

A23328 - Åpen

Rapport

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

Delrapport 2

Forfattere

Siri Mordal
Beate Lindemann
Bjørg Evø Aøslid



SINTEF Teknologi og samfunn

Helse

2012-07-18



SINTEF Teknologi og samfunn

Postadresse:
Postboks 4760 Sluppen
7465 Trondheim

Sentralbord: 73593000
Telefaks: 93270800

ts@sintef.no
www.sintef.no
Foretaksregister:
NO 948007029 MVA

Rapport

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

Delrapport 2

EMNEORD:
Forsøk
Evaluering
Grunnskole
Fremmedspråk
Kvalitativ
SpråklæringVERSJON
1DATO
2012-07-18FORFATTER(E)
Siri Mordal
Beate Lindemann
Bjerg Eva AaslidOPPDRAKSGIVER(E)
UtdanningsdirektoratetOPPDRAKSGIVERS REF.
Tulle SchjervenPROSJEKTNR
601156ANTALL SIDER OG VEDLEGG:
128 + vedlegg**SAMMENDRAG****Overskrift sammendrag**

Med dette foreligger andre delrapport i "Evaluering av forsøk med fremmedspråk på 6.-7. trinn". Dette er den andre av i alt tre rapporter som skal oppsummere funn fra evalueringen av forsøket. Evalueringen utføres av SINTEF Teknologi og samfunn på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Rapporten er en utelukkende kvalitativ rapport som tar utgangspunkt i case-studiene som har blitt gjennomført i evalueringen. Funn presentert i denne rapporten har slik sett som mål å bidra til en dypere forståelse av utvalgte skolars erfaring med forsøket, samt et innblikk i de ulike oppfatningene og opplevelsene knyttet til fremmedspråk på barnetrinnet. Funnene er ikke generaliserbare og sier ikke noe som forsøket som helhet. Rapporten fordypet seg i emner både fra evalueringens utlysning og med utgangspunkt i funnene i delrapport 1.

UTARBEIDET AV
Siri Mordal

SIGNATUR

KONTROLLERT AV
Trine Stene

SIGNATUR

GODKJENT AV
Randi Eidsmo Reinertsen

SIGNATUR

RAPPORTNR
A23328ISBN
978-82-14-05498-9GRADERING
ÅpenGRADERING DENNE SIDE
Åpen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	9
Summary	15
1 Innledning - Om forsøket og rapporten	21
1.1 Leser-veiledning.....	21
1.2 Om forsøket.....	21
1.2.1 De to modellene.....	22
1.2.2 Gjennomføring av forsøket.....	22
1.3 Om evalueringen.....	23
1.4 Metodisk design.....	25
1.5 Utvalg - Frivillighet og valgfrihet.....	26
2 Metode	29
2.1 Data presentert i denne rapporten.....	30
2.2 Kriterier for valg av skoler.....	31
2.3 Presentasjon av case-skolene.....	31
2.3.1 Case-skole 1.....	32
2.3.2 Case-skole 2.....	32
2.3.3 Case-skole 3.....	32
2.3.4 Case-skole 4.....	33
2.3.5 Case-skole 5.....	33
2.3.6 Oppsummering.....	34
2.4 Gjennomføring av casene.....	34
2.4.1 Observasjon.....	34
2.4.2 Intervju.....	35
2.5 Informantene - metodiske refleksjoner.....	36
2.5.1 Mål med kvantitative studier.....	36
2.5.2 Er casene representative?.....	36
2.5.3 Er resultatene valide?.....	36
3 Forsøk med fremmedspråk i lys av forskning på området	39
3.1 Felles europeisk språkpolitikk.....	39
3.2 Første initiativ innenfor tidlig fremmedspråklæring.....	40
3.3 Tendenser i språklæring og språkforskning.....	41
3.4 Tidligere eller senere start - hva sier forskningslitteraturen?.....	41
3.4.1 Nytteverdi.....	42
3.4.2 Utviklingspsykologiske grunner - individuell utvikling.....	43
3.4.3 Nevrovitenskapelige grunner - biologisk grunnlag for språk.....	43
3.4.4 Pedagogiske grunner - sosialisering og kultur.....	43

3.4.5	Oppsummering	44
3.5	Språk som skal læres - hvilke språk velges som fremmedspråk?.....	44
3.6	Fordeler ved å starte tidlig med flere fremmedspråk?.....	44
3.7	Lærer "barn" mer effektivt / fortere enn ungdom og voksne?.....	45
3.8	Språklæringsmotivasjonens rolle	45
3.9	Fremmer jevnlig evaluering elevenes språklæring?.....	46
3.10	Oppsummering.....	47
4	Hvilke organiseringsmodell velger skolene?.....	49
4.1	Grunnleggende informasjon om modellene.....	49
4.2	Begrunnelsene for valg av modell.....	50
4.2.1	Hvem har tatt avgjørelsen om valg av modell?.....	50
4.3	Ett eller flere språk?.....	51
4.3.1	Hvilke fordeler og ulemper ser aktørene med introduksjonsmodellen?.....	52
4.3.2	Hvilke fordeler og ulemper ser aktørene med progresjonsmodellen.....	54
4.4	Elevenes erfaringer med og oppfatninger av modellene.....	56
4.5	Veien videre: Lokale behov og tilpasninger med tanke på organiseringsmodellene.....	57
4.6	Oppsummering.....	59
5	Hvordan operasjonaliseres læreplanen?.....	61
5.1	"Språk og språklæring".....	62
5.2	"Kommunikasjon".....	63
5.3	"Kultur møter".....	65
5.4	Oppsummering.....	66
6	Lærernes oppfatning av forsøket.....	69
6.1	Hvem er lærerne vi har snakket med?.....	69
6.2	Lærerens motivasjon for språk i barneskolen.....	69
6.2.1	Hva har forsøket gitt elevene? Elevenes motivasjon fra lærerens ståsted.....	70
6.2.2	Tidligere satsninger.....	71
6.2.3	Har forsøket vært et "vi-prosjekt"?.....	71
6.3	Hva har fungert og ikke fungert.....	73
6.3.1	Brå start.....	73
6.3.2	Etterutdanningen.....	74
6.3.3	Tidspunkt for undervisningen.....	74
6.3.4	Gruppestørrelse.....	75
6.4	Å undervise i et nytt fag – lærerens oppfatning av egen kompetanse.....	75
6.4.1	Hvordan burde undervisningen foregå?.....	76
6.4.2	Hva mener de foresatte om undervisningen?.....	78
6.5	Undervisningsmaterieell – med eller uten bøker?.....	79
6.6	Hva synes elevene om undervisningsmateriellet?.....	80
6.7	Oppsummering.....	81
7	Hva skjer i klasserommet?.....	83

7.1	I introduksjonsklasserommet.....	83
7.1.1	Undervisningens viktigste kjennetegn: aktivitetspreget.....	83
7.1.2	Bruk av språk.....	83
7.1.3	Faglig innhold: tema.....	84
7.1.4	Faglig innhold: ferdigheter.....	84
7.1.5	Faglig innhold: kulturmøter.....	84
7.1.6	Faglig innhold: språklæring.....	84
7.1.7	Aktiviteter i timene.....	85
7.2	I progresjonsklasserommet.....	86
7.2.1	Undervisningens viktigste kjennetegn: aktivitetspreget.....	86
7.2.2	Bruk av språk.....	86
7.2.3	Faglig innhold: tema.....	87
7.2.4	Faglig innhold: ferdigheter.....	87
7.2.5	Faglig innhold: kulturmøter.....	87
7.2.6	Faglig innhold: språklæring.....	87
7.2.7	Aktiviteter i timene.....	88
7.3	Oppsummering.....	89
8	Praktisk rettet undervisning – Hvordan ser den ut i klasserommet og hvordan fremmer undervisningen språklæring?.....	91
8.1	Læreplanen: "å ta språket i bruk" og "aktivitetsrettet tilnærming".....	91
8.1.1	"Aktivitetsrettet tilnærming" = "mange aktiviteter".....	92
8.1.2	Aktiviteterne blir en tvangstrøye.....	92
8.1.3	"Aktiviteter" = "spill / lek".....	92
8.1.4	Viktig med konkretisering av aktiviteter som egner seg til språklæring.....	93
8.1.5	Bedre tidspunkt gjør "lek" mindre "påkrevd".....	94
8.2	Hvilken type aktiviteter skal man satse på?.....	94
8.2.1	Lytte.....	94
8.2.2	Lese.....	95
8.2.3	Snakke.....	95
8.2.4	Skrive.....	96
8.3	Oppsummering.....	96
9	Elevenes lærelyst og motivasjon med tanke på læring av et fremmedspråk.....	99
9.1	Motivasjon til å lære et fremmedspråk.....	99
9.2	Organisering av introduksjonskursene.....	100
9.3	Plassering på timeplanen.....	100
9.4	Undervisningen og språklæring.....	101
9.5	Et tilbud for alle: tilpasset opplæring.....	102
9.6	Overgang til ungdomsskolen.....	104
9.7	Språkvalg, informasjon om språkene og viktigheten av språkkunnskaper.....	105
9.8	Oppsummering.....	107
10	Etterutdanningen: Kompetanseutvikling og nettverk.....	109

10.1	Etterutdanningen og de to modellene	110
10.1.1	Hva synes deltakerne om de enkelte delene i etterutdanningen?	110
10.1.2	Aspektet "lærernes språkkompetanse" i etterutdanningen (og prosjektet som helhet)	111
10.2	Undervisningsmetodikk og undervisningsopplegg formidlet i etterutdanningen	113
10.2.1	Lekbetont språklæring	113
10.2.2	Overføringsverdi til annen undervisning	113
10.2.3	Tilpasning til lærernes didaktiske kompetanse?	114
10.3	Utfordringer og muligheter ved etterutdanningen	114
10.3.1	God informasjon om omfang og arbeidskrav er viktig	115
10.3.2	Praktiske utfordringer og rammevilkår knyttet til etterutdanningen	116
10.3.3	God struktur og tydelig relevans er sentralt	116
10.3.4	Forskjeller mellom etterutdanningsregionene og mellom språkfagene	117
10.3.5	Kvalitetssikring av undervisningsmateriell	117
10.3.6	Behov for en differensiert etterutdanning?	118
10.4	Oppsummering	118
11	Lokale behov og utfordringer	121
11.1	Modell og språk	121
11.2	Omsetting av læreplanen	122
11.3	Obligatorisk eller frivillig: frivillighet som et tveegget sverd	124
11.4	Ved en eventuell innføring – alternativer til språkundervisning	125
11.5	Kvantitet – hvor mye undervisning er passende?	126
11.6	Overgang til ungdomsskolen	127
11.7	Urbane versus rurale skoler – finnes det forskjell?	128
11.8	Oppsummering	129
12	Oppsummering/Avslutning	131
	Referanseliste	135

BILAG/VEDLEGG

Observasjonsskjema for case-studiene
Intervjueguider for casestudiene
Læreplan for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet

Forord

Med dette foreligger andre delrapport i ”Evaluering av forsøk med fremmedspråk på 6. – 7. trinn”. Dette er den andre av i alt tre 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 v/ 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, Beate Lindemann og Bjørg Eva Aaslid. Mordal og Aaslid er ansatt ved SINTEF Teknologi og Samfunn, mens Lindemann er førsteamanuensis ved UiT. Denne rapporten er et resultat av evalueringens kvalitative del, en datainnsamling som i hovedsak har foregått blant utvalgte case-skoler i løpet av våren 2012. 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 analysene og utvelgelsen av variabler og sitater som vises i denne rapporten.

Innsamlingen av kvalitative data på skolene har vært arbeidskrevende og også en organisatorisk utfordring. En takk går derfor til skoleeierne og Fylkesmennene i de respektive kommuner og fylker hvor forsøket er initiert for deres bistand underveis i prosessen rundt den kvalitative datainnsamlingen.

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

Til sist vil vi rette en stor takk til alle våre case-skoler og tilhørende informanter som har stilt opp til intervjuer, og som har åpnet klasserommene for oss. Uten dere hadde ikke denne rapporten blitt til.

Trondheim, juli 2012

Siri Mordal

Prosjektleder

Sammendrag

Forsøk med 2. fremmedspråk på 6. – 7. trinn er et prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet som nå har vart i to år, og vil være ferdig sommeren 2012. I løpet av disse to årene har ca. 2300 elever begynt med fremmedspråk på barnetrinnet (6. trinn), og om lag 1700 elever har gjennomført begge årene med fremmedspråk¹. Det er 74 skoler som har deltatt og 71 skoler som har gjennomført forsøket, og det er ca. 120 lærere som har undervist i fremmedspråk innenfor dette forsøket de siste to årene.

Dette er andre delrapport i SINTEFs evaluering av forsøket med 2. fremmedspråk i grunnskolen. Denne rapporten behandler først og fremst casestudiene som har blitt gjennomført i denne fasen av evalueringen (våren 2012). Rapporten støtter seg slik sett utelukkende på kvalitative data som har blitt analysert og fortolket av forfatterne. Det er derfor heller ikke mulig å generalisere funnene i denne rapporten. Det er gjennomført 5 relativt omfattende casestudier i evalueringen, hvor både individuelle intervju, gruppeintervju og observasjon har vært viktige datainnhentingsmetoder.

Skolene som er med i forsøket, har fritt fått bestemme om elevene skulle tilbys opplæring etter (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. Elevene får smakebiter av forskjellige språk som skolene kan tilby undervisning i, og dette skal hjelpe elevene med språkvalget på 8. trinn. Begge modellene skal bidra til motivasjon og lærelyst for senere språklæring.

Store deler av **forskningen** på feltet viser at det er gunstig å la elevene møte fremmede språk og kulturer allerede på barneskolen, og at det er viktig at elevene får tilbud i fremmedspråk som de potensielt har interesse for. Godt opplysningsarbeid på forhånd der elevene og deres foreldre får informasjon om språkenes ”nytte” med tanke på senere utdanningsveier og yrkesmuligheter, vil bidra til at elevene får et mer reelt grunnlag for valget av språk. Valget av et språk som man har lyst til å lære, bidrar til at elevene utvikler språklæringsmotivasjon. Det er også undervisningens oppgave å sørge for at denne motivasjonen holdes vedlike. Spesielt ved mindre barn er lek og spill viktige faktorer med tanke på motivasjon, men jo eldre elevene blir, jo viktigere blir intellektuelle utfordringer, mestringsfølelser og tilfredshet over oppnådde resultater. Elevene trenger hyppige tilbakemeldinger på deres forsøk på å ta språket i bruk. Kontinuitet er en annen viktig motivasjonsfaktor.

Når det gjelder de to ulike **modellene** viser oppdaterte tall at flertallet av skolene har valgt progresjonsmodellen (i overkant av 80 prosent). Det ser også ut til at seks av skolene har byttet

¹ Fråfallet underveis blir hovedsakelig tematisert i sluttrapporten.

modell underveis, flertallet har byttet fra introduksjon til progresjonsmodell. Årsakene til dette kan være mange.

Casene bekrefter funnene i delrapport 1 om at valg av modell bærer noe preg av tidspress i søknadsfasen til forsøket. Dette har medført at man mer har utgangspunkt i hva man "greier å få til" med de eksisterende ressurser, heller enn en pedagogisk vurdering av de ulike alternativene. Det virker også som at lærerne ikke har vært involvert i valg av modell i alle tilfeller. Dette har vært mye opp til skoleleder og skoleeier.

De case-skolene som har valgt introduksjonsmodellen har organisert dette på svært ulike måter. Dette vil mest sannsynlig ha stor betydning for hvordan elevene oppfatter undervisningen.

Flere skoleledere viser til progresjonsmodellen som mer "logisk" og "ryddig". Når det gjelder elevene virker de fleste å være tilfredse med den modellen de selv har hatt undervisning i. Vi ser likevel en tendens til at elevene synes det hadde vært fint å ha sjansen til å prøve ulike språk før man velger – og språkgleden virker generelt å være høy blant elevene vi har snakket med.

I forhold til **operasjonaliseringen av læreplanen** ved caseskolene, var det en utfordring at lærerne fikk svært liten tid til å sette seg inn i denne før forsøket skulle begynne. Flere av lærerne hadde i utgangspunktet ingen velprøvde og godkjente læremidler å ty til og de færreste hadde undervist den aktuelle aldersgruppen i fremmedspråk tidligere. Bortsett fra dette oppfatter lærerne vi har snakket med læreplanen som god, og de har jobbet etter planen etter beste evne.

