søknadsfasen, men kontinuerlig i forsøksperioden – knyttet til både praktiske og faglige tema. Dette innebærer for noen at man har oppsummeringsmøter med skoleleder og lærere hvert halvår.

”Skoleeiers rolle følger prosjektet helt til prosjektslutt, så det gjør vi på alle prosjekt skolene er med i,” (skoleeier, urban kommune).

Skoleeier som koordinator?

Andre skoleeiere tar på seg ansvar for å koordinere det praktiske rundt lærernes etterutdanning. Det innebærer at de hjelper til med reisepanlegging og lignende. Generell koordinering knyttet til forsøket er mest aktuelt i de kommunene der flere skoler er involvert – og i de kommuner hvor man har en stab-funksjon knyttet til skole.

Skoleeier som motivator?

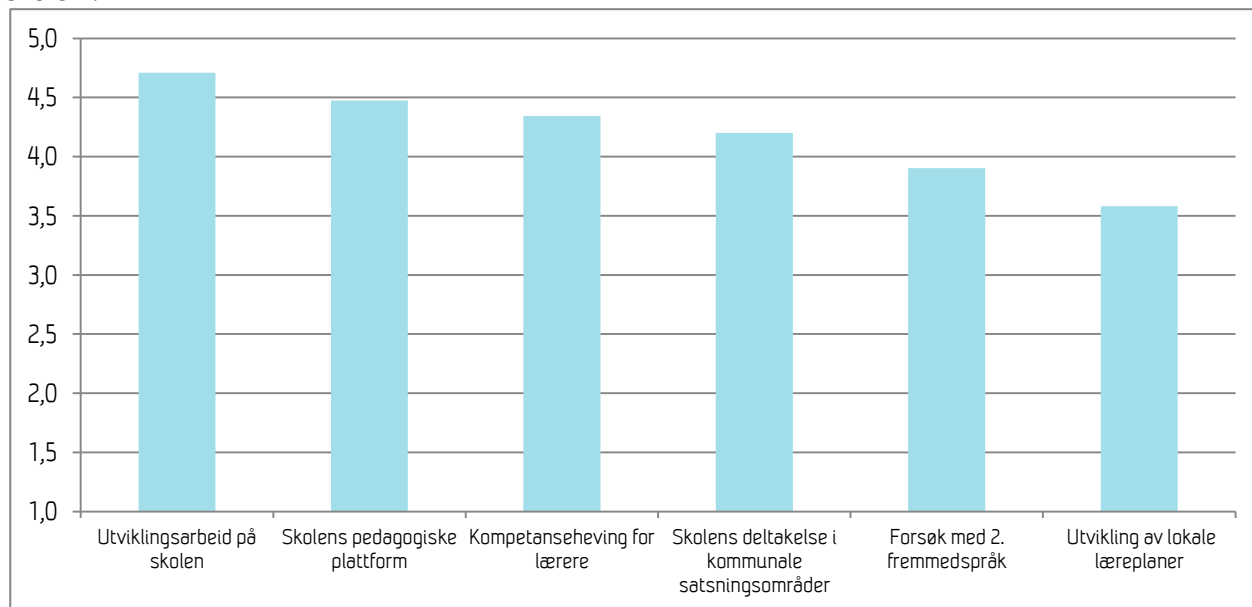
Noen av skoleeierne vi har pratet med ser stor verdi i å være med å motivere de som står daglig i forsøket. En uttaler:

”Og så har det vært viktig for oss og på en måte å inspirere i forhold til at dette er et spennende forsøk som vi er med på å utvikle med de som skole og som kommuneiere i forhold til ting som man regner med kanskje kan komme senere”. (skoleeier).

En skoleeier tok seg tid til å være tilstede ved skolen ved oppstarten av forsøket, for at også elevene skal føle at de er med på noe spesielt. Ut fra vår implementeringsstudie virker imidlertid ikke denne rollen å være særlig utbredt.

5.2.2 Skoleleders involvering og rolle

I breddeundersøkelsen har vi bedt skolelederne angi i hvor stor grad de arbeider med ulike oppgaver på skolen⁶.



Figur 13 Forsøk å angi i hvor stor grad du arbeider med følgende oppgaver. Skoleledere. Gjennomsnittskår (1= ikke i det hele tatt, 5 = i stor grad). Sortert fra høyest til lavest. N=61-62

I Figur 13 ser vi at mange skolelederne arbeider med flere av oppgavene som er oppgitt som alternativer. Det er mange skolelederne som oppgir at de i stor grad jobber med utviklingsarbeid på skolen, med skolens pedagogiske plattform. Det er litt mindre vanlig at skolelederne i stor grad arbeider med forsøket om fremmedspråk. Hvilke konkrete oppgaver skolelederne har knyttet til forsøket vil være interessant å følge opp i videre datainnsamling.

Undersøkelsen viser videre at skoleleders arbeidsoppgaver varierer lite på tvers av skolestørrelse. Der er en tendens til at skoleledere ved små skoler i større grad er involvert i flere oppgaver, men forskjellene er ikke signifikante. Når vi sammenligner skoleleders arbeidsoppgaver i rurale og urbane kommuner finner vi lite forskjeller, med unntak av at det er flere skoleledere i rurale kommuner som i stor grad arbeider med forsøket. Her er forskjellen signifikant når vi sammenligner med skoleledere i urbane kommuner. Dette kan vi nok se i sammenheng med at det er flere små skoler i rurale strøk – og at skoleleder da muligens vil være mer involvert i ulike aspekter ved sin skoles virksomhet. En annen antakelse kan være at små rurale

⁶ På dette spørsmålet ble respondentene bedt om å angi grad av enighet på en skala fra 1 til 5. Dette skyldes en teknisk feil

kommuner ofte ikke har ressurser til et større støtteapparat på kommunenivå, og at derfor flere oppgaver, også de knyttet til forsøket, faller på skoleleder.

Vi har videre spurt skolelederne om hvordan de oppfatter sin egen rolle i utviklingen av skolen. Svarene er vist i figuren nedenfor.



Figur 14 I hvor stor grad er du enig i påstandene om din rolle i utviklingen av egen skole. Skoleledere Gjennomsnitt (1= ikke i det hele tatt, 6= i svært stor grad). N=63

Vi ser av Figur 14 at mange skolelederne i breddeundersøkelsen oppgir at de i stor grad er aktive i arbeidet med at deres skole skal være med i forsøket. Det samme gjelder for opplevelse av samarbeid med skoleeier om skoleutvikling og at skoleleder opplever at de har frihet til å utvikle skolen i den retningen de ønsker.

Når vi ser på skoleleders oppfatning av egen rolle på tvers av skolestørrelse ser vi en tendens til at skoleledere ved små skoler opplever at de var noe mer aktive i arbeidet med at skolen skulle være med i forsøket. De opplever også at de i større grad har et godt samarbeid med skoleeier og opplever noe større frihet i egen skoleutvikling. Forskjellene er imidlertid ikke signifikante.

5.2.3 Lærernes medvirkning

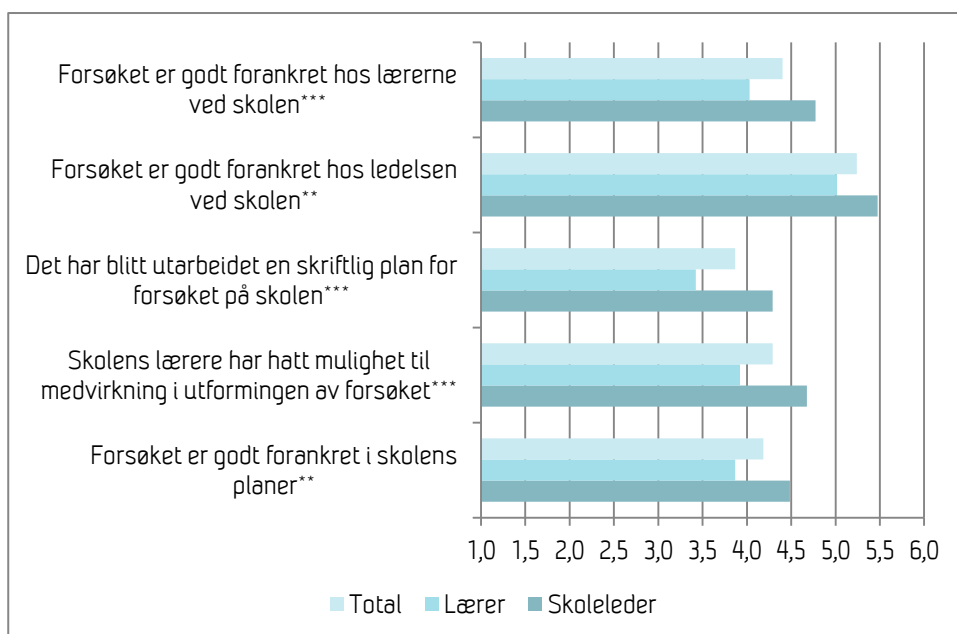
Når det gjelder lærernes rolle og mulighet for medvirkning i utformingen av forsøket ser vi at skolelederne i større grad er enige i dette enn lærerne selv er (se Figur 15). Denne uenigheten mellom lærere og skoleledere ser vi også igjen på spørsmålet om lærernes deltakelse i gjennomføringen av forsøket (se Figur 12) og om det har vært tilstrekkelig tid til å forankre forsøket i skolens personale, også her sier skolelederne seg mer enige enn lærerne (Se Figur 21).

Vi ser igjen i det åpne spørsmålet i spørreskjema at noen lærere opplever at de fikk litt lite informasjon i oppstarten. Også Fremmedspråksenteret merket seg at det var noe manglende informasjon fra lærernes side med tanke på hva de egentlig hadde meldt seg på i startfasen. Lærernes medvirkning, og viktigheten av at lærerne involveres, er noe vi kommer til å følge opp i videre datainnsamling

5.3 Forsøkets forankring

”Forsøket er forankret i skoleeier, hos skoleeier, og de to skolene er med. Skoleeier følger opp forsøket, er med på samlinger, ikke på etterutdanningstilbudet som lærerne får, men på samlinger i prosjektet. Og også etterspør resultat på de to skolene som er med” (Skoleeier, urban kommune).

Når det gjelder skoleeiers perspektiv på forankring er det svært mange av dem vi har snakket med som svarer positivt på spørsmålet om forsøket er forankret på kommunenivå. Som nevnt er det mange som opplever at det å stå ansvarlig for selve søknaden i seg selv gir forankring. En av skoleeierne hevder imidlertid at forankringen først og fremst må ligge i skolen. Vi har også spurt skoleledere og lærere om hvordan de opplever forankringen av forsøket.



Figur 15 Forsøkets forankring. Gjennomsnittsanalyse, (1= helt uenig, 6= helt enig). N=121-127. Sign nivå angitt med *

Vi ser av Figur 15 at skolelederne i større grad sier seg enige i at forsøket er forankret hos ledelsen ved skolen, men vi ser generelt at snittet ligger ganske høyt blant både lærere og skoleledere. Når det gjelder om forsøket er forankret hos lærerne ved skolen finner vi signifikante forskjeller mellom skolelederne og lærernes oppfatning; lærerne er mindre enige i at forankringen i lærergruppen er god. Vi må imidlertid ta i betraktning at det kan være forskjellig hva de to gruppene legger i begrepet forankring; muligens er dette noe som en skoleleder er mer opptatt av. Det er også mulig at lærerne rapporterer om mindre forankring i kollegiet enn hos ledelsen av den grunn at de bare har en fremmedspråklærer.

Når det gjelder den grad forsøket er godt forankret i skolens planer, og om det i det hele tatt er utarbeidet en skriftlig plan for forsøket, ser vi også signifikante forskjeller mellom lærere og skoleleders oppfatninger. Lærerne ser ut til å være mindre enige i at forsøket er godt forankret i skolens planer sammenlignet med skolelederne, og de er mindre enige i at det i det hele tatt har blitt utarbeidet en skriftlig plan.

Det kan være flere grunner til at den planmessige forankringen vurderes ulikt av disse gruppene. Planer som ikke er godt forankret ned i organisasjonen fungerer stort sett dårligere enn planer som er preget av medbestemmelse og involvering. En mulig grunn kan være at planene (på grunn av hastverk i søknadsprosessen) ble utarbeidet på et overordnet nivå (av skoleleder/skoleeier), og senere ikke er forankret i lærerkollegiet. En annen grunn kan være utskiftninger av lærere eller rett og slett for dårlig informasjonsflyt.

Uansett kan man konkludere med at levende planer er et bedre styringsverktøy en sovende planer som ikke alle vet at eksisterer. Tydelige, oversiktlige planer som er godt forankret i skolen gir ofte et bedre eierskap til planene og en tydeligere og mer forutsigbar læreprosess for både elever og lærere. Flere nyere rapporter henviser til betydningen av å selv utvikle planer, både når det gjelder eierskap og muligheten for lokal tilpasning (Ottesen og Møller 2010).

5.4 Utfordringer ved oppstart/ søknads-fase

Mange av utfordringene som nevnes i implementeringsstudien knyttes opp mot selve søknadsfasen. Vi skal se noe nærmere på de utfordringene som vektlegges blant våre informanter, og hvilke implikasjoner disse vil kunne ha for forsøket og evalueringen.

Hastverk i søknadsfasen av prosjektet har vært en utfordring – med hvilke ringvirkninger?

De fleste skoleeierne vi har snakket med opplevde en del hastverk i søknads/oppstartsfasen på grunn av at henvendelsen om forsøket kom noe sent, og at tilbakemeldingen om man fikk være med eller ikke kom før helt i slutten av skoleåret (midten av juni). Både det å søke og å delta i forsøket innebar en del arbeid for skolene, og det hevdes at tidsfristene skapte noen problemer for skoleleders planlegging av neste skoleår, med tanke på at deltakelse innebærer endringer både i forhold til økt timetall og hva de trengte av lærere;

”Det med korte frister og at man fikk vite ting sent, det var jo en voldsom utfordring som stresset en del av disse rektorene” (skoleeier).

Som en konsekvens av noe hastverk i søknadsfasen oppgir flere skoleeiere at det var ”lettere” å få med skoler som hadde drevet med fremmedspråkundervisning før. For noen skoleeiere ble det nødvendig, etter å ha sendt ut informasjon om forsøket, å oppsøke spesifikke skoler som de visste hadde noe interesse for fremmedspråk eller utviklingsprosjekter generelt. Flere skoleeiere oppgir at på grunn av tidsfristen ble det ikke tid til å motivere skoler som ikke hadde drevet så mye med dette fra før. Noen oppgir også at hastverket i noen tilfeller påvirket valg av modell, på den måten at man tok valget ut fra hvilken kompetanse man har til rådighet;

”Vi gjorde det som var lettest å få til” (skoleeier).

Disse strukturelle faktorene knyttet til søknadsfasen vil nok ha påvirket den populasjonen som faktisk er med i forsøket – at flere av skolene som er med vil kunne ha mer motivasjon og erfaring med fremmedspråkundervisning på grunn av at de hadde fokus på dette. Vi ser av breddedata at 63 prosent av skolelederne oppgir at de har hatt fremmedspråk som fokusområde siste årene. Hva som legges i et satsningsområde vil imidlertid kunne variere noe fra skole til skole. Dette er noe vi vil prøve å følge opp og ta høyde for i våre videre analyser.

Problemer med å rekruttere skoler til forsøket

Noen skoleeiere opplever det var vanskelig å rekruttere skoler til forsøket. Skoleeiers motivasjonsarbeid var i mange tilfeller nødvendig for å få til å gjennomføre dette. Det oppgis at grunnen til at ikke veldig mange skoler meldte sin interesse for forsøket delvis var kort tidsfrist, men i hovedsak begrunnet ut fra mangel på lærerkompetanse. Dette trekkes også frem som en utfordring knyttet til en eventuell nasjonal innføring.

Noen skoler rapporterer at grunnen til at de ikke ønsker å være med er at de er med på nok av utviklingstiltak og prosjekter i tillegg til daglig drift fra før. Skoleeier har tatt hensyn til signaler fra personalet.

Utvidelse av skolehverdagen

Det at undervisningstimene knyttet til forsøket kommer i tillegg til den vanlige skoledagen, gjør at skoledagen som sådan blir ”sprengt”. Dette medfører noe frustrasjon fra elevenes side, og i noen tilfeller fører det til at elever trekker seg fra forsøket.

”Også er det noen foreldre som har etter hvert blitt relativt kritiske, også noen elever som har blitt relativt kritiske, og det går blant annet på at det oppleves som merarbeidet, en merbelastning, for elevene”(skoleeier).

”Det er bestandig noen fler som melder seg på enn de som gjennomfører hele året. Og det henger sammen med at ofte er appetitten større enn magemålet, slik at det falt vel fra et lite antall de første par ukene, da de skjønnte at det kunne være krevende å lytte til og snakke enda et nytt språk da. Men det var vel ikke uventet (...)” (skoleeier).

Flytting av etterutdanningen

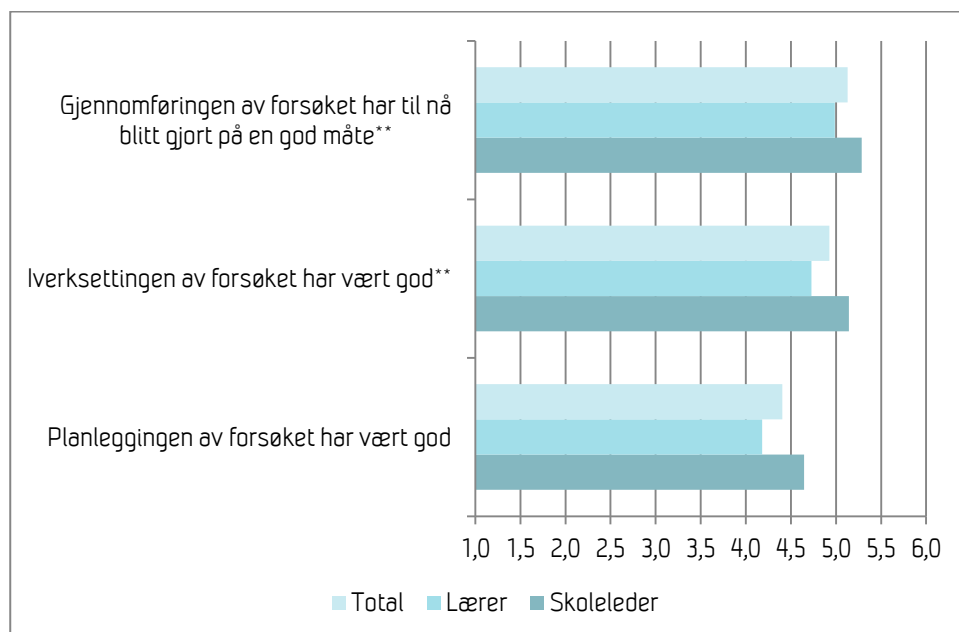
Flyttingen av etterutdanningen nevnes av noen som en utfordring, med tanke på reisetid og kostnader. En del lærere ble nødt å reise mye lenger enn det som først var tiltenkt, altså når det var tre etterutdanningstilbydere. Flytting av tidspunkt ble også problematisk for noen med tanke på timeplanleggingen.

5.5 Implementering, planlegging og gjennomføring - Er dette gjort på en god måte så langt?

Om vi ser på implementeringen under ett, ser det generelt ut til at informasjonen om forsøket oppfattes som god fra skoleeiers, skoleleders og lærernes perspektiv, og at forsøket blir forstått ganske likt hos de ulike aktørene. Vi ser foreløpig ikke noen tegn til at det har dannet seg mange ulike ”lokale oversettelser” så langt, og informasjonsflyten virker generelt å være god.

Det ser ut til å være enighet om at skolens ledelse var aktive i planlegging og gjennomføring av forsøket. Samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder virker stort sett å fungere fint; omtrent halvparten av skolelederne opplever i stor grad å ha et godt samarbeid med skoleeier. Et godt samspill mellom aktører på ”toppen” og lenger nede i systemet er som nevnt (i kap. 3.4.2.1) en viktig forutsetning for en vellykket implementering. Når det gjelder skoleleders og lærernes oppfatninger, ser vi noen forskjeller. Et eksempel er knyttet til hvilke aktører som er aktive i gjennomføringen av forsøket. Vi ser også noe forskjellige oppfatninger i forhold til forankringen av forsøket. Det er enighet om at forankringen er god hos skolens ledelse, men lærerne er noe mer uenige i om forsøket er godt forankret hos lærerne selv. Det kan være mange forklaringer på dette; det er for eksempel mulig at dette kommer av at det gjerne bare er en lærer på skolen som jobber med fremmedspråk, og at det derfor ikke ansees som like viktig at forsøket er forankret i lærerkollegiet. Vi ser også noen forskjeller mellom lærere og skoleledernes oppfatning av forsøkets forankring i skriftlige planer; noe som kanskje taler for at informasjonsflyten ikke er like god på alle nivåer.

Når vi ser på respondentenes vurdering av om planlegging, iverksetting og gjennomføring er gjort på en god måte, ser vi også noen forskjeller mellom lærere og skoleledere.



Figur 16 Har planlegging og gjennomføring blitt gjort på en god måte? Gjennomsnittsanalyse, (1=helt uenig, 6=helt enig). N= 128-132. Sign nivå angitt med *

Skolelederne sier seg gjennomgående noe mer enig i påstandene. De ser dermed ut til å være noe mer fornøyde med planlegging og gjennomføring så lang sammenlignet med lærerne. Det ser ut til at respondentene er noe mer fornøyde med gjennomføringen og iverksettingen enn med planleggingen. Dette kan muligens ha sammenheng med det hastverksarbeidet i søknadsfasen som også skoleeierne nevnte. Det er også mulig at manglende tid i planleggingsfasen hadde negative konsekvenser for forankringen i lærergruppen, og at de derfor skiller seg signifikant fra skolelederne i deres vurdering av gjennomføringen og iverksettingen. Vi ser igjen i spørsmålene i breddeundersøkelsen om tidsressurser at lærerne bare er noe enige i at det var tilstrekkelig med tid til å forankre forsøket i skolens personale, og de fleste lærerne er noe uenige i at det var tilstrekkelig med tid til å planlegge forsøket. Også på disse påstandene finner vi signifikante forskjeller mellom lærere og skoleledere.

5.6 Oppsummering; oppstart og implementering

Vi har i dette kapitlet sett nærmere på forsøkets implementering og oppstart. Det å ha en god informasjonsflyt mellom de ulike aktørene i forsøket, og god forståelse og forankring av forsøket i alle ledd, er avgjørende for de følgende prosessene og læringsutbyttet av å være med i en slik satsning.

Det ser generelt ut til at informasjonen om forsøket blir oppfattet som god fra skoleeiers, skoleleders og lærernes perspektiv, og at forsøket blir forstått ganske likt hos de ulike aktørene. Vi ser foreløpig ikke noen tegn til at det har dannet seg mange ulike "lokale oversettelser". Dette kan ha sammenheng med ganske strenge sentrale føringer for forsøket fra Utdanningsdirektoratet sin side. Det er også mulig at lokale tolkninger og kreativitet vil vise seg i større grad når vi beveger oss nærmere det lokale plan i påfølgende case-studier og kvalitativ datainnsamling.

God informasjonsflyt og et godt samspill mellom aktører på "toppen" og lenger nede ved "grasrota" er som nevnt en viktig forutsetning for en vellykket implementering. Når vi ser nærmere på hvilke aktører som var aktive i oppstartsfasen av forsøket, ser det ut til å være enighet om at skolens ledelse deltok aktivt i planlegging og gjennomføring av forsøket. Samarbeidet mellom skoleleder og skoleeier (kommunen) virker å fungere fint; omtrent halvparten av skolelederne opplever i stor grad å ha et godt samarbeid med skoleeier.

Vi finner noen forskjeller mellom skoleledernes og lærernes oppfatninger knyttet til deltagelse, informasjonsflyt og forankring av forsøket så langt. Der er enighet om at forankringen er god hos skolens ledelse, men lærerne er noe mer uenige i at forsøket er godt forankret hos lærerne. Det kan som nevnt være mange forklaringer på dette; det er for eksempel mulig at det bare er en lærer på skolen som jobber med fremmedspråk, og at det derfor ikke ansees som like viktig at forsøket er forankret i hele lærerkollegiet. Vi ser også noen forskjeller mellom lærere og skoleledernes oppfatning av forsøkets forankring i skriftlige planer; noe som kanskje taler for at informasjonsflyten ikke er like god på alle nivåer.

Når vi spør respondentene om planlegging, iverksetting og gjennomføring av forsøket ble gjort på en god måte ser vi at skolelederne sier seg gjennomgående mer enige i påstandene, og de ser dermed ut til å være mer fornøyde sammenlignet med lærerne. Vi ser også en tendens til at respondentene er mer fornøyde med iverksetting og gjennomføring enn med planleggingsfasen av forsøket. Dette må sees i sammenheng med det hastverksarbeidet som også skoleeierne trekker frem som problematisk i den innledende søknadsfasen. Det er mulig at manglende tid i planleggingsfasen hadde negative konsekvenser for forankringen i lærergruppen, og at de derfor skiller seg signifikant fra skolelederne i deres vurdering av gjennomføringen og iverksettingen. Vi ser også av svarene i breddeundersøkelsen knyttet til tidsressurser at lærerne bare er noe enige i at det var tilstrekkelig med tid til å forankre forsøket i skolens personale, og de fleste lærerne er noe uenige i at det var tilstrekkelig med tid til å planlegge forsøket. Også på disse påstandene finner vi signifikante forskjeller mellom lærere og skoleledere.

Sentrale tema å følge opp videre:

- Har elevene fått informasjon om de to modellene? Har de noen formeningar om dette?
- Hvordan oppleves samarbeidet med skoleeier? Er det å ha støtte fra en oppvekstsjef eller stab viktig for skolelederne? Hvordan opplever lærerne samarbeidet med støttespillere på kommunalt nivå?
- Hvordan opplevde foreldre oppstarten av forsøket?
- Hvordan opplevde lærerne deres egen medvirkning i oppstart, planlegging og gjennomføring av forsøket?
- Er det ønskelig med en større grad av lokal frihet og kreativitet fra skolens side med tanke på organisering og gjennomføring av forsøket?

6 Organiseringen og gjennomføringen av forsøket

Som nevnt i kapittel 3.4.2.1 er det ikke en vedtatt sannhet at implementeringen og gjennomføringen av et forsøk skjer i tråd med den fastsatte utformingen. Hendelser kan oppstå underveis og ”oversettelsen” av forsøket kan endre seg nedover i organisasjonen. Dette kan føre til at områder og emner som fremsto som klare og tydelige for iverksetterne viser seg å være mindre tydelig jo lengre ned i organisasjonen man kommer. I tillegg vil både forsøket som helhet og de ulike elementene det inneholder ha stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, og dermed forstås ulikt av ulike aktører.

I forsøk med fremmedspråk på 6. – 7. trinn hadde skolene dessuten også valgmuligheter i forhold til hvilke modell de vil undervise i. Valget stod mellom introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen, og hvilken modell den respektive skole valgte vil ha betydning både for organiseringen og gjennomføringen av forsøket.

I utgangspunktet er forsøket gjennomført som et frivillig forsøk både for skolen og elevene. Skolen har søkt om å få være med i forsøket, og elevene kunne bestemme om de ville være med eller ikke. Dette er som sagt også et moment som har stor betydning både for elevutvalget og hvilke skoler som er med, og må følgelig tas hensyn til i evalueringen. Vi ser imidlertid at ikke alle aktørene opplever at forsøket er frivilling, dette er et interessant punkt å følge videre i evalueringen.

I forsøk med så stor grad av valgfrihet både når det gjelder modell og organisering vil det nødvendigvis oppstå ulikheter mellom skolene. Størrelsen på elevgruppene, hvor elevene har undervisning, hvilke tidspunkt på dagen elevene har undervisning vil variere, både mellom skoler og kommuner.

6.1 Valg av modell og språk

I det følgende tar vi utgangspunkt i skoleleders svar som representerer til sammen 64 skoler. Av disse har 49 skoler valgt progresjonsmodellen, mens 15 har valgt introduksjonsmodellen.

Tabell 12 Hvilken modell har skolene valgt. Prosent og antall.

	Prosent	N (skoler)
Progresjonsmodell	77	49
Introduksjonsmodell	23	15
Totalt antall skoler	100	64

Tabell 12 gir en oversikt over hvilke språk og ved hvor mange skoler språket tilbys. Vi ser at spansk tilbys ved nesten 70 prosent av skolene, tysk ved 48 prosent og fransk ved 39 prosent av skolene. Russisk og mandarin er langt mindre vanlig. De tilbys ved henholdsvis to og en skole. Nedenfor (Tabell 13) er skolene delt etter hvilken modell de tilbyr. Også her ser vi at spansk det mest vanlige språket.

Tabell 13 Hvilke språk som tilbys ved skolene i forsøket. Etter modell og totalt, antall og prosent.

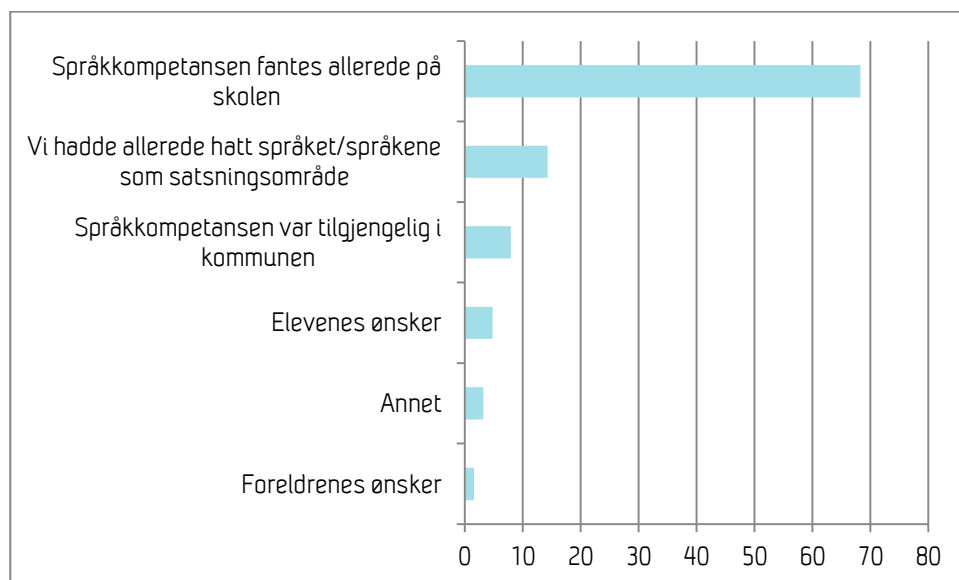
	Progresjonsmodell	Introduksjonsmodell	Alle	N
	Prosent	Prosent	Prosent	
Spansk	63	87	69	44
Tysk	41	73	48	31
Fransk	35	53	39	25
Russisk	2	7	3	2
Mandarin	2	0	2	1

Både skoleeiere, skoleledere og lærere vi har vært i kontakt med ytrer ønske om å kunne kombinere de to modellene. En skoleleder uttaler i det åpne spørsmålet i breddeundersøkelsen:

”Det burde vore mogleg å kombinere dei to modellane, dvs. elevane prøvde fleire språk første året, og valde eit til fordjuping 2 året ...”

Vi har ikke fått noen signaler på mange faktisk velger å gjennomføre det på denne måten, men det er en skole i forsøket som prøver ut denne ordningen. Elevene ved denne skolen er ikke med i datagrunnlaget vårt, og vi kan derfor ikke se organiseringene opp mot hverandre. Det er også noen skoler som har valgt å bytte modell underveis. Begge disse gruppene vil følges opp nærmere på et senere tidspunkt.

Skolelederne er spurt om hva som var den viktigste grunnen til at de valgte de språkene de underviser i. Svarene er presentert i Figur 17.



Figur 17 Den viktigste grunnen til at dere valgte det språket/de språkene dere underviser i. Skoleledere. Prosent. N=63.