Læreplanen består av tre ulike hoveddeler; (1) språk og språklæring, (2) kommunikasjon og (3) kulturmøter. Hovedområde (1) Språk og språklæring oppfattes av mange som et vanskelig område. Dette kan blant annet komme av lærerne ikke har kunnskap nok om tredjespråklæring og -didaktikk og heller ikke om språklæring mer generelt. Dermed blir det vanskelig å kunne bevisstgjøre elevene deres egen språklæring eller tematisere ulike læringsstrategier i timene. De fleste lærerne lykkes langt bedre med hovedområde (2) kommunikasjon. De prøver å bruke språket og gi elevene mulighet til å møte språket. I noen av progresjonskursene brukes språket svært lite og alt som sies/leses oversettes til Norsk. Undervisningen er ellers veldig aktivitetsfokustert og aktivitet tolkes ofte som fysisk aktivitet uten direkte relasjon til språklæring. I forhold til hovedområde (3) kulturmøter jobber elevene i begge modellene med presentasjoner av målspråklandene og eventuell en by eller lignende. Det lages gjerne mat på tverrfaglig basis, men det språklige aspektet kan være mangelfullt. Dessuten er det lett for at matkulturen gjerne reduseres til en "stereotyp" matrett nordmenn flest forbinder med målspråklandet.

Oppsummert kan vi si at samtlige **lærere ved våre case-skoler** er svært motivert for at undervisning i fremmedspråk bør inn i barneskolen. Denne motivasjonen kan være et resultat av flere elementer, men det som oppleves som den sterkeste motivasjonsfaktoren er at lærerne ser at elevene er motivert og mestrer språket. Lærerne mener jevnt over at elevene er motiverte for faget, og kanskje også mer enn de hadde forestilt seg ved oppstarten av forsøket.

Forsøket blir opplevd som et "vi-prosjekt" på samtlige av våre case-skoler. Lærerne opplever med andre ord at forsøket er godt forankret i skolen og i ledelsen, og at dette er en satsning for skolen – og ikke for de som enkeltlærere. Ved samtlige case-skoler blir den brå starten problematisert, og lærerne drar frem at dette har hatt konsekvenser både for organiseringen, informasjon til de foresatte og for selve etterutdanningen.

Når det gjelder lærernes opplevelse av egen kompetanse virker denne å være positiv både for lærere i introduksjonsmodellen og i progresjonsmodellen. Dette henger også godt sammen med lærerens motivasjon for faget/ språket. Lærerne opplever at de håndterer å tilpasse undervisningen til elevene, samt å gjøre undervisningen interessant og variert. Ved samtlige case-skoler forteller lærerne om et opplevd "press" på å fokusere på aktivitetsrettede undervisningsmetoder. Dette kommer oftest som et resultat av rammebetingelsene for forsøket, men også fra de andre deltakerskolene og etterutdanningen.

Undervisningen både i introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen er svært aktivitetspreget. På denne måten prøver lærerne å skille undervisningen tydelig fra tradisjonell fremmedspråkundervisning på ungdomsskolen. Dette blir også en måte å holde kontroll over delvis store elevgrupper på, samt å motvirke svært uheldige undervisningstidspunkt. Lærerne lykkes godt med å trekke flest mulig av elevene inn i undervisningen, og elevene oppfatter undervisningen som morsom. Oppsummert kan vi si at det ikke er så store forskjeller på undervisningen i de to modellene ved våre caseskoler. I utgangspunktet hadde vi forventet større forskjeller mellom modellene, både når det gjelder elevenes kompetanse og undervisningsmetoder. Det som ser ut til å ha større innvirkning er lærerens kompetanse og trygghet i språket.

Mange av aktivitetene kjennetegnes først og fremst av at elevene er i aktivitet og at de oppfattes som lekpregede. Flere av elevene kommenterer at det lekes for mye og at undervisningen mangler den seriøsiteten de kjenner fra andre fag. Flere av aktivitetene ser ikke ut til å være alderstilpassede og gir elevene ikke de utfordringene de etterlyser. Dessuten må det konstateres at flere av aktivitetene nok er underholdende og morsomme, men neppe bidrar nevneverdig til språklæring (i videste forstand). Bruken av målspråket er et tema som er nært knyttet opp mot klasseromaktivitetene. I progresjons-kursene bruker lærerne i gjennomsnitt språket hyppigere enn i introduksjons-kursene, men det finnes i tillegg forskjeller mellom språkene og ikke minst mellom de enkelte lærerne. Observasjonene viser også at det kreves svært gode språkkunnskaper for å kunne bruke språket spontant og autentisk i undervisningen, og ikke alle lærerne har disse forutsetningene.

Alle **foresatte** vi har snakket med gjennom casestudiene har i stor grad vært positive til forsøket, og det at barna får starte tidlig med å lære språk. Vi ser imidlertid tydelige forskjeller i de forventningene som foreldrene har til forsøket, mellom de som har elever som følger progresjonsmodell versus de som følger introduksjonsmodell. Ikke alle er enige i at man skal ha

fokus på å "leke inn" språket, og her mener flere av de foresatte som har barn i progresjonsmodellen at elevene med fordel kunne lært mer. De opplever at skolene ikke tar språklæringen og elevens valg om å lære et språk på alvor, når elevene lærer så lite av språket.

Det viktigste funnet med tanke på **elevenes lærelyst og språklæringsmotivasjon** er at elevene ved case-skolene virker å være svært motiverte til videre språklæring. På dette punktet har forsøket uten tvil vært svært vellykket.

Flere konkrete faktorer har vist seg å ha innflytelse på elevenes språklæringsglede og -motivasjon. Språktimenes uheldige plassering på slutten av en allerede lang skoledag fører ofte til at elevene oppfatter undervisning som en slags "straff": man har følelsen av å måtte sitte igjen mens de andre elevene får gå hjem. Dette gjør undervisningssituasjonen vanskelig og krevende for faglæreren. Dessuten ble det oppfattet som demotiverende at undervisningen ikke gir rom for så mye språklæring som man hadde håpet på (progresjonsmodell). Undervisningen blir generelt, men særlig innenfor denne modellen, oppfattet som for lek-preget og flere etterlyste "ekte språklige utfordringer" og "mer seriøsitet".

Usikkerheten rundt overgangen til ungdomsskolen bidrar også til at motivasjonen blir svekket. For elevene innenfor introduksjonsmodellen er overgangen ikke så avgjørende, men for progresjonselevne er det demotiverende å bli konfrontert med at de må starte på nytt sammen med nybegynnerelver. Dermed føles to år med språkopplæring som nærmest "bortkastet".

Oppsummert ser vi også at casestudiene gjenspeiler en stor entusiasme knyttet til **etterutdanningen i forsøket**, og mange av lærerne er fornøyde med tilbudet. Det finnes imidlertid noen unntak og utfordringer som er viktig å fremheve.

Vi får gjennom casestudiene bekreftet det inntrykket vi hadde fra delrapport1 om at det ikke er tatt så mye hensyn til at lærerne underviser i to ulike modeller i etterutdanningen. Introduksjonsmodellen virker å ha havnet litt på siden. Lærerne som deltar i kursene har også hatt ulike forutsetninger og behov, og det preger nok deres utbytte og oppfatninger av etterutdanningen noe. Ved fremtidige etter- eller videreutdanningstilbud må behov knyttet til alle eventuelle modeller ivaretas og det må eventuelt tilbys spesielle tilbud for lærere med svakere språkkunnskaper

Det at lærerne har fått liten informasjon i forkant om hva etterutdanningen innebærer av innhold og krav, har også preget holdningene som lærerne har til etterutdanningen. Noen av de lærerne vi har snakket med opplevde også lite struktur og retning i oppstarten, men oppgir at dette har bedret seg avslutningsvis. Totalt sett ser vi at etterutdanningen har en stor innflytelse på undervisningen til lærerne, både i form av undervisningsopplegg som overtas og bruk av læremidler som ble anbefalt. Dette er i utgangspunktet svært positivt. Likevel har det vist seg gjennom forsøket at læremidler ble anbefalt uten en nærmere refleksjon rundt deres kvalitet med tanke på bruksområdet. Det er dermed ikke sagt at læremidlene som ble benyttet har dårlig kvalitet, men at de kanskje ikke sto helt i

samsvar til den enkelte lærers kompetanse eller elevenes alder og språk-kompetanse. Noen bøker har blitt oppfattet som for vanskelige av elevene, mens andre har blitt oppfattet som, for enkle. Vi ser også at lærerne i noen tilfeller kanskje mangler kompetansen til å bruke lærebøkene på optimal måte. Slik sett skulle man ideelt sett hatt en dypere refleksjon rundt alternative læremidler, og ikke basert valget ene og alene på vurderingene til etterutdannerne (som har mer kompetanse i språkene). På den andre siden gir forsøket slik det er nå potensielt en stor mulighet til å få kartlagt erfaringene med ulike læremidler.

Når det gjelder **lokale behov og forutsetninger** blir hovedutfordringen nærmest uansett skole å skaffe kompetente lærekrefter med adekvate språkkunnskaper og grunnleggende didaktiske og pedagogiske kvalifikasjoner. Introduksjonsmodellen krever flere kompetente lærere for kortere og mindre omfangsrige kurs og kan derfor muligens være vanskeligere å få til. Progresjonskurs i minst ett språk ser ut til å bli en eventuell standardløsning for de fleste skolene. Innenfor disse rammene har kombinerte barne- og ungdomsskoler eventuelt noen fordeler fordi de allerede har den ønskede kompetansen på skolen, på ulike nivåer, og i tillegg lett kan sørge for at opplæringen på barneskolen og på ungdomsskolen blir tilpasset til hverandre. Oversettelsen av læreplanen er et annet aspekt som krever en ytterligere innsats. Læreplanen oppleves som svært åpen. Samtidig mangler flertallet av lærerne erfaring med å undervise et fremmedspråk på barnetrinnet og det finnes ikke utprøvde læremidler. På sikt kan det være nyttig med anbefalte læremidler og utdypende kommentarer til læreplanen.

Fire av de fem case-skolene har gitt språkundervisningen som et frivillig tilbud. Denne frivilligheten har vist seg å være et tveegget sverd. Mange elever har sluttet når de ”gikk lei” og faget som helhet har fått et heller ”useriøst preg”. Undervisningen legges gjerne etter ordinær skoletid og konkurrerer dermed med elevenes fritidsaktiviteter. Valgfriheten og ”konkurransestatusen” har i tillegg ført til at lærerne har følt seg forpliktet til å lage et mer ”uforpliktende” opplegg med underholdningskvaliteter. Obligatoriske tilbud er mer forpliktende, men betyr samtidig at læreren også må skape et tilbud som retter seg mot elever som ikke er språklæringsmotiverte i utgangspunktet.

Undervisningens omfang med to uketimer ser ut til å passe bra til formålet og sikrer ikke minst innenfor progresjonsmodellen en svært god mulighet til betydelig språklæring. Overgangen til ungdomsskolen etter endt barneskoleopplæring er en ytterligere utfordring, særlig i større kommuner der flere barneskoler sokner til samme ungdomsskole. Likevel vil en eventuell generell innføring av faget på barnetrinnet lette situasjonen. Når alle barneskolene må tilby fremmedspråkundervisning, vil ungdomsskolen måtte følge opp med tilpassede kurs for både nybegynnere og viderekomne elever.

Summary

The pilot project with second foreign language in the upper primary level (6th - 7th grade) is a project organized by the Directorate of Education and Training, which has now lasted two years and will be completed in summer 2012. During these two years, about 2,300 pupils started with a second foreign language in primary school (6th grade), and about 1700 pupils have completed two years of foreign language. There are 74 schools that participated and 71 schools that have completed the experiment, and there are about 170 teachers who taught foreign languages in this study over the past two years.

This is the second interim report in SINTEF's evaluation of the pilot project with second foreign language in primary school. This report treats primarily case studies that have been conducted in this phase of the evaluation (spring 2012). The report relies purely on qualitative data that have been analysed and interpreted by the authors. It is carried out 5 fairly extensive case studies in the evaluation, where individual interviews, group interviews and observations have been important data collection methods.

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, and this should help pupils with language selection in the 8th grade (first year of lower secondary school). Both models will contribute to the motivation and desire to learn for later language learning.

Research in this field shows that it is beneficial to let pupils meet foreign languages and cultures already in primary school, and it is important that pupils are offered foreign languages that they potentially have an interest in. A good provision of information in advance where pupils and their parents receive information about the "benefits" of the language(s) regarding later educational paths and career opportunities will help the pupils get a more realistic foundation for the choice of language. The choice of a language that they really want to learn helps pupils to develop language learning motivation. An important measure of the teaching is also to make sure that this motivation is maintained. Especially for smaller children, play and games are important factors in terms of motivation, but the older the pupils get, the more important are intellectual challenges, feelings of mastery and satisfaction over the results achieved. Pupils need frequent feedback on their efforts to use the language. Continuity is another important motivating factor.

As for **the two models**, updated tables show that the majority of schools have chosen the progression model (just over of 80 per cent). It also appears that six of the schools have changed the

model along the way; the majority has switched from the introduction to the progression model. There might be multiple reasons for this finding.

In summary, we see as in interim report 1, that the choice of model is characterised by the time pressure during the application phase of the experiment, also among the case-schools. This has resulted in a choice that is based on what they "manage to organize" with the existing resources, rather than a pedagogical assessment of the various options. It also seems like the teachers have not been involved in the choice of model in all cases. This has been largely up to school leaders and school owners to decide.

The case-schools that have chosen the introductory model have organized this in very different ways. This will most likely have a major impact on how the pupils perceive the teaching. Several school leaders refer to the progression model as more "logical" and "orderly". The majority of the pupils seem to be satisfied with the organizing model. We observed a tendency that the pupils think it would be nice to have a chance to try different languages before choosing - and the joy of learning language seem generally to be high among the pupils we have met.

In relation to the **operationalization of the curriculum**, it was a challenge that the teachers had very little time to familiarize themselves with the plan before the pilot was to begin. Several of the teachers had basically no approved textbooks to resort to and very few had taught the relevant age group in a second foreign language before. Apart from this the teachers perceive the curriculum as good, and they have worked according to the plan as well as they could.

The curriculum consists of three main parts: (1) language and language learning, (2) communication and (3) cultural encounters. Language and language learning (1) is perceived by many as a difficult area. A reason for this might be a lack of knowledge about third-language learning and didactics and about language learning in general. This makes it difficult to raise the pupils' awareness of their own language learning or to talk about different learning strategies in class. Most of the teachers we have talked to succeed far better with (2) communication. They try to use the language and provide pupils the opportunity to meet the language. In some of the progression courses the foreign language is seldom used, and everything that is said or read is translated into their native language. Teaching is very focused on activity and activity is often interpreted as physical activity without direct relation to language learning. In terms of cultural encounters (3) pupils within both models work with presentations of countries and cities associated with the target language. The pupils also make food on an interdisciplinary basis, but this kind of teaching might lack the linguistic aspect completely. The food culture might also be reduced into "stereotypical" food that Norwegians associate with the target language/country.

In summary, one can argue that all **teachers in our case schools** are highly motivated for including the teaching of a second foreign language in primary school. This motivation can be the result of several elements, but what is perceived as the strongest motivating factor is that the teachers see that the pupils are motivated and they have a high level of mastery. The teachers believe that

students are motivated for the subject, and perhaps even more motivated than what they had imagined at the start of the experiment.

The experiment is seen as a "we project" in all of our case-schools. Teachers feel that the experiment is well grounded in the school and in the school administration, and that this is an initiative of the school, and not just for the individual teachers. In all case-schools the abrupt beginning of the pilot project is being problematized, and teachers believe that this has had consequences both for the organization, information for parents, and for the supplementary education.

When it comes to the teachers' perception of their own competence, this seems to be positive for both teachers in the introductory model and the progression model. This must also be seen in connection to the teacher's motivation for the subject/language. Teachers feel that they manage to adapt teaching to the pupils and to make teaching interesting and varied. In all case-schools the teachers talk about a perceived "pressure" to focus on activity-oriented teaching methods. This comes mainly as a result of the framework conditions for the experiment, but also from the other participating schools and the supplementary training.

The teaching in both the introduction and progression model is characterized by activity. In this way the teachers are trying to distinguish the teaching clearly from traditional foreign language teaching as in lower secondary school. This is also a way to keep control over large groups of pupils, and to counteract the very unfortunate time for lectures. The teachers succeed in pulling most of the pupils who still attend the courses into the teaching, and pupils do not perceive the teaching as boring.

Many of the activities are characterized primarily by the fact that the pupils are active and the activities are often perceived as "play". Several of the pupils comment that they are playing too much and that the teaching lacks the seriousness they know from other disciplines. Some activities do not appear to be age appropriate and do not provide the pupils with the challenges they might require. Moreover, it must be noted that several of the activities are entertaining and fun, but hardly contributes significantly to the language learning (in the broadest sense). *The use of the target language* is a topic that is closely linked to classroom activities. In the progression courses the teachers use the language more frequently than in the introductory courses, but there are also differences between languages and between the individual teachers. The observations also show that it requires very good language skills to use the language spontaneously and authentically in the classroom, and not all teachers have these prerequisites.

The most important finding in terms of **pupils' desire to learn and language learning motivation** is that pupils at the case-schools seem to be very motivated to continue language learning. At this point, the pilot undoubtedly has been very successful. Several specific factors have been shown to influence the pupils' language learning enjoyment and motivation. The unfortunate placement of

language classes at the end of an already long school day often causes the pupils perceiving teaching as a kind of "punishment": one has the feeling of being "in retention" while the other pupils get to go home. This makes the teaching situation difficult and challenging for the teacher. Furthermore, it is perceived as demotivating that teaching does not allow for as much language learning as the pupils had hoped for (progression model). The teaching is generally, but particularly in this model, considered as too much characterized by play and games several pupils ask for "genuine linguistic challenges" and "more seriousness".

The uncertainty surrounding the transition to lower secondary school also contributes to weakened motivation. For the pupils in the introductory model the transition is not so critical, but for the pupils in the progression model it is demotivating to be confronted with having to start all over again together with beginner students. Thereby it feels like two years of language teaching might be "wasted".

In summary, the case studies also reflect a lot of enthusiasm related to the **supplementary education** connected to the pilot project, and many of the teachers are satisfied with the offer. This confirms our findings in the first interim report. However, there are some exceptions and challenges that are important to highlight. The case studies confirm the impression we had from the first interim report that there has been little concern in the supplementary training regarding the fact that teachers are teaching in two different models in the experiment. The introduction model seems to have ended up a bit on the side. Teachers participating in the courses have also had different prerequisites and needs, and this affects their perceptions and profit from the course program. At future continuing or supplementary training courses the needs connected both/all models should be met, and there should be special offers for teachers with weaker language skills

The fact that teachers are given little information in advance about what the supplementary training involves regarding content and requirements, has also influenced the teachers' attitudes towards the supplementary education. Some of the teachers we have spoken to also experienced little structure and direction in the beginning of the training, but states that this has improved over time. Overall, we see that supplementary training have a major influence on the teaching, both in terms of teaching plans that are used and the use of teaching materials that were recommended by the language teachers in the supplementary training. This is basically very positive. Nevertheless, it is worrying that the teaching aids are recommended on a subjective basis. However, the pilot gives potentially a great opportunity to map the experiences with different teaching aids.

When it comes to the **local needs and conditions** the main challenge in almost any school is to provide competent teachers with adequate language skills and basic didactic and pedagogical qualifications. The introduction model requires several competent teachers for shorter and less extensive training and can therefore possibly be difficult to achieve. Progression courses for at least one language seem to be a potential standard solution for most schools. Within this framework, the combined primary and secondary schools may have some benefits because they already have the

required skills at different levels at the school. In addition they can easily ensure that the teaching in primary and lower secondary school is adapted to each other. The translation of the curriculum is another aspect that requires further efforts. The curriculum is perceived as very open. At the same time the teachers lack experience in teaching a second foreign language at primary level and there is no proven teaching aids. In the long run there is a need for recommended teaching materials and detailed comments on the curriculum.

Four of the five schools have provided language teaching as a voluntary offer. This freedom of choice has proven to be a double-edged sword. Many pupils have dropped out from the pilot when they "got bored" and the subject as a whole has in some cases a rather "unserious character." The teaching is often placed after regular school hours and thus has to compete with the pupils' leisure activities. The freedom of choice and the "competitive status" has also meant that teachers have felt obliged to create a more "informal" teaching arrangement with entertainment qualities. Mandatory services are more binding, but also mean that the teacher must create an offer that is aimed at pupils who are not that motivated for language learning in first place.

The extent of the course of two hours a week seems to fit the purpose. It ensures that the pupils in the progression model have a very good chance of substantial language learning. The transition to lower secondary school after completing primary school education is a further challenge, particularly in larger municipalities where several primary schools send pupils to the same lower secondary school. However, a potential general introduction of the subject in primary schools will ease the situation. When all primary schools must offer foreign language teaching, the lower secondary schools have to follow up with customized courses for both beginners and advanced pupils.

1 Innledning - Om forsøket og rapporten

Dette er andre delrapport i SINTEFs evaluering av forsøket med 2. fremmedspråk i grunnskolen. Denne rapporten behandler først og fremst casestudiene som har blitt gjennomført i denne fasen av evalueringen. Derfor støtter rapporten seg utelukkende på kvalitative data samlet inn i case-studiene. Disse er blitt analysert og fortolket av forfatterne.. Rapporten er bygd opp med kapitler som omhandler de mer typisk kvalitative problemstillingene og fokusområdene i evalueringen, herunder klasseromspraksis og andre didaktiske tema, aktørenes omsetting av læreplanens intensjoner og aktørenes opplevelse av forsøket.

1.1 Leser-veiledning

Kapittel 1 vil omhandle overordnet beskrivende informasjon om selve forsøket, evalueringen som helhet og denne rapporten. Her tas rammefaktorer både for forsøket og selve evalueringen opp, i tillegg til de overordnede problemstillinger som denne rapporten tar for seg. I kapittel 2 vil vi gå igjennom metode og metodisk design for denne rapporten. Dette vil si hvilke metoder som er benyttet, metodiske refleksjoner, samt en presentasjon av informantene. Deretter går vi inn på tidligere forskning i kapittel 3, her har vi tatt for oss forskningslitteratur vi mener er relevant for denne rapporten. Kapittel 4 tar for seg de to modellene, og er slik sett det første analysekapittelet. Viktige stikkord under dette kapittelet er begrunnelse for valg av modell, fordeler og ulemper ved de ulike modellene, og eventuelle andre alternative modeller. I kapittel 5 tar vi for oss læreplanen og hvordan denne operasjonaliseres ved de fem caseskolene. Her vil eksempelvis lærernes opplevelse av læreplanen og hvordan lærerne forstår læreplanen være sentrale elementer. Etter læreplanen kommer kapittel 6 som omhandler lærerne ved de fem caseskolene. I dette kapittelet vil lærerens motivasjon, mestringsfølelse og deres opplevelser av hva som har fungert og ikke fungert trekkes frem. Kapittel 7 vil ta for seg hva som skjer i klasserommet, med fokus på de to ulike modellene, mens kapittel 8 først og fremst vil være en diskusjon rundt begrepet praktisk rettet undervisning. I kapittel 9 vil det handle om elevenes lærelyst og motivasjon, og en del faktorer som kan påvirke dette sett fra elevenes eget ståsted. Her tas opp både strukturelle faktorer, selve undervisningen, tilpasset opplæring og muligheten for kontinuitet i språklæringen. Etterutdanningen vil være tema i kapittel 10, først og fremst sett fra lærernes ståsted. I siste analysekapittel behandles temaer knyttet til lokale behov og utfordringer. Her vil vi se på de fem ulike skolenes forutsetninger og muligheter innenfor forsøket. Til slutt vil vi avrunde med en oppsummering/avslutning i kapittel 12.

1.2 Om forsøket

Høsten 2010 satte Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, i gang et toårig forsøk med 2.fremmedspråk på 6. og 7. trinn i barneskolen. *Hensikten* med forsøket er å høste bred erfaring med fremmedspråkopplæring på disse trinnene og dermed få et grunnlag for å kunne vurdere en eventuell allmenn nasjonal innføring. Faget skal være aktivitetsrettet, bidra til en

grunnleggende motivasjon for videre fremmedspråklæring, og samtidig til positive holdninger til flerspråklighet. Dessuten skal elevene få et bedre grunnlag for kvalifiserte valg av språk de vil lære videre i opplæringen. Forsøket varer 2 skoleår og avsluttes til sommeren 2012. I løpet av disse to årene har ca. 2300 elever begynt med fremmedspråk på barnetrinnet (6. trinn), og om lag 1700 elever har gjennomført begge årene med fremmedspråk². Det er 74 skoler som har deltatt i forsøket, og 71 skoler som har gjennomført begge de to årene. Videre er det ca. 120 lærere som har undervist i fremmedspråk innenfor dette forsøket de siste to årene.

1.2.1 De to modellene

Skolene som er med i forsøket, kunne fritt bestemme om elevene skulle tilbys opplæring etter (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 skal sikre god progresjon i språkutviklingen. *Introduksjonsmodellen* har som mål at elevene skal bli kjent med flere språk. Elevene får smakebiter av forskjellige språk som skolene kan tilby undervisning i. En del skoler har for eksempel organisert dette slik at de underviste elevene noen måneder i spansk, noen måneder i tysk og noen måneder i fransk. Elevene skal bli kjent med flere ulike språk, og dette skal hjelpe elevene med språkvalget på 8. trinn. Begge modellene skal bidra til motivasjon og lærelyst for senere språklæring.

De to modellene er noe forskjellige med tanke på *kompetansen* elevene skal oppnå etter to år. Elever som følger *progresjonsmodellen* skal få et større ordforråd, både passivt og aktivt, og samlet sett oppnå en større språkkompetanse enn elever som gjennomfører introduksjonsmodellen. 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 ha samlet første erfaringer med de språkene de ble kjent med og kunne uttrykke seg enkelt på flere språk. Til gjengjeld gir introduksjonsmodellen elever smakebiter i flere språk, og slik sett gir modellen elevene et bedre beslutningsgrunnlag for valg av fremmedspråk på ungdomstrinnet.

Elevene som undervises etter progresjonsmodellen, skal altså få kompetanse tilsvarende to års ekstra undervisning i ett språk, mens elevene i introduksjonsmodellen skal bli kjent med flere språk for å kunne gjøre et mer reflektert valg av fremmedspråk i ungdomsskolen.

1.2.2 Gjennomføring av forsøket

Forsøket omfatter som sagt i dag 71 skoler fra ulike deler av landet, og antall elever som er med i forsøket nå i slutfasen, er på rundt 1700. Kommunene, fylkesmannsembetene og Utdanningsdirektoratet har stått for utvelgelsen av skoler som ønsker å delta i forsøket. Forsøket

² Fråfallet underveis blir hovedsakelig tematisert i sluttrapporten.

gjennomføres med gjennomsnittlig 2 timer (à 60 min.) per uke og omfatter elever som begynte på 6. trinn høsten 2010 og fortsatte på 7. trinn høsten 2011.

Deltakelsen i forsøket var i utgangspunktet frivillig for skolene, og skolene kunne fritt velge mellom de to nevnte modellene. Innenfor den valgte modellen kunne skolene organisere undervisningen etter eget valg. Dette fører til at undervisningsorganiseringen varierer noe fra skole til skole og fra kommune til kommune. Språkene som tilbys, varierer også fra skole til skole. Men de fleste deltakerskolene tilbyr fransk, spansk og/eller tysk, men også russisk og mandarin er representert med elevgrupper i forsøket. Skolene og lærerne som er med i forsøket, tilbys faglig støtte i forsøksperioden i form av et nyutviklet kompetansehevingstilbud i fremmedspråk for barnetrinnet.

Faget "2. fremmedspråk på barnetrinnet" er ifølge læreplanen delt inn i tre hovedområder: (1) *Språk og språklæring*, (2) *kommunikasjon* og (3) *kulturmøter*. Innenfor hvert av disse områdene finner man en rekke kompetansemål elevene skal nå i løpet av opplæringen. Områdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Målene i område 1 og 3 er felles for begge modellene, mens område 2 skiller mellom kompetansemål for elevene på de to modellene.

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). Evalueringen av det overnevnte forsøket viste til gode og positive resultater. Forsøket hadde internasjonal innretning, i den forstand at man evaluerte forsøket opp mot tilsvarende tiltak og utprøvinger i andre europeiske land. I tillegg er det blitt gjennomført noen lokale forsøk ved norske skoler uten at disse har blitt eksternt evaluert.

1.3 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 har 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 forsøket, samt å få innsikt i forskernes kunnskapsinnhenting om prosjektet. Slike erfaringssamlinger er inkludert i dette forsøket.

Formålet med følgeevalueringen 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 innføring av fremmedspråk i barneskolen. Innhold og gjennomføring skal sees på både ved oppstart og avslutning, dette inkluderer også en vurdering av etterutdanningstilbudet. Videre skal evalueringen si noe om forsøkslevenes valg av fremmedspråk og motivasjon for fremmedspråklæring. Et overordnet mål er at evalueringen skal se på sammenhenger mellom innsatsfaktorer, gjennomføring og utbytte for elevene.

Rekruttering, kompetanse og valg av språk 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 innenfor fremmedspråkopplæringen på forsøksskolene. Evalueringen skal også vurdere og drøfte forsøket i lys av relevante **problemstillinger** knyttet til nasjonal og internasjonal forskning. Sentrale spørsmål i denne rapporten er:

Hvordan oppleves forsøket som helhet av aktørene?

- Hvordan er forankringen av forsøket blant skoleledelse og lærere?
- Hvilke utfordringer har aktørene opplevd gjennom forsøket?
- Hva har vært motiverende for de ulike aktørene i forsøket?

Hvordan foregår undervisningen i forsøket?

- Er undervisningen i tråd med læreplanen?
 - *Kulturmøter, kommunikasjon og språklæring*
- Hva skiller undervisningen i de to modellene fra hverandre?
- Hvordan oppleves undervisningen både av lærere og elever?
 - *Didaktisk og pedagogisk*

Hvordan oppleves etterutdanningen av lærerne?

- Oppleves samlingene som nyttige?
- Ser vi resultater av samlingene i undervisningen?

Hvordan er elevenes motivasjon knyttet til forsøket?

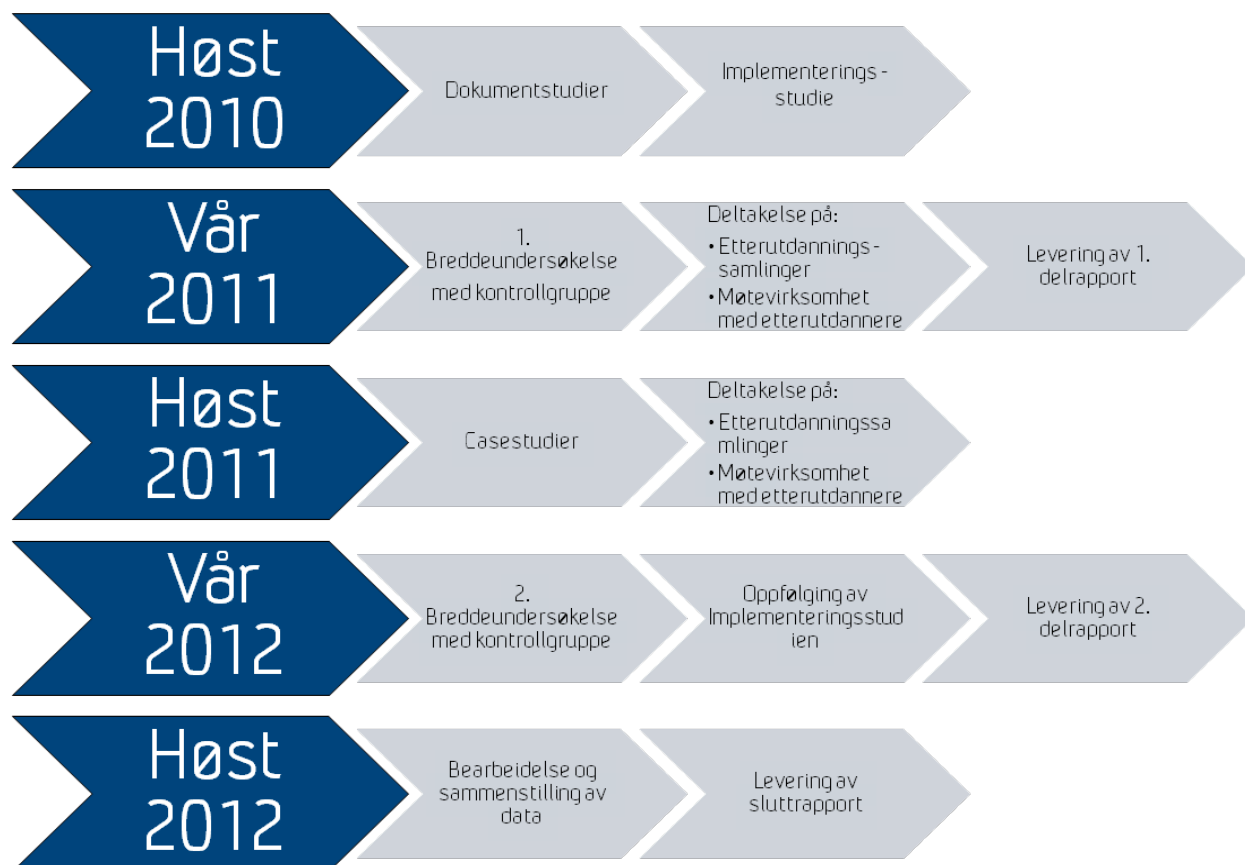
- Hva synes elevene om å lære fremmedspråk i de ulike modellene?
- Hva er det som motiverer elevene som er med i forsøket?
- Hvordan opplever de foresatte dette opplæringstilbudet med tanke på deres barns språklæring?