For de aller fleste fantes språkkompetansen allerede på skolen. Dette gjelder nesten 70 prosent av skolene. Nesten 15 prosent oppgir at den viktigste grunnen er at de allerede hadde språket som satsningsområde. Til sammen utgjør dette over 90 prosent. Det er i svært liten grad elevenes eller foreldrenes ønsker som er den viktigste grunnen. Dette stemmer godt overens med det skoleeierne sier om valg av modell – at man velger etter hvilken kompetanse som er tilgjengelig.

Vi har undersøkt om det er systematiske forskjeller som kan knyttes til ulike egenskaper ved skolen uten at vi kan slå fast at det er signifikante forskjeller. Det er for eksempel ingen forskjeller mellom 1-10 skoler og 1-7 skoler. Det er imidlertid tendenser til at skoleledere ved mindre skoler i større grad angir som viktigste grunn at språkkompetansen allerede finnes på skolen. Det er også en tendens til at skoleledere ved skoler uten egen skolestab i langt større grad angir dette som den viktigste grunnen.

6.2 Vår tilbudet til elevene obligatorisk eller valgfritt?

Blant de elever, lærere og skolelederne som har svart på spørreundersøkelsen har majoriteten av skolene gjort fremmedspråktilbudet valgfritt. Dette gjelder for elever ved nesten 80 prosent av skolene, mens det gjelder for 76 prosent av skolene hvor lærerne og skolelederne har svart. Noen oppgir at de tenkte det ville bli utfordrende om et lite antall elever ble holdt utenfor ett opplegg som går utover ordinær skoletid, og de valgte derfor å legge frem for foreldrene at dette var noe de ønsket å gjøre obligatorisk – og de fikk medhold i det. Andre lærere og skoleledere begrunner sitt valg om å gjøre forsøket til et frivillig tilbud med at et slikt opplegg ikke passer for alle elever.

”Flott at det er frivillig. Noen elever vil ikke klare å gjennomføre et slikt opplegg, fordi de har evig nok med vanlig undervisning...”

Denne variabelen vil vi se nærmere på i forbindelse med elevenes motivasjon i kapittel 7.

6.3 Hvordan foregår undervisningen?

6.3.1 Størrelsen på elevgruppene

I det følgende baserer vi oss på svarene fra de 71 lærere som deltar i forsøket. Disse oppgir å ha undervisning i fremmedspråk i elevgrupper som varierer fra 2 til 38 elever. Gjennomsnittlig antall elever i undervisningsgruppene er 17. Tabell 14 viser fordelingen av gruppestørrelser der undervisningen foregår etter henholdsvis progresjons og introduksjonsmodellen.

Tabell 14 Antall elever i undervisningsgrupper i fremmedspråk. Etter modell. Prosent og antall.

	Progresjons modell	Introduksjons modell	Alle	N
	Prosent	Prosent	Prosent	
Under 15 elever	51	15	41	29
Mellom 15 og 19 elever	22	50	30	21
Mellom 20 og 24 elever	14	20	16	11
25 eller flere elever	14	15	14	10
Sum	100	100	100	71
Gjennomsnitt	15,8	19,2	16,7	
N	51	20	71	

Kji=8,86, $p < 0,05$

Over 70 prosent av lærerne oppgir at undervisningsgruppene er på under 20 elever, men vi finner også noen riktig store undervisningsgrupper i datamaterialet. 14 prosent har grupper som er på 25 eller flere elever. Dette er en ganske stor andel med tanke på at fremmedspråkundervisning i så pass store grupper kan være ganske krevende å få til. En lærer uttaler i spørreskjema:

”Skal det innføres, må det være maks 15 elever på gruppene. Ellers er det umulig å gjennomføre en muntlig undervisning som aktiviserer alle elevene”.

Andre lærere trekker frem bruk av IKT i undervisningen som spesielt utfordrende i store elevgrupper. Vi ser også i tabellen at det er langt mer vanlig med små grupper ved bruk av progresjonsmodellen. Over halvparten av disse lærerne har grupper som er på under 15 elever, mens det er langt mer vanlig med grupper mellom 15 og 20 elever i introduksjonsmodellen.

Våre data fra skoleeier tyder også på at noen kommuner har vært nødt til å dele klassene i to grupper på grunn av høy oppslutning rundt forsøket. Grunnen til dette er å unngå konflikt med opplæringslovens føringer om gruppestørrelse. Ved årets evalueringskonferanse i forbindelse med forsøket fikk vi også signaler fra både lærere og elever om at størrelsen på elevgruppene har stor betydning for hvilket utbytte elevene får. Dette er noe vi vil følge opp i videre datainnsamling og analyser.

6.3.2 Lokalisering og tidspunktet for undervisningen

Vi visste i forkant av undersøkelsen at noen kommuner velger å ha med flere skoler i forsøket, men at undervisningen holdes med en sentral skole. Dette er kanskje mest utbredt i rurale strøk, og gir flere elever muligheten til å være med, og kan åpne opp for å kunne velge mellom flere språk. Av breddedata ser vi imidlertid at nesten alle skolelederne oppgir at undervisningen i 2. fremmedspråk foregår på egen skole. Kun 5 prosent (3 skoler) har undervisningen på annen skole.

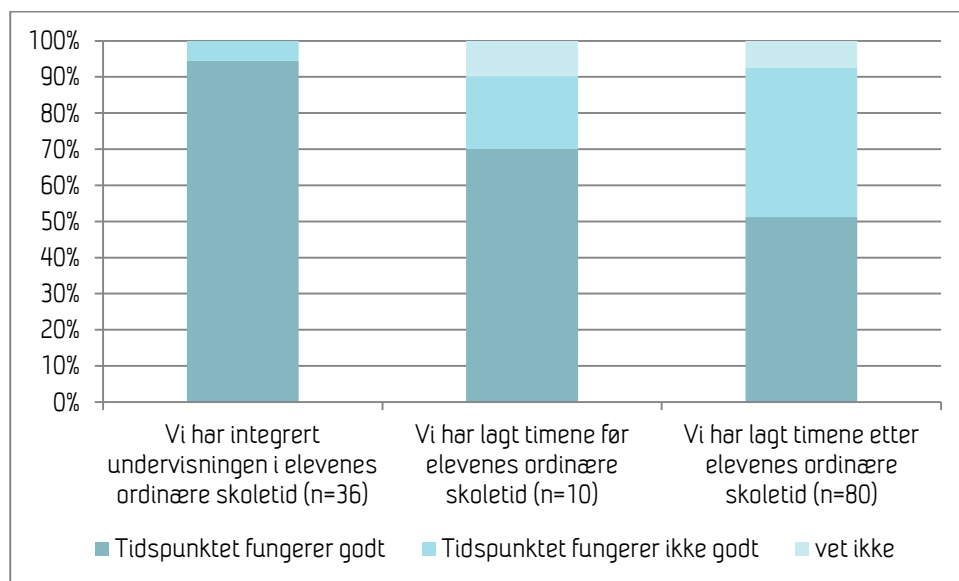
Både lærere og skolelederne er spurt om hvordan undervisningen er organisert ved skolen i forhold til ordinær timeplan. Tabell 15 gir en oversikt over hva de ansatte ved skolene svarer.

Tabell 15 Hvordan er forsøket med 2. fremmedspråk organisert på din skole? Prosent og andel, ansatte og skole

	Prosent Ansatte	N ansatte
Vi har integrert undervisningen i elevenes ordinære skoletid	29	36
Vi har lagt timene før elevenes ordinære skoletid	8	10
Vi har lagt timene etter elevenes ordinære skoletid	63	80
Totalt	100	126

Resultatet viser at de fleste oppgir å ha lagt timene til etter elevenes ordinære skoletid (over 60 prosent av de ansatte). Omtrent 30 prosent oppgir at timene er integrert i elevenes ordinære skoletid, mens i underkant av 10 prosent legger timene før elevenes ordinære skoletid.

Skolelederne og lærerne er spurt om de syns tidspunktet fungerer godt. En stor andel har svart ja (over 65 prosent), mens 30 prosent har svart nei. Det er også en liten gruppe som har svart ”vet ikke” (5 prosent). Vi ser at det er en klar sammenheng mellom tidspunktet for timene og om tidspunktet for timene fungerer godt. I Figur 18 illustreres dette tydelig. Figuren viser hvor godt det fungerer fordelt på tidspunktet for undervisningen.



Figur 18 Tabellanalyse av tidspunkt for undervisningen og om tidspunktet fungerer godt. Prosent.
N=126.

Kji=21,16, p<0,01

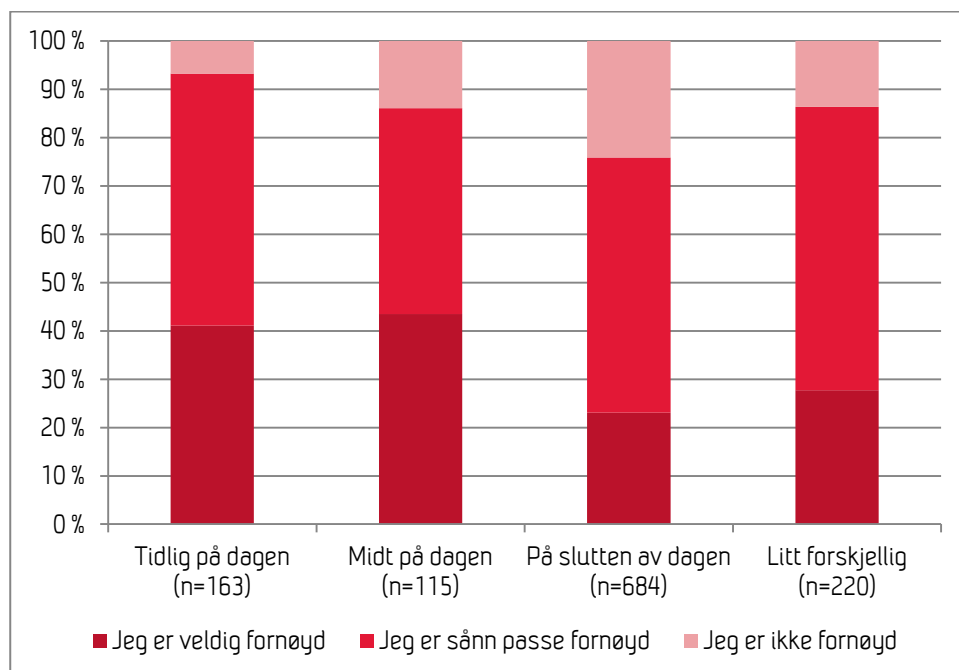
Vi ser at forskjellene er signifikante til tross for et lite antall respondenter. En langt større andel synes tidspunktet fungerer godt når undervisningen er integrert i elevenes ordinære skoletid (over 90 prosent). Til sammenligning mener henholdsvis 70 og 50 prosent at tidspunktet fungerer når undervisningen foregår enten før eller etter den ordinære skoletiden. En skoleleder uttaler blant annet:

”Mange har trekt seg grunnet at dette kommer på toppen av vanlig undervisning. Flere ville ha tatt dette om det hadde vært i den ordinære undervisningstiden”.

Tidspunktet for undervisningen er helt tydelig noe aktører på alle nivå er opptatt av. En skoleeier uttalte i implementeringsstudien:

”Det er nok viktig å tenke gjennom hvordan man legger, og hvor man legger, de to timene. Fordi når da alle andre går hjem for eksempel og man selv skal sitte igjen en time til på skolen så oppleves ikke det nødvendigvis som bare positivt. En elevs synsvinkel da.(...) Det er noe med at dette er et positivt tiltak, kjempepositivt syns jeg, sånn at det er viktig at man tenker gjennom hvordan man rigger det så det ikke blir opplevd som det motsatte.”

Figur 19 viser elevenes vurdering av tidspunktet for undervisningen i 2. fremmedspråk. Spørsmålet er formulert noe annerledes enn til lærerne og skolelederne, men svarene gir likevel en indikasjon på hva elevene synes om tidspunktet for undervisningen. Andelen elever som er veldig fornøyd er størst når undervisningen foregår tidlig eller midt på dagen, mens andelen som ikke er fornøyd er størst når undervisningen foregår på slutten av dagen.



Figur 19 Tabellanalyse av tidspunkt for undervisningen og hvor fornøyd eleven er med tidspunktet.

Kji=83,9 p>0,01

Flere av våre respondenter og informanter ser en klar kopling mellom tidspunktet for undervisningen og elevenes motivasjon. Det å ha undervisningen på slutten av dagen etter ordinær skoletid fører til både praktiske problemer og motivasjonsproblemer:

”De rekker ikke skolebussen og må gå hjem i all slags vær...” (lærer).

En annen lærer skriver i spørreskjema:

”2 timer overtid merkes hos elevene, med våren og lyset er nyhetens interesse over, de ønsker mer fri, og ser venner går hjem etter siste time”.

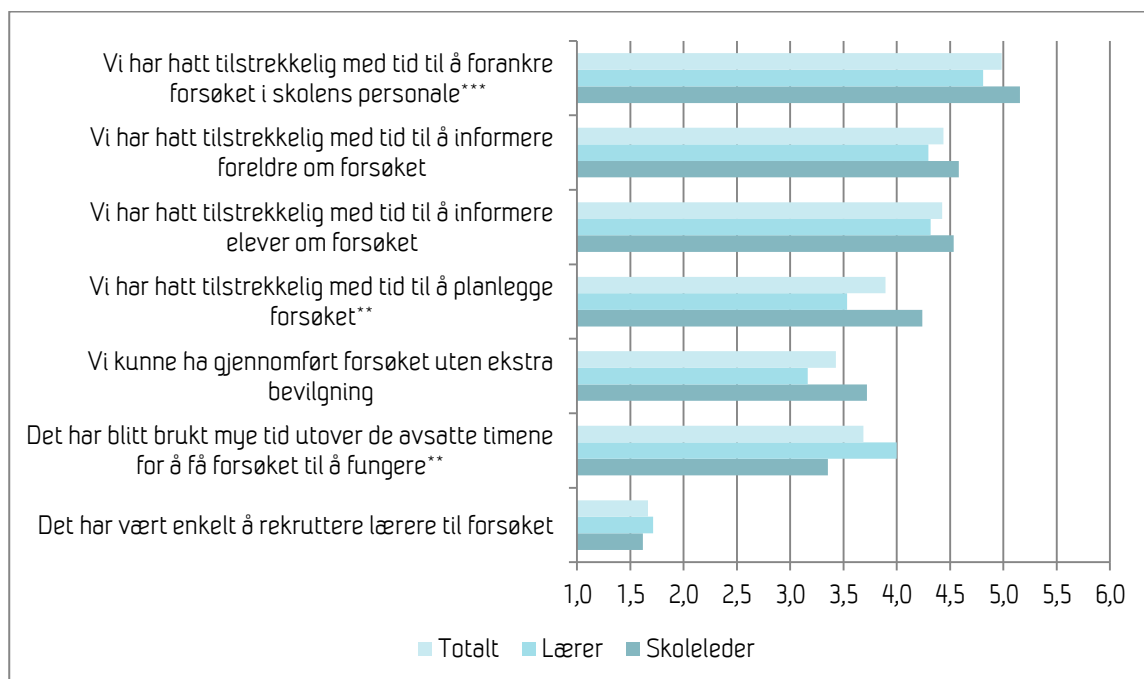
Når det gjelder timeantallet for 2. fremmedspråk synes de aller fleste av de ansatte (92 prosent) antallet timer per gruppe fungerer godt (se Tabell 16).

Tabell 16 Syns du antallet timer dere har per gruppe per uke fungerer godt?

	Prosent	N
Ja	92	121
Nei	5	6
vet ikke	4	5
Totalt	100	132

6.3.3 Ressurser i forsøket

Både lærere og skoleledere har tatt stilling til en rekke påstander som kan knyttes til ressurser i forsøket. Figur 21 viser gjennomsnittskårene til lærere og skolelederne. Påstandene er sortert etter grad av enighet, slik at påstandene lærerne og skolelederne er mest enig i kommer først.



Figur 20 Påstander om ressurser i forsøket. Gjennomsnittsanalyse, skoleleder og lærere. (1=helt uenig, 6=helt enig). N= 122-127. Sign nivå angitt med *

Vi ser av figuren at både lærere og skoleledere mener det har vært enkelt å rekruttere lærere til forsøket. Dette står noe i motsetning til det skoleeierne har rapportert i den kvalitative implementeringsstudien. Det er mulig at skoleeierne har tenkt at det har vært en utfordring å få tak i nok kompetanse på kommunenivå, men for de skolene som har meldt seg frivillig til forsøket oppleves dette ikke som noen utfordring - da grunnen til at de er med er at de *har* tilgjengelig kompetanse.

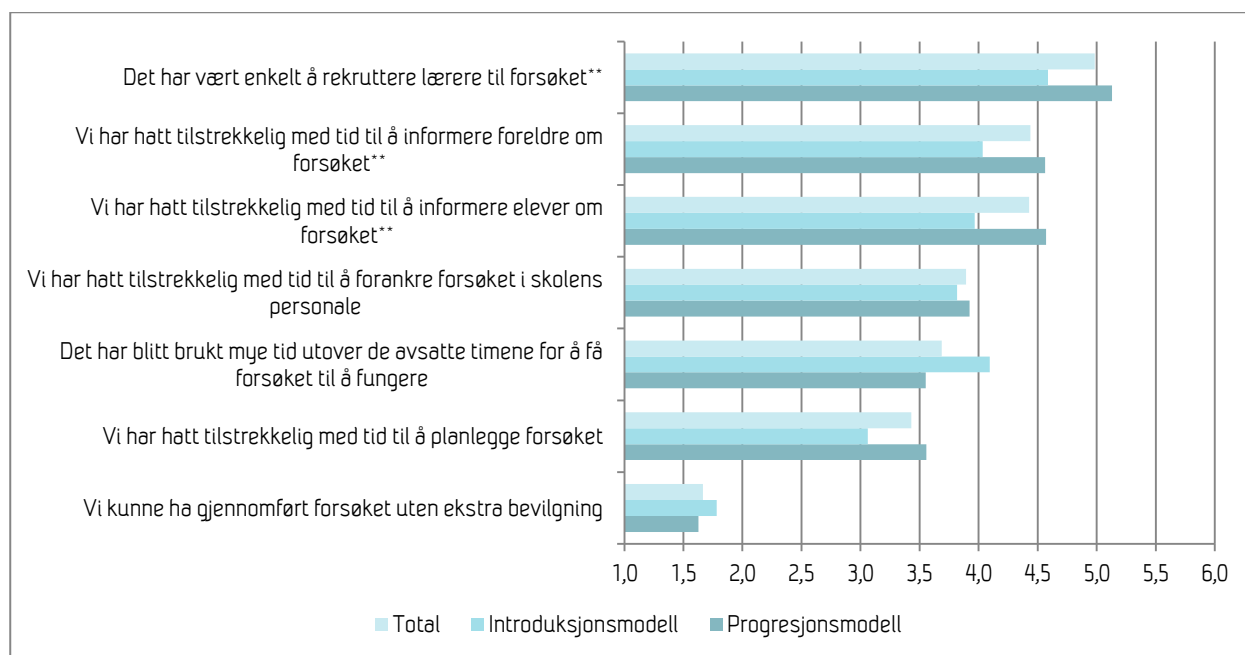
Alle de ansatte er ganske enig i at det var tilstrekkelig med tidsressurser til å informere både foreldre og elever om forsøket. Dette har vi kommentert på i forbindelse med implementeringen i kapittel 5. Videre ser vi at skolelederne er langt mer enige enn lærerne i at det var tilstrekkelig med tid til å forankre forsøket i skolens personale. Skolelederne har et snitt på 4,2, mens lærerne er verken enig eller uenig (3,5).

I forbindelse med opplevd tidsbruk mener lærerne i større grad enn skolelederne at det har blitt brukt flere timer enn det som var avsatt for å få forsøket til å fungere. Dette kan tyde på at det er lærerne som står for det meste av planlegging og organisering av forsøket, altså at det er de som bruker mest tid på det.

Når det gjelder påstanden om tilstrekkelig tid til planlegging ser vi at de ansatte svarer noe mer midt på treet, men skoleledere er noe mer enig enn lærere. Dette gjenspeiler også våre inntrykk fra implementeringsstudien.

Ingen er enige i at forsøket kunne vært gjennomført uten ekstra bevilgning. Dette ser vi også igjen i kommentarer i det åpne spørsmålet: *"Prosjektets vellykkethet er helt avhengig av tilstrekkelig med ressurser slik at det ikke blir et ekstra tillegg og belastning på skolen/lærer/elev"* (skoleleder).

Samme påstandsbatteri er brutt ned på type modell i den kommende figuren. Det er signifikante forskjeller knyttet til modell på tre av påstandene; De som jobber ved skoler med progresjonsmodellen er mest enig at det var enkelt å rekruttere lærere til forsøket, og at det var tilstrekkelig med tid til å informere foreldre og elever om forsøket. Dette kan muligens sees i sammenheng med at man i progresjonsmodellen er avhengig av færre lærerkrefter enn i introduksjonsmodellen.



Figur 21 Påstander om ressurser i forsøket. Gjennomsnittsanalyse, skoleleder og lærere. (1=helt uenig, 6=helt enig). N= 122-128. Sign nivå angitt med *

6.4 Oppsummering; organisering og gjennomføring

Vi har i dette kapitlet sett nærmere på forsøkets organisering og gjennomføring og hvordan skolene velger å gjøre dette på. Som tidligere nevnt fremgår det av våre analyser av organisering og gjennomføring av forsøket at valg av språk og modell i stor grad er tatt ut i fra hvilken tilgang skolen har til lærerkompetanse. Det virker altså ikke som det gjøres en pedagogisk vurdering av hvilke av modellene som er mest fordelaktig. Skolenes mer konkrete erfaringer med de to modellene vil være interessant å følge nærmere opp i følgende kvalitativ datainnsamling.

Vi får tydelige signaler om at elevgruppens størrelse er avgjørende for gjennomføringen og utbyttet av undervisningen. Breddeundersøkelsen tyder på at antall elever per gruppe varierer mye, og flere lærere oppgir å ha undervisning for flere enn 25 elever. Vi får tilbakemeldinger på at dette er ugunstig både med tanke på uro i timene og at store elevgrupper setter begrensninger for hvilke undervisningsmetoder lærerne kan benytte seg av.

Et annet sentralt aspekt ved forsøkets organisering er tidspunktet for undervisningen. Det var opp til skolene å velge hvor de ønsker å legge de to ekstra timene med fremmedspråkundervisning i forhold til den ordinære timeplanen. Vi ser at de fleste velger å legge undervisningen etter ordinær skoletid, og mange rapporterer at dette ikke fungerer særlig godt. Vi ser at de som har integrert undervisningen i elevenes ordinære skoletid, eller før ordinær skole, er mer fornøyde med tidspunktet enn de som har lagt timene i etterkant av skoledagen. Dette ser vi igjen hos både skoleledere, lærere og elever. Denne variabelen er ganske særegen for forsøket, og det at mange av elevene (og lærere) har måttet sitte igjen etter vanlig skoletid kan ha innvirkning på hvordan de svarer på andre variabler. Vi vil derfor følge opp dette i videre analyser.

Respondentenes opplevelse av tilgjengelige tidsressurser knyttet til informeringen om forsøket tyder på at både skoleledere og lærere er fornøyde med tiden de hadde til å informere elever og foresatte om forsøket. Ellers opplever lærerne at det ikke var tilstrekkelig tid til forankring hos personalet. Både lærere og

skoleledere er enige i at det ikke var nok tid til planlegging av forsøket. Dette er også nevnt i kapittel 4 om implementeringen.

Slike aspekter vil være viktig å ta med seg ved en eventuell nasjonal innføring av faget, og er relevant for de fleste former for implementeringsprosesser. Tilstrekkelig tid til planlegging og forankring på alle nivåer er nødvendig. En annen avgjørende faktor knyttet til organisering og gjennomføring som respondentene er opptatt av, er ekstra økonomiske bevilgninger knyttet til forsøket. Disse har, ikke uventet, vist seg å være helt avgjørende.

Sentrale tema som må følge opp i det videre:

Det blir spesielt interessant å se nærmere på de ulike aktørenes erfaringer med de to modellene:

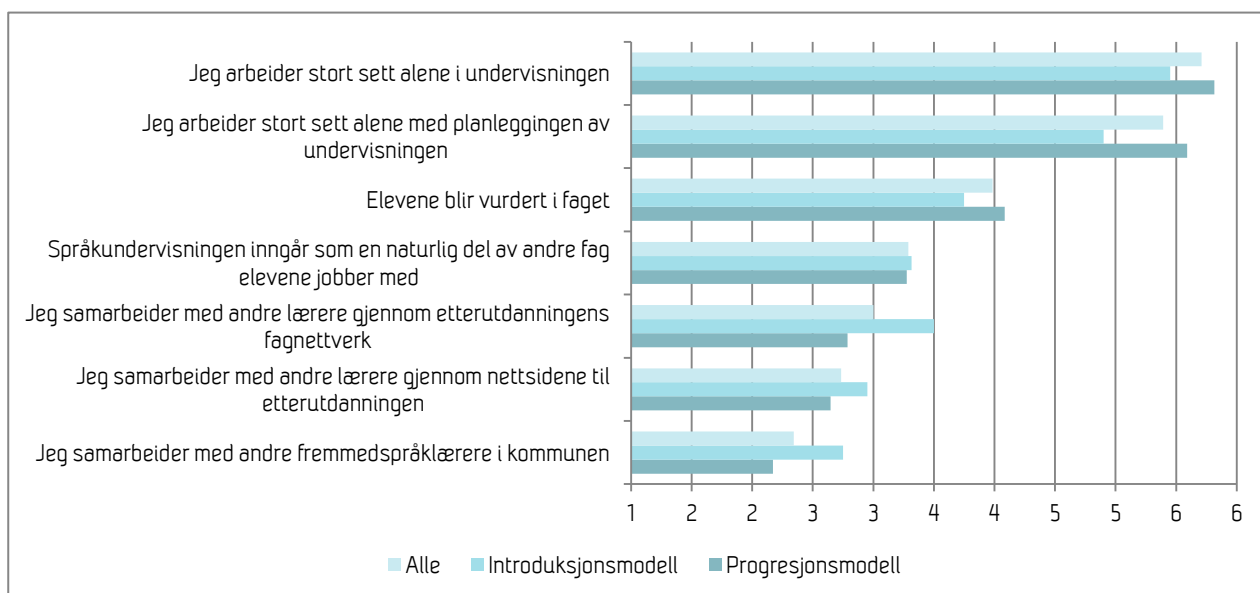
- Hva ser de på som fordeler og ulemper ved de to?
- Hva kunne ha vært gjort annerledes?

7 Metode og innhold i fremmedspråkundervisningen

Læring, materiale, undervisningsmetoder og kvalitet er i følge Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) kjerneaspektene ved tidlig språklæring. Dette kapitlet omhandler lærernes og elevenes oppfatning av undervisningen og læringsmateriell og hvilke undervisningsmetoder som brukes i større eller mindre grad. Først presenterer vi lærernes perspektiv.

7.1 Lærernes perspektiv på undervisningen

Vi har bedt lærerne om å angi hvor enig de er i ulike påstander om arbeidspraksis i fremmedspråkundervisningen. De har fått anledning til å markere enighet på en skala fra 1 til 6, hvor 6 betyr at de er helt enig i påstandene. Figur 22 viser lærernes svar. Påstandene er sortert i rekkefølge fra det høyeste til det laveste gjennomsnittet.



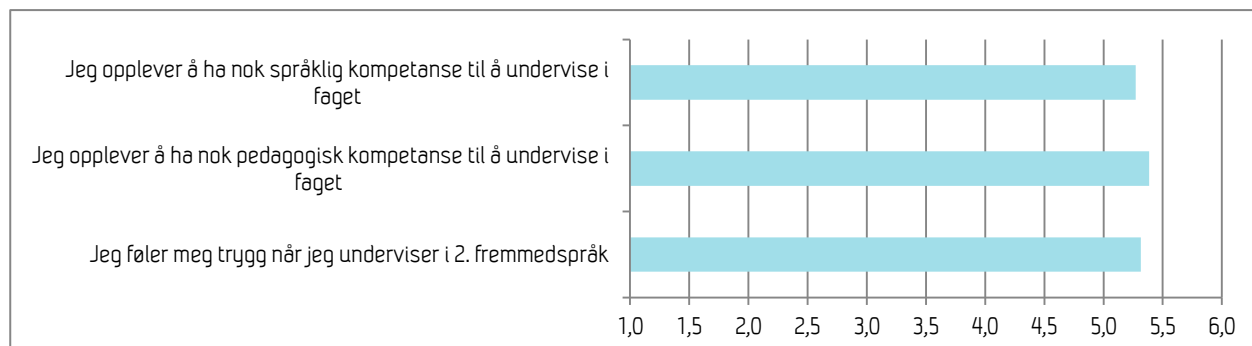
Figur 22 Lærernes arbeidspraksis i 2. fremmedspråk. Gjennomsnitt (1=helt uenig, 6=helt enig). N=66-69.

Mange av lærerne oppgir at de stort sett jobber alene både i undervisningen og med planleggingen av undervisningen. De er ikke like enig i at elevene blir vurdert i faget, men det er flere lærere som er enige i påstanden enn uenige.

For alle påstandene om samarbeid er det flere lærere som er uenige enn enige. Det er med andre ord et mindretall av lærerne som samarbeider med andre. Mest samarbeid synes det å være med andre lærere gjennom etterutdanningens fagnettverk, mens det er minst grad av samarbeid med andre fremmedspråklærere i kommunen.

Det synes å være forskjell i lærernes svar etter hvilken modell de jobber etter. Det er en liten tendens til at lærere i progresjonsmodellen jobber mer alene både i undervisningen og i planleggingen, sammenlignet med lærere i introduksjonsmodellen. Lærerne i introduksjonsmodellen synes i større grad å samarbeide med andre lærere. Dette ligger nok delvis i modellenes natur, da det ofte er flere lærere innen flere språk som er involverte ved de skolene som har valgt introduksjonsmodellen.

Vi har bedt lærerne om å ta stilling til tre påstander om egen kompetanse i 2. fremmedspråk. Samme skalaen fra 1-6 er benyttet. Gjennomsnittsverdiene er presentert i Figur 23.

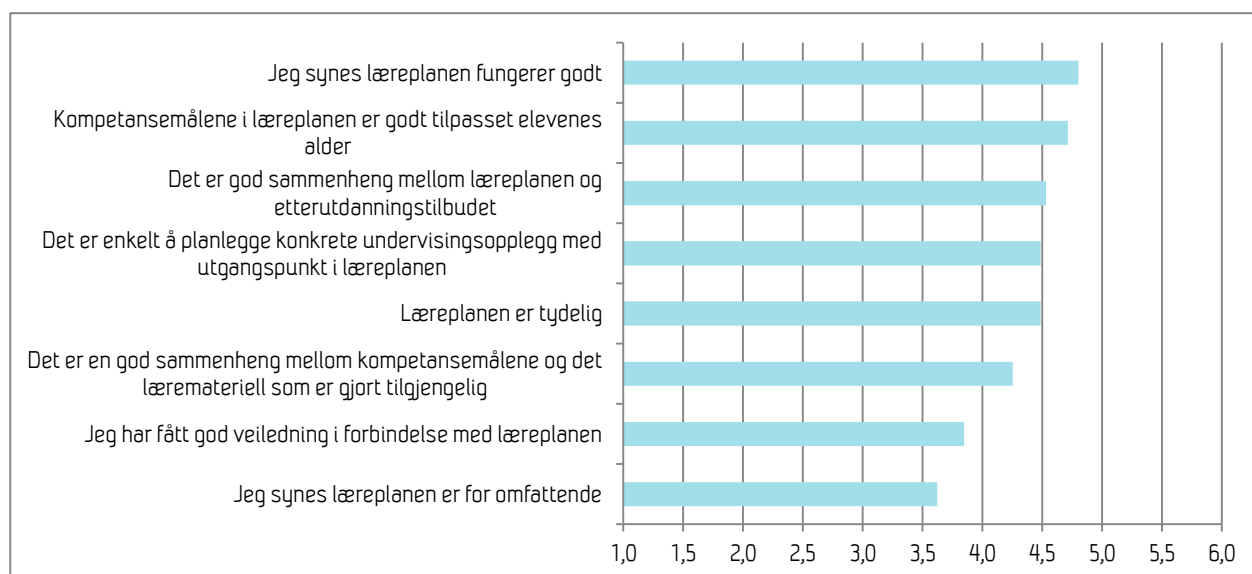


Figur 23 Lærernes vurdering av egen kompetanse. Gjennomsnitt. (1=helt uenig, 6=helt enig). N =70.