1.4 Metodisk design

Vi har valgt å benytte oss av såkalt metodetriangulering i evalueringen av forsøket. Dette vil si at vi søker å besvare ulike problemstillinger gjennom en kombinasjon av ulike undersøkelsesmetoder og datakilder. I evalueringen som helhet benytter vi oss av både kvantitative og kvalitative metoder. Metodene som benyttes i evalueringen som helhet er følgende:

- **Implementeringsstudie**
 - Denne typen studie blir gjennomført for å få et nærmere innblikk i forholdet mellom overordnede intensjoner og oversettelse på lokalt nivå - og forsøkets tilblivelseshistorie. Datagrunnlag var som følgende: dokumentanalyser, telefonintervjuer med et utvalg på 11 skoleeiere, telefonintervjuer med etterutdanningstilbydere og fremmedspråksenteret, samt dialog med Utdanningsdirektoratet
- **Breddeundersøkelse 1**
 - 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.
- **Breddeundersøkelse 2**
 - Identisk målgruppe som ved breddeundersøkelse 1. Skjemaene har blitt bearbeidet, men inneholder mange av de samme spørsmålene. Dette for å se om svarene har endret seg siden sist måling. Gjennomført i mai 2012.
- **Casestudie**
 - Dybdestudie ved 5 skoler, hvor vi gjennomfører observasjon, intervju og delvise dokumentanalyser ved hver enkelt skole. Informanter i intervjuene vil være; elever, lærere, rektor, foresatte, og skoleeier. Observasjonen blir gjennomført i undervisningstimer ved den enkelte case-skole.
- **Dokumentanalyse/litteraturstudie**
 - Gjennom hele forsøksperioden driver vi sporadisk dokumentanalyse, litteraturstudier, samt deltar på etterutdanningssamlinger og på møtevirksomhet med ulike parter i forsøket. I forbindelse med dokumentanalyser ble dette i størst grad i gjennomført i oppstarten av forsøket/evalueringen.

Nedenfor følger en figur som viser gangen i evalueringen:



1.5 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 i samråd/samarbeid med 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 i utgangspunktet er skoler som var motiverte for forsøket, enten gjennom tidligere satsning på området, generell interesse i skoleutvikling og språkopplæring, 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 språkopplæring. 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. Likevel vil denne evalueringen vise til viktige momenter man bør ta inn over seg om fremmedspråk på barnetrinnet skal gå fra en forsøksordning til en nasjonal innføring.

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 evalueringens resultater. Likevel vil evalueringen vise til elementer som vil være særs viktig å få belyst. Denne rapporten konsentrerer seg om de fem utvalgte case-skolene og deres aktører. Ved hjelp av deres innspill i intervju og de undervisningseksemplene vi observerte under case-besøkene viser de samlet til viktige momenter som man bør reflektere over før og om fremmedspråk på barnetrinnet skal gå fra en forsøksordning til en nasjonal innføring.

2 Metode

Denne rapporten vil presentere de kvalitative dataene vi har innhentet i evalueringen, da først og fremst med vekt på case-studiene som er gjennomført. Dette er den kvalitative delen i en ellers kvantitativ studie og skal supplere og utdype de funnene vi allerede har gjort i delrapport 1, samt de mer kvalitative problemstillingene i evalueringen. Vi har valgt å presentere disse kvalitative dataene i en egen rapport for å synliggjøre dem bedre og for å få gitt plass til aktørene i prosjektet. Derfor er det viktig å presisere at kvalitative data har ikke som mål å generalisere funn, men heller å gi en dypere forståelse av ulike fenomener. I slik måte supplerer disse kvalitative dataene bildet vårt av forsøket, fordi de gir oss et dypere innblikk i det som foregår ved de skolene som ble utvalgt.

Casestudiene består av ulike intervju med ulike aktører innenfor fremmedspråk-forsøket. Vi vil benytte oss av semistrukturerte intervjuer hvor det ligger en temaguide til grunn, og hvor det er åpninger for at informantene kan trekke inn temaer og forhold som de oppfatter som relevante. Vi vil benytte oss av både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Begge intervjutypene vil benyttes for å få fram informantenes opplevelser og vurderinger av forsøket. Mens individuelle intervju vil kunne gi enkeltinformanters vurderinger, vil gruppeintervjuene gjennom den dynamikken som skapes i gruppen også gi anledning til å vurdere den enkelte informants oppfatning mot andres oppfatninger. Vi vil i dette bruke metodikk fra det som kalles fokusgruppeintervju i litteraturen (Wibeck 2000).

Alle intervjuene vil være kvalitative, semistrukturerte intervjuer, der hensikten ikke er å frembringe numerisk generaliserbare data om deltakerne, men derimot å belyse bestemte problemstillinger og sentrale elementer knyttet til Fremmedspråkforsøket³ Intervjuene vil legge vekt på å la informantens stemme komme fram. Hovedpoenget er å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener.

Dataene formidler en meningssammenheng som gir forskeren, og leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har som formål å framskaffe fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktørene på ulike nivå oppfatter og forstår sin situasjon, sine erfaringer og sine opplevelser knyttet til objektet for evalueringen, som i dette tilfelle er forsøket med fremmedspråk på barnetrinnet⁴ Våre intervjudata vil representere meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger. Det er datas meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som vil være sentralt.⁵ Hensikten med denne delen av kartleggingen vil være å beskrive og analysere virkeligheten slik den blir forstått og opplevd av de involverte aktørene, samt gi en dypere forståelse av funnene i kartleggingen.

³ Se for eksempel Thøgaard, T. 1998

⁴ Se for eksempel ibid. side 79-96 og side 193

⁵ Jfr. Ibid. side 198

2.1 Data presentert i denne rapporten

Denne rapporten er basert på kvalitative data fra perioden høst 2011/vår 2012. Rapporten omfatter andre del av evalueringen av forsøk med fremmedspråk og skal forstås som en fortsettelse og utdyping av delrapport 1 i evalueringen.

Den viktigste datakilden har vært casestudiene., Der er det blitt gjennomført intervjuer med elever, lærere, rektorer, foresatte og skoleeiere ved de aktuelle skolene. Studien konsentrerer seg om 5 case i 5 ulike regioner som til sammen dekker hele landet.

I tillegg til casene har vi vært både på etterutdanningssamlinger og på møter med etterutdannerne i prosjektet. På de to sistnevnte arenaene er det ikke gjort intervjuer. Men vi har samlet supplerende informasjon om forsøket som har blitt trukket inn når intervjuguidene skulle settes opp.

Rapporten er dermed skrevet på bakgrunn av følgende datakilder:

1. casestudier gjennomført våren 2012
2. deltakelse på etterutdanningssamlinger høst 2011 og vår 2012
3. deltakelse på møter med etterutdannerne vår 2012

Denne del-rapporten er basert på kvalitative data som er blitt innsamlet i perioden høst 2011/vår 2012. Den viktigste datakilden har vært casestudiene hvor det har det blitt gjennomført intervjuer med elever, lærere, rektorer, foresatte og skoleeiere ved de aktuelle skolene. Studien konsentrerer seg om 5 case i 5 ulike regioner som til sammen dekker hele landet.

I tillegg til casene har vi vært både på etterutdanningssamlinger og på møter med etterutdannerne i prosjektet. På de to sistnevnte arenaene er det ikke blitt gjort intervjuer, men vi har samlet supplerende informasjon over forsøket. Informasjonene vi har fått der, har også blitt trukket inn når intervjuguidene skulle settes opp.

Rapporten er dermed skrevet på bakgrunn av følgende datakilder:

4. casestudier gjennomført våren 2012
5. deltakelse på etterutdanningssamlinger høst 2011 og vår 2012
6. deltakelse på møter med etterutdannerne vår 2012

I tillegg skal denne rapporten forstås som en fortsettelse og utdypelse av delrapport 1 i evalueringen.

2.2 Kriterier for valg av skoler

Case-skolene er valgt ut fra egenskaper som skulle dekke følgende kriterier:

- **Urbane versus rurale skoler**
Det er viktig å ha med skoler som ligger både i urbane strøk og skoler fra mer rurale strøk. Disse kan defineres som henholdsvis by-skoler og bygde-skoler. By-skolene ligger i byer (altså steder som har by-status), mens bygde-skolene ligger på små steder uten umiddelbar tilknytning til en by.
- **Barneskoler versus kombinerte barne- og ungdomsskoler**
Vi ville sørge for å ha med både rene barneskoler og skoler med både barne- og ungdomstrinn. Siden overgangen til ungdomsskolen og tilgangen til kompetente fremmedspråklærere er viktige aspekter i prosjektet, vil valget av begge typer skoler kunne gi pekepinn innenfor disse områdene.
- **Ulike regioner**
Casene skulle dekke ulike regioner i Norge. Dette skulle sikre at det blir tatt hensyn til ulike organisatoriske rammefaktorer som eksempelvis skoleeierskap, kultur, tilgang til fagkompetanse og kompetansehevingstiltak for de ulike språkene..
- **Ulike organiseringsmodeller**
Siden evalueringen i sin helhet skal si noe om de to ulike modellene, er det viktig å velge case-skoler som har valgt ulikt når det gjelder modell. Modellvalget til skolene har følgelig konsekvenser både for organisering av forsøket og for behov for nødvendig språkkompetanse for de ulike skolene
- **Ulike språk**
Case-skolene skal representere ulike språk. Vi har bevisst valgt og ikke inkludere språkene russisk og mandarin i våre case, da de kunne bli identifiserbare grunnet det lave antallet skoler som tilbyr disse.
- **Tidligere satsning på fremmedspråk**
Det er viktig å ha med skoler der skolen selv eller kommunen tidligere har hatt en satsning på fremmedspråk på barnetrinnet. Disse skolene kan gi viktig bakgrunnsinformasjon (relatert til skoler uten tidligere erfaring)

2.3 Presentasjon av case-skolene

Nedenfor følger en presentasjon av de 5 case-skolene vi har besøkt i forbindelse med casestudiene. Presentasjonene er med overlegg skrevet noe diffust, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne den enkelte case-skole. Casene representerer skoler fra fem ulike landsdeler, men vi har valgt å unnlate å oppgi regionen i den enkelte casebeskrivelsen for å ivareta anonymiteten til våre informanter.

2.3.1 Case-skole 1

Skole 1 er en kombinert barne- og ungdomsskole og ligger i et ruralt strøk. Her underviser man etter introduksjonsmodellen i tysk og spansk. Denne skolen har gjort det obligatorisk for elevene å være med i forsøket. Dette vil si at samtlige elever som nå går i 7. trinn lærer seg tysk og spansk. Skolen har tidligere også hatt satsninger på fremmedspråk på barnetrinnet, og dette hadde de helt frem til de meldte seg på dette forsøket. Slik sett er det vanlig for mellomtrinnslevnene på denne skolen å lære seg fremmedspråk i noen grad. Skolen er en middels til liten skole.

- Middels skole
- Ruralt strøk
- Kombinert barne- og ungdomsskole
- Introduksjonsmodell⁶
- Tysk og spansk
- obligatorisk

2.3.2 Case-skole 2

Skole 2 er også en kombinert barne- og ungdomsskole og det er en relativt liten skole med litt over 100 elever på barnetrinnet. Skolen ligger i et ruralt strøk. Man underviser etter introduksjonsmodellen og språkene elevene skal ha undervisning i, er tysk og spansk. I slutfasen har skolen 14 elever med i forsøket, og forsøket er valgfritt for elevene. Samtlige elever i kommunen (som begynte på 6. trinn da forsøket ble igangsatt) har hatt mulighet til å bli med i forsøket. Dette vil si at case-skolen har fått skyttet elever fra andre skoler i kommunen til seg når undervisningen har foregått.

- Liten skole
- Ruralt strøk
- Kombinert barne- og ungdomsskole
- Introduksjonsmodell
- Spansk og tysk
- Valgfritt

2.3.3 Case-skole 3

Skole 3 er en relativt stor barneskole med godt over 250 elever. Skolen har valgt å følge progresjonsmodellen i forsøket og har gjort deltakelsen valgfritt for elevene ved skolen. Skolen har 27 elever med i forsøket og underviser i spansk. Skolen ligger i en by og er en ren barneskole. Skolen har også tidligere satsninger på fremmedspråk på barnetrinnet.

- Stor skole
- Urbant strøk

⁶ Kommentar Vigrestad

- Barneskole
- Progresjonsmodell
- Spansk
- Valgfritt

2.3.4 Case-skole 4

Skole 4 er en barneskole med omtrent 150 elever. Skolen er i så måte en middels stor skole, som ligger i et urbant strøk. Case-skolen underviser i progresjonsmodellen, og elevene har lært fransk og tysk. Skolen har ikke tidligere hatt noen satsning på fremmedspråk på barnetrinnet.

- Middels skole
- Urbant strøk
- Barneskole
- Progresjonsmodell
- Fransk og tysk
- Frivillig

2.3.5 Case-skole 5

Skole 5 er en stor by-skole som ligger i en stor by. Skolen har rundt 600 elever og er en ren barneskole. Selv om forsøket har vært frivillig for elevene, er samtlige elever (bortsett fra to) med i forsøket. Skolen tilbyr progresjonsmodellen, og elevene har kunnet velge mellom spansk, tysk og fransk. Skolen og kommunen har lenge hatt en satsning på fremmedspråk, og skolen hadde også et tilbud om undervisning i fremmedspråk før man ble med i forsøket, men da som et noe mindre fag med færre timer.

- Stor skole
- Urbant strøk
- Barneskole
- Progresjonsmodell
- Tysk, spansk, fransk
- Obligatorisk

2.3.6 Oppsummering

Samlet ser oversikten over case-skolene slik:

Benevnelse	Modell	Språk	Skole – type	By/Land	Skole - størrelse	Obligatorisk/frivillig
Skole 1	Introduksjon/ (Progresjon)	Spansk Tysk	Barne- og Ungdoms - skole	Land	Middels skole	Obligatorisk deltakelse
Skole 2	Introduksjon	Spansk Tysk	Barne- og Ungdoms - skole	Land	Liten skole	Frivillig deltakelse
Skole 3	Progresjon	Spansk	Barneskole	By	Stor skole	Frivillig deltakelse
Skole 4	Progresjon	Fransk Tysk	Barneskole	By (liten)	Middels skole	Frivillig deltakelse
Skole 5	Progresjon	Spansk Fransk Tysk	Barneskole	By	Stor skole	Blanding. I utgangspunktet frivillig, bare to elever på trinnet som ikke deltar i forsøket

2.4 Gjennomføring av casene

Casene er gjennomført i ukene 10 – 16 i 2012. Samtlige caser har vart i to dager, og alle inneholder elementer både fra observasjon av konkret undervisning i fagene og intervju med elever, lærere, rektor, skoleeier og foreldre. Begrunnelse for valg av observasjons- og intervjumetoder gjennomgås i de kommende underkapitlene.