De aller fleste lærerne er enig (helt eller delvis) i påstandene. Lærerne vurderer med andre ord at de i stor grad har nok språklig og pedagogisk kompetanse og at de føler seg trygge når de underviser i faget.

7.1.1 Vurdering av læreplanen

Lærerne er videre bedt om å ta stilling til en del påstander om læreplanen i 2. fremmedspråk og angi hvor enige de er på en skala fra 1-6. Gjennomsnittsverdiene presenteres i Figur 24. Påstandene er sortert i rekkefølge fra det høyeste til det laveste gjennomsnittet.



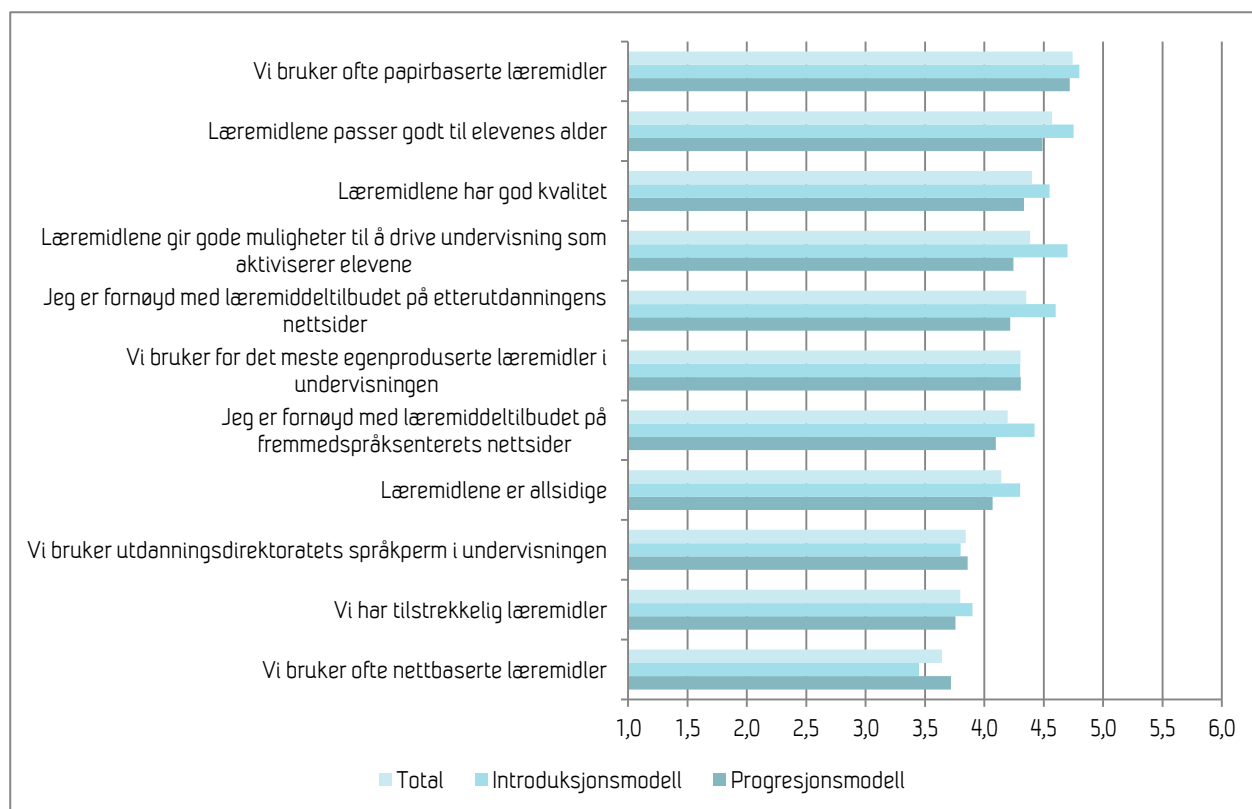
Figur 24 Påstander om læreplanen i 2. fremmedspråk. Gjennomsnitt. (1=helt uenig, 6=helt enig). N=61-68.

Mange av lærerne er enige i at læreplanen fungerer godt og at kompetansemålene i læreplanen er godt tilpasset elevenes alder. En stor andel av lærerne er også enige i at det er god sammenheng mellom læreplanen og etterutdanningstilbudet, i tillegg til at det er enkelt å planlegge konkrete undervisningsopplegg med utgangspunkt i læreplanen. Dette gjelder også for påstanden om at læreplanen er tydelig og at det er god sammenheng mellom kompetansemålene og det læremateriell som er gjort tilgjengelig. Lærerne er noe mindre enig i at de får god veiledning i forbindelse med læreplanen. Til sist ser vi at resultatet ligger omtrent midt på skalaen når det gjelder påstanden om læreplanen er for omfattende.

Oppsummert kan vi si at lærerne gir uttrykk for en relativ positiv vurdering av læreplanen.

7.1.2 Vurdering av læringsmateriell

Lærerne er bedt om å ta stilling til en rekke påstander om læremidler/ læringsmateriell. Gjennomsnitt for svarene er presentert i Figur 25, og er sortert i rekkefølge fra det høyeste til det laveste gjennomsnittet.



Figur 25 Læremidler/læringsmateriell i 2. fremmedspråk. Gjennomsnitt. (1=helt uenig, 6=helt enig). N=57-70.

Gjennomsnittsverdiene indikerer at det er flere som er enig enn uenig på påstandene om læremidler. Lærerne er i hovedsak fornøyde med læremidlene. Vi ser videre at det er størst grad av enighet om bruk av papirbaserte læremidler, mens bruk av nettbaserte læremidler skårer lavest. Det er også litt mindre enighet om at de har tilstrekkelig med læremidler. Det er små forskjeller mellom hva lærerne i de to modellene har svart, men det synes å være en liten tendens til at lærerne som underviser etter introduksjonsmodellen er noe mer enig i de fleste påstandene. Dette er ikke signifikante forskjeller.

Siden det ikke er utarbeidet noen lærebøker i forbindelse med forsøket, vet vi lite om hva respondentene legger i ”papirbaserte læremidler”. Dette kan være tekster de har funnet eller produsert selv, det kan være ting de har funnet på nettet. Dette er noe vi må følge opp nærmere gjennom intervjuer med lærerne.

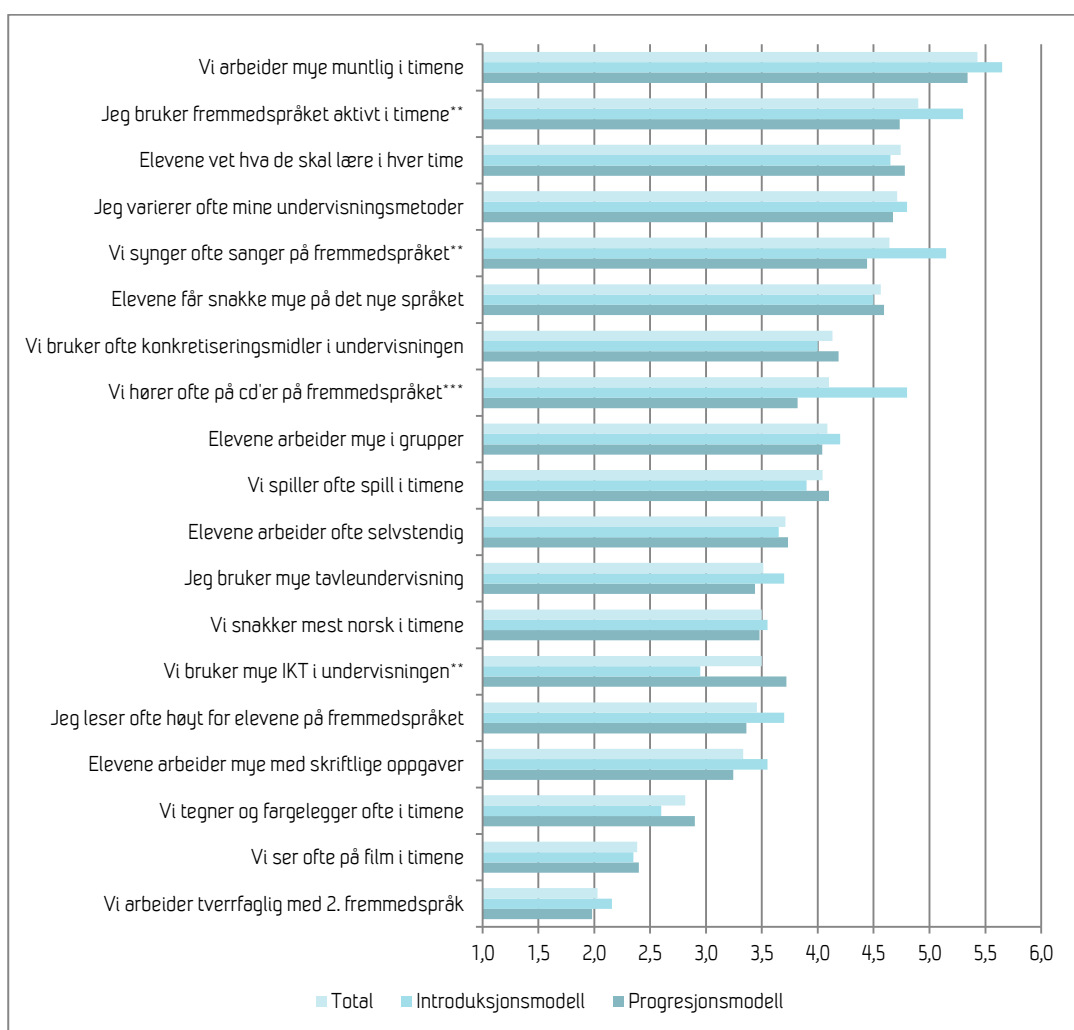
Gjennom implementeringsstudien fikk vi også signaler om at flere kunne ønske at dekning av læremidler blir en del av budsjettet for forsøket. På tross av en intensjon om bruk av nettbaserte læremidler, virker dette ikke særlig utbredt. Dette ser vi også igjen i spørsmål knyttet til undervisningsmetodene som vi skal se på nedenfor.

7.1.3 Undervisningsmetoder – lærernes perspektiv

Fordeler ved en tidlig start oppstår, som nevnt i kapittel 2, først og fremst når undervisningen tilrettelegges barnas nivå; kontekstuelle og prosessuelle faktorer er viktige. Flere av dem vi har snakket med i implementeringsstudien presiserer viktigheten av ikke bare å flytte ungdomsskole-undervisningen ned på barneskolen, men at undervisningen skal tilpasses elevene.

”For det er veldig viktig at barn møter riktig opplæringsmetoder nå, at man ikke flytter metodikken fra videregående skole ned til barnetrinnet” (Fremmedspråksenteret).

Lærerne er bedt om å ta stilling til i hvor stor grad de benytter ulike arbeidsmåter i undervisningen av 2. fremmedspråk. Gjennomsnittsverdiene er presentert i Figur 26.



Figur 26 Lærernes arbeidsmåter i undervisningen, 2. fremmedspråk. Gjennomsnitt. (1=ikke i det hele tatt, 6=i stor grad). N=68-70. Sign nivå angitt med *

I figuren er påstandene sortert i rekkefølge fra det høyeste til det laveste gjennomsnittet. Det blir da lett å se hvilke arbeidsmåter som er mer vanlig enn andre. Muntlige arbeidsmåter synes å være utbredt både i forhold til tale og sang og lytting. Tegning og filmtitting, samt høytlesning og tavleundervisning, synes å brukes mindre.

Av Figur 26 ser vi at IKT ikke blir særlig mye brukt i undervisningen blant lærere i breddeundersøkelsen. Dette står noe i motsetning til det som er intensjonene i læreplanen og i etterutdanningen. Både innen nasjonal og internasjonal utdanningspolitiske føringer vektlegges og oppfordres bruken av IKT som et viktig verktøy i fremmedspråkundervisningen (Europeiske Parlamentet 2009). Fremmedspråksenteret har lagt ut læringsmateriell på nett, og etterutdannerne har vektlagt opplæring i IKT og å vise lærerne hvor de kan finne ressurser på nettet. Noen lærere melder i spørreskjema at de opplever det vanskelig og i noen tilfeller umulig å bruke IKT i så store elevgrupper – så dette kan være et utfall både av ressurser og kompetanse knyttet til IKT.

Det å benytte det nye fremmedspråket også som en integrert del av andre fag på skolen trekkes frem som positivt både i forskningslitteraturen og fra politisk hold. Dette blir også referert til som CLIL eller bilingval undervisning (Coyle, Hood & Marsh 2010).⁷ Et eksempel på dette som har kommet frem fra intervjudata er at en skole har integrert fremmedspråket (tysk) også i kroppsøvningsundervisningen, og får slik benyttet språket i praktiske sammenhenger. Påstanden som havner nederst i Figur 26 omhandler om man arbeider tverrfaglig med 2 fremmedspråk. Her ligger snittet på 2, noe som tyder på at dette er ikke særlig utbredt. Denne påstanden kan også sees i sammenheng med påstanden i Figur 22 om fremmedspråkundervisningen inngår som en naturlig del av andre fag; også her ser vi at snittet er ganske lavt (ca 3,5). Tverrfaglig arbeid virker altså ikke å være en veldig utbredt del av forsøket. Dette kan ha sammenheng med at flere av lærerne som deltar i forsøket på barnetrinnet er hentet fra ungdomstrinnet, og at de derfor ikke har andre fag med de samme elevene, og at de kanskje ikke har det samme utbredte samarbeidet med andre lærere på skolen når man ikke jobber der daglig.

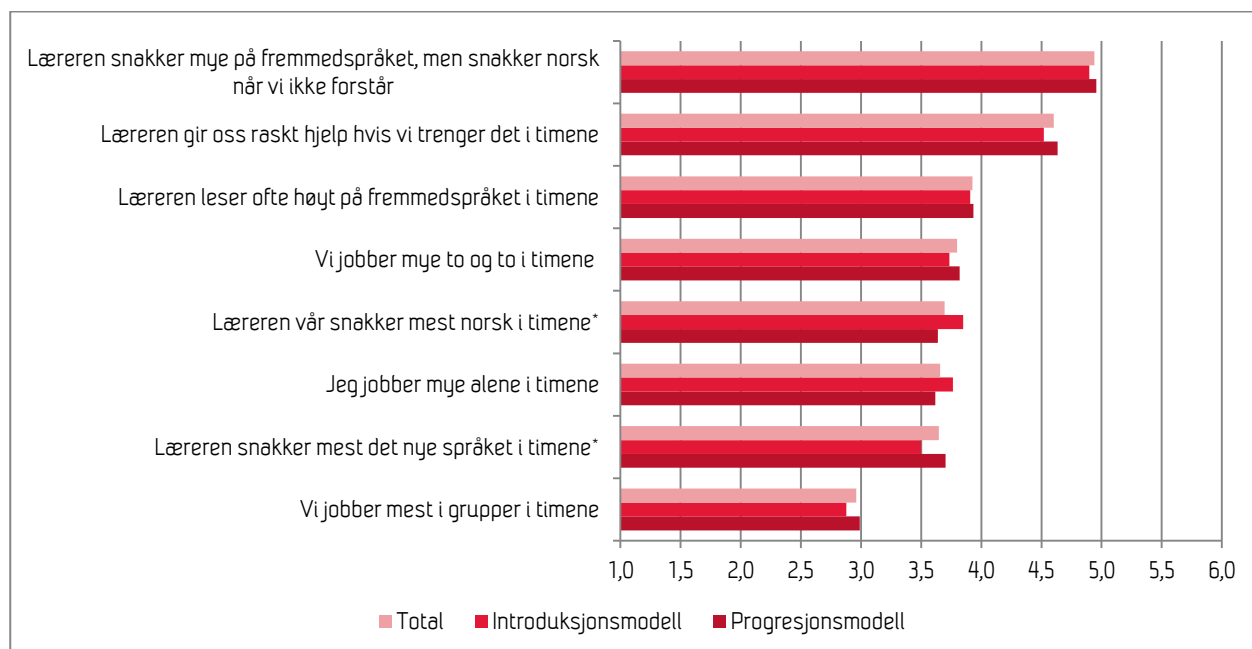
Det er små forskjeller mellom lærere i introduksjons- og progresjonsmodellen. Tendenser vi kan trekke frem er at lærere i introduksjonsmodellen synes å bruke fremmedspråket mer aktivt i timene, synger oftere sanger på fremmedspråk, hører oftere på CD på fremmedspråk. Lærere i progresjonsmodellen ser ut til å bruke IKT oftere i undervisningen.

⁷ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm

7.2 Elevenes perspektiv på undervisningen

I denne delen presenterer vi elevenes svar på spørsmål knyttet til undervisningen i 2. fremmedspråk.

Vi har bedt elevene om å angi i hvor stor grad påstander om hva som skjer i timene med fremmedspråk.

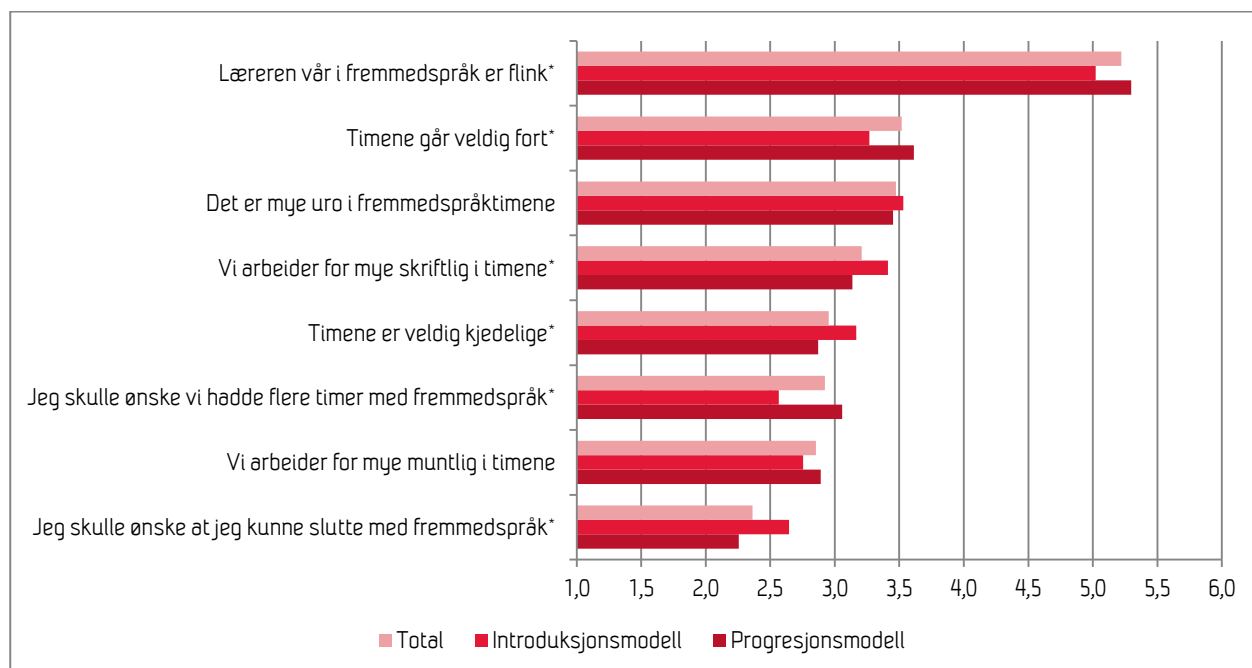


Figur 27 Elevenes opplevelse av undervisningen i 2. fremmedspråk. Gjennomsnittsanalyser (1=ikke i det hele tatt, 6= I stor grad). N varierer mellom 1177 til 1236.

I Figur 27 er påstandene sortert i rekkefølge fra det høyeste til det laveste gjennomsnittet. De fleste elevene i forsøket er enige i at læreren snakker mye på fremmedspråket, men norsk når de ikke forstår. Dette stemmer overens med at lærerne oppgir at de arbeider mye muntlig og bruker fremmedspråket aktivt).

Mange elever er enig i at læreren gir rask hjelp dersom de trenger det. Det kan videre se ut som om det er mer vanlig å jobbe to og to eller alene i timene, enn å jobbe i grupper. Det er liten forskjell på elever som undervises i progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen. For påstand 5 og 7 er forskjellene signifikante slik at elever i introduksjonsmodellen oppgir at læreren snakker mer norsk enn elevene i progresjonsmodellen, samtidig som de i mindre grad er enig i at læreren snakker mest det nye språket enn elevene i progresjonsmodellen oppgir. Forskjellene er som sagt signifikant, men likevel svært små.

Hva elevene synes om fremmedspråkundervisningen er presentert i Figur 28 og sortert i rekkefølge fra det høyeste til det laveste gjennomsnittet.



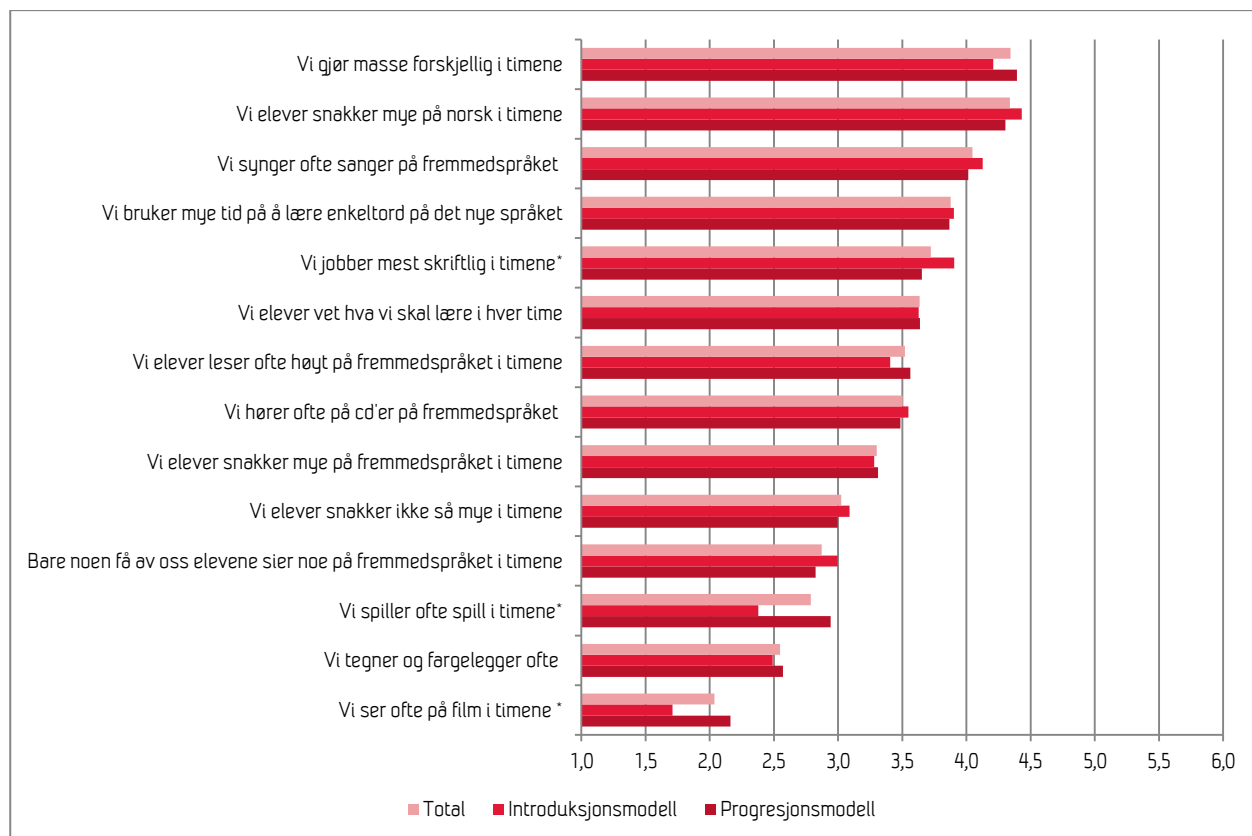
Figur 28 Hva syns elevene om fremmedspråkundervisningen. Gjennomsnitt 1=helt uenig, 6=helt enig). N=1196-1226. Sign. nivå angitt med *

Resultatet tyder på at elevene er svært enig i at læreren er flink. Utover dette er de mindre enige i de øvrige påstandene. Et fåtall elever opplever mye uro i timene, er enige i at timene er kjedelige, og har lyst til å slutte med fremmedspråk. Dette tyder altså på at de fleste er ganske fornøyde med undervisningen. Samtidig ser vi at få elever ønsker *flere* timer med fremmedspråk.

Vi finner at det er forskjeller mellom de to modellene. Det synes å være en tendens til at elevene i progresjonsmodellen er noe mer fornøyd med undervisningen enn elevene i introduksjonsmodellen. Alle forskjeller vi ser mellom modellene i så langt i evalueringen må sees i sammenheng med at de som tar introduksjonsmodellen muligens ikke har vært gjennom alle språkene, og dette kan også ha innvirkning på hvordan man vurderer undervisningen.

7.2.1 Undervisningsmetoder – elevenes perspektiv

Elevene i forsøket er videre spurt om hva de gjør i timene. Gjennomsnittene er presentert i Figur 29, og er sortert i rekkefølge fra det høyeste til det laveste gjennomsnittet.



Figur 29 Hva gjør elevene i timene? Gjennomsnittsanalyser (1=ikke i det hele tatt, 6= I stor grad). N=1177-1236. Sign. nivå angitt med *

Elevene er mest enig i at de gjør masse forskjellig i timene og at de snakker mye norsk i timene. Videre er det vanlig å synge på fremmedspråket. Det blir i mindre grad spilt, tegnet og fargelegt og sett på film.

Vi ser videre at elevene ligger noe under gjennomsnittet på påstanden om de snakker mye på fremmedspråket i timene. Om vi ser tilbake på Figur 26, ser vi at lærerne i større grad opplever at elevene snakker på fremmedspråket i timene enn det elevene selv opplever.

En gjennomsnittsanalyse etter modell viser signifikante forskjeller for noen av påstandene. Progresjonsmodell mindre enig i å jobbe mest skriftlig, mer enig i at de spiller spill, og de ser mer på film.

For å undersøke om det er enkelte typer av aktiviteter som hører mer sammen enn andre har vi gjort en faktoranalyse⁸ av de 14 påstandene⁹. Gjennom faktoranalysen fant vi at det var empirisk grunnlag for å gruppere aktivitetene i tre faktorer. Resultatet av faktorene er presentert i tabellene under.

⁸ Faktoranalyse er ikke en selvstendig analysemetode, men en samlebetegnelse for ulike multivariate statistiske metoder som går ut på å analysere avhengighetsforholdet mellom et stort antall variabler, for deretter å forklare deres felles underliggende dimensjoner (faktorer). Faktoranalyser er med andre ord et arbeidsverktøy vi bruker for å redusere datamengden vår. Ut i fra f.eks. 50 indikatorer som tar sikte på å forklare en fler-dimensjonal variabel, kan vi gjennom en faktoranalyse redusere dem til noen få. F.eks. til 5 - 6 faktorer. (<http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2670/1/Faktoranalyse/Faktoranalyse.html>)

⁹ Vi har brukt Principal component, varimax rotasjon.

Tabell 17 Faktoranalyse av elevenes aktiviteter i fremmedspråktimene.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Vi spiller ofte spill i timene	,576	-,104	-,235	,141
Vi tegner og fargelegger ofte	,555	,067	,003	,271
Vi synger ofte sanger på fremmedspråket	,677	,272	,016	-,045
Vi hører ofte på cd'er på fremmedspråket	,559	,295	,093	,043
Vi elever snakker mye på norsk i timene ¹	-,051	,618	,378	,245
Vi elever snakker mye på fremmedspråket i timene	,184	,701	-,007	-,019
Vi elever leser ofte høyt på fremmedspråket i timene	,057	,600	,106	,244
Vi elever snakker ikke så mye i timene	,056	,011	,620	-,105
Bare noen få av oss elevene sier noe på fremmedspråket i timene	,226	-,322	,559	-,180
Vi jobber mest skriftlig i timene	-,279	,135	,615	,115
Vi elever vet hva vi skal lære i hver time	,058	,305	,210	,657
Vi ser ofte på film i timene	,124	-,182	-,184	,631
Vi gjør masse forskjellig i timene	,384	,062	-,157	,495
Vi bruker mye tid på å lære enkeltord på det nye språket	,441	-,085	,314	,088
Chronbachs alpha	0,57	0,48	0,36	0,40

¹ Sværskala er reversert.

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Faktorer med eigenvalue over 1.

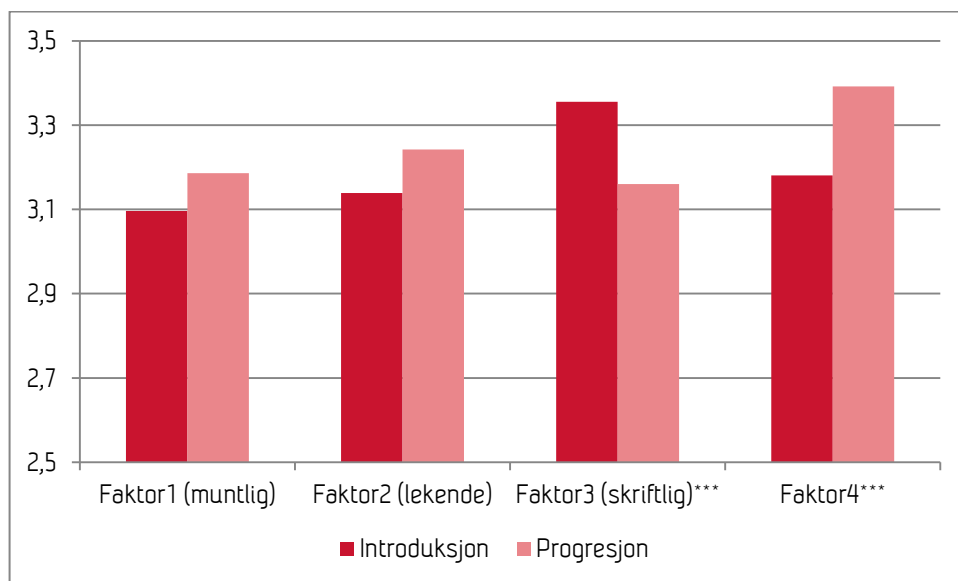
Den første faktoren favner det vi kan kalle for “lekende arbeidsmetoder” og fanger opp metoder som bruker spill, tegning, sanger og lytting på cd'er. Den neste faktoren favner det vi kan kalle “muntlige arbeidsmetoder” og fanger opp metoder hvor det snakkes og leses mye på fremmedspråk og i liten grad i på norsk. Den tredje faktoren kan vi kalle for “skriftlige arbeidsmetoder” og fanger opp metoder som tyder på at skriftlige arbeidsmetoder er mest dominerende som undervisningsform. Den siste faktoren synes er vanskelig å oppsummere i et ord, men synes å omhandle varierte aktiviteter.

Vi finner med andre ord at noen av elevaktivitetene i fremmedspråkundervisningen henger mer sammen enn andre. En reliabilitetstest (at Chronbachs alpha) av de påstandene i de fire faktorene viser indikerer at det er metodiske utfordringer til alle faktorene og vi vurderer det slik at det ikke er forsvarlig å gjøre videre analyser basert på disse. Vi velger likevel å presentere faktorene, samt rapportere fra noen svært innledende analyser siden vi får en liten indikasjon på at enkelte av undervisningsmetodene synes å henge mer sammen enn andre.