2.4.1 Observasjon

På alle case-skolene er det gjennomført minimum 90 minutter med observasjon. Dette tilsvarer en dobbeltime i fremmedspråk. På tre av skolene har vi gjennomført observasjon i flere skoletimer, da i ulike språk. Observasjonen kan kategoriseres som en passiv deltakende observasjon. Med deltakende mener vi at vi var til stede i klasserommet, og både elever og lærere var fullstendig klar over vår tilstedeværelse. Elevene var også klar over hvem vi var, hvor vi kom fra og hvorfor vi var der. Elevene hadde muligheten til å komme og snakke med oss etter undervisning, men ikke i undervisningen. Med passiv observasjon menes det at det ikke legges opp til noen form for styring, kommunikasjon eller avbrytelser i løpet av observasjonsperioden. Slik sett skal vi i minst mulig grad søke å påvirke observasjonsfenomenet. Likevel er det en kjensgjerning at all deltakende observasjon kan påvirke både aktørene og fenomenet man skal observere. Likeledes vil observatøren tolke sine observasjoner inn i sin forståelsesramme.

For å styre våre egne observasjoner til en viss grad og for å få et sammenligningsgrunnlag mellom de ulike case-skolene, ble det utarbeidet et observasjonsskjema. Dette skjemaet gir føringer i forhold til hva man skal se etter og hva som er mest viktig å rette fokuset på. Observasjonsskjemaet finnes som vedlegg til denne rapporten.

2.4.2 Intervju

I alle casene hadde vi en ambisjon om å snakke med følgende grupper informanter:

- Elevene som er med i forsøket
- Lærerne som underviser i forsøket
- Skoleleder/rektor ved skolen
- Skoleeier i kommunen
- Elevenes foresatte

Samtlige intervju er som sagt gjennomført som *semistrukturerte intervju*. Intervjuguiden tar opp de viktigste teamene og spørsmålene som vi vil ha besvart, men stiller ingen krav til intervjueren når det gjelder rekkefølge av spørsmål.

Elevintervjuene har konsekvent blitt gjennomført som gruppeintervjuer. Gruppeintervju er valgt for å gjøre intervjusituasjonen litt tryggere for elevene, samt for å ha mulighet til å få frem ulike meninger og diskusjoner rundt emnene som tas opp. Elevgruppene utgjør mellom 5 og 8 elever, og det ble satt av 1 time til hvert intervju. Elevene er intervjuet i skoletiden, og intervjuene er gjennomført på skolen.

Intervjuene med språklærerne er gjennomført både som individuelle intervju og som gruppeintervju, alt etter hva som passet best for case-skolene de aktuelle dagene. I utgangspunktet ønsket vi gruppeintervju også med språklærerne, men dette viste seg i noen tilfeller vanskelig å gjennomføre grunnet ulik undervisningstid.

Intervjuene med rektor og skoleeier er planlagt som individuelle intervju, dette på grunn av at det oftest i disse stillingene kun er en informant. Der hvor det har vært flere i skoleledelsen som, har vært involvert i forsøket, eller der hvor flere enn en fra skoleeier har vært involvert, er gruppeintervjuer gjennomført.

Intervjuene med de foresatte ble også planlagt som gruppeintervju. Disse intervjuene foregikk på ettermiddagen (etter arbeidstid) på den enkelte case-skole. Vi fikk skolen til å sende ut informasjon i forkant av casebesøket for å informere de foresatte om det ekstraordinære møtet. Oppmøte var veldig varierende fra skole til skole, alt fra 7 til ingen foresatte dukket opp.

2.5 Informantene – metodiske refleksjoner

2.5.1 Mål med kvantitative studier

I kvalitative undersøkelser er, som kjent, hovedmålet å få dyperegående innsikt i ulike elementer sett fra informantens side. Til motsetning fra kvantitative studier er målet således ikke og skaffe til veie statistiske eller generaliserbare data. Målet har vært å få et dypere innblikk i opplevelsene og erfaringene til fem av skolene som har vært med i fremmedspråk-forsøket, dette for å få en bedre forståelse både av forsøket og tidligere funn.

2.5.2 Er casene representative?

Det er viktig å påpeke at *skolene* ikke er valgt på bakgrunn av resultater på nasjonale prøver, tester eller lignende, men kun på grunnlag av at de passer til utvalgskriteriene. Deltakelsen i denne delen av evalueringen har vært frivillig. Dette vil si at vi har sendt forespørsler til ulike skoler som passer disse kriteriene, for så å få svar om de kunne tenke seg å være med eller ikke. Flere skoler vi henvendte oss til, valgte å ikke stille opp som case-skole. Dette medvirket til å gjøre kriteriekabalen i forhold til case-skolene komplisert. Likevel lyktes vi å få med skoler som samlet sett tilfredsstiller alle kriteriene.

Den enkelte informant er svært avgjørende for resultatene. Utvalget av skoler kan være skjevt. Slik sett er det viktig å reflektere over hvilke informanter som er med i studien, og hva som eventuelt kan særprege disse. I første omgang kan man si at selv det å bestemme seg for å være en del av datainnsamlingen som en case-skole, kan være et særpreg. Dette er skoler som har sagt ja til å ha besøk av to forskere i to dager. Skolene har måttet være behjelpelig med utsendelse av informasjonsskriv til både elever og foresatte, organisert tid og sted for ulike intervjuer og observasjonene, samt stilt opp til intervju på ledelsesnivå selv. Med andre ord har det vært krevende og medført en del organiseringsarbeid å delta som case-skole. I denne fasen var det flere skoler som avslo tilbudet om å delta som case-skole, nettopp fordi det krevde en del organisering og tid.

Ved fire av de fem case-skolene la vi opp til et *foreldremøte* etter normal arbeidstid. Møtene ble lagt til 16 - 17-tiden, og fant sted på den enkelte case-skole. Oppmøtet var litt varierende, noe som erfaringsmessig er helt normalt for slike fellesmøter innenfor en skolerelatert evaluering. De foresatte fikk informasjon om foreldremøtet ca. en uke i forveien. Man kan anta at de foresatte som valgte å møte opp, også er de som er mest engasjert i tematikken. Dette kan både være foresatte som er interessert i selve forsøket, og/eller de som har kritiske innvendinger. I tillegg kan vi ikke se bort i fra at de som faktisk hadde tid og anledning til å stille opp og ønsket å bidra til evalueringen.

2.5.3 Er resultatene valide?

I all kvalitativ datainnsamling vil forskeren være det viktigste datainnsamlings- og analyseverktøyet. Med dette menes det at *forskerens* oppfattelse, forforståelse og evne til å se sammenhenger og meninger i stor grad vil prege resultatet av studien. Derfor har det vært viktig for

oss å arbeide grundig med både observasjonsskjema og intervjuguider for å være best mulig forberedt før datainnsamlingen.

Ved observasjon i et klasserom bør man være klar over at observatørens tilstedeværelse kan påvirke det faktiske fenomenet som skal observeres. Med dette menes at både elever og lærere kan være påvirket av vår tilstedeværelse i de timene vi gjennomførte observasjonene, samt at timene kan være planlagt noe annerledes enn det som er normalen siden læreren visste på forhånd at vi skulle komme. Dette forholdet må derfor tas som et slags bakteppe inn i analysene.

Vi har gjennomført gruppeintervju med *elever*. På noen case-skoler har vi intervjuet en gruppe med elever, på andre har vi intervjuet flere grupper. Elevene og deres foresatte hadde muligheten til å reservere seg mot deltakelsen både i observasjonen og intervjuene. Vi har bare observert og snakket med elever der både elevene og deres foresatte som ikke motsatte seg dette. Ved samtlige case-skoler er det svært få elever som har benyttet seg av muligheten til å reservere seg mot deltakelsen. Ved skolene var det læreren som ”pekte ut” hvilke elever vi kunne prate med. Vi kom på forhånd med et ønske om å intervju grupper på 5-6 elever. De ble plukket ut i fra hvem som hadde lyst og hvem læreren ”pekte på først”. Vi er slik sett klare over at utvelgelsen dermed er subjektivt og muligens favoriserte elever som læreren visste ville ytre seg positivt om undervisningen.

I kvalitative undersøkelser er som kjent hovedmålet ikke og skaffe til veie statistiske eller generaliserbare data, men heller å få dyperegående innsikt i ulike elementer sett fra informantens side. I all kvalitativ datainnsamling kan man si at forskeren er det viktigste datainnsamlings- og analyseverktøyet. Med dette menes det at vår egen oppfattelse, forforståelse og evne til å se sammenhenger og meninger i stor grad vil prege resultatet av studien. Derfor har det vært viktig for oss å arbeide grundig med både observasjonsskjema og intervjuguider for å være best mulig forberedt før datainnsamlingen.

På samme måte er den enkelte informant følgelig svært avgjørende for resultatene i studien. Slik sett er det også viktig å reflektere over hvilke informanter som har vært med, og hva som eventuelt kan særprege disse. I første omgang kan man si at selv det å bestemme seg for å være en del av datainnsamlingen som en case-skole, kan være et særpreg. Dette er skoler som har sagt ja til å ha besøk av to forskere i to dager. Skolene har måttet være behjelpelig med utsendelse av informasjonsskriv til både elever og foresatte, de har måttet organisere tid og sted for ulike intervjuer og observasjonene, samt stille opp til intervju på ledelsesnivå selv. Med andre ord har det vært krevende og har medført en del organiseringsarbeid å delta som case-skole. I denne fasen var det flere skoler som avslo tilbudet om å delta som case-skole, nettopp fordi det krevde en del organisering og tid.

3 Forsøk med fremmedspråk i lys av forskning på området

Motivene for å starte tidlig med opplæring i fremmedspråk er mangfoldige. Dette kapitlet viser noen av begrunnelsene som gjerne trekkes fram, og prøver å legge fram forskning som støtter opp under disse eller avkrefter dem. Vi omtaler noen av rammevilkårene for det norske forsøket og ser disse på bakgrunn av internasjonale erfaringer. Vi ønsker med andre ord å belyse ulike innfallsvinkler til tidlig språkopplæring ved blant annet å trekke inn relevant forskning og erfaringer fra prosjekter utenfor Norge. Kapitlet avsluttes med en konklusjon der vi summerer opp viktig kunnskap for veien videre.

Ved innføringen av undervisning i flere fremmedspråk tidlig i skoleopplæringen trekkes det gjerne fram ulike aspekter som skal støtte opp under relevansen av denne innføringen av et nytt skolefag eller bedre sagt et nytt starttidspunkt for et fag som allerede finnes i et litt annet ”format” senere i utdanningen. Vi skal nå se nærmere på disse.

3.1 Felles europeisk språkpolitikk

Å sette i gang pilotprosjekter innenfor ”tidlig start med fremmedspråk” i Norge nå er i tråd med anbefalingene fra Europarådet og EUs kommisjoner og følger dermed opp en felleseuropeisk utvikling.

I det vi skriver 2012, er det mest nærliggende å referere til den felleseuropeiske språkpolitikken i de siste tre ti-årene når man skal forankre pilotprosjekter innenfor ”Tidlig start med fremmedspråk”. Europarådets ministerkomité formulerte både i 1982 og i 1998 anbefalinger med konkrete retningslinjer for landenes språkpolitiske målsetninger med tanke på opplæring i fremmedspråk og flerspråklighet. I denne sammenhengen ble også viktigheten av tidlig opplæring i fremmedspråk (”early language learning”) understreket. Også Europeisk senter for moderne språk (ECML) i Graz, Europarådets senter for arbeidet med språkopplæring i Europa, understreker i sin ”Guide for the Development of Language Education Policies in Europe” (2007) at det er nasjonenes oppgave å legge til rette for at innbyggerne kan tilegne seg språkkunnskaper fra tidlig barndom av og til å gjøre det tydelig for innbyggerne at flerspråklighet, dvs. ferdigheter i og kunnskaper om flere språk, er av stor verdi for den enkelte og samfunnet. Innføringen av den europeiske språkpermen (European Language Portfolio / ELP) ble dermed både en del av vår felleseuropeiske satsning på selve språkopplæringen og også av vår felles europeiske bevisstgjøring med tanke på individuelle språkferdigheter.

Også EU har hatt stor fokus på språkopplæring og ikke minst tidlig språkopplæring. Europakommisjonen har publisert flere omfattende rapporter om tidlig språklæring eller der tidlig opplæring er en viktig del (1998, 2006, 2007) og igangsatt ulike program der bl.a. også tidlig språkopplæring spiller en viktig rolle (Lingo-prosjektet, ”Comenius”, ”Erasmus”, ”Grundtvig” og ”Leonardo da Vinci” og ikke minst EU-programmet for livslang læring).

Ferdigheter i tre av unionens språk ("proficiency in three Community languages") ble allerede i 1995 erklært som ett av de fem hovedmålene for en felleseuropeisk utdanningspolitikk. Etter en ekspertkonferanse om tidlig språklæring i 1997 vedtok Rådet for EU en resolusjon for Tidlig språkopplæring: "Early Learning and After", Luxemburg (1997).

Lisboa-strategien (2002) har blant annet som mål at elevene allerede tidlig skal introduseres for to fremmedspråk ved å formidle grunnleggende språkferdigheter i skolens undervisning. Også Europakommisjonens ekspertgruppe for språk har pekt ut tidlig språkopplæring som ett av de viktigste samarbeids- og satsningsområder. I Europakommisjonens handlingsplan for språk for perioden 2004–2006 sies det:

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

(Europakommisjonen 2003:7)

Dette kravet angående fremmedspråklærere med adekvat kompetanse for aldersgruppen ble gjentatt i flere meldinger. Dessuten ble det pekt på at det må satses på langt flere fremmedspråk enn de tradisjonelle store fremmedspråkene, allerede tidlig under skolegangen.

3.2 Første initiativ innenfor tidlig fremmedspråklæring

Tidlig fremmedspråkopplæring har i moderne tid vært diskutert siden 1960-tallet. I flere mellom-europeiske land gjennomførte man i 60- og 70-årene pilotprosjekter i barneskolene og til og med i barnehagene og tilbød opplæring i et fremmedspråk. Som oftest introduserte man barna for engelsk, men det finnes også forsøk med såkalte nabospråk i europeiske grenseregioner og lignende. Dessuten finnes det prosjekter der elevene med migrasjonsbakgrunn fikk opplæring i deres morsmål, men denne tilnærmingen skal det ikke gås nærmere inn på i denne sammenhengen.

Prosjektene rundt 1970-tallet konsentrerte seg altså mest om det første fremmedspråket, i de fleste tilfellene var dette engelsk. Opplæringen støttet seg på en behavioristisk tilnærming til språklæring. Man gikk inn for at fremmedspråk måtte formidles via lek, ikke minst tatt i betraktning "språkelevenenes" unge alder i barnehagene og de tidlige årene på barneskolene. Det må understrekes at fokuset lå på opplæringen i ett fremmedspråk, dvs. det første fremmedspråket etter elevenes eget morsmål.

I motsetning til dette understreker Steiner-pedagogikken viktigheten av å lære flere fremmedspråk, Der gikk man (og fortsatt går) inn for at barna skal introduseres for to fremmedspråk fra skolestart. I

den antroposofiske tankegangen bidrar tidlig læring av flere språk til den ønskede utviklingen av det åpne mennesket. Elevene ved Steiner-skolene får derfor undervisning i to fremmedspråk ved siden av deres morsmål fra første klasse.

Vi ser altså at tidlig opplæring i fremmedspråk har vært tematisert allerede fra 1960-tallet, men at man hovedsakelig har satsset på opplæring i ett fremmedspråk, dvs. det første fremmedspråket. I de fleste tilfellene var og er dette engelsk. I samme tidsperiode fokuserer Steiner-pedagogikken på opplæringen i to fremmedspråk fra 1. klasse.

3.3 Tendenser i språklæring og språkforskning

Om vi ser på praksisfeltet er det en tydelig internasjonal tendens at elever i dag starter tidligere med første og andre fremmedspråk (Speitz og Simonsen 2006). Samtidig er det et tydelig fokus på *hvordan* drive fremmedspråks-undervisning; 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 kommende avsnitt.

Når det gjelder forskningsfeltet ser vi at mye av den internasjonale forskningslitteraturen om tidlig start av fremmedspråk har dreid seg om første fremmedspråk, mens litteratur knyttet til andre og tredje fremmedspråk er mer begrenset. Dette har imidlertid endret seg noe siste årene, og vi ser også at forskningsmetodene innen feltet knyttet til tidlig språklæring har blitt mer varierte og komplekse (Nikolov 2009a). Det gjøres i dag mer bruk av både triangulering, mixed methods, og longitudinelle studier, også internasjonale komparative studier har blitt 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 har forsket 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.