Vi har sett litt nærmere på om disse faktorene¹⁰ gir utslag etter type modell, og fikk signifikante resultater på faktor 3 og 4, se figur under. Blant elever som får undervisning i fremmedspråk etter introduksjonsmodellen synes det å være litt mer vanlig med skriftlige undervisningsmetoder enn i progresjonsmodellen. På faktor 4 synes det som om elever i progresjonsmodellen skårer litt høyere.

På grunn av svak reliabilitet i alle faktorene anser vi det imidlertid ikke som forsvarlig å gjøre nærmere analyser. Hovedkonklusjonen når det gjelder arbeidsmetoder er at det ikke er tilfeldig hvilke metoder som opptre sammen, men det synes også å være slik at disse ikke kan knyttes til modell.

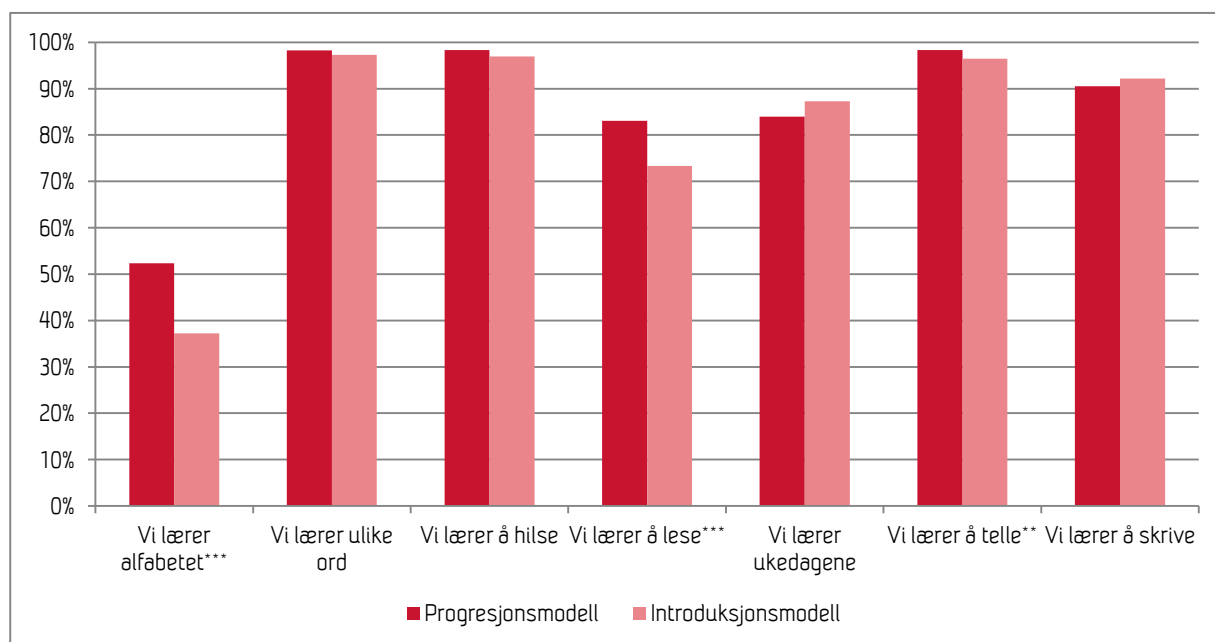
¹⁰ Vi har laget sumskårer som er standardisert slik at verdiene går fra 1 til 6 hvor 1 indikerer i liten grad mens 6 indikerer i stor grad.



Figur 30 Gjennomsnittsanalyse av faktorene etter modell.

7.3 Områder elevene arbeider med

I breddeundersøkelsen har vi også spurt elevene om hva de lærer/arbeider med i faget. Dette er påstander hentet ut fra kompetansemålene til forsøket. Da elevene ble spurt om å ta stilling til disse påstandene hadde de ikke hatt faget lenge nok til at man kan måle noen form for læringsutbytte, men Figur 31 kan gi en pekepinn på hva elevene mener de arbeider med i 2. fremmedspråktimene.



Figur 31 Hva oppgir elevene å ha lært/holder på å lære, etter modell. Prosent. Sign. nivå angitt med *

Som vi ser av Figur 30 arbeider elevene med en rekke områder. Det er ikke store forskjeller mellom elevene som undervises etter de to modellene. De mest tydelige ulikhetene er at elever i progresjonsmodellen i større grad oppgir at de lærer alfabetet og at de lærer å lese sammenlignet med elevene i introduksjonsmodellen. Dette stemmer overens med modellenes egenart, i og med at man i progresjonsmodellen kun forholder seg i ett språk.

7.4 Oppsummering; metode og innhold

I kapitelet om fremmedspråkundervisningens innhold og metode får vi innblikk i lærernes og elevenes oppfatning av undervisningen og undervisningsmetodene. Vi ser at lærerne stort sett jobber alene med planlegging og gjennomføring av undervisningen. Samarbeid med andre lærere gjennom etterutdanningens nettverk virker å være noe utbredt, men samarbeid med andre fremmedspråklærere i kommunen virker ikke å forekomme særlig ofte. Her ser vi et mulig potensial for forbedring

Når vi ber lærerne vurdere sin egen språklige og pedagogiske kompetanse, er de svært positive og oppgir at de føler seg trygge i undervisningssituasjonen. Lærerne virker også å være positive til læreplanen og fornøye med læremidlene. Det er interessant å se at bruken av papirbasert læringsmateriell virker å være mest utbredt – mens nettbaserte læremidler er mindre vanlig. Dette til tross av at bruken av digitale læremidler i fremmedspråkundervisningen er vektlagt både fra politisk hold, fra etterutdannerne og fra Fremmedspråksenteret sin side.

Når det gjelder undervisningsmetodene mener både elever og lærere at det benyttes varierte undervisningsmetoder. I følge lærerne arbeides det mye muntlig. Både læreren og elevene bruker det nye språket i ganske stor grad. Elevene på sin side er mindre enige i at de snakker mye fremmedspråket i timene. Hva de ulike gruppene legger i ”nye”, og hvordan de opplever bruken av ulike undervisningsmetoder og læringsmateriell vil være interessant å gå mer i dybden på i videre datainnsamling.

Sang, lytting og spill benyttes som pedagogiske virkemidler i ganske stor grad – dette er lærerne og elevene enige om. Dette gjenspeiler en lekende, praktisk og aktivitetsrettet tilnærming til undervisningen, noe som vi også finner igjen som en intensjon både i læreplanen og i etterutdanningen. De fleste elevene mener læreren er flink, og generelt virker de å være fornøye med undervisningen. Det å ha en engasjert og flink språklærer fremheves som viktig både innen nasjonal og internasjonal forskningslitteratur og i våre kvalitative data. Elevenes forhold til læreren vil i senere kapitler (kapittel 7) sees i sammenheng med elevenes motivasjon.

Sentrale tema å følge opp:

- Hvor mye vektlegges ”lytting og snakking” i forhold til ”lesing og skriving”? Følg opp hvilke faglige utfordringer elevene får.
- Muntlig bruk av fremmedspråket i timene; Hvordan gjøres og oppleves dette? Hva legger man i å snakke ”nye” på det nye språket?

8 Elevenes motivasjon knyttet til fremmedspråk

Motivasjon kan betegnes som noe som gir oss styrke og kraft til å gjennomføre spesifikke handlinger eller oppgaver (Schunk, Pintrich & Meece 2008). Innenfor motivasjonsforskningen finnes det flere tradisjoner som ser på, og definerer, motivasjon ulikt. Slike forskjeller kan for eksempel identifiseres mellom de behavioristiske og kognitive tilnærmingene til motivasjon. Den *behavioristiske tilnærmingen* definerer motivasjon ut fra forandring i atferd, frekvens og respons. En slik definisjon blir gjerne sett på som mekanisk fordi den unnlater å beskrive eller å inkludere psykologiske variabler som ikke kan bli direkte observert ut fra atferdsmønstre. Nyere tilnærminger inkluderer psykologiske variabler i tilnærmingen til motivasjon, disse *kognitive innfallsvinklene* er mer opptatt av mentale strukturer og hvordan individer prosesserer informasjon.

I dag blir motivasjonsbegrepet ofte delt inn i to ulike kategorier; indre motivasjon og ytre motivasjon. Overordnet kan man si at *ytre motivasjon* trer i kraft når mennesker utfører handlinger som følge av årsaker som ligger utenfor selve mennesket. Handlingen kan sies å være instrumentell fordi målet med utføringen er å oppnå noe som ligger utenfor aktiviteten. Til eksempel kan dette være belønning (som skryt, ros, anerkjennelse, økonomisk kompensasjon) eller å unngå straff (som kjeft, eller å bli sett på som dum). Ytre motivasjon er tett knyttet til det behavioristiske læringsparadigmet, hvor man forsterker eller forsøker å unngå spesifikk atferd ved å knytte gjennomføringen til spesifikke utenforstående hendelser. I skolen og oppvekstsektoren finner man mange fenomener knyttet til ytre motivasjon, eksempler på dette er karakterer, ris og ros, anmerkninger eller andre former for tilbakemeldinger.

Man kan si at *indre motivasjon* er motsetningen til den *ytre motivasjonen*. Generelt kan man si at indre motivasjon er et begrep som forsøker å beskrive motivasjon ut fra det å engasjere seg i en handling for handlingens egen skyld – ikke fordi en ønsker å oppnå noe utenforliggende. Indre motivasjon gir seg ofte utslag i en følelse av indre belønning eller tilfredsstillelse. Indre motivasjon kan derfor knyttes til områder hvor man har en genuin interesse eller til det å oppleve tilfredsstillelse på grunnlag av mestring (Deci & Ryan 2000). I de siste tiårene har teorier rundt den indre motivasjonen gitt seg utslag i hvordan skolen organiserer seg. Eksempler på dette kan være gruppearbeid, tilpasset opplæring, prosessorientering og fokus på medbestemmelse.

Når man forsker på, og forsøker å forklare motivasjon, er det viktig å reflektere over hvilket syn på motivasjon man bør ha i den gitte konteksten, da dette vil ha store betydninger både for metodevalg og hvilke resultat man finner. I en streng behavioristisk tradisjon som bare tar inn over seg ytre motivasjonsfaktorer kan man anta at karakterer og økonomisk kompensasjon for å gjøre lekser ville være gode mål for motivasjon. Mens i et kognitivt perspektiv ville elevens interesse og selvverd være de viktigste målene for motivasjon. Følgelig ville disse målene blitt målt på ulik måte, og gitt forskjellige utslag.

I denne evalueringen velger vi først og fremst å ha et kognitivt perspektiv på motivasjon av flere grunner. Den kognitive/ indre motivasjonen har vist seg å være den viktigste formen for motivasjon, barneskolen benytter seg i mindre grad av ytre motivasjonsfaktorer, samt at elevene knytter motivasjon til indre faktorer i større grad.

Nyere forskning viser klare tendenser til at elevers motivasjon for skolearbeid synker etter hvert som elevene blir eldre (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Wigfield et al, 2006). Skaalvik & Skaalvik (2009) viser at dette henger sammen med indre motivasjonsfaktorer. Dette vil si at den indre motivasjonen for skolearbeid synker i samme tidspunkt som skolen igangsetter tiltak knyttet til den ytre motivasjonen (anmerkninger, sosial sammenligning, karakterer etc...). Samme undersøkelse viser også at elevens motivasjon er sterkt forbundet med elevens forhold til læreren, dette støtter opp under dagens oppfatning om at læreren har en særskilt viktig rolle for elevens prestasjoner.

I forhold til denne rapporten vil vi se på hvordan elevene oppfatter egen motivasjon for faget gjennom spørsmål stilt i breddeundersøkelsen. Forskningsspørsmål er knyttet til om vi finner variasjoner mellom ulike språk, hvilken modell elevene får undervisning i, sted og tid for undervisning og relasjon til læreren. Her vil kjønn, språk i hjemmet og opplevelsen av frivillig deltakelse være viktige bakgrunnsfaktorer. Deretter vil vi se disse svarene opp mot lærernes vurdering av elevenes motivasjon og kontrollgruppens vurdering av egen motivasjon.

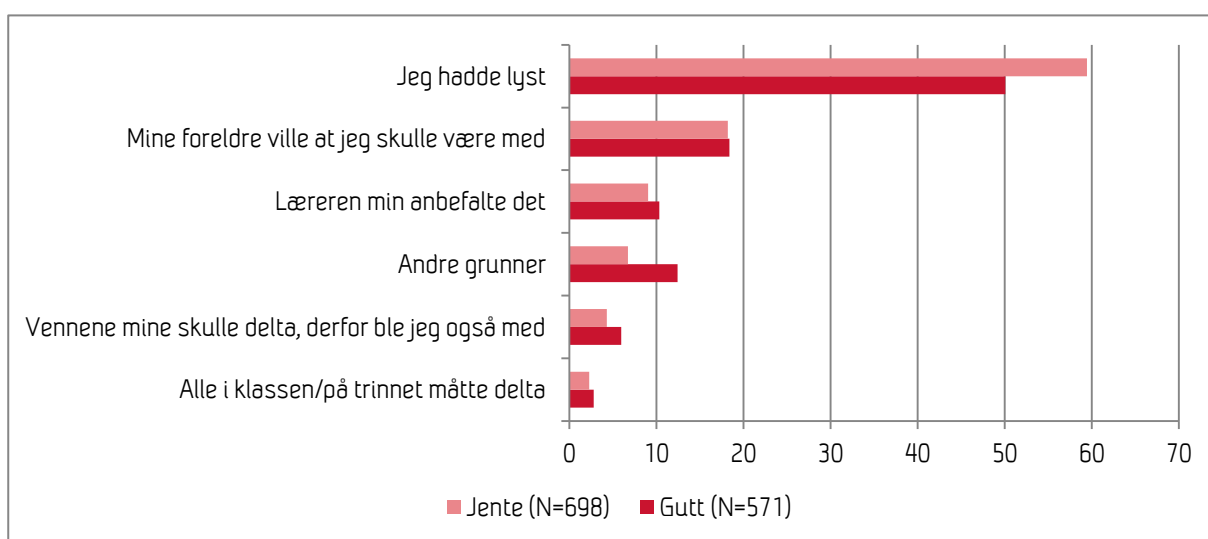
8.1 Motivasjon, kjønn og språk

Nedenfor vil vi gå igjennom noen av bakgrunnsvariablene som har vist seg å være viktig for elevenes motivasjon. Mange nyere, store undersøkelser viser at kjønn har mye å si for skoleprestasjoner, og at jenter ofte gjør det bedre på skolen enn gutter. Argumentene for at dette skjer, spenner seg fra egenskaper ved kjønnene (at jenter er mer pliktoppfyllende og modnes raskere) til egenskaper ved skolen som sådan og undervisningen (at skolen i dag favoriserer de elementene og aktivitetene hvor jenter er generelt bedre enn gutter). Uansett hva grunnen kan være, ser vi her at det er ulikheter mellom kjønnene.

På samme måte kan man argumentere for at minoritetsspråklige elever har et dårligere utgangspunkt for å mestre skolen enn majoritetsspråklige elever. Grunnen til dette kan spenne seg fra kulturelle ulikheter til språk-barrierer i opplæringen. I og med at dette er et forsøk som prøver ut språkopplæring i tidligere trinn vil det også være interessant å se hvordan språk i hjemmet påvirker elevens motivasjon for forsøket. En mulig antakelse kan være at minoritetsspråklige elever kanskje gjør det bedre i slike fag da de her starter på samme nivå som de resterende elevene.

8.1.1 Kjønn og motivasjon

Som nevnt tidligere i kapittel 4.2, er det flere jenter enn gutter som deltar i forsøket, i vårt utvalg er 55 prosent jenter og 45 prosent gutter. Når vi ser på bakenforliggende faktorer som kan ha innvirkning på elevens motivasjon finner vi signifikante forskjeller mellom kjønnene når vi tar utgangspunkt i spørsmål vedrørende hvorfor man ble med på forsøket. Dette fordrer en antakelse om at de elevene som ble med i forsøket fordi de hadde lyst er mer motivert enn de resterende gruppene.

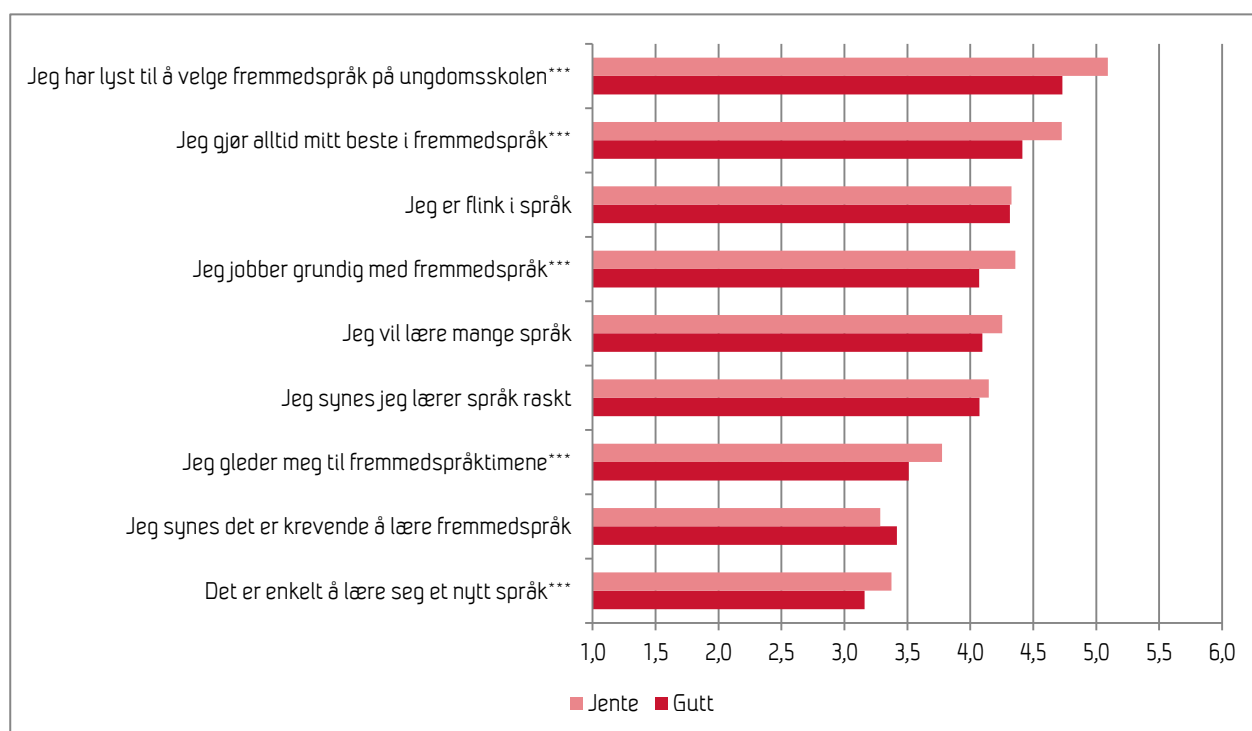


Figur 32 Den viktigste grunnen til å delta, etter kjønn. Elever. Prosent.

Kji=18,56, $p < 0,002$

De fleste elevene har oppgitt at den viktigste grunnen til at de valgte å delta i 2. fremmedspråk er at de har lyst (se Figur 32). Det er signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. En større andel jenter enn gutter oppgir at de er med i forsøket fordi de har lyst. Samtidig er det verdt å bemerke seg for begge kjønnene at den største delen av utvalget har krysset av på ”Jeg hadde lyst” som den viktigste grunnen til at de er med i forsøket. Dette tyder på at de fleste elevene opplever dette som et frivillig forsøk, hvor de har valgfrihet og medbestemmelse i forhold til deltakelse i forsøket, noe som oftest slår positivt ut for motivasjonen.

Vi ser videre at det er en signifikant forskjell mellom kjønnene når det gjelder synet på egen innsats, og hvorvidt de vil velge fremmedspråk på ungdomsskolen. Figur 33 viser forskjeller i svarene til gutter og jenter på påstander knyttet til egeninnsats, holdninger til egen læring og valg av fremmedspråk i ungdomsskolen.



Figur 33 Motivasjon fordelt på kjønn. Elever. Gjennomsnitt (1=helt uenig, 6=helt enig) N=1175-1212

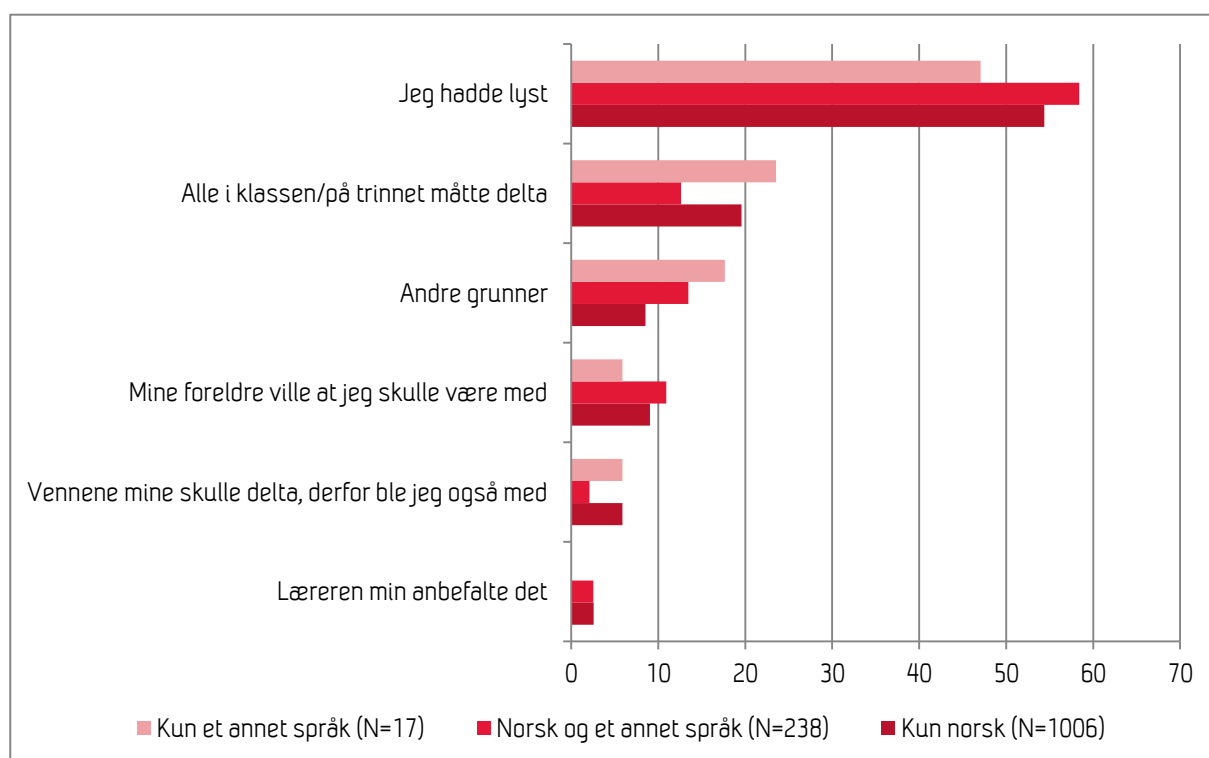
Resultatet tyder på at det er signifikante forskjeller mellom kjønnene for påstandene ”Det er enkelt å lære seg et nytt språk” og ”Jeg gleder meg til fremmedspråktimene”. Dette forteller oss at jentene synes fremmedspråk er enklere og at de også gleder seg mer til timene enn det guttene gjør. På samme måte ser vi at jentene skårer høyere på de mer prosessorienterte variablene som kan si noe om eget faglig selvbylde og indre motivasjon. Igjen ser vi at jentene skårer signifikant høyere på ”Jeg gjør mitt beste i fremmedspråk” og ”Jeg jobber grundig med fremmedspråk”. På påstanden om elevene har lyst å velge fremmedspråk som fag på ungdomsskolen finner vi også signifikante forskjeller. Det er flere jenter som er enig i påstanden om at de vil velge fremmedspråk på ungdomstrinnet.

Dette vil si at på alle variabler med signifikante forskjeller skårer jentene bedre enn guttene. Dette er samsvarende med andre studier som sier at jentene klarer seg bedre på skolen. Som nevnt tidligere er det en sammenheng mellom den enkeltes oppfatning av egen innsats og mestring, og resultater eller læringsutbytte. Så ut fra dette kan det se ut som om forsøket med 2. fremmedspråk ikke helt har klart å viske ut det kjønnsdelte mønsteret i dagens skole.

Et annet moment som kan virke motstridende til dette, og som er positivt for guttene er at vi ikke finner signifikante forskjeller når det gjelder relasjonen til læreren. Som sagt er nettopp relasjonen til læreren en av de viktigste faktorene for elevenes motivasjon og læringsutbytte (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Begge kjønn mener læreren de har i fremmedspråk er flink, med en gjennomsnittlig verdi på 5,2 (av 6). Dette er altså en veldig høy gjennomsnittsverdi, noe som igjen tyder på at elevene har en god relasjon til sin fremmedspråklærer.

8.1.2 Språk i hjemmet og motivasjon

Vi ser her på den betydning språk som snakkes i hjemmet har for elevens motivasjon for å delta. Resultatet tyder på signifikante forskjeller. Forskjellene er kanskje ikke så store som for kjønn. Likevel er andelen elever som begynte fordi de hadde lyst større blant de som snakker et språk i tillegg til norsk hjemme. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning som viser at det er en stor fordel å være tospråklig når det gjelder opplæring i fremmedspråk. Flere tidligere forskningsarbeider viser at det å ha kontakt med mennesker som har språket man kan lære som morsmål er den sterkeste motivasjonsfaktoren for læring av språk (Edelenbos & Kubanek, 2009).



Figur 34 Den viktigste grunnen til å delta, etter på språk i hjemmet. Elever. Prosent.

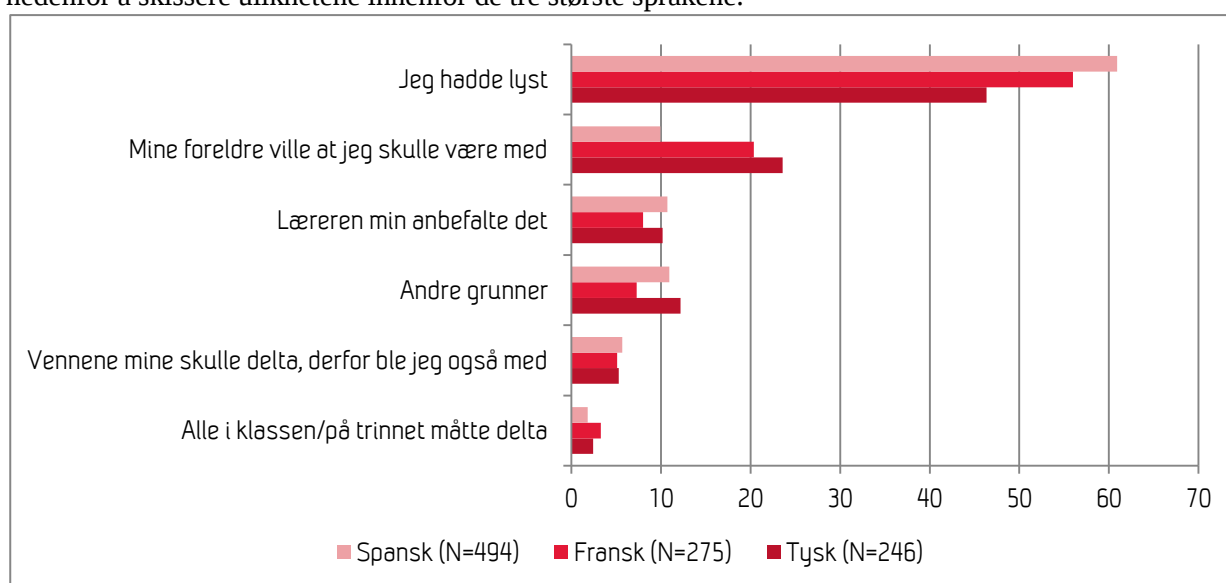
Kji=18,80, $p < 0,05$

Samtidig tyder resultatene i Figur 34 på at det blant de elevene som ikke snakker norsk i hjemmet, er en lavere andel som begynner fordi de har lyst. Her er det viktig å påpeke at gruppen elever som kun snakker et annet språk i hjemmet er såpass liten at man ikke kan trekke noen konklusjoner ut fra utvalget, men det kan gi en pekepinn på ulike begrunnelser for å delta i forsøket. Vi ser også at den nest viktigste begrunnelsen for å delta, er at det ble opplevd som obligatorisk. Dette gjelder omtrent 20 prosent av elevene, et antall som stemmer godt overens med prosentandelen skoler som har gjort forsøket obligatorisk (som også er 20 prosent).

8.2 Elevenes motivasjon fordelt på språk og modell

Siden elevene i forsøket får opplæring både i forskjellige språk og forskjellige modeller, vil det være interessant å se om motivasjonen varierer innenfor disse ulike faktorene. Dette kan gi oss en pekepinn på hvorvidt modell eller språk har noe å si for elevens motivasjon for fremmedspråk. Det er viktig å påpeke at årsakssammenhengene kan være mange og at man vanskelig kan argumentere for om den ene modellen (eller det ene språket) gir bedre motivasjon enn det andre.

Figur 35 viser grunner til at eleven er med i forsøket fordelt på de ulike språkene. Resultatet tyder på tydelige forskjeller. Den største andel som oppgir lyst som viktigste grunn, finner vi blant de som lærer mandarin (64,3 prosent), deretter følger spansk (60,9 prosent), russisk (60 prosent), fransk (56 prosent), og til slutt tysk (46,3 prosent). I og med at utvalget elever som undervises i russisk og mandarin er relativt lite, velger vi nedenfor å skissere ulikhetene innenfor de tre største språkene.



Figur 35 Hvorfor du ble med fordelt på språk i progresjonsmodellen. Elever. Prosent

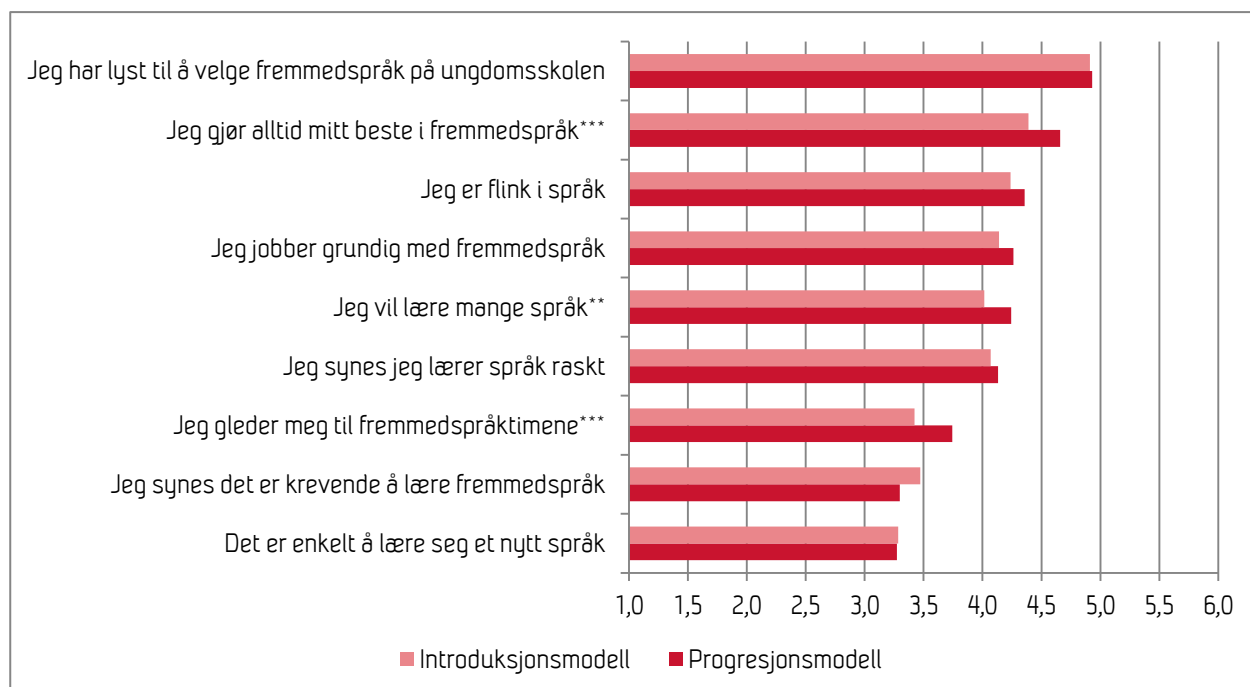
Blant de tre mest vanlige språkene (tysk, fransk og spansk) i fremmedspråkopplæringen, er andelen som har lyst som viktigste grunn for å delta større blant de som lærer spansk, og minst blant de som lærer tysk.

Vi finner ingen signifikante forskjeller når det gjelder hvilken modell eleven får undervisning i og hva som blir oppgitt som viktigste grunn for å være med i forsøket. Vi finner imidlertid signifikante forskjeller mellom elever som har introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen for noen påstander som kan si noe om elevens motivasjon. Figur 36 viser at de elevene som får undervisning etter progresjonsmodellen generelt skårer litt høyere på påstander knyttet til egeninnsats, holdninger til egen læring og om de gleder seg til fremmedspråkstimene.

Vi finner en signifikant forskjell mellom elever i de to modellene på påstanden ”Jeg vil lære mange språk”. Dette vil si at det i vårt datamateriale er betydelig større andel elever i progresjonsmodellen som vil lære seg mange språk enn det er i introduksjonsmodellen. Det samme gjelder påstanden om elevene gleder seg til fremmedspråkundervisningen. Også her ser vi at en større andel av elevene i progresjonsmodellen gleder seg mer til fremmedspråkundervisningen enn elever i introduksjonsmodellen.

Påstanden ”Jeg gjør alltid mitt beste i fremmedspråk” kan si noe om elevens indre motivasjon eller faglige selvtillit. Det kan også fortelle oss noe om hvorvidt eleven er resultatorientert eller prosessorientert. Selvfølgelig skal man være forsiktig med å dra slike slutninger ut fra enkelte spørsmål stilt i et spørreskjema,

men vi kan i hvert fall slå fast at elever i progresjonsmodellen synes å ha en mer positiv holdning til sin egeninnsats enn elever i introduksjonsmodellen.



Figur 36 Elevenes motivasjon for å lære språk, etter progresjons- og introduksjonsmodell. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6=helt enig) N=1177-1239. Sign.nivå angitt med *

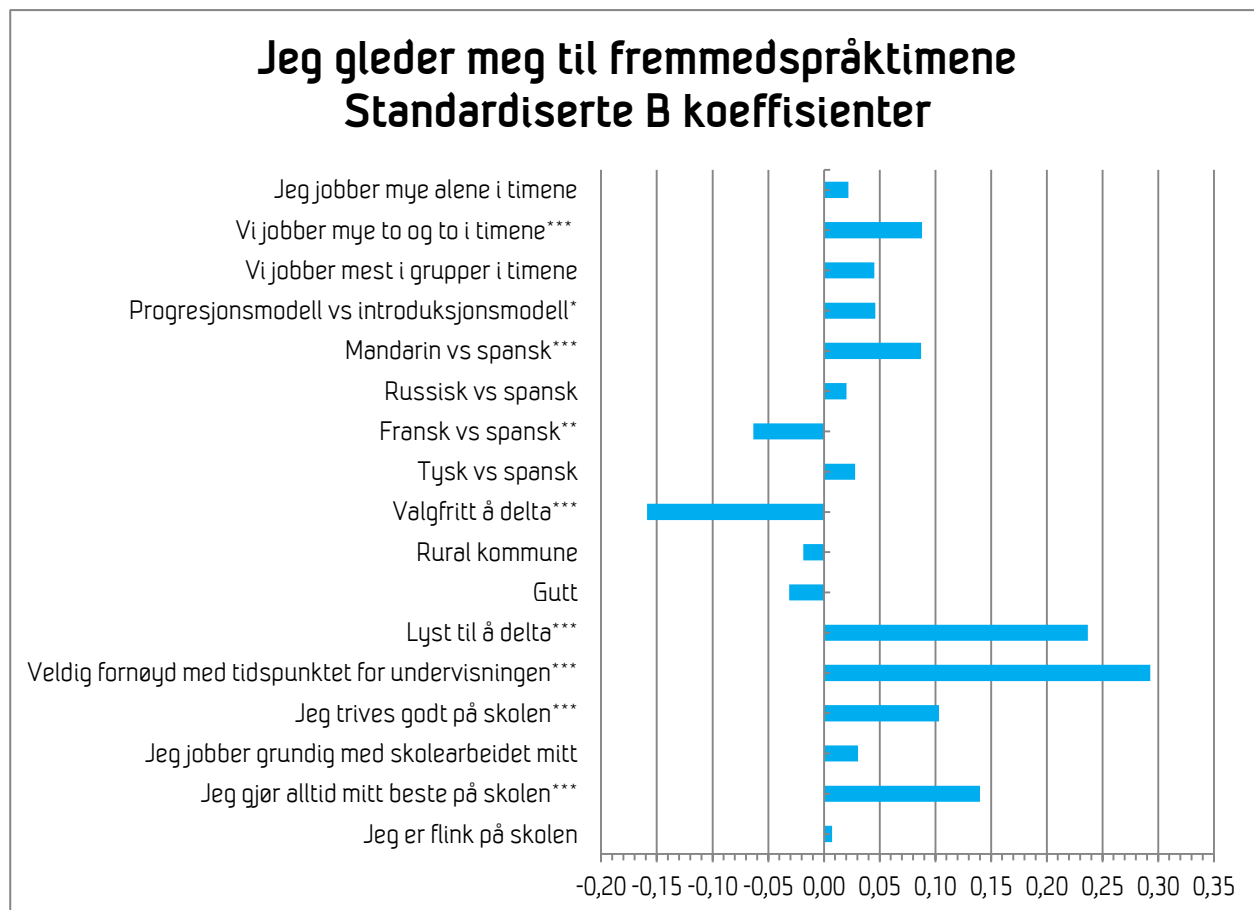
Vi vil likevel påpeke at gjennomsnittet på de fleste påstandene er relativt høyt. Av dette kan vi argumentere for at elever i begge modellene ser ut til å være godt motiverte for faget. Det at elevene har litt lavere skår på om det er enkelt/ krevende å lære seg fremmedspråk, trenger nødvendigvis ikke å ha noe utslag for motivasjonen. Utallige forskningsarbeider har indikert at en balanse i vanskelighetsgraden er et viktig moment både for motivasjon og effektiv læring. Forskning viser at indre motivasjon ikke bare skapes av lek og moro, men også av intellektuelt utfordring og tilfredshet med personlig mestring (Edelenbos & Kubanek, 2009). Det å lære seg et nytt språk skal hverken oppfattes som for enkelt eller for vanskelig, og det ser ut til å stemme også i dette tilfellet.

En av de laveste skårene finner vi for påstanden om elevene gleder seg til fremmedspråktimene. Et sentralt moment i forbindelse med påstanden er at den ikke sier noe om hvorfor elevene gleder seg/ ikke gleder seg til timene. Dette kan ha med flere faktorer å gjøre. Det kan være på grunn av: læreren, man ikke har opplevd at man selv har valgt å være med, det er for enkelt/ vanskelig, eller det kan ha noe med tidspunktet for timene å gjøre. Denne variabelen skal vi ta for oss i følgende avsnitt.

8.3 Å glede seg til fremmedspråk

Vi kan anta at elever som gleder seg til fremmedspråkundervisningen er mer motivert for faget enn de som ikke gleder seg i like stor grad. Gleder man seg til undervisningen kan dette eksempelvis ha noe å gjøre med mestringsfølelse, interesse eller læringsglede. Noe som igjen vil påvirke motivasjonen for faget i positiv retning. Samtidig kan det hende at elevene gleder seg til undervisningen av helt andre grunner som for eksempel sosiale relasjoner i den forstand at vennene også er med i forsøket eller at samtlige elever i klassen er med i forsøket. Det kan være mange grunner til at de gleder seg i større eller mindre grad. Uansett hvorfor,

kan vi anta at dette slår positivt ut i forhold til elevenes motivasjon. Figur 37 viser hvilke andre utvalgte faktorer som kan spille inn når det gjelder hvorvidt elevene gleder seg til undervisningen eller ikke.



Figur 37 Multivariat regresjonsanalyse av forhold som kan ha sammenheng med om eleven gleder seg til fremmedspråktimene. Signifikans angitt med*.

Figur 37 gjengir resultatene av en multivariat regresjonsanalyse. Vi undersøker her sammenhengen mellom flere mulige forklaringsvariabler og den betydning de har på om eleven gleder seg. Figuren gir et bilde på sammenhengene mellom hver av uavhengige variablene når vi har kontrollert for de andre variablene.

Vi ser her at det å være fornøyd med tidspunktet for undervisningen har en signifikant sammenheng med det å glede seg til timene. Dette er den sterkeste sammenhengen i regresjonsanalysen. Vi vet igjennom tidligere analyser at elever som har undervisning sent på dagen er minst fornøyd med tidspunktet. Ut fra dette kan vi anta at det er en sterk sammenheng mellom tidspunkt for undervisning og elevenes motivasjon; jo lengre ut på dagen elevene har undervisning i fremmedspråk, jo mindre gleder de seg til timene.

De elevene som krysser av på at den viktigste grunnen for å delta er at de hadde lyst, er også de som gleder seg mest til fremmedspråktimene. Samtidig ser vi at det er en negativ sammenheng mellom det å gjøre deltakelse valgfritt og om elevene gleder seg til undervisningen. Dette er interessant, fordi det sier oss at elevene ved skoler med obligatorisk deltakelse, gleder seg mer til undervisningen enn den resterende elevmassen. En mulig grunn til dette kan være at i de skolene hvor forsøket er "obligatorisk", eller hvor alle elevene er med, har elevene liten mulighet til å kunne sammenligne seg med den resterende elevmassen. De ser ikke at andre har fri eller drar hjem mens de sitter med undervisning. Dette taler for at det beste

alternativet er at samtlige elever i klassen/ trinnet er med i forsøket, da elevene i slike grupper ikke kan sammenligne seg med andre elever som da ikke er inkludert i forsøket.

Det er en signifikant positiv sammenheng mellom å jobbe to og to og å glede seg til timene, mens det å jobbe mye alene ikke er signifikant. Vi ser også at de som jobber mest i grupper i timene gleder seg mer til timene enn de som jobber mye alene, men denne sammenhengen er ikke signifikant.¹¹ Dette viser en sammenheng mellom interaksjon og samarbeid mellom elevene, og det å glede seg til timene. Det vil si at jo mer elevene samarbeider i faget, jo mer gleder de seg til timene.

Videre tyder figuren på en sammenheng mellom hvilket språk elevene lærer og om de gleder seg til timene. De elevene som har mandarin gleder seg mer til timene enn de som har spansk, og de som har fransk gleder seg mindre til timene enn de som har spansk. Her kan flere faktorer være utslagsgivende; det kan ha sammenheng med lærerne i fagene, læringsmaterialet, ulikheter i forhold til tidspunkt for undervisning i de ulike språkene, eller det didaktiske opplegget.

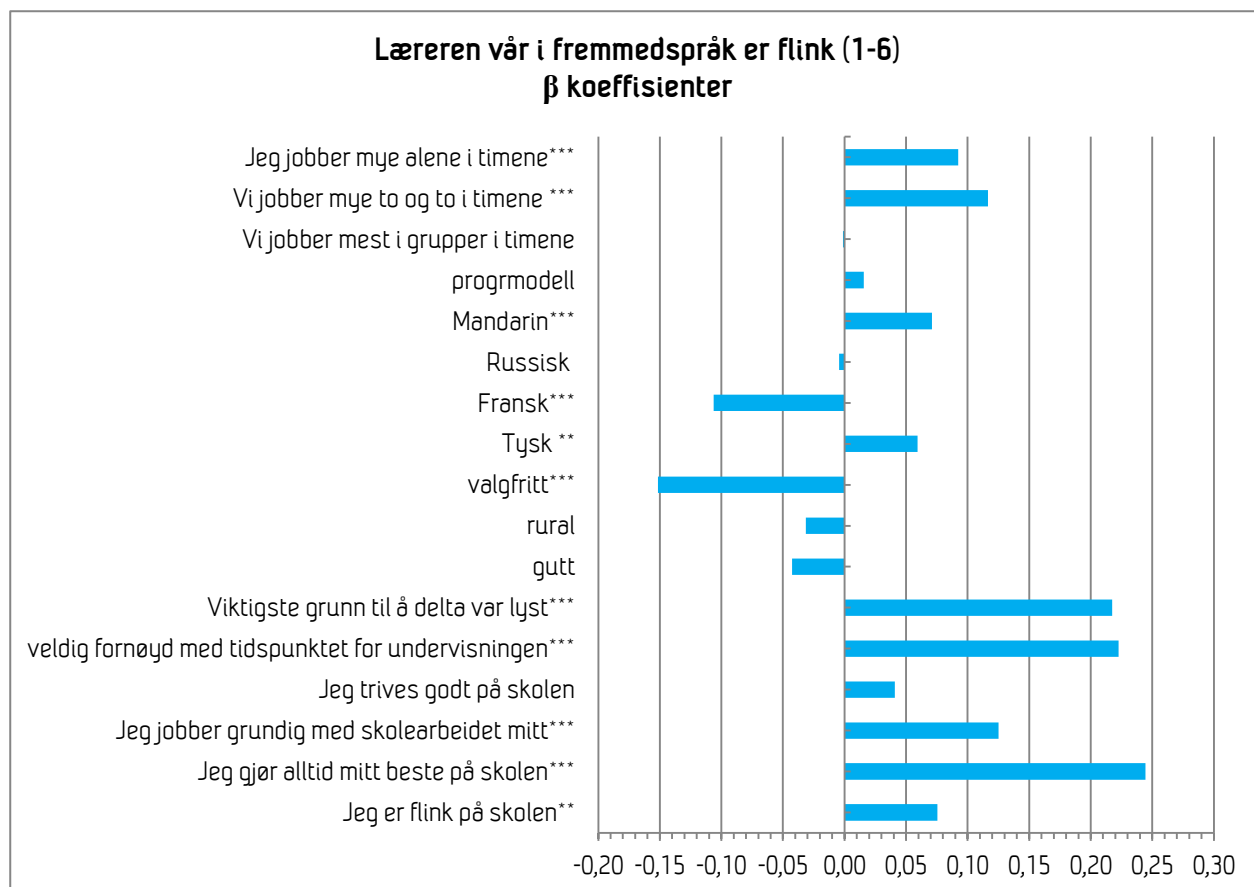
De elevene som har lyst som viktigste grunn for å delta, gleder seg langt mer enn de som oppgir andre årsaker som viktigste grunn. Dette er den nest sterkeste effekten av de som er med i denne modellen. Det samme gjelder elever som trives godt på skolen og for de som alltid gjør sitt beste. De trives på skolen. Dette er ikke et uventet resultat, da elever med et positivt faglig selvilde og positive mestringsopplevelser ofte er mer positive til skolen og læring. Igjen er dette et forventet resultat da trivsel har stor påvirkningskraft på motivasjonen i samtlige settinger.

Videre er det interessant å nevne de variabler hvor vi ikke finner noen signifikante sammenhenger. Figuren tyder på at det ikke er noen sammenheng mellom verken elevens kjønn eller kommunens størrelse i forhold til om elevene gleder seg til fremmedspråktimene. Så fordi om jentene ser ut til å være mer motivert til å lære fremmedspråk enn guttene, gleder ikke jentene seg signifikant mer til timene. Dette kan være en indikasjon på at formen for undervisning kanskje treffer guttene i like stor grad som jentene, noe som må sees på som positivt i alle tilfeller.

¹¹ Vi har gjennomført en regresjonsanalyse også uten variabelen om tidspunkt for undervisningen, da denne viser å ha stor effekt. Å fjerne variabelen med tidspunkt for undervisningen hadde ingen stor innvirkning på resultatet, med unntak av at variabelen om å jobbe mest i grupper ikke lenger viste seg å være signifikant.

8.4 Relasjonen til lærer

Figur 38 viser resultatene av en multivariat regresjonsanalyse av elevenes svar på påstanden ”Læreren vår i fremmedspråk er flink”. Vi har med de samme forklaringsvariablene som i regresjonsanalysen av om elevene gleder seg til fremmedspråktimene.



Figur 38 Multivariat regresjonsanalyse av forhold som kan ha sammenheng med om eleven mener læreren i fremmedspråk er flink. Sign. nivå angitt med*

Vi ser i figuren at mange av variablene har en positiv sammenheng med elevens syn på lærerens kompetanse. I likhet med resultatene i den forrige regresjonsanalysen (Figur 37), har verken type modell, kjønn, eller om skolen ligger i rural eller urban kommune signifikante effekter.

De forhold som slår positivt ut kan knyttes til elevens arbeidsinnsats og motivasjon til skolen generelt og fremmedspråk. Igjen ser vi at de variablene knyttet til egen mestring og indre motivasjon har påvirkning på elevenes syn på læreren. Vi ser at jo mer fornøyd eleven er med egen skoleinnsats, jo mer fornøyd er han/hun også med lærerens kompetanse. Ut fra figuren har også språkvalg sammenheng med elevenes syn på læreren. Elevene som undervises i mandarin og tysk mener læreren i fremmedspråk er flink, mens vi finner en negativ sammenheng mellom lærerens kompetanse og franskopplæringen.

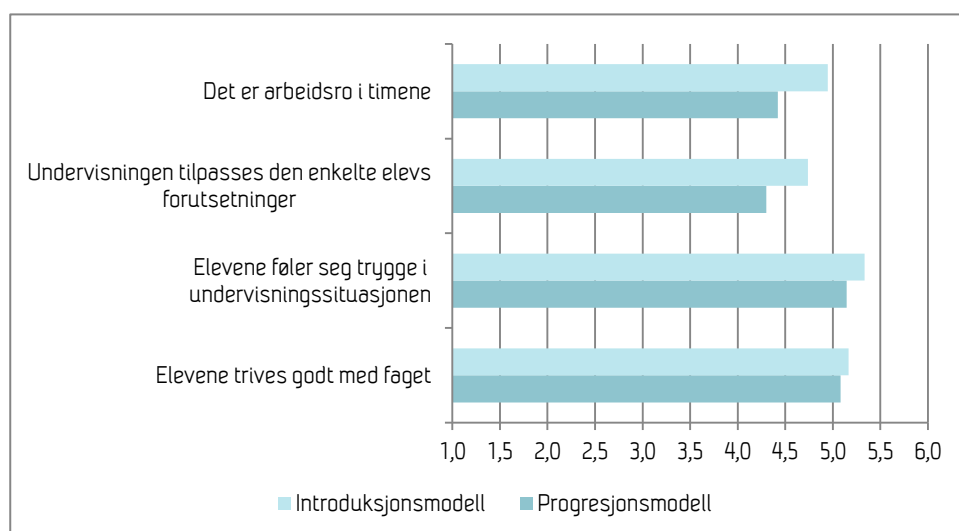
En annen faktor som slår tydelig ut på elevenes syn på læreren er tidspunktet for undervisningen. Tabellen viser at jo mer fornøyd elevene er med tidspunktet for undervisningen, jo flinkere mener de læreren deres er. Nok en gang viser dette at tidspunktet for undervisning er særdeles viktig, ikke bare for motivasjonen til elevene, men også for elevenes oppfatning av lærerens kompetanse.

Analysen viser også at elever ved skoler som har gjort deltakelse valgfritt er mindre fornøyde med læreren i fremmedspråk. Det at denne variabelen knyttet til valgfrihet slår så pass tydelig ut i negativ retning i begge regresjonsanalysene sier oss at dette er noe vi bør følge opp i den videre datainnsamling.

Det er interessant å merke seg at kommunestørrelse (urban-rural) ikke har noen innvirkning på elevenes oppfatninger angående lærerens kompetanse. Dette vil si at elever som bor i små lokalsamfunn med få innbyggere og begrenset lærerkompetanse er like fornøyd med læreren sin som de elevene som bor i større byer hvor det antakeligvis er en enklere tilgang på språkkompetanse.

8.5 Lærers syn på elevenes motivasjon

I likhet med elevene, har lærerne fått spørsmål angående motivasjonen til elevene som er med i forsøket. Også her ser vi at det er ulike oppfatninger alt etter som hvilken modell lærerne underviser etter. Lærerne som har besvart denne undersøkelsen er relativt få (total N= 71), så vi skal være forsiktige med å trekke for bastante slutninger. Likevel kan vi se en tendens til at lærerne i introduksjonsmodellen skårer høyere på utsagn om elevenes læringsmiljø enn lærerne i progresjonsmodellen.



Figur 39 Utsagn om eleven læringsmiljø etter modell. Lærere. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6=helt enig) N=69.

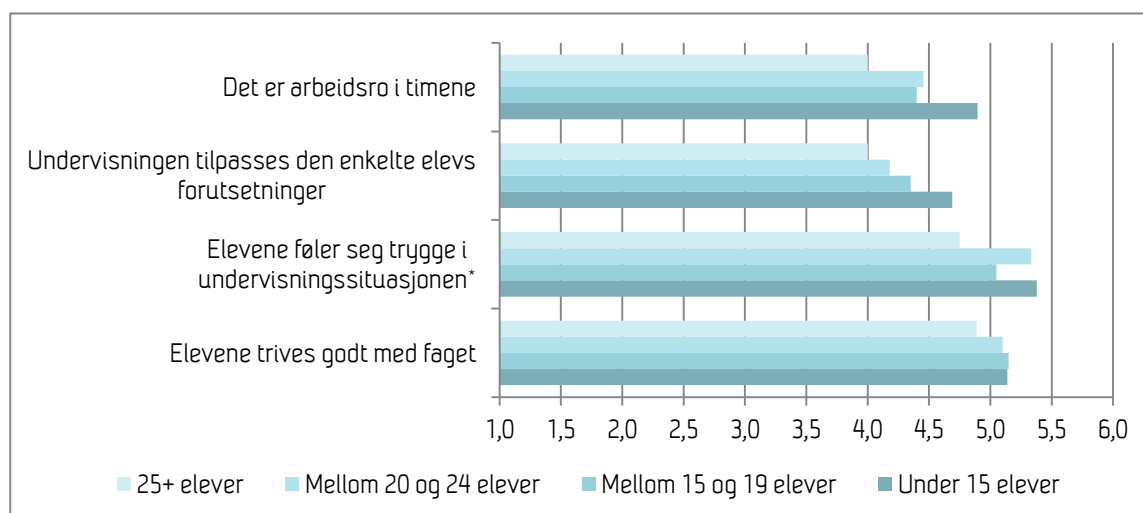
De to variablene som begge lærergruppene svarer høyt på er hvorvidt elevene føler seg trygge i undervisningssituasjonen, og om elevene trives godt med faget (se Figur 39). Som nevnt tidligere kan trivsel være en god indikasjon på motivasjon. Her ser vi et samsvar mellom elevens svar og lærernes svar.

Det å føle seg trygg i undervisningssituasjonen kan også være en medvirkende faktor både når det gjelder elevenes motivasjon og læringsutbytte. Trygghet fordrer tydelighet og god kommunikasjon både mellom elevene, og mellom lærere og elever. Føler elevene seg trygge i undervisningssituasjonen kan man anta at det er enklere å spørre om hjelp, å si i fra hvis det er noe man ikke forstår, eller å snakke i plenum. Slik sett kan det at elevene føler seg trygge være et godt tegn når det gjelder indre motivasjon, mestring og læringsutbytte for den enkelte.

Vi ser at lærerne skårer relativt høyt på påstanden om arbeidsro og tilpasset undervisning. Arbeidsro er oftest en forutsetning for konsentrasjon, som igjen vil ha innvirkning på mestring og motivasjon knyttet til språklæring. På samme måte er tilpasset undervisning en forutsetning for den enkelte elevs mestring og læringsutbytte. Denne skåren kan vi se i samsvar med skårene til elevene tidligere i kapittelet, hvor de skårer

balansert på påstandene om det er enkelt/ vanskelig å lære seg et nytt språk. Sammenligner man disse kan man si at det finnes samsvar mellom elevenes og lærernes svar på om undervisningen oppleves tilpasset.

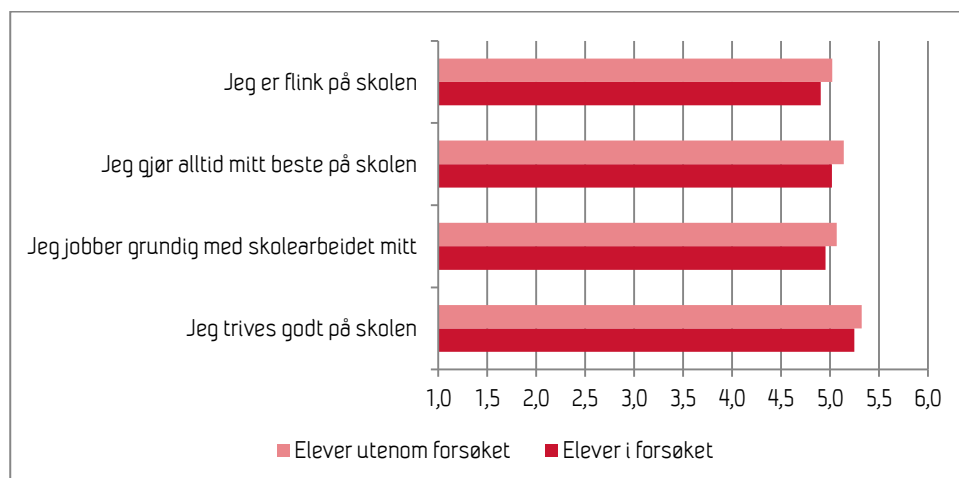
Vi har også sett på om lærernes svar om arbeidsro varierer etter elevgruppens størrelse. Resultatene presenteres i Figur 40. Bortsett fra påstanden om at elevene føler seg trygge i undervisningssituasjonen er ingen signifikante. Samtidig ser vi at det er en tendens til lærere med den minste elevgruppen har høyere gjennomsnittskår på forhold som kan knyttes til arbeidsro.



Figur 40 Om elevens læringsmiljø etter gruppestørrelse i elevgruppen. Lærere. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig) N=69, Sign nivå angitt med *

8.6 Elever i forsøket versus elever i kontrollgruppa

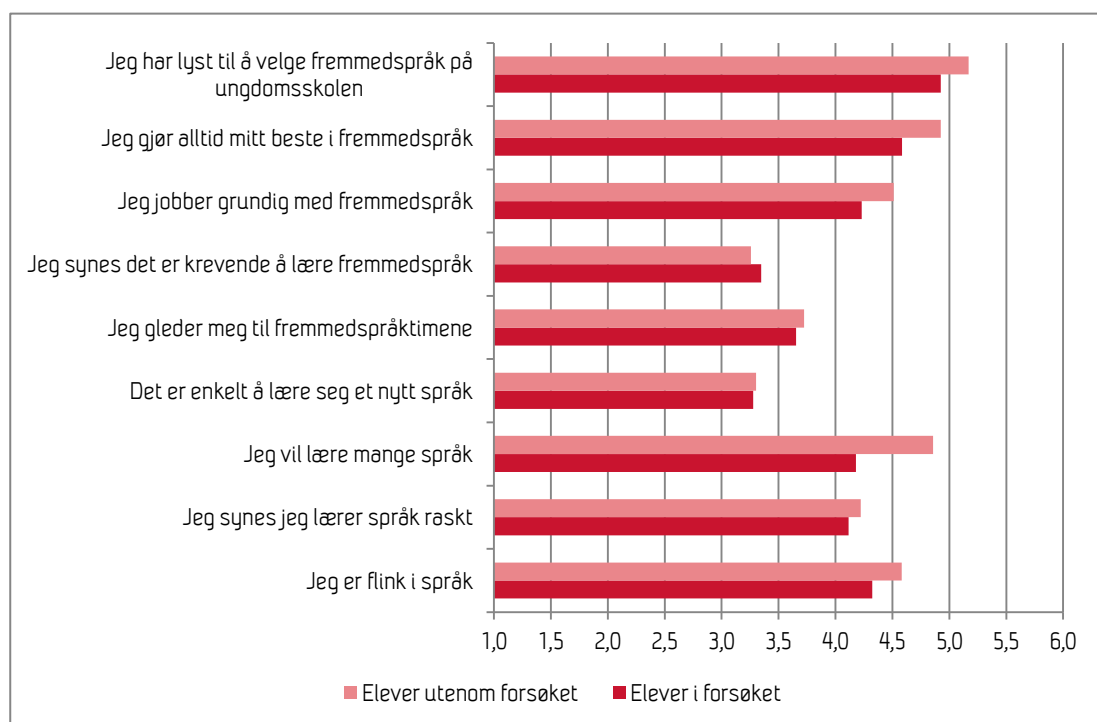
I dette delkapittelet vil vi sammenstille noen av svarene vi har fått fra elevene som er med i forsøket og elevene i kontrollgruppen. Som vist i kapittel 4 er det i alt 1994 elever i forsøket og 404 i kontrollgruppen. I et slikt forsøk er det svært vanskelig å designe en kontrollgruppe som med sikkerhet kan si noe om forsøket eller elevene som er med i forsøket. En kontrollgruppe helst skal ha så like kriterier som mulig med forsøksgruppa. Vanskeligheten oppstår selvsagt i forbindelse med valgfriheten for å delta, samt elevene i kontrollgruppas ikke-eksisterende opplevelse av fremmedspråk. Vi kan derfor ikke trekke noen slutninger basert på funnene mellom elevene i forsøket og elevene i kontrollgruppa, men vi kan si noe som retninger og tendenser.



Figur 41 Hvordan trives elevene på skolen. Elever i og utenom forsøket Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig).

Når vi ser på batteriet med påstander som omhandler generell trivsel og faglig selvbylde ser vi at det er særs få forskjeller mellom elevene i kontrollgruppa og elevene i forsøket (se Figur 41). De to elevgruppene har fått helt identiske spørsmål, og figuren tyder på minimale forskjeller mellom gruppene. Det andre momentet vi kan se ut av figuren er at begge gruppene skårer svært høyt på trivsel og faglig selvbylde, noe som kan stemme godt overens med tidligere forskning på motivasjon og skoleinnsats.

Går vi mer spesifikt på språk, ser vi også de samme tendensene i dette datamaterialet (se Figur 42). Mens forrige figur tok for seg påstander relatert til skolen, viser denne figur de påstander som er relatert til språk og språkopplæring. Elevene i kontrollgruppa har fått spørsmål om engelskfaget, mens elevene i forsøket har fått påstander om 2. fremmedspråk.



Figur 42 Hvordan trives elevene med å lære språk? Elever i og utenom forsøket. Gjennomsnittsanalyse (1=helt uenig, 6= helt enig).

Resultatene tyder på relativt små forskjeller. Imidlertid er det noen variabler som skiller seg ut. Et interessant funn er at det er elevene i kontrollgruppa som skiller seg ut med et høyere snitt enn elevene i kontrollgruppa på flere påstander.

8.7 Oppsummering; elevenes motivasjon

Elevenes motivasjon for å lære fremmedspråk er et sentralt tema for evalueringen, og i dette kapitlet har vi presentert hvordan elevene selv oppfatter egen motivasjon og innsats for å lære fremmedspråk. I analysene har vi benyttet regresjonsanalyser med ulike bakgrunnsvariabler og andre uavhengige variabler. Motivasjon og innsats ses i forhold til hvordan lærerne vurderer elevenes motivasjon og hvordan kontrollgruppen (elever som ikke er med i forsøket) svarer på tilsvarende variabler.