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 (Edelenbos og Kubanek 2009). Nedenfor skisseres noe av argumentasjonen for en tidligere start.

3.4 Tidligere eller senere start – hva sier forskningslitteraturen?

Et populært forskningstema har vært hvilken alder som er mest gunstig for språklæring og oppstart med fremmedspråk. Innenfor feltet ser det generelt ut til å være enighet om at ulike fortrinn og begrensninger er tilstede i ulike aldre når det gjelder tilegnelse av språk (Edelenbos, Johnstone og Kubanek, Martin 2000, Fremmedspråksenteret 2010).

Noen av fordelene som er nevnt for yngre elever er blant annet at de har en bedre evne til å lære lyder og intonasjon (Edelenbos, Johnstone og Kubanek 2006, Johnstone 2002, Speitz og Simonsen 2006). De er også mer motiverte og nysgjerrige på å lære fremmedspråk enn eldre elever (Speitz, Simonsen og Streitlien 2007, Det danske undervisningsministeriet 2006). Dette kan sees i sammenheng med at yngre barn gjerne er mindre sjenerte /prestasjonshemmet, og at de derfor ”tørr” å prøve mer enn sine eldre medelever. Yngre barn vil også kunne utnytte visse synergieffekter av de naturlige mekanismene knyttet til morsmålstilegnelsen (Martin 2000, Fremmedspråksenteret 2010). Samtidig vises det til at yngre barns språkutvikling går noe saktere enn hos ungdom og voksne (Nikolov 2009a). De eldre barna vil på sin side ha kommet noe lenger i kognitiv utvikling og evner, de kan tenke mer analytisk og abstrakt, de har kommet lenger i bruken av sitt morsmål, og har mest sannsynlig bedre utviklede læringsstrategier (Speitz, Simonsen og Streitlien 2007, Fremmedspråksenteret 2010). Vokabular og syntaks synes også noe mer utviklet hos eldre barn (Martin 2000)

Nedenfor følger noen avsnitt som søker å begrunne tidlig språklæring ut fra forskningslitteraturen. Altså hva de ulike faglige motivene for tidlig læring av fremmedspråk er. Vi forsøker bevisst å drøfte denne litteraturen, dette for å få frem variasjonene innen forskning og dermed gi en bredere forståelse for feltet.

3.4.1 Nytteverdi

Ved de fleste initiativene for tidlig fremmedspråklæring legger man særlig vekt på å understreke at språkkunnskapene har stor nytteverdi for den enkelte og for samfunnet han/hun er en del av. Man kan godt si at aspektene ved individ og samfunn for det meste går hånd i hånd. I dagens Europa, med foreningen av land innen EU, settes rammene både for samarbeidet landene i mellom og til en viss grad også for levevilkårene i enkeltlandene. Derfor er det nødvendig at innbyggerne kan kommunisere på flere språk enn deres morsmål.

Fremmedspråkkunnskaper var også viktige tidligere, men i den senere tid har god språkkompetanse blitt en felles nødvendighet i alle europeiske land. Dette samsvarer med arbeidet til Europarådet og EU sine felles språksatsninger tydelig om (se ovenfor). Det enkelte samfunn og samfunnene samlet sett synes å ha et stort behov for innbyggere som behersker flere språk. Samtidig åpner en slik flerspråklighet for mange muligheter for den enkelte, både på arbeidsmarkedet og med tanke på reiser og lignende i fritiden. Det viser både den felleseuropeiske språkpolitiske satsningen og erfaringene fra en stadig mer globalisert verden, der den enkelte må forholde seg til en ”langt større verden” enn tidligere, både med tanke på utdanning jobb og med tanke på fritiden. Tidlig språklæring kan bidra til at flest mulig kan oppnå ulike stadier av flerspråklighet i løpet av skoletiden og dermed legger grunnlaget for livslang språklæring.

3.4.2 Utviklingspsykologiske grunner - individuell utvikling

Behaviorismen innen psykologien påsto at barn (under ca. 11 år) har en slags indre trang til å ville imitere andre og særlige evner til å lykkes med det. De tidligste initiativene fra 1960-tallet la således også stor vekt på å gi barna anledning til å møte målspråklige "forbilder" som de kunne imitere slik at barna skulle kunne utnytte denne fordelene.

Imidlertid ble denne påstanden allerede i 1959 falsifisert av Chomsky, og senere forsterket gjennom store undersøkelser av bl.a. Butzkamm 1989 og Pinker 1996. I dag antar vi at språklæring ikke foregår gjennom imitasjon, men gjennom utviklingen av individuelle mellomspråk som støtter seg til den enkeltes hypoteser om språkssystemet og språkets bruksmønstre. Slike hypoteser blir testet gjennom eget språkbruk og mellomspråkene forandres tilsvarende. Disse prosessene foregår på liknende måte både hos barn og voksne og favoriserer altså ikke barn.

3.4.3 Nevrovitenskapelige grunner - biologisk grunnlag for språk

Innenfor nevrovitenskapen gikk man lenge ut fra at barn lærer språk langt bedre enn voksne (Penfield og Roberts 1959, Lenneberg 1967). Man konstaterte at det fantes en "kritisk periode" når barna er i puberteten (cirka 15 år, men aldersangivelsene varierer sterkt) og at språklæringen forut for denne fasen foregikk langt "lettere". Forskningen har vist at det er problematisk å definere en bestemt periode som "kritisk". Derimot ser det ut som om barn må gjennom flere "tyngre" faser, også med tanke på språklæring. Det finnes enkelte langtidsstudier som ser på "språklæring og alder" over en lengre periode, men disse er delvis ikke helt avsluttet enda og viser til nå mest at den aktuelle alderen (10-13 år) ikke utmerker seg, verken i den ene eller andre retningen (Schlak 2002, Aguado et al 2005).

3.4.4 Pedagogiske grunner - sosialisering og kultur

Barn utvikler stadig, og har ikke avsluttet, sine sosialiseringsprosesser. De er derfor mer åpne for alternative tenkemåter og nye kulturer. Tidlig interkulturell læring prøves gjennomført i mange land etter ulike konsepter (Pelz 1989, Gompf 1990, Doyé 1993). Ofte tilbys det undervisning der språket til "naboen", dvs. menneskene i nabolandet. Men som oftest formidles språket til medelevene med migrasjonsbakgrunn, i tett relasjon til gjensidig forståelse og respekt. Undervisningen etter slike interkulturelle konsepter ser ut til å være veldig vellykkede.⁷

Dette forsøket med fremmedspråk i Norge formidler i mindre grad språket til naboen, muligens med unntak av russisk-undervisningen i Nord-Norge. Interkulturell læring blir nevnt i læreplanen, men det er ikke et av hoved-læringsmålene. Likevel kan man selvsagt utnytte barns nysgjerrighet og åpenhet for fremmede kulturer, også i et opplegg som det norske.

⁷ (f.eks. Europæ-skolene i Berlin: http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/index.html).

3.4.5 Oppsummering

Grunner til å starte tidlig språklæring kan være at det fører til flerspråklighet som er nyttig for både individ og for samfunnet. Barn lærer fremmedspråk verken fortere eller lettere enn ungdom eller voksne, og det finnes etter trolig ingen kritiske faser som språkopplæringen burde starte forut for. Barn ser ut til å være åpne for fremmede kulturer, noe som kan utnyttes i undervisningen.

3.5 Språk som skal læres - hvilke språk velges som fremmedspråk?

I de europeiske landene har man over tid undervist i mange ulike fremmedspråk. Særlig i de østeuropeiske landene har man lange tradisjoner for å lære mange ulike språk i løpet av skoletiden. I de siste ti-årene har dette mangfoldet delvis forandret seg. I svært mange land er engelsk blitt første fremmedspråk. Det satses på tidlig engelsk-opplæring, mens man gjerne tilbyr andre fremmedspråk langt senere og på mer ”frivillig” basis.

Ekspertgruppen til EU-kommisjonen har uttalt sin bekymring over at man nok starter med første fremmedspråk tidlig, også i Norge, men at man innfører eventuelle andre og tredje fremmedspråk heller sent i skolegangen. Argumentene er at dette er uheldig fordi tiden som står til rådighet for språklæringen på skolen, dermed forkortes og elevenes ferdigheter etter endt skolegang ofte ikke er kompatible med de kravene som stilles i arbeidslivet og i en globalisert verden.

Forskningen innenfor flerspråklighet har vist at (tidlig) introduksjon til og læring av flere fremmedspråk bidrar til større interesse for fremmede språk og fremmede kulturer og legger en god basis for videre språklæring i voksen alder.

3.6 Fordeler ved å starte tidlig med flere fremmedspråk?

Som tidligere nevnt, kom EU allerede i 1995 med sin sterke anbefaling om at alle europeiske borgere skulle få lære tre av unionens språk, dvs. deres morsmål og to fremmedspråk. Lisboastrategien (2002) understreker viktigheten av å starte tidlig med opplæring av to fremmedspråk, dvs. her knytter man flerspråkligheten og tidlig språkopplæring direkte sammen. Flere ekspertkommisjoner har i ettertid uttalt seg om hvorvidt de europeiske medlemslandene har arbeidet for å realisere disse felles målene i sine nasjonale språkopplæringsstrategier og gjennom konkrete tiltak for eksempel i skolene.

Norge har fått ros for sin tidlige start av opplæringen i 1. fremmedspråk engelsk (obligatorisk fra 1. klasse), men er samtidig blitt kritisert for den sene starten med fremmedspråk (etter Reform 97 fra 8. klasse, ikke obligatorisk).

"It can also be argued, that to begin teaching and learning a language at age 14 is ill-advised, especially when the first foreign language has been introduced very early at age 6. Students feel inhibitions, are frustrated by the limitations of beginner language, and do not apply themselves to developing a cumulative knowledge of a language. They may also feel

frustration at the difference between their competence in English and in the Second Foreign language at an age – approximately 14-16 – when they wish to talk about significant issues in their lives, and in their own and other societies" (Language Education Policy Profile, Experts's report: Norway 2003:17)

Få studier har sett på innlæringen av flere fremmedspråk i grunnskolen. Men de studiene som finnes (for eksempel Macht 2000) viser tydelig at det bidrar positivt til språklæringen og språklæringsmotivasjonen dersom elever i tidlig alder introduseres for flere fremmedspråk, enten samtidig eller med korte avstander etter hverandre.⁸ Elevene trives svært godt, viser god progresjon og ser ikke ut til å være "overbelastet". Derfor går bl.a. også EU-kommisjonens egen rapport fra 2006 (Edelenbos / Johnstone 2006) sterkt inn for å tilby flere fremmedspråk tidlig i skolegangen.

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 andre 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 og Hufeisen 2004, Speitz, Simonsen og Streitlien 2007, Harris og O'Leary 2009, Haenni Hoti et.al 2011).

3.7 Lærer "barn" mer effektivt / fortere enn ungdom og voksne?

Undersøkelsene som finnes, tyder på at "barn" lærer språk heller langsommere enn tidligere antatt. Barn ser også ut til å lære språk med større "anstrengelse" enn antatt og ikke "lekende lett" (Cummins 2008, Grotjahn 2003, Schlak 2006, Singleton og Ryan 2004, Dimroth/Haberzettl 2008). Flere av studiene (f.eks. Schlak 2006, Singleton and Ryan 2004) viser tvert imot at eldre elever lærer språk fortere og mer effektivt enn yngre elever.

Det må imidlertid understrekes at slike studier ikke har tatt hensyn til den undervisningen disse elevgruppene har fått, slik at det fortsatt er uklart hvorvidt det er alderen eller selve undervisningen som eventuelt er den viktigste grunnen for de funnene man gjorde. Forskning foregår ikke slik at det alltid finnes entydige tolkninger på det man har funnet. Ofte finnes det flere faktorer som kan ha innflytelse på resultatet eller det oppstår forskningsmetodiske problemstillinger som gjør det umulig å komme med helt entydige og bastante svar. Det sier seg selv at det ikke finnes enkle undersøkelsesdesign med tanke på en eventuell "effektiv" språklæring.

3.8 Språklæringsmotivasjonens rolle

Forskningen viser tydelig at språklæringsmotivasjon spiller en nokså avgjørende rolle med tanke på suksess ved den individuelle språklæringen hos den enkelte eleven. Det kan finnes mange ulike grunner for denne motivasjonen, bl.a. et ønske om å kunne bruke språket i et land man har interesse

⁸ Hos Macht 2000 er det for eksempel ett år mellom starten i de ulike språkene.

for eller også et ønske om å oppnå gode karakterer i et skolefag (Deci/Ryan 1985). Motivasjonsgrunnlaget kan være nokså forskjellig fra elev til elev, likevel finnes det mer allmenne faktorer som har innflytelse på denne motivasjonen.

“His [the learner’s] motivation to learn is thought to be determined by his attitudes toward the other group in particular and toward foreign people in general and by his orientation toward the learning task itself.” (Gardner/Lambert 1972: 3)

Den enkelte eleven trenger derfor en grunnleggende språklæringsmotivasjon, enten rettet mot fremmede språk generelt eller mot helt spesifikke språk som eleven har et spesielt forhold til. I følge Ushioda/Dörnyei 2009 er språkkunnskaper (i videste forstand) i den globaliserte verden vi lever i i dag, en viktig del av vår identitet. Språklæring blir derfor en viktig prosess i vår identitetsbygging og språklæringsmotivasjonen beskriver vårt ønske om å bli f.eks. en ”europaisk verdensborger”. Har vi ikke et slikt ønske om å lære språk eller et bestemt språk, vil vi i utgangspunktet har det vanskelig med å lykkes i vår egen språklæring. Språkopplæringen må derfor også ta på seg oppgaven med å bygge opp den enkelte elevenes interesse for språk, bl.a. ved å informere grundig og på ulike måter om ulike aktuelle språk og de mulighetene språkkunnskaper innenfor disse språkene åpner for den enkelte. Blir elevene kun tvunget til å lære et språk de ikke har et forhold til, klarer elevene som oftest verken til å bygge opp en individuell språklæringsmotivasjon eller nevneverdige språkkunnskaper (Stöckli 2004). Derimot bygges det opp en positiv språklæringsmotivasjon ved hjelp av en grunnleggende interesse for det aktuelle språket og en kontinuerlig opplæring som tilbyr effektiv språklæring med motiverende tilbakemeldinger underveis og som setter klare læringsmål over tid.

3.9 Fremmer jevnlig evaluering elevenes språklæring?

En rådende oppfatning i dag er at styrt språklæring slik den tilbys i en undervisningssituasjon på skolen, alltid bør følges opp av jevnlig tilbakemeldinger fra læreren. Elevene trenger i utgangspunktet ”både ros og ris” for å kunne utnytte eget læringspotensial. De har behov for konsekvente kommentarer på sine egne forsøk på å ta språket i bruk. Argumenter som benyttes er at adekvate kommentarer bidrar til at elevene holder sin egen språklæringsmotivasjon vedlike og muligens til og med styrker den. Dette betyr at læreren må finne fram til passende ”anledninger” og ”språkhendingssituasjoner” der elevene kan få vist fram egne kunnskaper og ferdigheter. Det er i denne sammenhengen viktig å peke på at disse anledningene ikke nødvendigvis trenger å være prøver eller prøvelignende aktiviteter.

Det som er avgjørende, er at elevene får muligheter til å ta språket i bruk og/eller få vist fram ny kunnskap med henblikk på å få *konkrete tilbakemeldinger*. Eleven får på denne måten konkrete innspill på deres språklæring som prosess og på hypoteser knyttet til deres individuelle mellomspråk i det nye språket de lærer. En svært viktig del av språklæring utgjør oppbyggingen av et ordforråd. Forskingen tyder på at det kreves ”hardt arbeid” for å bygge opp et slikt ordforråd og

at glosene ikke fester seg ”av seg selv” hos elevene. Arbeidet med innlæringen av glosene bør derfor innta en betydelig plass i undervisningen på skolen og i det individuelle språklæringsarbeidet til eleven mellom timene.