Et sentralt funn knyttet til elevenes motivasjon er at **elevene** skårer høyt på de fleste variablene tilknyttet emnet. Vi finner imidlertid noen interessante momenter som det er verdt å framheve. Blant annet så ser *kjønn* ut til å ha en betydning for motivasjonen, det samme gjelder om eleven kommer fra et tospråklig hjem. Jentene ser ut til å være mer motivert for fremmedspråk enn guttene, og jentene skårer gjennomgående høyere enn guttene på påstander knyttet til egeninnsats og mestring. Samtidig ser vi at det er betydelig flere jenter som føler at de har valgt å være med i forsøket selv, men respondenter av begge kjønn skårer i utgangspunktet høyt på frivillighet.

Det virker som om elevene *opplever* har tatt et *aktivt valg* i forhold til å være med i forsøket (at de hadde lyst å være med på forsøket), noe som er positivt både for elevenes motivasjon, men som også kan ha effekt på elevenes læringsutbytte. Har man selv tatt et valg om å inkluderes i noe, er det større muligheter for at de bakenforliggende faktorene er interesse for læring og språk, og gode mestringsopplevelser i lignende situasjoner (gode skolefaglige prestasjoner). Det at elevgruppen skårer høyt på å ha lyst å være med i forsøket er en viktig bakgrunnsfaktor å ta hensyn til i fortolkningen og bruken av våre data knyttet til elevenes motivasjon. Resultatene fra en elevgruppe som *ikke* går inn i forsøket frivillig (som eventuelt vil kunne være tilfelle ved en nasjonal innføring) vil mest sannsynlig se noe annerledes ut, men dette kan vi kun spekulere i.

Det er interessant å se at det finnes ulikheter i motivasjon alt etter hvilken *modell* elevene undervises i. Generelt kan vi si at det er progresjonsmodellen som kommer best ut i forhold til elevenes motivasjon. Det er signifikante forskjeller på flere påstander. Elevene i progresjonsmodellen opplever i større grad at de gjør sitt beste i fremmedspråktimene, og de gleder seg mer til undervisningen. Vi ser også at disse elevene skårer høyere på om de vil lære seg mange språk. Det kan, som nevnt, være flere grunner til dette. Og det vil være interessant å se om denne sammenhengen mellom motivasjon og modell forandrer seg noe i neste runde av breddeundersøkelsen; da har elevene mest sannsynlig vært gjennom flere språk innen introduksjonsmodellen og elevene i progresjonsmodellen har gått mer i dybden på sitt valgte språk.

Det er ofte en utfordring å spørre elever om deres motivasjon for et fag. Å være motivert er et ganske abstrakt begrep som kan være vanskelig å sette fingeren på. Vi har derfor valgt å operasjonalisere motivasjon på ulike måter; blant annet gjennom det å glede seg. Vi har satt dette som en avhengig variabel i en regresjonsanalyse. Resultatet tyder på signifikante forskjeller mellom språkene og det å glede seg til undervisningen. Elever som velger mandarin synes å være de som gleder seg mest til timene. Om eleven trives godt på skolen, og gjør sitt beste i fremmedspråktimene har også signifikant innvirkning på hvor mye eleven gleder seg til fremmedspråktimene. Den variabelen med klareste sammenheng til å glede seg er hvor fornøyd man er med tidspunktet for undervisningen. Dette kan tolkes som at: Jo lengre ut på dagen elevene har undervisning, jo mindre gleder de seg til fremmedspråktimene.

Samtidig er relasjonen til lærer viktig for elevens motivasjon. Også dette kan være vanskelig å måle ut fra kvantitative data, men vi antar at hvorvidt eleven mener læreren er flink eller ikke sier noe om denne

relasjonen. Igjen finner vi ulikheter mellom relasjonen til lærer og språkvalg. Elevene som lærer mandarin og tysk opplever lærerne sine som atskillig flinkere enn de elevene som lærer fransk. En annen faktor som slår tydelig ut på elevenes syn på læreren er tidspunktet for undervisningen. Nok en gang viser dette at hvor fornøyd man er med tidspunktet for undervisning er særdeles viktig, ikke bare for motivasjonen til elevene, men også for elevenes oppfatning av lærerens kompetanse.

Vi ser at også **lærerne** vurderer elevenes motivasjon relativt høyt, noe som står i samsvar med elevenes egne svar, og også våre øvrige kvalitative data. Men vi finner ingen større forskjeller på elevene i kontrollgruppa og elevene i forøket.

Sentrale tema å følge opp i det videre:

Det blir interessant å følge sammenhengen mellom motivasjon og modell videre i neste runde. Å vurdere introduksjonsmodellen på et tidlig stadium når elevene bare kanskje har hatt ett språk kan være svært forskjellig fra å spørre om det samme når de har vært igjennom flere språk. På samme måte blir det interessant om elevene som undervises i progresjonsmodellen er like motiverte når det faglige nivået avanserer. Dette vil følges opp både gjennom intervjuer og breddeundersøkelsen.

9 Etterutdanningen

I forbindelse med forsøket har Utdanningsdirektoratet gitt Fremmedspråksenteret i oppdrag å stå for innholdet og gjennomføring av kompetansehevingstilbudet i forsøket. Dette mandatet innebærer å gjøre avtaler med inntil fire regionale tilbyderinstitusjoner, å samarbeide om å utvikle opplegg og studieplan for etterutdanningen med nødvendig materiell og nettressurser, samt utarbeide et opplegg for veiledning for hele forsøket.¹²

Fremmedspråksenteret inngikk i utgangspunktet avtaler med tre etterutdanningstilbydere; NTNU, Høgskolen i Halden og UiS. Etter planen skulle UiS være den institusjonen som ledet arbeidet med å utvikle piloten for etterutdanningstilbudet. På grunn av strukturelle endringer ved UiS måtte imidlertid institusjonen trekke seg fra hele forsøket før oppstart – så arbeidet har blitt overlatt til de to øvrige tilbyderne; i samarbeid med Fremmedspråksenteret. Denne endringen krevde for noen flytting av lokalisering og tidspunkter for etterutdanningen i forhold til hva som var skrevet inn i utlysningen - og medførte forsinkelser i oppstarten av forsøket. En annen faktor som må tas med i betraktningen er at språkmiljøet innen universitets og høyskolesektoren knyttet til fagdidaktikk for barnetrinnet ikke er særlig utviklet per i dag. Dette krever en viss omstillingsevne av de som har det faglige ansvaret.

De to etterutdanningstilbyderne har i dag faste samarbeidsmøter, og har lagt opp etterutdanningen i noenlunde samme form. Det avholdes to samlinger i året, med 6 timer veiledning i mellom hver samling. Det virker imidlertid som veiledningstimen benyttes noe forskjellig mellom region Nord og Sør. På samlingene tilbys felles forelesninger i tillegg til workshops. Det gjøres bruk av en interaktiv webside der deltakere og tilbyder kan kommunisere og legge ut arbeid og ideer underveis. Det å kunne bruke digitale verktøy er, i følge oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet, en viktig del av kompetansehevingen og veiledningen. Oppdragsgiver legger også føringer for at etterutdanningen skal ha et fleksibelt og praksisnært innhold; og dette ser vi også helt klart igjen i tilbyderens intensjoner. De har dynamiske opplegg som justeres underveis, blant annet ved hjelp av interne evalueringer av samlingene, i tillegg til at det legges opp til en praktisk og levende tilnærming til fremmedspråk.

Når det gjelder deltakelse i etterutdanningen oppgir de fleste lærerne i breddeundersøkelsen (89 prosent) at de deltar på forsøkets etterutdanning. Dette er god oppslutning med tanke på at dette er et frivillig tilbud. Det kunne vært interessant å se nærmere på om det er noen bakgrunnsfaktorer som skiller seg ut hos de som *ikke* deltar i etterutdanningen. Vi ser blant annet at det er noen flere lærere i breddeundersøkelsen som er tilknyttet region Sør som ikke deltar i etterutdanningen. Men i og med at denne gruppen er så pass liten, blir det uansett vanskelig å finne signifikante forskjeller – så her vil vi heller følge opp med kvalitativ datainnsamling.

9.1 Skoleeiers perspektiv på etterutdanningen

Skoleeiers involvering og innsikt i etterutdanningstilbudet i forsøket varierer i stor grad i følge data fra vår implementeringsstudie. Noen kommuner med en større stabsfunksjon knyttet til skole tar på seg mye ansvar knyttet til planlegging og logistikk, mens andre skoleeiere overlater alt arbeid knyttet til etterutdanningen til skoleleder, kanskje med unntak av utarbeidelse av budsjett. Det er tydelige forskjeller med tanke på hvor ”tett på ” man er forsøket og de som er direkte involverte.

¹² Se Oppdragsbrev til Fremmedspråksenteret knyttet til forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. årstrinn 2010-2012. Utdanningsdirektoratet.

Blant de skoleeierne som faktisk er noe delaktige i forsøket og problemstillinger knyttet til etterutdanningen, er det flere som får tilbakemeldinger om at lærerne opplever etterutdanningstilbudet som nyttig i forhold til den jobben de gjør;

“Altså det jeg har fått tilbake er at de er veldig fornøyd med kursrekka på [...] og det har gitt veldig god inspirasjon med de ideene og idedelingen og tips og det de har fått der – lærerne.”

Likevel rapporterer noen at ikke alle lærere ser på etterutdanningen som nødvendig. Det kan være flere årsaker til dette; noen lærere som har faget/språket som morsmål opplever ikke tilbudet som nødvendig. Flere lærere antyder, i følge skoleeier, at det materiale som er lagt ut på Fremmedspråksenteret sine sider er tilstrekkelig for å gjennomføre undervisningen.¹³ Andre lærere igjen opplever det vanskelig å få med seg etterutdanningssamlingene på grunn av ansvar for små barn. Disse begrunnelsene kan muligens forklare de prosentene som oppgir at de ikke deltar i etterutdanningen.

Noen av skoleeierne vi har snakket med rapporter videre at noen lærere opplever at etterutdanningen er lite tilpasset introduksjonsmodellen. En skoleeier hevder at de lærerne som driver etter introduksjonsmodellen ikke nødvendigvis trenger så omfattende kompetanse i enkeltspråk.

“Altså på en måte så så nok vi for oss at det var videreføring av den språkdusjinga som de allerede var godt i gang med, og det hadde de mer enn nok kompetanse til, og de har vel opplevd at det kjøres på noe voldsomt på et vel høyt nivå i forhold til hva de sitter med av bakgrunnskompentanse da.”

Også etterutdanningstilbyderne har gjenkjent at noen lærere har manglende bakgrunnskunnskaper.

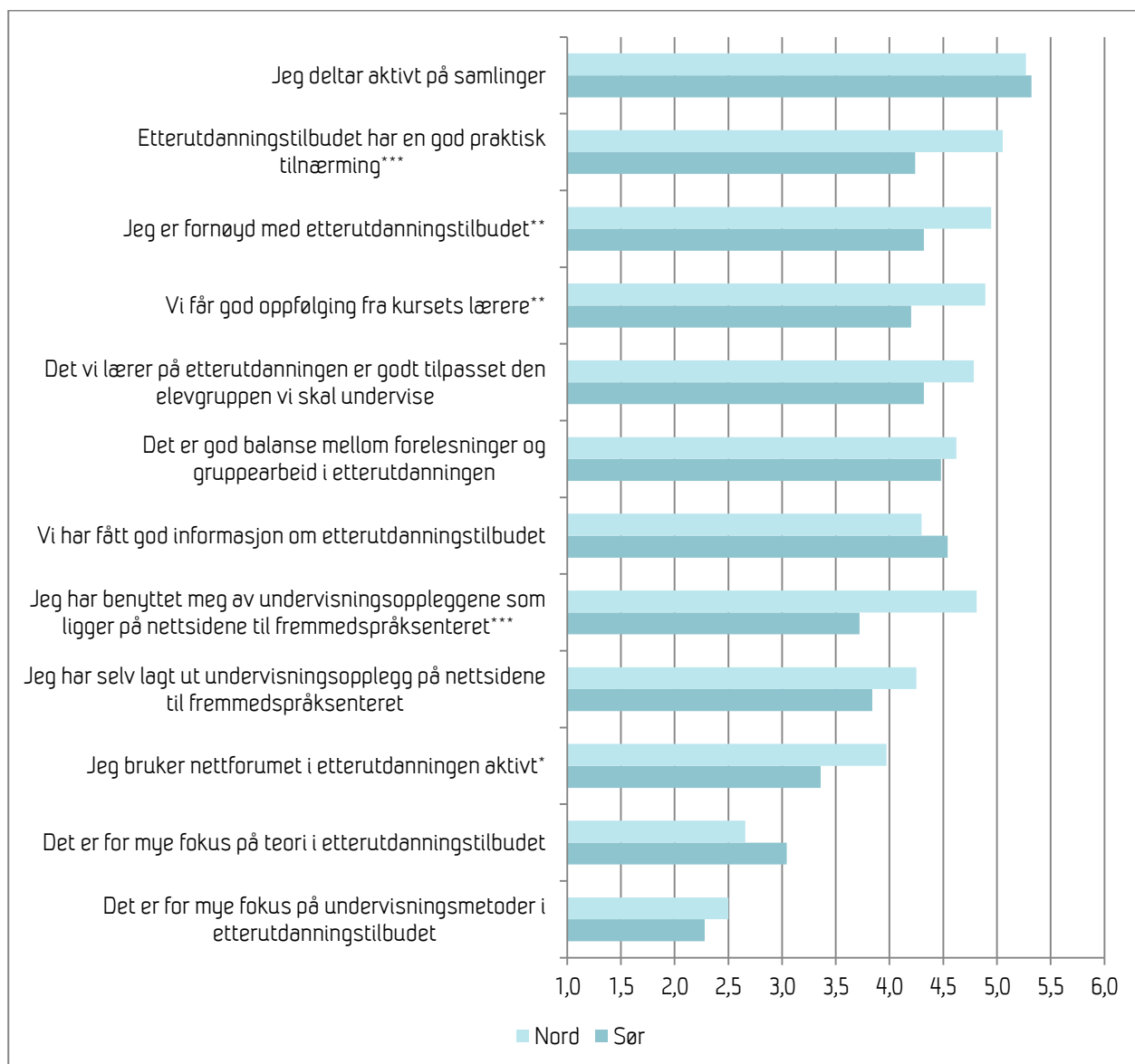
Det er flere skoleeiere som rapporter at lærerne (som er med i forsøket) i deres kommune opplever at arbeidskravene er ganske kraftige. Spesielt med tanke på at dette er etterutdanning og ikke videreutdanning som lærerne får studiepoeng/uttelling for. Videre opplever noen at det er ulik arbeidsmengde knyttet til de ulike fagene.

Skoleeier etterlyser i noen tilfeller mer direkte informasjon om etterutdanningen. Det oppleves som viktig at alle ledd blir informert for å kunne bistå med støtte med tanke på planlegging.

9.2 Lærernes perspektiv på etterutdanningen

I breddeundersøkelsen har vi spurt lærerne om ulike aspekter ved etterutdanningen. Generelt ser vi at lærerne virker å være fornøyd med tilbudet (se Figur 43). Svarene på ulike påstander tyder på at rundt 65 prosent er enig/ helt enig i at de er fornøyd. Ellers opplever lærerne at de selv deltar aktivt og at de får god oppfølging. De synes videre at tilbudet har en god praktisk tilnærming og at det er en god balanse mellom forelesninger og gruppearbeid.

¹³ Det må presiseres at dette er andrehåndsinformasjon som vi har fått via skoleeier og ikke direkte fra lærerne selv.



Figur 43 Påstander om etterutdanningstilbudet, lærere. Gjennomsnittsanalyse etter etterutdanningsregion (1=helt uenig, 6=helt enig)¹⁴ N=58-62. Sign. nivå angitt med *

Enkelte påstander er knyttet til nettsidene til Fremmedspråksenteret. Flere lærere er uenige i at de benytter nettforumet aktivt og at de har lagt ut undervisningsopplegg på nettsidene selv. Også etterutdanningstilbyderne opplever at lærerne er noe usikre på bruken av den interaktive siden, og at det på tross av opplæring, oppleves som vanskelig å legge ut oppgaver og lignende. Dette er noe som vil følges opp nærmere i det videre av etterutdanningstilbyderne.

Ved nærmere analyser av lærernes svar på dette spørsmålsbatteriet ser vi noen forskjeller når vi kontrollerer for ulike bakgrunnsvariabler. Figur 43 viser svarene på tvers av hvilken etterutdanningsregion lærerne tilhører, og her ser vi noen små men signifikante forskjeller. Lærerne fra region Nord ser ut til å være noe mer fornøyd med tilbudet sammenlignet med de i Sør. De sier seg noe mer enige i at tilbudet har en god

¹⁴ Se kap 4.1.1 for forklaring på etterutdanningsregion inndelingen

praktisk tilnærming, og de er mer enige i at de får god oppfølging av kursets lærere. Det ser også ut til at lærerne i region Nord i noe større grad benytter seg av undervisningsoppleggene som ligger på Fremmedspråksenteret sine nettsider. Disse forskjellene er signifikante, men også her må vi ta forbehold knyttet til utvalgets størrelse.

Det er noe forskjell i svarfordelingen mellom de ulike språk det undervises i. Intervjurunden gir også signaler om at det er forskjeller mellom fagene. De som underviser i fransk er mindre enige i mange av påstandene sammenlignet med de som underviser i tysk og spansk, og de er mindre fornøyde med etterutdanningstilbudet. Videre er fransklærerne i mindre grad enige i at tilbudet har en god praktisk tilnærming, at de får god oppfølging av kursets lærere, i tillegg til at de virker å være mindre fornøyde med tilbudets relevans og informasjon. Alle disse forskjellene er signifikante – men siden vårt utvalg er så pass lite, skal vi ta våre forbehold med tanke på representativiteten ved våre funn.

På tross av at skoleeier får signaler om at noen lærere opplever at etterutdanningstilbudet er mer tilpasset progresjonsmodellen enn introduksjonsmodellen, ser vi ingen store forskjeller mellom de to modellene i breddeundersøkelsen.

9.3 Utfordringer knyttet til etterutdanningen?

I følge etterutdannerne ble oppstarten av tilbudet noe tyngre enn først antatt på grunn av store organisatoriske endringer i siste liten – men etter en litt kaotisk oppstart har samlinger og oppfølging funnet sin form. En ting som etterlyses er mer tid til veiledning; *”Lærerne burde hatt mer støtte og oppfølging underveis”*.

Dette vil vi følge opp nærmere fra lærernes perspektiv i neste datainnsamlingsrunde.

Det virker å herske noe tvil knyttet til intensjoner og organiseringen av de to modellene fra utdanningstilbyders side – så det etterlyses en bedre forklaring og forankring av disse i utgangspunktet. Dette kan være en forklaring på at noen lærere føler at tilbudet er noe mer tilpasset progresjonsmodellen enn introduksjonsmodellen. De to modellene gir seg også utslag i at lærerne som deltar har noe forskjellig bakgrunnskompetanse, og noe forskjellige forventinger til hvor mye kompetanse man trenger å ha for å gjennomføre fremmedspråkundervisningen. Utdanningstilbyderne viser til at det språklige nivået/kompetansenivået på noen av lærerne er for lavt, mens noen lærere og skoleeiere opplever at de faglige kravene er for høye. Sitatet nedenfor illustrerer en utdanningstilbyders holding til faglig trygghet;

”Det som er spennende, det synes jo lærerne, men det er også det som er litt utfordrende i forhold til de som begynner på vgs å ha struktur på timen rett og slett, også sier de at du må nesten være enda tryggere i fremmedspråket på barnetrinnet. En tenker ofte at jo høyere oppe du er i systemet, om man underviser på videregående trinn, så må du være ganske, så må du kanskje helst ha hovedfag for å undervise, eller master for å undervise i fremmedspråk, mens lenger nedover så er ikke det så viktig. Og det er bare tull, det sier lærerne her. En typisk sjetteklasse, de spør om alt. Type detalj; Hva heter binders på tysk, hva heter... nesten fagspråk. De spør om alt rundt seg, de ser på ting og spør: ja, hva heter nå det? Hva heter lamellgardiner? Alt sånne ting. Og da må du være faglig sikker: ”Vet du hva, akkurat lamellgardiner har jeg aldri brukt på tysk, men kom så ser vi i ordboken,” eller ett eller annet sånn.”... Det har vi kommet fram til, at du må være faglig trygg altså på barnetrinnet, fordi de spør så mye og så vil de ha svar.

9.4 Oppsummering; etterutdanningen

Vi har samlet inn både kvalitative og kvantitative data fra skoleeier, etterutdannere og lærere om deres vurderinger og oppfatninger av etterutdanningen som tilbys som en del av forsøket. Det bør bemerkes at etterutdanningstilbudet er *finansiert* gjennom Utdanningsdirektoratet, så direktekostnader tilløper ikke den enkelte skole. Vi ser at deltakelsen i etterutdanningen er god, på tross av at tilbudet er frivillig; nærmere 90 prosent av lærerne i breddeundersøkelsen oppgir at de deltar.

I breddeundersøkelsen virker **lærerne** stort sett *fornøyd* med etterutdanningstilbudet. De opplever at de selv deltar aktivt i etterutdanningstilbudet og at de får god oppfølging. De mener også at tilbudet har en god praktisk tilnærming, og at det er en god balanse mellom forelesninger og gruppearbeid. Dette stemmer godt overens med etterutdannernes opplevelser av utdanningen.

Ved nærmere analyser ser vi noen forskjeller mellom de ulike *fagene*; fransklærerne skiller seg signifikant fra de andre ved å være noe mindre fornøyde med etterutdanningen. Men siden vårt utvalg er så pass lite skal vi ta våre forbehold med tanke på representativiteten ved våre funn. Også skoleeier opplever forskjeller mellom fag. Dette krever imidlertid nærmere oppfølging.

Når det gjelder undervisningsopplegget ved etterutdanningen ser vi av breddeundersøkelsen at *nettforumet* og den interaktive siden til etterutdanningen oppleves som en utfordring for lærerne, på tross av opplæring. Dette opplever også etterutdannerne. Når vi ser på påstandene ut i fra om lærerne tilhører region Nord eller Sør i etterutdanningen, ser vi også noen små forskjeller. Lærerne som tilhører region Nord ser blant annet ut til å være noe mer fornøyde med tilbudet sammenlignet med de i Sør. Det ser også ut til at lærerne i region Nord i noe større grad benytter seg av undervisningsoppleggene som ligger på Fremmedspråksenteret sine nettsider. Disse forskjellene er signifikante, men også her må vi ta forbehold knyttet til utvalgets størrelse. Hva disse forskjellene egentlig består i vil også følges opp i det videre.

Gjennom implementeringsstudien fikk vi tilbakemeldinger fra **skoleeier** om at de får blandede signaler om hvordan lærerne opplever tilbudet. Noen er klare på at tilbudet er nyttig og inspirerende, andre lærere mener kurset ikke er nødvendig da de har tilstrekkelig kompetanse fra før. Andre rapporterer om at etterutdanningstilbudet så langt er bedre tilpasset lærere som underviser i progresjonsmodellen, og at arbeidskravene i etterutdanningen er for omfattende. Dette finner vi imidlertid ikke igjen i det kvantitative materialet. Vi ser ingen store forskjeller mellom de to modellene i datamaterialet i denne omgang. Ulike signaler fra ulike hold kan bety at dette krever nærmere datainnsamling, og en sentral del av evalueringen er nettopp å følge etterutdanningen over tid.

Det savnes også en tydeliggjøring av de to *modellene* på flere nivå; både etterutdannere, skoleledere og skoleeiere kunne gjerne tenkt seg mer informasjon om formålet med, og det teoretiske grunnlaget for, de ulike modellene i oppstarten av forsøket.

Sentrale tema å følge opp i det videre:

Vi har så langt fått noe blandede signaler fra ulike hold om hvordan etterutdanningen fungerer. Spørsmål som vil være interessante å belyse i det videre arbeidet er eksempelvis:

- Har lærere som underviser i de to modellene forskjellige oppfatninger?
- Er det mulig/ ønskelig å tilpasse etterutdanningen til begge modellene på en bedre måte? Hva tenker lærere, elever og etterutdannere om forskjeller mellom fagene?
- Forskjellene mellom region Nord og Sør; hva består de egentlig i?
- Hvilke tanker gjør de ulike aktørene seg om etter- og videreutdanningstilbudene ved en eventuell nasjonal innføring? Hva er mulighetene og utfordringene?
- Hvordan oppleves den interne evalueringen av etterutdanningen fra lærernes side? Oppleveres dette som et fleksibelt/dynamisk opplegg?

10 Lokale behov og sentrale suksessfaktorer

En av hovedanbefalingene fra den første evalueringen av tidlig start med 2. fremmedspråk (Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007) er at for å få økt stimulering rundt språk bør man legge til rette for opplæring allerede på barnetrinnet. Hva som er den ”optimale” alder for språklæring og hvilke eventuelle sideeffekter tidlig start med fremmedspråk kan ha hersker det noe uenighet om i forskningsfeltet. Men samlet sett ser det i dag ut som at man har gått bort fra å diskutere *om* man skal starte tidlig med fremmedspråk til å fokusere på *hvordan* drive med god fremmedspråkopplæring tidlig i opplæringsløpet. Det å starte på barnetrinnet er med andre ord ikke nok. Dersom elevene skal få utbytte av fordelene ved tidlig start, må forholdene legges til rette for det (Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007; Martin, 2000; Johnstone, 2002; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Fremmedspråksenteret, 2010). Også politiske dokumenter vektlegger at *kvaliteten* på språkstimuleringen er avgjørende for utfallet (St.Meld 23 (2007-2008)).

Tidlig start medfører ingen automatisk overbygning til bedre læringsresultater, men er avhengig av flere *kritiske suksessfaktorer*. Forskere konkluderer blant annet med at språkfag må ha høy prioritet, timetallet må være høyt nok, undervisningen må ha høy faglig kvalitet og læreren bør ha tilstrekkelig språklig og pedagogisk kompetanse. Legger man ikke forholdene til rette, kan de positive effektene utebli. Blant de positive effektene som går igjen i evalueringsrapportene fra ulike land er, som nevnt i kapittel 3.3, økt språklig og kulturell bevissthet ved elevene, økt åpenhet og lyst til å lære, samt økt faglig selvfølelse. Om disse positive effektene inntreffer og vedvarer vil avhenge av en rekke forhold. Evalueringsrapporten fra det norske forsøket med tidlig start med 2. fremmedspråk (Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007) peker på en rekke ’kritiske suksessfaktorer’, som bør stå sentralt i ethvert forsøk med tidlig språklæring i skolen. Disse omfatter bl.a. lærerens språklige og didaktiske kompetanse, kontinuitet i overgang fra barne- til ungdomsskole, god støtte og oppfølging for den enkelte skole/lærer gjennom skoleledelse, regionale og/eller nasjonale nettverk og føringer. Slik sett er forsøkets resultat avhengig av en rekke lokale ramme faktorer. Vi skal i dette kapitlet først se nærmere på sentrale lokale behov og utfordringer knyttet til forsøket som har fremkommet av våre undersøkelser så langt. Deretter vil vi se på hva de ulike aktørene ser på som sentrale rammebetingelser og suksesskriterier ved en eventuell nasjonal innføring av faget.

10.1 Lokale behov og utfordringer

Norge er et land med et relativt spredt bosettingsmønster med 430 kommuner, hvorav mange med lavt innbyggertall. Samtidig følger Norges offentlige skolesystem en desentralisert linje, hvor kommunen som skoleeier har det overordnede ansvaret for finansiering og organisering av grunnopplæringen innenfor rammer gitt av sentrale myndigheter. Man kan derfor anta at det er betydelige *geografiske* ulikheter i forhold til lokale behov og utfordringer ved innføring av 2. fremmedspråk i barnetrinnet. Når vi kontrollerer for ulike geografiske regioner på spørsmål knyttet til rekruttering av lærere, forankring og hvor fornøyde respondentene er med planlegging, iverksetting og gjennomføring, finner vi ingen signifikante forskjeller. Imidlertid ser vi en tendens til at respondenter fra Nord-Norge er noe mer fornøyde med første fase av forsøket.¹⁵

Samtidig er det nærliggende å tro at behovene for en vellykket implementering av et slikt forsøk vil variere med *skolestørrelse*. Eksempelvis ligger større skoler ofte i mer urbane strøk hvor man kanskje har større muligheter til å finne den kompetansen man er ute etter. En skoleeier oppgir at:

”Det vi hører på mange plasser i små kommuner og sånt, er at det har vært veldig vanskelig å få tak i lærere, og hvor man da selvfølgelig har vektet språket istedenfor pedagogikken. Så dem har jo fått inn mange som kanskje er fra enten Tyskland eller Spania, som egentlig ikke er lærere” (skoleeier, rural kommune).

¹⁵ Regionene er nærmere definert i kapittel 2.

Av data fra breddeundersøkelsen ser det imidlertid ut til å være lite forskjeller mellom urbane og rurale kommuner på spørsmålet om det har vært enkelt å rekruttere lærere til forsøket. Når det gjelder skolestørrelse ser vi en tendens til at respondenter fra de små skolene er noe mer enige i at det har vært enkelt å rekruttere lærere enn de som er ansatt på mellomstore eller store skoler. Men forskjellene er ikke signifikante. Vi ser ellers at respondenter fra urbane kommuner er noe mer fornøyde med planleggingen og iverksettingen av forsøket enn de fra rurale kommuner, men forskjellen er ikke signifikant. Og de som arbeider ved små skoler er noe mer fornøyde med planlegging og iverksetting enn de ved mellomstore og store skoler – men heller ikke her er forskjellene signifikante.

Flere rurale kommuner er ofte organisert som to-nivå kommuner hvor skoleledere i kommunen i større grad har delegert virksomhetsansvar fra skoleeier. Urbane kommuner (eller større bykommuner) har ofte en eller flere som arbeider sentralt i kommunen med skole og skoleutvikling. En skoleeier uttaler blant annet at:

”For tiden er det jo et sånt sukk om at en [skolelederne] føler at man blir for mye bedriftsleder og for lite pedagogiske leder. Men med at du har den 3-nivåmodellen og den stabsfunksjonen som vi, så har du på en måte muligheten til å tenke mere skoleutvikling og ikke bare drift. Det er pedagogisk utvikling.”

En mulig antakelse er derfor at de skoler/skoleledere som har en skolesjef/fagavdeling på kommunenivå som kan avlaste med tanke på drift og administrasjon, har mer overskudd til generell skoleutvikling og støtte knyttet til forsøket. Om vi knytter dette opp i mot hvordan respondentene opplever forankringen av forsøket, ser vi av breddedata at respondenter fra urbane kommuner er noe mer enige i at forankringen er god hos lærerne og skoleledelsen enn de fra rurale kommuner. Ellers fant vi ingen signifikante forskjeller i analysene av skoleeierorganisering. Dette kan være et resultat av flere bakenforliggende faktorer; Det kan hende at kommuneorganisering faktisk har lite å si for forsøkets gjennomføring, men at en god dialog mellom skoleeier og skoleleder er et viktigere moment. En annen forklaringsfaktor kan være den fortolkningsmessige fleksibiliteten som ligger i begrepene kommuneorganisering og nivåinndeling. Med dette mener vi at flere av kommunene befinner seg i skjæringspunktet mellom to-nivå og tre-nivå organisering, og dermed ikke kan svare på spørsmålene og påstandene fra et spesifikt nivå-perspektiv.

En annen sentral suksessfaktor som har kommet frem av tidligere forskning, og som også våre informanter er opptatt av, er kontinuitet i opplæringen, spesielt med tanke på overgangen til ungdomsskolen (Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007; Martin, 2000; EC, 2011). Kontinuitet og god oppfølging på ungdomstrinnet ansees som avgjørende for at de positive effektene ved tidlig start skal vedvare. Man kan anta at det i mindre (og rurale) kommuner kanskje vil være en større utfordring for videre kontinuitet i fremmedspråkundervisningen når de kommer opp på ungdomstrinnene. Vi får tydelige signaler på dette gjennom vår implementeringsstudie. Det er flere skoleeiere som opplever at det er svært begrenset hva de kan tilby av språk på grunn av manglende muligheter for kontinuitet i overgangen til ungdomsskolen. Flere uttrykker også bekymring for at det enda ikke er stadfestet noen plan for hvordan elevene som deltar i forsøket skal følges opp ved neste veiskille.