3.10 Oppsummering

Tidlig språklæring bidrar til flerspråklighet

Innenfor feltet ser det generelt ut til å være enighet om at ulike fortrinn og begrensninger er tilstede i ulike aldre når det gjelder tilegnelse av språk. Noen av fordelene som er nevnt for yngre elever er blant annet at de har en bedre evne til å lære lyder og intonasjon. De viser også mer motivasjon og nysgjerrighet når det gjelder fremmedspråk-læring enn eldre elever. Dette kan sees i sammenheng med at yngre barn gjerne er mindre sjenerte /prestasjonshemmet, og at de derfor ”tørr” å prøve mer enn sine eldre medelever. Likevel viser forskning at barn lærer fremmedspråk verken fortere eller lettere enn ungdom. Uansett er det gunstig å la elevene møte fremmede språk og kulturer allerede på barneskolen. De starter sin språklæring tidligere og har dermed flere år til rådighet. Forskingen tyder på at intensiv språkkontakt over flere år bidrar til høy språkkompetanse. Dessuten kan elevenes naturlige nysgjerrighet for fremmede kulturer utnyttes for å muliggjøre viktig grunnleggende interkulturelle erfaringer.

Språk, språklæringsmotivasjon og kontinuitet

Det er viktig at elevene får tilbud i fremmedspråk som de potensielt har interesse for. God opplysningsarbeid på forhånd der elevene og deres foreldre får informasjon om språkernes ”nytte” med tanke på senere utdanningsveier og yrkesmuligheter, vil bidra til at elevene får et mer reelt grunnlag for valget av språk.

Valget av et språk som barnet har lyst til å lære, bidrar til at elevene utvikler språklæringsmotivasjon. Det er bl.a. også undervisningens oppgave å sørge for at denne motivasjonen holdes vedlike. Spesielt ved mindre barn er lek og spill viktige faktorer med tanke på motivasjon. Likevel viser det seg at jo eldre elevene blir, jo viktigere blir intellektuelle utfordringer, mestingsfølelser og tilfredshet over oppnådde resultater. Elevene trenger hyppige tilbakemeldinger på deres forsøk på å ta språket i bruk. Dette innebærer at de både må få hyppige anledninger til å bruke språket og at de får differensierte individuelle kommentarer på det språket de bruker. Siden ordforrådet er essensielt for en adekvat språkbruk, må aktiviteter som bidrar til oppbyggingen av ordforrådet stå sentralt. Vurderinger av og tilbakemeldinger på læring og språkbruk er derfor svært viktige med tanke på videre språklæringsmotivasjon.

Kontinuitet er en annen viktig motivasjonsfaktor. Elevene må tilbys språkundervisning som viser en kontinuitet fra år til år. Dette innebærer at undervisningen innenfor en skoleform må ha en tydelig progresjon, men også at det ved hver overgang til en annen skoleform tilbys opplæring som er tilpasset elevenes språklige nivå.

4 Hvilke organiseringsmodell velger skolene?

Breddeundersøkelsen som ble sendt ut i 2011 blant skoleledere viste at de aller fleste skolelederne kjente til at det fantes to ulike modeller. Både breddeundersøkelsen i 2011, og oppdaterte tall fra Utdanningsdirektoratet viser at flertallet av skolene har valgt progresjonsmodellen (i overkant av 80 prosent). Det ser også ut til at 6 av skolene i forsøket har byttet modell underveis, flertallet har byttet fra introduksjon til progresjonsmodell. Årsakene til dette kan være mange. Dette kapitlet vil omhandle de to modellene ved våre caseskoler, hvilke modell de har valgt, hvordan skolene begrunner valgene sine, og andre erfaringer og meninger knyttet til de to modellene.

4.1 Grunnleggende informasjon om modellene

Innenfor forsøket med fremmedspråk på barnetrinnet måtte skolene velge mellom to organiseringsmodeller. *Progresjonsmodellen* innebærer at elevene velger ett språk som de så lærer over to år. Elevene skal utvikle basale språkkunnskaper i dette språket. De får regelmessig undervisning i det fremmedspråket de skal lære gjennom de to årene forsøket varer, dvs. et visst antall timer per uke gjennom hele perioden. Skolene har muligheten til å tilby flere språk som elevene så kan velge mellom. Våre case-skoler med denne modellen tilbyr enten kun ett språk (skole 3) eller flere språk (skole 4 og 5). *Introduksjonsmodellen* har som mål at elevene skal bli kjent med flere språk gjennom smakebiter av de forskjellige språkene. Skolene har da valgt ut 2-3 språk som elevene skal få prøve seg på. Begge våre case-skoler med denne modellen har tilbudt 2 språk. Introduksjonsmodellen gir som modell bare en ramme for organiseringen. *Hvordan* skolene konkret har valgt å organisere denne modellen i praksis viser seg i midlertid å variere i stor grad. Dette skal vi komme nærmere inn på senere i dette kapitlet.

Alle aktørene på case-skolene har fått spørsmål om deres kjennskap til og erfaringer med modellene. Skoleeier, skoleleder og lærerne har blitt spurt om hvorfor de valgte den modellen som de har nå. I noen tilfeller har også lærerne vært involvert i valg av modell. Som skissert i kapittel 2.3 er det tre av våre case-skoler som har valgt progresjonsmodell og to har valgt introduksjonsmodell. Generelt ser vi at valgene bærer noe preg av tidspress i søknadsfasen, noe som vi også konkluderte med i delrapport 1 (Mordal, Aaslid og Jensberg 2011). Vi skal ikke dra noen konklusjoner knyttet til de to modellene i denne rapporten, men vi skal vi se nærmere på hva de ulike skolene har lagt til grunn for sine valg, og hvilke fordeler og ulemper de ser med de to modellene. Deretter skal vi se nærmere på hva elevene synes om modellene og det å skulle velge ett eller flere språk. Avslutningsvis i kapitlet tar vi for oss hvilke lokale tilpasninger skolene har hatt behov for, og skisserer mulighetene for en tredje modell som kombinerer introduksjons- og progresjonsmodellen.

4.2 Begrunnelsene for valg av modell

Vi så av implementeringsstudien i første fasen av prosjektet at de fleste skoleeiere vi har snakket med opplevde at de fikk god informasjon fra fylkesmannen om de ulike modellene i forsøket (Mordal, Aaslid og Jensberg 2011). Likevel ser vi gjennomgående at valg av modell ble tatt ut fra hvilke ressurser man har tilgjengelig heller enn ut fra pedagogiske vurderinger av hva som passer best for elevene (ibid). Dette ser vi også igjen hos case-skolene. Mindretallet av skolene har hatt noen grundige diskusjoner og vurderinger av de to modellene. Stort sett har man valgt ut i fra hva man har av tilgjengelig lærerpersonell, og hva som er mulig å få til rent praktisk på det tidspunktet søknaden skulle sendes inn.

Det er viktig å se skolenes valg i sammenheng med korte tidsfrister i søknadsfasen. Dette har vi allerede problematisert i delrapport 1, men dette må gjentas når skolenes valg av modell skal drøftes. Vi kan ikke se på skolenes valg som en bekreftelse på at de fleste skolene foretrekker progresjonsmodellen, men for mange skoler var nok dette "lettest" gjennomførbart, og i det hele tatt eneste mulige alternativ – med tanke på tilgjengelig kompetanse innen så pass stramme tidsfrister. Det er imidlertid noen forskjeller mellom skolene.

To av de skolene vi har snakket med som har hatt lokale satsninger på fremmedspråk fra før, gjorde et valg av modell ut i fra hva som lignet mest på det de hadde fra før. Dette både på grunn av tilgjengelig kompetanse og av erfaring med hva som fungerer bra for elevene. Noe tilpasning var imidlertid nødvendig. En skole valgte å gå fra en tidligere satsning på introduksjon i flere språk til progresjonsmodell på grunn av forsøkets omfang og varighet. De skolelederne som landet på progresjonsmodellen, argumenterer gjerne med at dette var mer "logisk" og er opptatt av det potensielle læringsutbyttet for elevene etter en toåring forsøksperiode. Skolelederne som har besluttet å undervise etter introduksjonsmodellen, er mer opptatt av elevenes grunnlag for videre valg av språk på ungdomsskolen heller enn den språkopplæringen de selv kan tilby på barneskolen. Dette skal vi se nærmere på nedenfor, sett i sammenheng med hvem det er som har vært involvert i selve beslutningsprosessen.

4.2.1 Hvem har tatt avgjørelsen om valg av modell?

I mange tilfeller virker det som at valg av modell er tatt på skoleledelse og skoleeier nivå. En skoleleder sier at:

"Ja, det var jo egentlig vi som valgte modell. Vi tenkte egentlig var opplagt, systemet skulle gå over to år og to timer, så det er såpass mye, og da kan man jo virkelig bruke det til noe" (Skoleleder, skole 5).

Lærerne ved samme skole opplevde vel også at dette ikke var noe de ble tatt med på råd om, men dette virker heller ikke som noe stort savn siden de er fornøyde med valget som ble tatt;

"Det var litt sånn begrenset av hva vi egentlig fikk vite, det var litt sånn at vi fikk et spørsmål; "har du kanskje lyst å ha spansk neste år, det er snakk om at vi kanskje skal være

med på et prosjekt, kunne du tenke deg å ha spansk... Og da hørte jeg ikke noe særlig mer før jeg kom tilbake igjen, og da blir det spansk" (Lærer, skole 5)

"Vi ble ikke tatt inn til råd da, det kan ikke jeg huske egentlig. Jeg er jo veldig for progresjonsmodellen, så det kan godt hende at jeg stilte meg positiv til det. Men det kan jeg ikke huske altså. " (Lærer, skole 5)

Denne skolen hadde i utgangspunktet mulighet til å velge begge modellene, med tanke på tilgjengelig språkkompetanse, men opplevde valget som ganske selvsagt. Lærerne kunne bekrefte at dette hadde de ikke blitt tatt med på råd om, men at de stort sett var enige i det valget som hadde blitt tatt. *Hvorfor* ledelsen hadde landet på dette valget var de i midlertid mer usikre på.

Ved en av våre case-skoler hadde lærerne blitt tatt med i diskusjonen om modell. Siden denne skolen hadde flere språklærere tilgjengelig var det rom for at de kunne ta en diskusjon på dette i kollegiet

"Vi var jo involvert [...], og snakket med rektor om det. Hva vi kunne tenke oss og hva vi ønsket. Og det snakket vi om på forhånd. Det ble på en måte ikke bestemt for oss. Så der hadde vi noe vi skulle sagt, ja (Lærer, skole 3).

Vi ser altså at det er ganske forskjellig hvem som har vært involvert i valg av modell. Dette virker imidlertid ikke å være noe sentralt tema og heller ikke noe problem for lærerne. De som har vært involvert i valget er fornøyde med det, og de som ikke har vært involverte virker å synes at det var greit det også, siden de uansett var enige i utfallet. Dette temaet må også sees i sammenheng med eierskapet til og forankringen av forsøket, som behandles i kapittel 6.2.3 Generelt virker det å være enighet blant lærere og skoleledere i case-skolene om at det hadde vært ønskelig med bedre tid i søknadsfasen til å gjøre gode vurderinger rundt valg av modell og språk og andre organisatoriske beslutninger.

4.3 Ett eller flere språk?

Valg av modell henger også tydelig sammen med valg av språk på skolene. Blant våre case-skoler har én skole valgt å tilby tre språk, tre skoler valgt å tilby to språk, og en skole tilbyr ett språk. Også i denne avgjørelsen har tilgjengelig kompetanse og ressurser vært sentralt. Spørsmålet om hvilket språk man skal velge å tilby i forsøket har ikke vært noe stort tema blant aktørene i case skolene. Skolene har stort sett valgt å ha de språkene der de har tilgjengelig lærerkompetanse i. Dette gjelder også beslutningen om hvor mange språk man skal tilby innen de to modellene.

Nedenfor skal vi se nærmere på hvilke tanker de ulike aktørene gjør deg om de to modellene, og hvilke positive og negative erfaringer de ulike skolene har gjort seg med tanke på å tilby ett eller flere språk innen de to organiseringsmodellene.

4.3.1 Hvilke fordeler og ulemper ser aktørene med introduksjonsmodellen?

En av hensiktene med introduksjonsmodellen er å la elevene smake på flere språk, for å øke motivasjon for språklæring generelt og å gjøre det lettere for elevene å velge språk på ungdomsskolen. Denne argumentasjonen ser vi også igjen hos lærerne og skolelederne som har valgt å undervise etter denne modellen. Det å gi smakebiter av ulike språk gir elevene et bedre grunnlag for å velge språk ut i fra hva de selv mestrer og liker.

"Jeg tror gjerne og at en fordel med en introduksjonsmodell er at de får smakebiter av to fag, og de får prøvd det ut over ei tid, og de er på en måte i stand til å ta et kvalifisert valg; "hvilket fag er det jeg mester best og hva er det jeg interesserer meg mest for"? Gjerne uavhengig av hvilken lærer som har faget, og også at eleven har valgfrihet til å kunne velge, at de ikke blir pådyttet et språkfag. Det hjelper litt for motivasjonen at de har flere..."
(Lærer, introduksjonsmodell)

Også foreldre som vi har snakket med opplever at det er tidlig for elevene å skulle velge i en alder av ti år – og at det da lett blir til at det er foreldrene som velger.

"Når de er ti år gamle, den er ikke lett, og da blir det at vi foreldre velger for dem, og det er ikke heller helt riktig. Da ville jo jeg valgt det som jeg har vært borte i selv. Det er ikke sikkert det er det som er smartes for henne, ja" (Foresatt, introduksjonsmodell).

Gjennom casestudiene har vi sett at skolene har valgt å organisere introduksjonsmodellen på ulike måter. En av skolene har valgt å ha de to språkene et halvår om gangen. Dette innebærer at elevene først har ett halvår med tysk, så et halvår med spansk, for så å ha et halvår med tysk igjen og så videre – til de må gjøre et valg i syvende om hvilket fag de skal ha på ungdomsskolen. *Fordelen* med denne måten å gjøre det på kan være at elevene slipper å jobbe med flere fag parallelt, de får konsentrert seg om et fremmedspråk om gangen (i tillegg til engelsk). *Bakdelen* med denne formen for organisering kan være at elevene glemmer det de har lært, og at man derfor må starte litt på nytt for hvert halvår. Flere av elevene som har hatt denne formen for organisering mener at det kanskje ville vært bedre å ha et helt år i gangen med hvert språk, slik at man kom litt mer inni det. *"Det burde vært enten spansk et helt år eller tysk et helt år"* (Elev, introduksjonsmodell).

Den andre skolen som underviser i introduksjonsmodellen har valgt å organisere det slik at elevene får en introduksjon i to fremmedspråk parallelt gjennom begge årene. De har da hatt en lang time i tysk og en lang time i spansk i uken.⁹ *Fordelen* med denne formen for organisering er at elevene får jobbe kontinuerlig med begge fag. *Ulempen* kan være at elevene opplever arbeidsmengden som stor, og at det blir mer krevende for de som ikke er så motiverte for språkfag i utgangspunktet. Dette bekreftes av både skoleleder, lærerne og foreldrene;

⁹ Her refereres det til skolen som vi tidligere har definert som en blanding av progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen

"... når du da skal lære tysk og spansk i tillegg til engelsk, så er det noen som føler at det blir mye" (Skoleleder, introduksjonsmodell).

Det vises her til arbeidsmengden knyttet til det å lære flere språk parallelt, noe som vil oppfattes forskjellig fra elev til elev.

Introduksjonselevne har også snakket om at det er lett å blande språkene sammen. Dette ser vi igjen i begge case-skolene som har introduksjonsmodell. *"Men det er liksom sånn når vi har hatt tysk et halvt år så blir det litt rart å starte med spansk igjen, for da får du litt tysk inne i spansken, det blir blandet"* (Elev, introduksjonsmodell). Det har også vært noe frafall fra språkene i introduksjonsmodellen, dette begrunnes med at noen elever har bestemt seg for hva de skal velge allerede etter ett halvår, og de er derfor ikke motiverte til "frivillig" å ha ekstra timer i et språkfag de uansett ikke kommer til å fortsette med. Vi har inntrykk av at dette kan være en utfordring for introduksjonsmodellen generelt. En lærer uttaler at:

"Jeg har jo merket på noen ganske få elever, eller bare på et par egentlig. At jeg føler liksom at jeg skal ha tysk, og derfor så gidder jeg ikke å gjøre noe særlig med spansken, ikke sant? Men det er jo snakk om et par som jeg har merket den holdningen hos da" (Lærer, introduksjonsmodell)

Flere skoleledere (også de som underviser i progresjonsmodellen) uttrykker at de har tro på introduksjonsmodellen som idé; at parallell læring av flere språk er gunstig i ung alder.