”Hva skal skje med disse elevene når de kommer på ungdomsskolen, når de har det her grunnlaget som da de andre som kommer til den samme ungdomsskolen ikke har?” (skoleeier).

En lærer oppgir også i det åpne spørsmålet i spørreskjema at:

”Jeg har en opplevelse av at kommunen ikke har tenkt igjennom dette ordentlig i det hele tatt, og kan ikke forstå hvordan de skal klare å ivareta disse elevene når de er ferdige med forsøksperioden...”

Et annet lokalt behov som er fremtredende hos skoleeiere i rurale kommuner er behovet for skoleskyss. Dette kan fremstå som et behov som vil oppleves prekært kun knyttet opp mot forsøket. Men med tanke på dagens ressursituasjon knyttet til lærerkompetanse, er det høyst sannsynlig at man ved en eventuell nasjonal innføring også vil trenge ekstra ressurser til skyss/logistikk i mer rurale strøk.

En annen tematikk knyttet til ressurser som spesielt skoleeiere i små, rurale kommuner ytrer bekymring for er behovet for etter- og videreutdanning som vil oppstå ved en eventuell nasjonal innføring. Noen skoleeiere opplever at etter- og videreutdannings-satsningen reduserer deres mulighet til å tilby gode videreutdanningstilbud blant annet på grunn av at de i dag sitter igjen med en større andel av kostnadene sammenlignet med tidligere ordning. Fordelingen av studieplassene, og dekking av reisekostnader blir spesielt trukket frem som en utfordring i noen rurale kommuner.

”Det betyr at jeg må da i tillegg til å betale 40 prosent av lærerlønnen til den som skal være borte, så må jeg betale reise og opphold i Bodø, osv. Og det blir veldig dyrt. Det gjør at jeg kanskje kan få til én i hele kommunen som videreutdanner seg for samme prisen som jeg tidligere hadde 20. For tidligere så hadde vi et samarbeid med høyskolen lokalt ... Så de har laget et opplegg som er supert for de store byene, og meningsløst ute på landsbygden ” (skoleeier rural kommune).

Som nevnt tidligere (kapittel 5) i denne rapporten kan det være at flere av prosjektskolene som har valgt å være med i forsøket tok dette valget på grunnlag av tidligere satsinger på fremmedspråk i barneskolen. Om skolene allerede har en organisering rundt dette, vil det antakelig være en fordel i forhold til allerede etablerte kontakter, nettverk og fokusområder. Vi anser derfor det som viktig å skille disse skolene/ respondentene fra det resterende utvalget, da dette muligens kan ha noe å si for utfallet ved den enkelte enhet og for det større bildet som fremkommer av evalueringen. Data fra breddeundersøkelsen viser imidlertid ingen forskjeller når det gjelder rekruttering av lærere, forankring av forsøket eller hvor god man opplever at planlegging, iverksetting og gjennomføring har vært så langt.

Med utgangspunkt i de data vi har fra implementeringsstudien på skoleeiers nivå får vi tydelige signaler om at det vil være forskjeller mellom urbane og rurale kommuner, små og store skoler o.l. Disse signalene er ikke like tydelige i våre breddedata, i den grad de fanger opp de samme aspektene som skoleeierne viser til. Vi kan likevel anta at det finnes ulike geografiske, organisatoriske og strukturelle utfordringer og behov i de ulike skolene/ kommunene som er med i forsøket. Det vil være viktig å følge opp de tendensene vi ser her i videre dataanalyser; både gjennom breddedata og intervjuer. Dette kan vise seg å være et viktig moment ved en eventuell obligatorisk innføring av fremmedspråk på barnetrinnet.

10.2 Sentrale rammebetingelser og suksessfaktorer ved en eventuell nasjonal innføring av 2. fremmedspråk på barnetrinnet

Spørsmål om avgjørende betingelser og suksesskriterier ved en eventuell nasjonal innføring av faget er rettet både til skoleeiere, skoleledere og lærere.

10.2.1 Suksessfaktorer fra skoleeierperspektivet

Fra skoleeiers perspektiv trekker flere frem at en *utviklingsorientert og positiv skoleleder* er en viktig forutsetning. Flesteparten av dem vi har snakket med er imidlertid også tydelige på at læreren er en viktig nøkkelperson ved en eventuell nasjonal innføring.

Tilgang på kompetente lærere

Mangel på fremmedspåklærere viser seg å være et problem både nasjonalt og internasjonalt; ”the current teacher age profile suggests that around 1 million teachers are needed in Europe” (Edelenbos & Kubanek 2009). Mange skoleeiere er opptatt av det potensielle rekrutteringsproblemet som kan dukke opp ved en nasjonal innføring.

”Hvis dette her prosjektet skal være et forprosjekt til at dette kommer inn i skolen som et tilbud til alle elever, så ser vi at vi har et stort rekrutteringsproblem. Det vil si at vi har ikke lærere med den faglige bakgrunnen i nok språk ” (skoleeier, stor urban kommune).

Flere skoleeiere i mindre rurale kommuner opplever at urbane og større kommuner vil ha en fordel med tanke på tilgjengeligheten på språkkompetente lærere, og de ser en fremtidig utfordring spesielt knyttet til det å få tak i lærere med *kompetanse i spansk*. Dette er det mest populære faget blant elevene. Vi ser imidlertid av våre data at også skoleeiere i store rurale kommuner ser på dette som en utfordring. Det å skulle ”dele” på fremmedspråk-kompetente lærere over store avstander krever også sin planlegging og logistikk. Det er tydelig at lærere med både metodisk og språklig kompetanse knyttet til fremmedspråk vokser ikke på trær – og vil medføre et stort behov for etter- og videreutdanning. Flere presiserer viktigheten av å sørge for god lærerkompetanse *før* man eventuelt gjør faget obligatorisk, for å kunne tilby undervisning av god kvalitet;

“Det er en stor utfordring å klare og å skaffe den kompetansen som trengs til å gjennomføre det. Så jeg tror nok at det må ruller ut i sakte kino hvis vi skal gjøre det” (skoleeier rural kommune).

Det er viktig å påpeke at skoleeierne ikke bare er opptatt av den formelle språklige kompetansen til lærerne. Flere opplever at det å *”dyrke frem de interesserte og engasjerte lærerne”* vil være en viktig suksessfaktor. Også Fremmedspråksenteret trekker frem viktigheten av at barna har en god og trygg språkmodell som lærer bort språk på barnas premisser;

”Ja, da tenker jeg for å få til en god språkundervisning. Jeg tror det aller aller viktigste er læreren. Det må være en lærer som har interesse for språk, som har språk, som vil lære bort språk på barns premisser. Så dette å ha denne her gode kompetente læreren, og det her gjelder jo i alle fagene, det gjelder ikke bare i språk. Det må være en lærer som er en god og trygg språkmodell, men som vet hvordan barn skal lære språk. Det er den viktigste betingelsen. Det er egentlig det som er betingelsen” (Fremmedspråksenteret).

Tilstrekkelige økonomiske ressurser

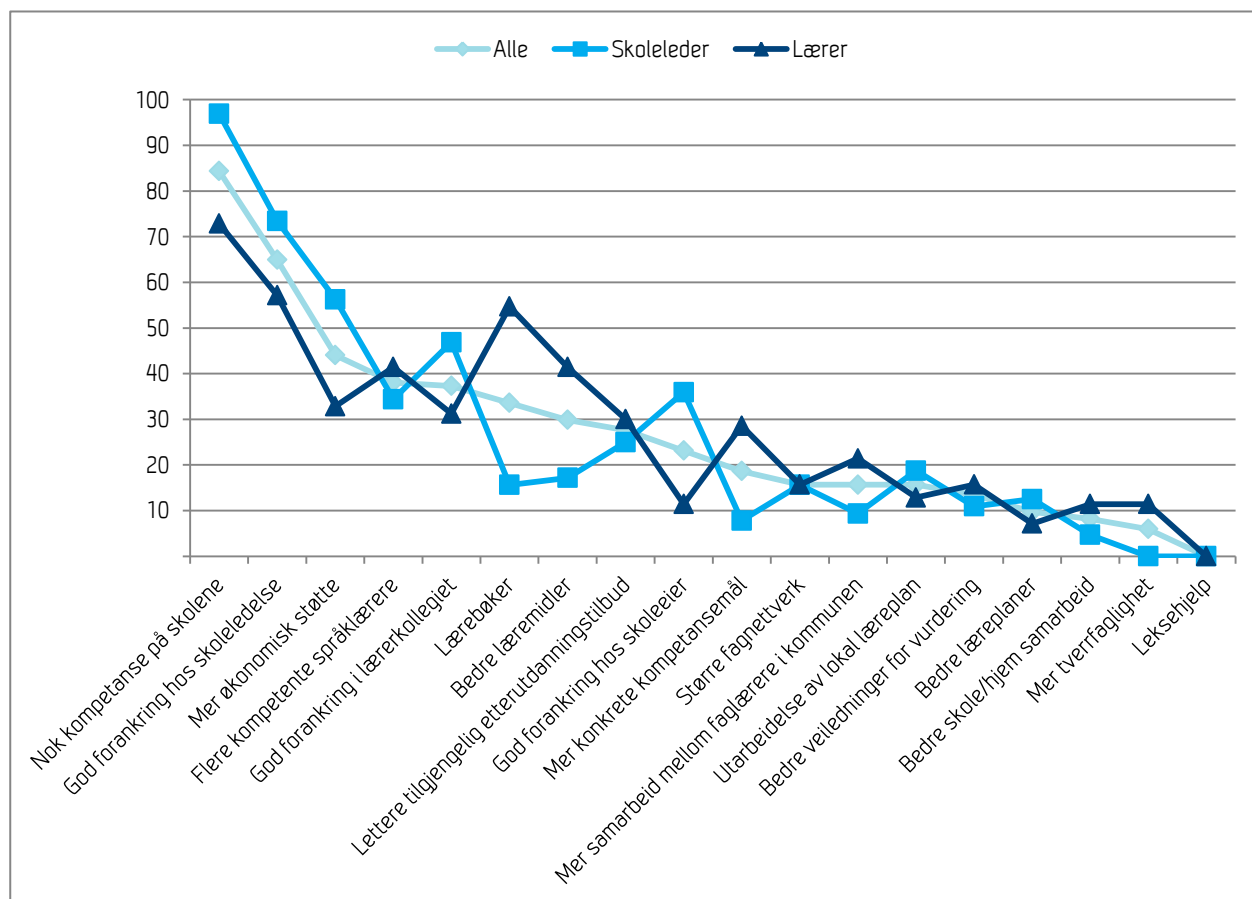
Spesielt skoleeiere i små/ rurale kommuner ser utfordringer knyttet til en massiv etter- og videreutdanning av lærere med tanke på reisekostnader, tidsressurser og dekking av vikarutgifter. Generelt er de fleste skoleeiere tydelige på at ved en eventuell nasjonal innføring vil det være avgjørende at utgifter knyttet til vikarer, etterutdanning og skyss må dekkes (utenom det vanlige budsjettet).

”Hvis en skal gjøre noe nytt så er det vanskelig å gjøre det med den mengden ressurser man har fra før av i og med at en stort sett tenker på hvor mye man må skjære ned. Det er stort sett det som det går i for tiden” (skoleeier).

Både å sørge for en langsiktig plan for rekruttering av lærere og å sikre tilstrekkelig økonomisk støtte trekkes altså frem som sentrale suksessfaktorer fra de skoleeiere vi har snakket med.

10.2.2 Lærere og skolelederes perspektiv på suksessfaktorer

Lærerne og skolelederne har fått anledning til å markere det de mener er de fem viktigste faktorene for suksess dersom 2. fremmedspråk skal bli obligatorisk. De har fått velge mellom 18 faktorer, se Figur 44.



Figur 44 Hva er de fem viktigste faktorene for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring av 2. fremmedspråk? Andel etter skoleleder (n=64), lærer (n=70) og totalt (N=134).

Vi ser at lærere og skoleledere er dels enig og dels uenig i hva som er de viktigste faktorene for suksess. Som hos skoleeier, ser det ut til at lærerne også trekker fram nok kompetanse, forankring hos skoleledelse og økonomi. God forankring i lærerkollegiet er også innen de fem viktigste kriteriene når vi ser på det totale utvalget lærere og skoleledere samlet.

Tabell 18 viser hva henholdsvis skoleledere og lærere mener er de fem viktigste faktorene for suksess.

Tabell 18 De fem viktigste faktorer for suksess per målgruppe

Skoleledere	Lærere
Nok kompetanse på skolene	Nok kompetanse på skolene
God forankring hos skoleledelse	God forankring hos skoleledelse
Mer økonomisk støtte	Lærebøker
God forankring i lærerkollegiet	Flere kompetente språklærere
God forankring hos skoleeier	Bedre læremidler

Både skoleledere og lærere vurderer nok kompetanse og god forankring hos skoleledelsen som de to viktigste faktorene. Nesten alle skolelederne og 73 prosent av lærerne har krysset av for nok kompetanse på skolene. Henholdsvis 73 og 57 prosent har markert god forankring hos skoleledelsen som en viktig faktor. Øvrige resultater er forskjellige hos skolelederne og lærerne. Skolelederne er opptatt av mer økonomisk støtte og god forankring i henholdsvis lærerkollegiet og hos skoleeier. Lærerne på sin side vurderer lærebøker, flere kompetente språklærere og bedre læremidler som viktige.

10.3 Forventinger til forsøket

Det er generelt høye forventninger til forsøket både fra skoleeiers og etterutdanningstilbydernes side ifølge våre data fra implementeringsstudien (se kap. 5). På tross av at våre informanter ser klare utfordringer knyttet til en nasjonal innføring av faget, forventer og håper de fleste at det skal innføres obligatorisk.

”Ja, jeg har forventning om at dette resultatet skal vise at det er lurt å satse på fremmedspråk på barnetrinnet også, og at undervisningstimetallet utvides og at man gir tilbud på barnetrinnet i fremmedspråk.” (skoleeier, urban kommune).

En lærer kommenterer i det åpne spørsmålet i spørreskjema at:

“2 fremmedspråk på barnetrinnet vil ved en evt. innføring være et av de aller viktigste utdanningspolitiske grep som blir gjort noensinne. Språk er inngangsporten til en uendelig verden av muligheter... Nå må det utdannes flere språklærere som er klare til innsats!”

En annen lærer viser til at det har oppstått en etterspørsel fra foreldrenes side om hvorfor ikke også deres barn kan få dette tilbudet om fremmedspråkopplæring:

“Det er mange foreldre på andre skoler som misunner oss og kan tenke seg samme tilbud for sine barn. Derfor ønsker vi på det sterkeste at forsøket kan videreføres, og kan involvere flere skoler etter 2012. En økonomisk ramme rundt det er en forutsetning”.

Andre forventninger som går igjen i våre intervjuer blant skoleeierne på kommunenivå er:

- Økt lærerkompetanse knyttet til undervisning på barnetrinnet
- At elevene får et bedre grunnlag for sine valg
- At elevene får bedre faglig utbytte enn de som ikke deltar i forsøket
- Økt interesse og motivasjon for fremmedspråk

Økt lærerkompetanse knyttet til undervisning på barnetrinnet.

Det at lærerne får gode tips om undervisningsopplegg og et større nettverk nasjonalt innen fagområdet sees på som en stor fordel.

”Disse lærerne som er involvert de har jo en fagutdanning i språk i bunnen, men de har jo lite didaktisk og pedagogisk kompetanse i å undervise i det språket på et så tidlig nivå. De får jo en kjempeanledning til å få en etterutdanning på dette” (skoleeier).

At elevene får et bedre grunnlag for sine valg.

Viktigheten av kvalifiserte valg som man tar ut fra erfaring, heller enn å bare velge det som er ”populært” blant venner trekkes frem som sentralt. En skoleeier som har vært med på det forrige forsøket uttaler at:

”Vi hadde jo håpet at det skulle være den samme entusiasmen og gløden da som det var på skolene, både hos elever, lærere og foreldre, da de drev med[det forrige forsøket] ... Og at det også skulle gi elevene enda bedre grunnlag for å kunne vite hvilke fremmedspråk de burde velge ut i fra interesser og hva de tenker og eventuelt bruke språket til videre når de kommer på ungdomsskolen”

At elevene får bedre faglig utbytte enn de som ikke deltar i forsøket

Noen skoleledere er tydelige på at de forventer økte prestasjoner i språkfaget som en konsekvens av forsøket; da i overgangen til ungdomsskolen, at de som har vært med i forsøket vil vise bedre resultater enn de som ikke har vært med i forsøket. Det må imidlertid påpekes at ikke veldig mange skoleeiere har vært opptatt av dette.

Økt interesse og motivasjon for fremmedspråk

Vi ser av listen ovenfor at forventningene er noe delte. Noen er mest opptatt av faglig progresjon, mens andre er mer opptatt av å vekke interesse og motivasjon, og håper at dette skal ha ringvirkninger også for andre fag.

Vi vil følge opp mange av disse forventningene også videre i datainnsamlingen.

10.4 Oppsummering; lokale behov og sentrale suksessfaktorer

Med utgangspunkt i de data vi har fra implementeringsstudien på skoleeier nivå får vi tydelige signaler om at det ville være forskjeller mellom urbane og rurale kommuner, små og store skoler o.l. Disse signalene er ikke like tydelige i våre breddedata, i den grad de fanger opp de samme aspektene som skoleeierne viser til. Vi kan likevel anta at det finnes ulike geografiske, organisatoriske og strukturelle utfordringer og behov i de ulike skolene/ kommunene som er med i forsøket. Det vil være viktig å følge opp de tendensene vi ser her i videre dataanalyser; både gjennom breddedata og intervjuer. Lokale behov og forutsetninger vil kunne se annerledes ut ved en eventuell nasjonal innføring av 2. fremmedspråk på barnetrinnet. En annen sentral utfordring og bekymring som trekkes frem av skoleeier er kontinuitet i språkopplæringen i overgangen til ungdomsskolen. Det virker ikke å være klare planer for hvordan forsøkselvene skal følges opp på ungdomstrinnet i alle deltakerkommunene.

Oppsummert om de sentrale suksessfaktorer kan vi si at det virker å være en relativt stor enighet rundt hvilke faktorer som er sentrale for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring av 2. fremmedspråk på 6-7 trinn blant de ulike aktørene vi har vært i kontakt med. Både skoleeiere, skoleledere og lærere er enige i at god forankring hos skolens ledelse, tilgang på nok lærerkompetanse på skolen og mer økonomisk støtte er sentrale forutsetninger for å få til dette. Ellers trekkes også forankring hos lærere og skoleeier frem som viktig, i tillegg til bedre læremidler/ lærebøker.

Sentrale tema å følge opp i det videre:

Lokale behov og forutsetninger vil være sentralt å følge nærmere opp i det videre, og å ta hensyn til at disse vil se annerledes ut ved en evt. nasjonal innføring. Dette vil det være interessant å få mer informasjon om både fra skolene som faktisk er med i forsøket og fra skoleeier som kan bidra med perspektiver på kommunalt nivå. Det vil også være viktig å følge opp og kartlegge hvilke planer aktørene har for å sikre kontinuiteten i opplæringen videre over i ungdomsskolen.

Hva som viser seg å være de viktigste suksessfaktorer vil nok variere etter lokale behov og forutsetninger og vil også kunne variere over tid. Vi ser frem til å følge denne utviklingen videre.

11 Oppsummering og avslutning

11.1 Oppsummering

Edelenbos og Kubanek (2009) har satt fokus på fire områder som er sentrale for **god praksis** knyttet til tidlig fremmedspråklæring: (1) Å ha gode strukturelle betingelser (god informasjon, nasjonale anbefalinger og direktiver, finansiering, organisatoriske ordninger), (2) lærerutdanning (internasjonalisering, nettverk), (3) undervisning (læringsmaterieell, tilpasset opplæring) og (4) informasjonsspredning (til et videre publikum).

Ut fra denne første delrapporten kan det se ut som om de **strukturelle betingelsene** for forsøket stort sett er på plass. Forsøket har egne læreplaner, både kompetanse-messig og økonomisk støtte, blant annet gjennom Fremmedspråksenteret, og gratis tilbud om etterutdanning. Forsøket har tatt utgangspunkt i nasjonal og internasjonal forskning og utprøving, samt at fylkesmannen har fått i oppdrag å være bindeledd mellom de ulike instanser. Organisatoriske ordninger er et sentralt aspekt ved de strukturelle betingelser. Skolene fikk velge mellom to ulike organisatoriske modeller; progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen. Det er ikke åpnet opp for alternative modeller, men om disse blir fortolket ulikt på det lokale nivå gjenstår fortsatt å se.

Det er åpenbart at det enten å fordype seg i ett språk (progresjon) eller få litt innsikt i flere språk (introduksjon) har sine ulike fordeler og ulemper med tanke på utfallet av språkopplæringen. En progresjonstilnærming vil kunne gi et større faglig utbytte, mens å få innblikk i flere språk vil muligens gi elevene et enda bedre grunnlag for videre språkvalg. Det virker ikke som at skoleeier eller skolene i noen utstrakt grad reflekterer rundt **forskjellene mellom disse to modellene**; de fleste skolene virker å velge modell ut i fra tilgjengelige ressurser og det kan også virke som at etterutdanningen ikke er like godt tilpasset de to modellene. Vi mener derfor at forsøket med fordel kan bli tydeligere i sin forklaring av formålet med de to ulike modellene. Dette vil i hovedsak være opp til Utdanningsdirektoratet å vurdere nødvendigheten av.

Resultatene fra undersøkelsen peker på flere sentrale poeng. Et mindre presset tidsskjema i oppstarten av forsøket kan bidra til en større grad av refleksjon og dialog rundt de to ulike modellene. Mindre hastverk kan også medføre at de lokale planene, timeplanlegging og organiseringen kan komme bedre på plass enn det som viser seg i dag. Andre betingelser knyttet til organisering som deltakerne i forsøket er opptatt av er størrelsen på elevgruppen og undervisningstidspunkt. Gruppen bør helst ikke være for stor. Når det gjelder tidspunktet for undervisningen, så bør man unngå å legge timene til slutten av dagen.

Når det gjelder **lærerutdanning** har forsøket et *etterutdanningstilbud* med høy oppslutning og som de fleste synes å være fornøyd med. Vi ser imidlertid noen forskjeller mellom de ulike fagene og etterutdanningsregionene. Skoleeierne vi har pratet med får blandede signaler fra lærerne om deres erfaringer med tilbudet. Et annet interessant funn er at på tross av at etterutdanningen er bygd på en desentralisert modell som fordrer *bruk av IKT* både for medvirkning, erfaringsdeling og kunnskapsinnhenting, blir dette i mindre grad benyttet. Lærerne er godt fornøyd med *samlingene*, når de fysisk er til stede, utfordringen ligger i å beholde og benytte seg av nettverket i det daglige arbeidet. Det virker helt klart å være et behov blant lærerne å *oppdatere sin kompetanse* knyttet til undervisning av fremmedspråk på barnetrinnet, spesielt i form av tips om konkrete undervisningsopplegg og didaktikk. Samtidig vektlegger etterutdannerne viktigheten av faglig kompetanse når man underviser på barnetrinnet for å kunne tilby opplæring av god kvalitet. Det er viktig at man ved en eventuell nasjonal innføring har klart et solid apparat som kan ta seg av den omfattende etter- og videreutdanning som vil være nødvendig for å øke tilgangen på lærerkompetanse. Universiteter og høyskoler må gjøres ansvarlige for å utdanne lærere innen fremmedspråk rett mot barnetrinnet, i tillegg til at det må arbeides aktivt med rekruttering.

Når vi spør lærere og elever om **undervisningen** uttrykkes det enighet om at det benyttes varierte undervisningsmetoder, og de virker generelt å være fornøyd med undervisningen. Forskningslitteraturen og

politiske strategier vektlegger en fleksibel tilnærming som er tilpasset ulike elevers behov og forutsetninger (CEC 2008, Kunnskapsdepartementet 2007). Når det gjelder *læringsmaterie*ll tror vi det er store forskjeller i hva som blir brukt, og hvor mye det blir brukt. Forsøket har ikke noen lærebøker, men oppfordrer/oppmuntret til å benytte seg av den europeiske språkpermen (noe som også blir gjort) og nettbasert materiale som er lagt ut på nettsidene til Fremmedspråksenteret. Det å ha et lite utviklet (og lite benyttet) system for læringsmaterie

ll kan på den ene siden medføre store ulikheter i hvilke opplæringsmetoder som blir brukt og forskjeller i elevenes læring. På den andre side vil det å ikke ha et fast etablert pensum by på visse fordeler. Da må lærerne ta selvstendige valg og selv navigere i eksisterende materiale, eller eventuelt å utvikle egne læremidler, noe som gir mulighet til lokal tilpasning. Slik vi ser det ligger utfordringen i den knappe tiden som lærerne har tilgjengelig til å søke etter eller konstruere læringsmaterie

ll i en travel skolehverdag. Utfordringen oppstår i det knappe tidsressurser går ut over kvaliteten på læringsmaterialet. Som vi ser av kapittel 10 på spørsmålet om hva lærerne anser som sentrale suksessfaktorer ved en eventuell nasjonal innføring av faget: Lærerne etterlyser lærebøker og bedre læremidler. Slike signaler vil være sentrale å lytte til ved en eventuell nasjonal innføring; dersom dette viser seg å være vedvarende tendenser.

Når det gjelder *undervisningsmetoder* ser vi igjen læreplanens (og etterutdannernes) vektlegging av en lekende og praktisk tilnærming i opplæringen; blant annet ved at sang, lek og spill benyttes som pedagogiske virkemidler. Som henviset til tidligere (kapittel 8) viser forskning at indre motivasjon ikke bare skapes av lek og morro, men også av intellektuelt utfordring og tilfredshet med personlig mestring (Edelenbos & Kubanek, 2009). Det vil derfor være interessant å følge opp om lærernes pedagogiske tilnærminger gjennom lek også virker utfordrende for elevene. Fokuseres det for eksempel mest på å lytte og praktiske aktiviteter eller legges det også opp til å lære å lese og skrive på det nye språket. Det må presiseres at intellektuell utfordring og lek på ingen måte er gjensidig utelukkende kategorier og at det er nettopp samspillet mellom disse to som kan være avgjørende for elevenes læringsutbytte.

Vår oppfatning er at et punkt med forbedringspotensial i forhold til Edelenbos og Kubaneks (2009) fire områder er **informasjonsspredning**. Gjennom denne rapporten påpeker vi at aktører på flere nivåer etterlyser mer informasjon om forsøket, og da særlig om etterutdanningen (på skoleeiernivå) og de ulike modellene, og mer tid til forankring av forsøket hos lærerne. Ved implementeringen av et forsøk kan det aldri bli nok informasjon, og det er viktig at informasjonen når helt ned til lærer og elevnivå for å skape en god oppslutning og tilknytning til det de er med på. Mer tidsressurser til planlegging og informasjonsspredning i innledende fase i forsøket kunne muligens også bidratt til at flere skoler som ikke har hatt fokus på fremmedspråk fra før av ville blitt med i forsøket. Dette ville igjen gitt oss et noe mer representativt utvalg for å kunne si noe om lokale behov ved en eventuell nasjonal innføring. Med tanke på en eventuell nasjonal innføring av fremmedspråk på 6-7 trinn vil informasjonsspredning om viktigheten av en tidlig start med fremmedspråk til et videre publikum være essensielt.

11.2 Veien videre

Datainnsamlingen så langt, både gjennom implementeringsstudien blant skoleeiere og etterutdannere og breddeundersøkelsen blant skoleledere og lærere har gitt oss et godt innblikk i strukturer og prosesser knyttet til forsøket. Det å ha tilgang på ulike aktørers oppfatninger har både gitt oss informasjon om hvordan kursen for forsøket kan justeres i det videre og om hva vi bør følge nærmere opp i den følgende datainnsamlingen. Vi har tatt for oss hvilke **tema** vi ser for oss som sentrale å følge opp kapittelvis gjennomgående i rapporten; kort oppsummert ser vi for oss at følgende temaer vil være spesielt sentrale å følge opp:

- Lærernes medvirkning i oppstarten av forsøket
- De ulike aktørenes erfaringer med og fortolkninger av de to modellene
- Utfordring og lek; Hvordan ser dette ut i praksis?
- Sammenhengen mellom motivasjon om modell; hvordan ser dette ut over tid og hva ligger bak?
- Hvilke planer har aktørene lagt for kontinuitet i opplæringen?¹⁶

Til høsten (2011) vil evalueringen gå over i neste fase, som innebærer et nærmere blikk på det **lokale skolenivå** gjennom utvalgte case-studier. Vi vil være tilstede ved utvalgte skoler for å gjøre observasjoner og intervjuer av deltakere i forsøket – og får muligheten til å gå mer i dybden på tema som viser seg å være spesielt viktige, og få nærmere kjennskap med ulike aktørers erfaringer med organiseringen, innholdet og metoden i fremmedspråkopplæringen.

Datainnsamlingen i 2011 vil, sammen med en ny runde av breddeundersøkelsen i 2012, samt en oppfølging av implementeringsstudien, danne grunnlag for videre rapportering om sammenhengene mellom innsatsfaktorer, gjennomføring og utbytte for elevene.

11.2.1 Hvilken lærdom kan deltakerne ta med seg videre i forsøket?

Et av formålene med å rapportere om funn underveis i forsøket er å gi grunnlag for dialog og eventuelle justeringer underveis på ulike nivåer.

Når det gjelder funnene knyttet til **implementeringen og oppstarten** av forsøket ser det som sagt ut til at noe hastverk i søknads- og planleggingsfasen av forsøket medføre at forankringen og informasjonsflyten nedover til lærergruppen er noe begrenset. Dette vil være viktig å følge opp slik at lærerne har en klar bevissthet rundt hva de er med på. Det å føle seg inkludert og medvirkende i planlegging og gjennomføring og ha en tilhørighet til forsøket vil ha betydning for lærernes arbeidssituasjon og engasjement. Dette vil være sentralt å tenke på også ved en eventuell nasjonal innføring av faget; god informasjonsflyt og samspill mellom aktørene og forankring på alle nivå er viktig.

Ut i fra analysene av **organisering og gjennomføring** ser vi at elevgruppens størrelse og tidspunktet for undervisningen virker å være avgjørende for gjennomføring og utbyttet av undervisningen. I den grad dette er noe som skoleleder og lærere ser for seg at man kan gjøre noe med på dette stadium, kan det være en idé for eksempel å dele elevene inn i mindre grupper, og undersøke muligheter for at ikke fremmedspråkstimene legges på tampen av skoledagen. Slike organisatoriske endringer i skolehverdagen er ikke nødvendigvis enkle å få til. Også dette er aspekter det er viktig å tenke på ved en eventuell obligatorisk innføring av faget.

I våre analyser av gjennomføringen av undervisningen ser vi at mange lærere oppgir at de arbeider alene med planlegging og gjennomføring. Vi ser her et potensial både i det å **samarbeide mer med lærere** i nettverket som følger etterutdanningen og å kunne samarbeide med andre fremmedspråklærere i kommunen. Dette ville bidra til erfaringsdeling mellom kollegaer som jobber under både like og ulike forutsetningen. Ulike lærere

¹⁶ Denne listen må på ingen måte ansees som fullstendig.

kan se ulike muligheter og bidra til problemløsning i undervisningshverdagen. Både *skoleeier, skoleleder* og *lærerne* selv kan bidra til å styrke fremmedspråklærernes nettverk.

Vi ser også et forbedringspotensial knyttet til bruken av **læremidler**. Med tanke på at bruken av digitale læremidler vektlegges som sentralt både fra politisk hold, i læreplaner og fra etterutdannernes side, ser vi det som sentralt at dette følges opp i den videre driften av forsøket. Dette vil også være et tema som vi kommer til å følge videre i evalueringen:

- Hva er årsakene til at digitale læremidler blir mindre brukt enn forventet?
- Er det snakk om manglende kompetanse eller vilje fra lærernes side?
- Er det et spørsmål om tilgjengelige IT-ressurser sett i forhold til elevgruppens størrelse?
- Oppfattes kvaliteten på det tilgjengelige læringsmateriell som god? Flere sentrale spørsmål kan stilles her, og svaret er mest sannsynlig flersidig.

I forhold til **elevenes motivasjon** – ser vi at det er flere faktorer som gjør seg gjeldende. På generelt grunnlag ser det ut som om elevene i forsøket er godt motivert for faget. Breddeundersøkelsen viser at også lærerne mener elevene er motiverte og interessert i å lære 2. fremmedspråk. Likevel ser vi at det er noen sammenhenger som det kan være lurt å ha i bakhodet videre i forsøket. De elevene som får mulighet til å samarbeide i timene er også de elevene som gleder seg mest til timene. Derfor kan det være nyttig å legge til rette for metoder som inkluderer samarbeid og interaksjon mellom elevene. Vi ser også at de elevene som har en positiv oppfatning av egen innsats både gleder seg mer til timene og mener at læreren er flinkere. En positiv faglig selvfølelse kan bidra til både bedre læringsutbytte og bedre selvtillit i forhold til skolen generelt. For å bygge faglig selvfølelse er det viktig med læringsmål tilpasset elevens muligheter, altså hverken for vanskelige eller for enkle målsettinger. Elevens meninger om lærerens kompetanse ser også ut til å være betinget hvilket språk han/hun lærer. Her ser vi at mandarin kommer best ut, mens elevene er mindre fornøyd med kompetansen til fransklærerne. Her kan det være nyttig å høste erfaringer fra hverandre, også mellom språkene. I nettverkene kan lærerne også benytte disse funnene som kritiske spørsmål; Hvorfor gleder elevene seg mer til spanskundervisningen? – og hvorfor mener elevene at lærerne i tysk og mandarin er bedre enn lærerne i fransk? Dette kan være gode spørsmål som gir grobunn både for faglig og metodisk refleksjon.

Når det gjelder **etterutdanningen** kan det være fordelaktig å tenke gjennom om tilbudet er tilstrekkelig **tilpasset de to modellene**. Skoleeiere får signaler om at lærere som følger introduksjonsmodellen opplever tilbudet som for omfattende og arbeidskrevende i forhold til hva de ser behov for. Denne oppfatningen trenger ikke å være representativt for alle lærerne som følger denne modellen. Men generelt vil det (ved alle utdanningstilbud) være gunstig å ha en gjensidig forventningsavklaring mellom deltakere og tilbydere. Eventuelle forskjeller mellom fagene i etterutdanningen og mellom tilbudet i region Nord og Sør kan også være et aktuelt tema for diskusjon om dette er noe som tilbydere og deltakere kjenner seg igjen i. Jf forbedringspotensialet knyttet til bruken av digitale læremidler i undervisningen i skolen vil det være sentralt å jobbe videre med å implementere eller forbedre bruken av nettforumet og den interaktive siden til etterutdanningen om dette er noe som aktørene anser som hensiktsmessig.

Et sentralt område å ta tak i, spesielt på skoleeier og skoleledernivå er å legge gode planer for forsøkslevenes **overgang til ungdomsskolen og kontinuitet i opplæringen**. Dette trekkes frem som et sentralt suksesskriterium både i nasjonal og internasjonal forskningslitteratur og politikk.

”An early start by itself however guarantees nothing; it needs to be accompanied minimally by good teaching, by a supportive environment and by continuity from one year to the next, taking children smoothly from pre-primary to primary, and from primary to secondary education” (Edelenbos og Kubanek 2009: 45-46)

Noen skoler og kommuner i forsøket har allerede lagt slike planer, men det fremkommer av våre data at det for noen enda er et stykke å gå, og det uttrykkes bekymring for at dette ennå ikke er på plass både fra lærere,

skoleledere og skoleeiers side. Her er det viktig at både aktørene selv tar ansvar og at ansvarlige for gjennomføringen av forsøket følger opp og presiserer viktigheten av slike planer.

Samtidig med at vi kan ta lærdom av de aspekter som har forbedringspotensial er det også viktig å ta lærdom av de **positive tendensene** som evalueringen så langt viser. Implementeringsstudien viser et *godt samspill* mellom aktører på ulike nivå, og forsøket virker å være *godt forankret* hos skolelederne, som også ser ut til å være aktivt involverte i planlegging og gjennomføring av forsøket. Vi ser også at respondentene generelt er fornøyde med iverksetting og gjennomføring av forsøket så langt. Når det gjelder undervisningen ser vi at lærerne er positive til egen kompetanse, og elevene opplever stort sett at lærerne er flinke, og de virker å være *fornøyde med undervisningen*. Lærere og elever er også enige i at det benyttes varierte undervisningsmetoder, og en lekende og aktivitetsrettet tilnærming gjenspeiles. Det er også positivt å se at elevene generelt skårer høyt på *motivasjon*. Vi må også ta med oss at etterutdanningstilbudet har god *oppslutning* og at lærerne generelt oppgir at de er fornøyde med tilbudet. Disse positive tendensene er det viktig å pleie i den videre driften av forsøket.

Litteraturliste

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., Traute, T. (1998) *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education: Context and Outcomes. A review of recent research within the European Union*. London: CILT.

Brunsson, N. & Olsen, J.P. (1993) *The Reforming Organization*, London: Routledge

Barcelona European Council, 15-16 mars 2002, Presidency Conclusions. Lastet ned fra:
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf (14.06.2011)

Commission of the European Communities (2003) Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An action plan 2004-2006. Lastet ned fra:
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (14.06.2011)

Commission of the European Communities (2008) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions. *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Brussels, 18.09.2008. COM(2008) 566 final. Lastet ned fra:
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf (22.08.2011)

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010) *CLIL: content and languages integrated learning*. Cambridge: Cambridge university press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, p.227–268.

Det danske undervisningsministeriet (2006). *Evaluering af Tidligere Start på Fremmedsprogsundervisningen. Kvalitativ undersøgelse af erfaringer med tidligere start på 2. fremmedsprog tysk/fransk fra 6. klasse*. Marts 2006. Lastet ned fra:
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/ESIB/060301_tidligere_fremmedsprogsstart_engelsk.a.shx (11.06.2011).

Edelenbos & Kubanek (2009) Early Foreign Language Learning: Published research, good practice and main principles. In: Nikolov, M. (2009) (Ed) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton. p. 39-58.

Edelenbos, P. Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006) *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners: Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice and Principles*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 Study. European Commission

European Commission (2011) Commission Staff Working Paper. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020) Language learning at pre-primary level: making it efficient and sustainable, A policy handbook. Brussels 7 July 2011, SEC(2011) 928. Lastet ned fra:
http://www.learningteacher.eu/sites/learningteacher.eu/files/language_learning_pre-primary_school_level.pdf (22.08.2011).

Europarådet (2003) Language Education Policy Profile, Experts report: Norway (2003) Language policy division, Strasbourg. Ministry of Education and Research. Lastet ned fra:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile_Norway_EN.pdf (10.06.11)

Europa Parlamentet (2009) European Parliament resolution of 24 March 2009 on Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment (2008/2225(INI)). Lastet ned fra:

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P6-TA-2009-0162> (16.08.2011)

Fremmedspråksenteret (2010) *Fremmedspråk på barnetrinnet – Teoretisk grunnlag*. Notat 3/2010 v./Eva Thue Vold og Gerard Doetjes. Lastet ned fra:

<http://www.fremmedspråksenteret.no/index.php?ID=16492> (11.06.2011)

Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W., Werlen, E. (2011) Introducing a Second Foreign Language in Swiss Primary Schools: The effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 8. No. 2., p. 98-116.

Harris, J. & O'Leary, D. (2009) A third language at primary level in Ireland: An independent evaluation of the modern languages in primary schools initiative. I: Nikolov, M. (red.): *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.

Johnstone, R. (2002) *Addressing the 'Age factor': Some implications for languages policy*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. Lastet ned fra:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf> (11.06.2011)

Kunnskapsdepartementet (2007) *Språk åpner dører: Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. Revidert utgave januar 2007.

Martin, C. (2000) *An analysis of national and international research on the provision of modern foreign languages in primary schools. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority*. London, QCA. Lastet ned fra:

<http://rodillianprimarymfl.wikispaces.com/file/view/Research+on+MFL+Provision+in+Primary.pdf> (11.06.2011).

Marx, N., & Hufeisen, B. (2004) Critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), p.141-154.

Ottesen, E. & Møller J. (Red) (2010) *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i 10 skoler etter tre år med kunnskapsløftet. Delrapport 3 underveisanalyse av kunnskapsløftet som styringsform*. NIFU STEP rapport.

Nikolov, M. (2009a) (Ed) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Nikolov, M. (2009b) (Ed) *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters

Pressman, J.L. & Wildavsky, A. (1979) *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all*, Berkeley, Los Angeles, London.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J.L. (2008) *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall

Scriven, M. (1991) *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage

Skaavik, E. M. & S. Skaalvik (2009): Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 8, s. 36 – 47.

Speitz, H. & Simonsen, T. (2006): *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Delrapport 1, Rapport 02/2006. Telemarksforskning-Notodden.

Speitz, H., Simonsen, T. & Å. Streitlien (2007) *Evaluering av Prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Sluttrapport, Rapport 03/ 2007. Telemarksforskning-Notodden.

St.Meld. nr 23 (2007-2008) *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Sætren, H. (1983): *Iverksetting av Offentlig Politikk: En studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960 - 1981*, Bergen, Oslo, Stavanger, Tromsø .

Wigfield, A ., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. & Davis- Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. I: W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed), p. 933–1002. New York: Wiley.

Velkommen til denne undersøkelsen

SINTEF gjennomfører på oppdrag av Utdanningsdirektoratet en evaluering av "Forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.- 7.trinn". For å få kunnskap om de erfaringer som gjøres under forsøket så sender vi ut denne spørreundersøkelsen som skal kartlegge erfaringer så langt.

Skjemaet vil ta ca 15 minutter og besvare, og ingen vil kunne identifisere hva du har svart.

Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å svare. Jo flere som gjør dette, jo bedre evalueringsgrunnlag får vi.

Lykke til videre i arbeidet med 2.fremmedspråk i 6.- og 7.trinn!

1. Er du kvinne eller mann?

- ☐ Kvinne
- ☐ Mann

2. Hva er din alder?

3. Hvilken stilling har du?

- ☐ Rektor
- ☐ Lærer

4. Har din skole de siste årene hatt fremmedspråk som en del av sitt satsningsområde på mellomtrinnet?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

5. Forsøk å angi antall år din skole har hatt fremmedspråk som satsningsområde på mellomtrinnet

6. Hva er den viktigste grunnen til at dere valgte det språket / de språkene dere underviser i?

- ☐ Språkkompetansen fantes allerede på skolen
- ☐ Vi hadde allerede hatt språket/språkene som satsningsområde
- ☐ Elevenes ønsker
- ☐ Foreldrenes ønsker
- ☐ Språkkompetansen var tilgjengelig i kommunen
- ☐ Annet

7. Kjenner du til at det finnes to ulike modeller for forsøket med 2.fremmedspråk i 6.-7.trinn (progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen)?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

8. Hvor godt kjente du til de to modellene før forsøket startet opp?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ I stor grad

9. Har skolen endret modell siden oppstarten av forsøket?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

10. Har dere endret på hvilket språk dere tilbyr?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

11. Hvor har elevene ved din skole undervisning i 2. fremmedspråk?

- ☐ På egen skole
- ☐ På en annen skole
- ☐ Annet
- ☐ Vet ikke

12. Hvordan er din tilknytning til skolen?

- ☐ Jeg arbeider fulltid ved skolen
- ☐ Jeg arbeider deltid ved skolen

13. Hva gjør du utenom deltidsstillingen som 2. fremmedspråklærer?

- ☐ Jeg arbeider ved en annen barneskole
- ☐ Jeg arbeider ved en ungdomsskole
- ☐ Jeg arbeider på en videregående skole
- ☐ Jeg arbeider i annen offentlig virksomhet
- ☐ Jeg arbeider i privat virksomhet
- ☐ Jeg er ikke i annet arbeid
- ☐ Annet

14. Hvordan ble du lærer for 2.fremmedspråk?

- ☐ Jeg meldte min interesse og fikk oppgaven
- ☐ Jeg ble spurt om å ta på meg oppgaven
- ☐ Jeg ble utpekt til denne oppgaven
- ☐ Annet

15. Hvilket språk underviser du i, i 2. fremmedspråk?

- ☐ Spansk
- ☐ Fransk
- ☐ Tysk
- ☐ Mandarin
- ☐ Russisk
- ☐ Flere av disse

16. Hvordan har du først og fremst lært språket du underviser i?

Underviser du i introduksjonsmodellen, ta utgangspunkt i det språket du anser som ditt hoved-fremmedspråk.

- ☐ Det er mitt morsmål
- ☐ Jeg kommer fra en tospråklig familie
- ☐ Gjennom opphold i utlandet
- ☐ Gjennom videregående opplæring
- ☐ Gjennom høyere utdanning
- ☐ Annet

17. Hva slags utdanning har du på høyskole / universitetsnivå?

- ☐ Pedagogisk utdanning

- ☐ Språklig utdanning
- ☐ Både pedagogisk og språklig utdanning
- ☐ Annen høyere utdanning
- ☐ Ingen høyere utdanning

18. Hvor mye språklig utdanning har du på universitet / høyskolenivå i det språket du underviser i?

Underviser du i introduksjonsmodellen, ta utgangspunkt i det språket du anser som ditt hoved-fremmedspråk

- ☐ Mindre enn et halvt år til sammen (opp til 30 studiepoeng)
- ☐ Ett halvt år til sammen (30 studiepoeng)
- ☐ Mellom et halvt år og et år (mellom 30 og 60 studiepoeng)
- ☐ Ett år (60 studiepoeng)
- ☐ Mer enn ett år (mer enn 60 studiepoeng)

19. Hvilken pedagogisk utdanning har du?

- ☐ Allmennlærerutdanning
- ☐ Allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning
- ☐ Førskolelærerutdanning
- ☐ Førskolelærerutdanning med tilleggsutdanning
- ☐ Universitetsutdanning uten godkjent arbeidspraksis
- ☐ Universitetsutdanning med godkjent arbeidspraksis
- ☐ Annet

20. Hvor mange år har du undervist i 2. fremmedspråk?

21. Hvordan er skoleeier organisert i din kommune?

- ☐ Vi er en privatskole
- ☐ Vi har en egen "skolesjef"
- ☐ Vi har en egen fagavdeling som støtter opp om skolens utviklingsarbeid, men ingen "skolesjef"
- ☐ Vi har både en fagavdeling og en "skolesjef"
- ☐ Rådmannen har en til to rådgivere som arbeider med skolefaglige spørsmål
- ☐ Rektorene har delegert virksomhetsansvar og rapporterer til rådmannen
- ☐ Annen organisering

22. Forsøk å angi i hvor stor grad du arbeider med følgende

oppgaver:

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	I stor grad	Vet ikke
Skolens pedagogiske plattform	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikling av lokale læreplaner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens deltakelse i kommunale satsningsområder	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utviklingsarbeid på solen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetanseheving for lærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forsøk med 2. fremmedspråk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. I hvor stor grad er du enig i påstandene under om din rolle i utviklingen av egen skole?

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Jeg opplever at jeg har frihet til å utvikle skolen i den retningen jeg ønsker	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg opplever at jeg har et godt samarbeid med skoleeier om skoleutvikling	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har vært aktiv i arbeidet med at min skole skulle være med i forsøket med 2.fremmedspråk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. Hvordan fikk du først vite om forsøket med 2. fremmedspråk?

Kun ett svar mulig

- ☐ Kunngjøring på utdanningsdirektoratets nettside
- ☐ Kunngjøring på fremmedspråkssenterets nettside
- ☐ Henvendelse fra fremmedspråksenteret
- ☐ Kunngjøring på kommunens nettside
- ☐ Henvendelse fra kommunen
- ☐ Henvendelse fra fylkesmannen
- ☐ Gjennom media
- ☐ Gjennom lærere
- ☐ Gjennom andre skoleledere
- ☐ På andre måter

25. Hvordan ble forsøket med 2. fremmedspråk presentert for elevene?

Flere svar mulig

- ☐ Informasjon fra kontaktlærer
- ☐ Eget informasjonsskriv rettet til både elever og foresatte
- ☐ Brosjyre fra utdanningsdirektoratet
- ☐ Jeg har selv informert om forsøket
- ☐ En fremmedspråklærer har informert om forsøket
- ☐ Annet
- ☐ Vet ikke

26. Hvordan ble forsøket presentert for de foresatte?

Flere svar mulig

- ☐ Eget informasjonsskriv ble sendt hjem
- ☐ Utdanningsdirektoratets brosjyre ble sendt hjem
- ☐ Informasjon på ukeplanen
- ☐ Det ble presentert på foreldremøter
- ☐ Vi la ut informasjon på skolens nettsider
- ☐ Annet
- ☐ Vet ikke

27. Var det valgfritt for elevene å være med i forsøket med 2. fremmedspråk?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

28. Fikk alle som ønsket det mulighet til å delta på forsøket med 2. fremmedspråk?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

29. Deltar alle elevene på trinnet i forsøket?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

30. Hvor mange elever er det i gruppen du underviser 2.fremmedspråk i?

31. I hvilken grad har følgende personer vært aktive i

planleggingen av forsøket ved din skole?

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens ledelse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens lærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rektorer fra andre skoler i kommunen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærere fra andre skoler i kommunen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kontaktlærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Foreldre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fagforening	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. I hvilken grad har følgende personer vært aktive i gjennomføringen av forsøket ved din skole?

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens ledelse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens lærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rektorer fra andre skoler i kommunen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærere fra andre skoler i kommunen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kontaktlærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Foreldre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fagforening	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. Hvordan er forsøket med 2. fremmedspråk organisert på din skole?

- ☐ Vi har integrert undervisningen i elevenes ordinære skoletid
- ☐ Vi har lagt timene før elevenes ordinære skoletid
- ☐ Vi har lagt timene etter elevenes ordinære skoletid

34. Synes du tidspunktet timene med 2.fremmedspråk er lagt til fungerer godt?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

35. Hvor mange timer har dere med 2.fremmedspråk per gruppe i uken?

36. Synes du antallet timer dere har per gruppe per uke fungerer godt?

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Vet ikke

37. Vi ønsker her dine vurderinger om gjennomføringen av forsøket ved din skole, hvor uenig/enig er du i følgende utsagn:

	Helt uenig	Ue	Noe uenig	Noe enig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Det har vært god informasjon om forsøket ved skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det har vært god informasjon om forsøket i kommunen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forsøket er godt forankret i skolens planer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planleggingen av forsøket har vært god	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens lærere har hatt mulighet til medvirkning i utformingen av forsøket	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Iverksettingen av forsøket har vært god	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det har blitt utarbeidet en skriftlig plan for forsøket på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gjennomføringen av forsøket har til nå blitt gjort på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannen har fulgt opp prosjektet på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleeier har fulgt opp prosjektet på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informasjonen til foreldre om forsøket har vært god	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informasjon til elevene om forsøket har vært god	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Involveringen av skolens tillitsvalgte har vært god	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forsøket er godt forankret hos ledelsen ved skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forsøket er godt forankret hos lærerne ved skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

38. Nedenfor følger noen utsagn om ressurser, vi ber deg ta stilling til disse og markere hvor enig/uenig du er:

tilpasset den elevgruppen vi skal undervise

Jeg deltar aktivt på samlinger

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jeg bruker nettforumet i etterutdanningen aktivt

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jeg har benyttet meg av undervisningsoppleggene som ligger på nettsidene til fremmedspråksenteret

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jeg har selv lagt ut undervisningsopplegg på nettsidene til fremmedspråksenteret

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

41. Vi ber deg ta stilling til følgende utsagn om din arbeidspraksis i 2. fremmedspråk, hvor uenig / enig er du i følgende utsagn:

	Helt uenig	Ue nig	Noe u e n i g	Noe e n i g	Eni g	Helt e n i g	Vet i k k e
Jeg arbeider stort sett alene med planleggingen av undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg arbeider stort sett alene i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg samarbeider med andre fremmedspråklærere i kommunen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg samarbeider med andre lærere gjennom etterutdanningens fagnettverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg samarbeider med andre lærere gjennom nettsidene til etterutdanningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Språkundervisningen inngår som en naturlig del av andre fag elevene jobber med	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene blir vurdert i faget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

42. Hvor uenig / enig er du i følgende utsagn om egen kompetanse i undervisningen i 2. fremmedspråk?

	Helt uenig	Ue nig	Noe u e n i g	Noe e n i g	Eni g	Helt e n i g	Vet i k k e
Jeg føler meg trygg når jeg underviser i 2. fremmedspråk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg opplever å ha nok pedagogisk kompetanse til å undervise i faget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg opplever å ha nok språklig kompetanse til å undervise i faget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

43. Her følger noen utsagn om læreplanen i 2. fremmedspråk, vi ber deg ta stilling til disse og markere hvor uenig / enig du er:

Vi snakker mest norsk i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene vet hva de skal lære i hver time	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene får snakke mye på det nye språket	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vi arbeider tverrfaglig med 2. fremmedspråk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg varierer ofte mine undervisningsmetoder	☐	☐	☐	☐	☐	☐

45. Her følger en del utsagn om læremidler/læringsmateriell i 2. fremmedspråk, vi ber deg ta stilling til disse og markere hvor uenig/enig du er

	Helt uenig	Ue nig	Noe u enig	Noe enig	Eni g	Helt enig	Vet ikke
Vi har tilstrekkelig læremidler	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Læremidlene har god kvalitet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Læremidlene er allsidige	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er fornøyd med læremiddeltilbudet på fremmedspråksenterets nettsider	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er fornøyd med læremiddeltilbudet på etterutdanningens nettsider	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Læremidlene gir gode muligheter til å drive undervisning som aktiviserer elevene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Læremidlene passer godt til elevenes alder	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vi bruker ofte papirbaserte læremidler	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vi bruker ofte nettbaserte læremidler	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vi bruker for det meste egenproduserte læremidler i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vi bruker utdanningsdirektoratets språkperm i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

46. Kryss av nedenfor hva elevene har arbeidet med i 2. fremmedspråk til nå

	Dette har vi arbeidet med	Dette arbeider vi med nå	Dette har vi ikke arbeidet med enda
Vi arbeider med alfabetet	☐	☐	☐
Vi lærer ulike ord	☐	☐	☐
Vi lærer å hilse	☐	☐	☐
Vi arbeider med å lære å lese	☐	☐	☐
Vi lærer ukedagene	☐	☐	☐
Vi lærer å telle	☐	☐	☐

Vi lærer å skrive	☐	☐	☐
Vi arbeider med læringsstrategier	☐	☐	☐

47. Hvor uenig / enig er du i følgende utsagn om elevenes læringsmiljø i 2. fremmedspråk ved din skole?

	Helt uenig	Ue	Noe uenig	Noe enig	Eni g	Helt enig	Vet ikke
Elevene trives godt med faget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene føler seg trygge i undervisningssituasjonen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det er arbeidsro i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

48. Hvor uenig / enig er du i følgende utsagn om elevenes motivasjon i 2. fremmedspråk ved din skole?

	Helt uenig	Ue	Noe uenig	Noe enig	Eni g	Helt enig	Vet ikke
Elevene er motivert for faget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene ser frem til fremmedspråktimene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene trives i fremmedspråktimene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene synes det er krevende å arbeide med fremmedspråk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene er interessert i å lære fremmedspråk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene har stort sett selv valgt å være med i forsøket	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene gjør som regel sitt beste i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene arbeider godt med faget på egenhånd	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene er flinke til å spørre om hjelp	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene gir fort opp når de møte utfordringer i faget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

49. Hva er de 5 viktigste faktorene for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring av 2. fremmedspråk?

5 alternativer kan merkes av

- ☐ Bedre læreplaner
- ☐ Mer økonomisk støtte

- ☐ Nok kompetanse på skolene
- ☐ Lettere tilgjengelig etterutdanningstilbud
- ☐ God forankring hos skoleeier
- ☐ God forankring hos skoleledelse
- ☐ God forankring i lærerkollegiet
- ☐ Bedre læremidler
- ☐ Større fagnettverk
- ☐ Mer tverrfaglighet
- ☐ Mer samarbeid mellom faglærere i kommunen
- ☐ Bedre skole/hjem samarbeid
- ☐ Lærebøker
- ☐ Utarbeidelse av lokal læreplan
- ☐ Leksehjelp
- ☐ Mer konkrete kompetansemål
- ☐ Flere kompetente språklærere
- ☐ Bedre veiledninger for vurdering

50. Har du noen kommentarer om undersøkelsen eller forsøket forøvrig kan du skrive dette her:

Velkommen til spørreundersøkelse om fremmedspråk

Denne spørreundersøkelsen er laget fordi vi har lyst til å vite litt om hva du synes om å ha 2.fremmedspråk som fag.

Det er ikke mulig for noen å finne ut hva akkurat du har svart. Derfor står du helt fritt til å svare så ærlig som du kan.

Selv om noen av påstandene nedenfor kan virke ganske like er det viktig at du svarer på alle sammen. Forsøk gjerne å svare på påstandene uten å tenke over hva du har svart på de tidligere.

Siden denne undersøkelsen prøver å finne ut hva akkurat du synes, er det ingen svar som er riktige eller gale. Svar bare så godt og ærlig du kan. Skalaen du skal svare på går fra 1 – helt uenig til 6 – helt enig. Dette betyr at hvis du er helt uenig i det som står må du krysse av på tallet 1, og hvis du er helt enig i det som står må du krysse av ved tallet 6. Ofte er man verken helt enig eller helt uenig og da kan du krysse av ved tallene mellom 1 og 6. Hvis du slett ikke vet hva du skal svare, så kan du bruke "vet ikke" – boksen.

Først vil vi vite litt om deg og familien din

1. Er du gutt eller jente?

- ☐ Gutt
- ☐ Jente

2. Hvem bor du sammen med?

- ☐ Både mor og far
- ☐ Bare mor
- ☐ Bare far
- ☐ Både mor og far, men de bor hver for seg
- ☐ Med andre enn mor eller far

3. Hvilket språk snakker dere hjemme?

- ☐ Kun norsk
- ☐ Norsk og et annet språk
- ☐ Kun et annet språk

4. Hvilket annet språk snakker dere hjemme?

- ☐ Tysk
- ☐ Spansk
- ☐ Fransk
- ☐ Russisk
- ☐ Mandarin

- ☐ Et annet språk enn disse

5. Er din mor i arbeid?

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Vet ikke

6. Er din far i arbeid?

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Vet ikke

Deltakelse

Nedenfor vil vi vite litt om din deltakelse i 2.fremmedspråk og tidspunktet for undervisningen

7. Bestemte du selv at du skulle delta på 2.fremmedspråk?

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Vet ikke

8. Er du vanligvis med på undervisningen i 2. fremmedspråk?

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Vet ikke

9. Hvilket språk skal du lære?

- ☐ Tysk
☐ Fransk
☐ Spansk
☐ Russisk
☐ Mandarin
☐ Flere av disse
☐ Vet ikke

10. Når på dagen har dere undervisning i 2. fremmedspråk?

- ☐ Tidlig på dagen
☐ Midt på dagen
☐ På slutten av dagen
☐ Litt forskjellig

Kun ett svar mulig

- 12. Hva synes du om tidspunktet for timene i 2. fremmedspråk?**

- ## Undervisning

Nedenfor vil vi vite litt om undervisningen i 2.fremmedspråktimene. Du kan svare på en skala fra 1 "Ikke i det hele tatt" til 6 "I stor grad". Vet du ikke hva du skal svare kan du krysse av på "Vet ikke".

13. I hvilken grad stemmer påstandene under når det gjelder undervisningen i fremmedspråk?

[illegible]

Vi arbeider for mye skriftlig i timene

st vil det komme

[illegible]

ves med å lære

[illegible]

ungdomsskolen

Læringsutbytte

Til slutt vil vi vite litt om hva dere har lært i 2.fremmedspråk. Her kan du krysse av på fire alternativ: 1) Dette har vi gjort, 2) Dette gjør vi nå, 3) Dette har vi ikke gjort enda eller 4) Vet ikke. Kryss av for det du synes passer.

18. Til elever i forsøket: Har dere jobbet med disse tingene i fremmedspråk til nå?

	Dette har vi gjort	Dette gjør vi nå	Dette har vi ikke gjort enda	Vet ikke
Vi lærer alfabetet	☐	☐	☐	☐
Vi lærer ulike ord	☐	☐	☐	☐
Vi lærer å hilse	☐	☐	☐	☐
Vi lærer å lese	☐	☐	☐	☐
Vi lærer ukedagene	☐	☐	☐	☐
Vi lærer å telle	☐	☐	☐	☐
Vi lærer å skrive	☐	☐	☐	☐

Velkommen til spørreundersøkelse om fremmedspråk

Denne spørreundersøkelsen er laget fordi vi har lyst til å vite litt om hva du synes om å ha engelsk som fag.

Det er ikke mulig for noen å finne ut hva akkurat du har svart. Derfor står du helt fritt til å svare så ærlig som du kan.

Selv om noen av påstandene nedenfor kan virke ganske like er det viktig at du svarer på alle sammen. Forsøk gjerne å svare på påstandene uten å tenke over hva du har svart på de tidligere.

Siden denne undersøkelsen prøver å finne ut hva akkurat du synes, er det ingen svar som er riktige eller gale. Svar bare så godt og ærlig du kan. Skalaen du skal svare på går fra 1 – helt uenig til 6 – helt enig. Dette betyr at hvis du er helt uenig i det som står må du krysse av på tallet 1, og hvis du er helt enig i det som står må du krysse av ved tallet 6. Ofte er man verken helt enig eller helt uenig og da kan du krysse av ved tallene mellom 1 og 6. Hvis du slett ikke vet hva du skal svare, så kan du bruke "vet ikke" – boksen.

Først vil vi vite litt om deg og familien din

1. Er du gutt eller jente?

- ☐ Gutt
- ☐ Jente

2. Hvem bor du sammen med?

- ☐ Både mor og far
- ☐ Bare mor
- ☐ Bare far
- ☐ Både mor og far, men de bor hver for seg
- ☐ Med andre enn mor eller far

3. Hvilket språk snakker dere hjemme?

- ☐ Kun norsk
- ☐ Norsk og et annet språk
- ☐ Kun et annet språk

4. Hvilket annet språk snakker dere hjemme?

- ☐ Tysk
- ☐ Spansk
- ☐ Fransk

- ☐ Russisk
- ☐ Mandarin
- ☐ Et annet språk enn disse

5. Er din mor i arbeid?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

6. Er din far i arbeid?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

Undervisning

Nedenfor vil vi vite litt om undervisningen i engelsktimene. Du kan svare på en skala fra 1 "Ikke i det hele tatt" til 6 "I stor grad". Vet du ikke hva du skal svare kan du krysse av på "Vet ikke".

7. I hvilken grad stemmer påstandene under når det gjelder undervisningen i engelsk?

	Ikke i det hele tatt 1	2	3	4	5	I stor grad 6	Vet ikke
Læreren gir oss raskt hjelp hvis vi trenger det i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Læreren vår snakker mest norsk i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Læreren snakker mest engelsk i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Læreren snakker mye på engelsk, men snakker norsk når vi ikke forstår	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Læreren leser ofte høyt på engelsk i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vi jobber mest i grupper i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vi jobber mye to og to i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg jobber mye alene i timene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Her vil vi vite litt om hva dere gjør i timene. I hvilken grad stemmer påstandene under når det gjelder aktivitetene i

10

vil det komme
ter vil det
t nytt språk.

elt enig	Vet ikke
6	
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

es med å lære

[illegible]



Teknologi for et bedre samfunn
www.sintef.no