"... jeg tror jo at terskelen for å lære flere språk samtidig er alt for høy i Norge. Vi tror at det er så vanskelig. Men egentlig så er det på mange måter lettere å lære seg flere språk samtidig, for da er man inne i det moduset, og hjernen jobber på en måte som gjør at man kan tillære seg. Hvert fall de språkene som er innenfor samme språkgruppe og familie. Så jeg mener jo at vi burde bygge ned de tersklene ganske tidlig. Sånn at det er naturlig å lære flere språk samtidig. Men jeg vet jo at det ikke er noen gjengs oppfatning" (Skoleleder, progresjonsmodell).

Samtidig opplever flere at det ikke praktisk lar seg gjøre å gjennomføre introduksjonsmodellen ved deres skole på grunn av at de ikke har den tilgjengelige kompetansen, eller fordi elevene uansett ikke vil ha muligheten til å fortsette med alle språkene i ungdomsskolen eller på videregående skole. En annen begrunnelse for ikke å velge introduksjonsmodellen har vært at det blir for lenge å ha introduksjon over to år med et så pass høyt timetall.

"Hvert fall når det skal være over to år og to timer, for det blir såpass mye, at da kan man lære det ordentlig." (Skoleleder, progresjonsmodell)

Oppsummert ser vi at det finnes ulike former for organisering av introduksjonsmodellen, og disse formene for organisering fremstår som mindre enhetlig enn det læreplanen i utgangspunktet gir inntrykk av. Det er viktig å fremheve at det å følge introduksjonsmodellen ikke er det samme som

parallell språklæring. For eksempel har en av våre case-skoler valgt å undervise i to forskjellige språk i halvårsintervaller. De ulike former for organisering vil etter vår mening ha ganske store konsekvenser for elevene, både praktisk og for læringsutbyttet. Dette vil det være viktig å følge opp i vår videre datainnsamling. Det som trekkes frem som den viktigste fordelene med introduksjonsmodellen er at den gir elevene et bedre og mer realistisk grunnlag for videre valg, og at smakebiter virker motiverende på elevene. Også lærere og skoleledere som underviser i progresjonsmodellen gir sin oppslutning til introduksjonsmodellen som idé. Ulemper som trekkes frem av våre informanter er at elevene lett kan blande de ulike språkene sammen, og blant de som kjører flere språk parallelt kan den totale arbeidsmengden oppleves som noe stor, spesielt blant mindre språksterke elever. At elever faller fra undervisningen på grunn av at de har bestemt seg tidlig for hvilket språk de vil velge videre, blir også trukket frem som en ulempe.

4.3.2 Hvilke fordeler og ulemper ser aktørene med progresjonsmodellen

Flere av skolelederne og lærerne ved case-skolene med progresjonsmodellen opplever dette som et mer "logisk" valg siden forsøket skulle vare i to år.

"... vi hadde jo så god tid at du kunne ikke bare holde på å introdusere dem litt og så ferdig med det. Det måtte jo være progresjon i fra vi begynte og når man har gått i to år så måtte det jo være utvikling... Ha skjedd noe." (Lærer, progresjonsmodell)

De presiserer at progresjonsmodellen fremstår som mer ryddig for elevene.

"... og så syntes vi kanskje at det hørtes litt mer ryddig ut for elevene. Da hadde de en ting å konsentrere seg om istedenfor to." (Skoleleder, progresjonsmodell)

Flere lærere som underviser etter progresjonsmodellen, tror at det er litt lenge å ha to år med introduksjon. Når man først har to år til rådighet, har man jo muligheten til å lære en del.

"[...] jeg er litt mer på å gå litt mer i dybden av språket, få med litt mer." (Lærer, progresjonsmodell)

Også en av foreldrene synes å huske at der var et valg mellom to måter å organisere forsøket på, men selve valget har ikke foreldrene vi har snakket med, vært involvert i.

"... jeg tror at [...]skole ganske tidlig bestemte seg for å gå for en ordning hvor man hadde bare et språk hele veien da. Hvilket jeg for så vidt synes er en god løsning, at man gjør en ting fullt og helt, og ikke masse stykkevis og delt. Så det likte jeg, at det ble ordningen altså, det gjorde jeg" (foresatt, progresjonsmodell).

To av progresjons-skolene som underviser i flere språk, påpeker at elevene har fått en kort introduksjon i språkene innledningsvis – for at det skulle være enklere å velge. Dette innebærer for eksempel at lærerne gir en kort introduksjon i de ulike språkene før oppstart. En skoleleder forklarer at:

"Og da hadde jo lærerne litt introduksjon for dem da, på hva de forskjellige tingene gikk ut på, og jeg var jo på foreldremøte der vi drøftet det også, med valgmuligheten, og jeg tror mange av foreldrene snakket mye med ungene sine før de valgte. Og var med og hjalp dem veldig i valget, det var mitt inntrykk før de startet opp i fjor" (Skoleleder, progresjonsmodell).

Dette kan altså sees på som en slags kombinasjon av de to modellene, bare med en meget kort introduksjon i starten. Dette vil vi belyse nærmere i siste delkapittel.

To av skolelederne vi har snakket med argumenterer også for at det å sette seg godt inn i ett språk, kan også gjøre valget på ungdomsskolen enklere. *"Og så mente vi at elevene ville ha mer igjen for det, de ville ha et bredere grunnlag for å velge det samme, eller for å finne ut at de ville velge noe annet da over på ungdomstrinnet"* (Skoleleder, progresjonsmodell). En elev sier seg enig i at det å lære ett språk også kan være til hjelp senere.

"Jeg syns i hvert fall at det er en god mulighet da, for det er på en måte ekstra. At det er litt enklere nå enn senere fordi vi får på en måte litt grunnstoff som vi får nytte av på ungdomsskolen hvis vi velger det faget, og hvis vi ikke velger det faget, så har det jo hjulpet oss uansett. Så jeg er ganske glad for at vi fikk den muligheten" (Elev, progresjonsmodell).

Ved en av progresjonsskolene som tilbyr flere språk, opplever skoleledelsen også at elevene snakker mye om språkene seg i mellom, og at elevene slik får et inntrykk også av det språket som de ikke har valgt. Det er viktig å poengtere at disse samtalene mellom elevene fra ulike språk også innebærer at språkene "sammenlignes" ved hjelp av subjektive faktorer som rykter og egne inntrykk fra enkeltelever. Særlig ved den aktuelle aldersgruppen kan man ikke forutsette at sammenligningen mellom språkene og språkopplæringen kun baseres på objektive kriterier. Tvert imot vil man nok heller treffe på argumenter som "morsomme filmer", "aldri lekser" og "Bingo i hver time".

"Vi får til og med premie når vi har Bingo[...]" (elev, progresjonsmodell)

"- Læreren deres i [...] er jo veldig snill da. (Elev progresjonsmodell)

- Hun har tatt oss med hjem og laget frokost og sånt, drukket kakao og ... så det er ganske avslappende." (elever med to ulike språk, progresjonsmodell)

Her vil det altså være en forskjell mellom de skolene som tilbyr ett eller flere språk innen progresjonsmodellen. Det å høre andre medelever kommunisere på et annet fremmedspråk eller å oppdage plakater og andre resultat fra det arbeidet som gjøres i fremmedspråkstimene vil kunne stimulere nysgjerrighet og lærelyst. Samtidig finnes det en fare for at enkeltspråkene "konkurrerer" mot hverandre på grunnlag av bingo og kakao.

En skoleleder presiserer at elevene vil ha noe igjen for to år med språkopplæring innenfor progresjonsmodellen *selv om* de velger et annet språk på ungdomsskolen.

"... jeg synes det er en ryddig og ordentlig og grei modell som jeg tenker at de får mer igjen for også hvis de skulle velge noe annet på ungdomstrinnet" (Skoleleder, progresjonsmodell).

Det å ha satt seg inn i ett språk kan altså uten tvil ha en verdi i seg selv, uavhengig av senere valg.

På tross av denne argumentasjonen er nok dette med realistiske valg, og det å ha et godt grunnlag for videre valg et av hovedankepunktene til de som valgte å ikke ha progresjonsmodellen i forsøket

"En tiåring skal ikke innta et valg så tidlig, som gir konsekvenser både på ungdomstrinnet og på videregående" (Skoleleder, introduksjonsmodell).

Det er altså mange av våre informanter som oppfatter det valget man eventuelt tar på 6 trinn som "endelig", og avgjørende for hvilke muligheter man har senere. Også elever som har progresjonsmodell ser fordeler med introduksjonsmodellen:

"Det hadde vært litt deilig, for det er jo ikke alle som klarer å bestemme seg, altså, in the first place, så da velger de et språk som de egentlig ikke hadde veldig, som de tror er det beste, og så finner de ut av at egentlig så hadde det vært mye bedre og hatt det andre språket, men de hadde jo aldri sjansen til å prøve, så, ja..." (Elev, progresjonsmodell)

Oppsummert kan det sies om progresjonsmodellen at fordelene som trekkes frem av våre informanter er at modellen er en ryddig og logisk måte å organisere dette forsøket på, og ansees av noen som "enklere" å organisere enn introduksjonsmodellen. Flertallet av de som har valgt progresjonsmodellen opplever også at det kan være litt lenge å ha introduksjon i to år. To av skolelederne opplever også at det å fordype seg i ett språk på barnetrinnet kan være til hjelp for senere valg. Likevel trekker skoleledere som har valgt introduksjonsmodell frem ulempen ved å måtte ta et tidlig valg av språk. Også flere av elevene synes det hadde vært fint å ha tatt et valg ut i fra språk de selv har fått prøve seg på. I det følgende kapittel ser vi nærmere på elevenes oppfatninger av organiseringsmodellene.

4.4 Elevenes erfaringer med og oppfatninger av modellene

Elevene ved skolene vi har besøkt virker stort sett å være fornøyde med den organiseringsmodellen for undervisningen de selv har vært med på. Når vi presenterer den andre modellen, virker det som elevene stort sett foretrekker den modellen de har hatt selv. Elever som har blitt undervist i progresjonsmodellen, argumenterer blant annet med at det ville blitt forvirrende å ha flere språk, at de lett ville ha blandet de sammen. Dette er noe som vi delvis ser igjen i flere av intervjuene med elever som har introduksjonsmodellen. Også de nevner at de blander sammen språkene.

"Men du blander litt og. Sånn som [Ida] skulle skrive katt, så gikk det ikke i kryssordet, men så var det på tysk, så skulle det være på spansk...". (elev, introduksjonsmodell)

Også noen av foreldrene trekker frem dette med å blande språkene:

"Jeg føler mer nå at når de har de tre språkene at de skal skrive en stil, også 'nei, fillern, det var spansk, må viske det vekk og skrive engelsk igjen'" (foresatt, introduksjonsmodell).

Dette virket imidlertid ikke nødvendigvis å være et stort *problem* for elevenes del. Det å kunne dra veksler mellom språk er jo en del av intensjonene ved forsøket, og til tider virker det som at elevene synes at denne forvekslingen var mer morsom enn forvirrende. En elev kommenterer at så lenge man holder styr på de ulike språkene er det en fordel å kunne flere språk.

"... hvis du klarer å holde styr på de forskjellige språkene, da har du to språk som du har lært" (Elev, introduksjonsmodell).

Det virker imidlertid som at elevene mener det ville vært bedre å ha et språk ett år av gangen heller enn å ha det annethvert halvår, for å få noe mer kontinuitet i språket, og for lettere å holde "styr" på dem.

Hos noen av elevene virker det å skulle lære flere språk helt uproblematisk, og mange av elevene samtykker i at de gjerne kunne ha lært seg flere språk og hatt flere språktimer enn det de har nå. Dette varierer imidlertid fra elev til elev. Andre progresjonselever vi har snakket med, sier det er nok med ett språk hvis man skal greie å huske noe.

"Da vet jeg ikke om jeg hadde husket så mye, hvis jeg først lærte litt tysk og så lærte litt fransk, så jeg vet ikke om jeg ville husket det så lenge da som hvis jeg bare tar et språk. Så hadde jeg kanskje husket det litt lengre og til jeg får mer bruk for det" (Elev, progresjonsmodell)

"Jeg synes kanskje det er beste med ett språk siden hvis du tar og prøver de forskjellige da, så kommer man ikke til å huske noe liksom, og så, ja, det er kanskje bedre med bare ett språk" (Elev, progresjonsmodell).

Elevene er altså opptatt av at de skal "huske noe" av det de lærer, og de vil ha en viss progresjon. De vi har snakket med fremstår generelt som lærevillige. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 0 om elevenes læring og motivasjon. Oppsummert ser vi altså at elevene generelt er tilfredse med den modellen de selv har hatt. De ser fordeler og ulemper med dem begge, og det er interessant å se at hovedtrekkene elevene drar frem stemmer med det de øvrige aktørene også trekker frem. Flertallet er positive til å få prøve ulike språk før de velger. Samtidig er det viktig for elevene å huske noe av språket, og "holde styr" på de ulike språkene.

4.5 Veien videre: Lokale behov og tilpasninger med tanke på organiseringsmodellene

I vårt utvalg av case-skoler ønsket vi å ha med minst en skole som var med i den forrige satsningen på fremmedspråk på barnetrinnet eller hadde bakgrunn i andre lokale eller kommunale satsninger på fremmedspråk. Slike skoler kan bidra med flere års erfaringer og vil kunne sette erfaringene fra

prosjektet i et eget perspektiv.. En av case-skolene var med i den forrige satsningen og utviklet i etterkant av dette en lokal modell, der elevene fikk starte på femte trinn, med en introduksjon i to språk. Dette fortsatte de med på sjette trinn, før de måtte velge ett av språkene på syvende trinn. Dette innebærer altså tre år med språklæring, der introduksjon- og progresjonsmodellen kombineres. Når skolen så ble med på forsøket, og det ikke var mulig å velge en slik kombinasjon av de to modellene, opplevde skolen dette som noe tungvint og lite fleksibelt i oppstarten.

En annen case-skole har i forkant av forsøket hatt mulighet til å tilby elevene på syvende trinn en introduksjon i tre språk som en del av en kommunal satsning. Siste halvåret før ungdomsskolen har elevene fått konsentrere seg om ett av disse språkene. Slik sett blir også dette en slags kombinasjon av de to modellene i forsøket, bare over kortere tid. Skoleleder forklarer hvordan de har gjort dette:

"Og da hadde vi en modell på syvende da som gikk på at de kunne velge enten fremmedspråk eller engelsk. Sånn at de som da bare ønsket å jobbe mer med en ekstra time i engelsk i uken, de kunne det, mens de som ønsket fremmedspråk kunne velge det, og da fikk de sånn ti uker tysk, spansk, fransk. Også rullerte det gjennom året. Og når de kom ut på våren, og når de da skulle velge seg språk på ungdomsskolen, så fikk de det språket de hadde valgt på ungdomsskolen, det fikk de da frem mot sommerferien. Så da ble gruppene endret, også fikk de det språket som de hadde valgt. En ekstra dose med det fram mot ungdomsskolen" (Skoleleder, progresjonsmodell)

Denne kombinasjonen ble tilbudt de to siste årene før oppstarten av forsøket. Man hadde høstet gode erfaring med denne kombinasjonen, men syntes at det var mer "logisk" å velge progresjonsmodell for forsøksperioden på grunn av omfanget av forsøket.

En av skoleeierne mener at et halvt år med "valg" før man går videre med progresjonsmodell hadde vært lurt. Dette kunne bidra blant annet til å avlive de ulike "myter" som finnes knyttet til de ulike fagene.

"Jeg tenker at det som gir mest mening er progresjonsmodellen, men den varianten at du bruker litt tid på valget er ikke så dum, syns jeg. Sånn at de har et bedre grunnlag for det valget de gjør. Men så kjører man på og kjører progresjon og oppnår en høyere kompetanse, men å tillate seg et halvt år først, det er ikke så dumt det altså" (Skoleeier, skole 5)

Også noen av elevene trekker frem en slik tredje modell som et godt alternativ.

"Først så kunne man hatt smakebit, og eventuelt det neste året valgt seg et fast språk, slik at man i det minste hadde muligheten til å prøve alle først" (Elev, progresjonsmodell).

Flere av aktørene vi har intervjuet, både skoleledere, lærere og elever har altså ytret et ønske om å kunne kombinere de to modellene.

"Men egentlig så ønsket vi en sånn tre-modell som en kombinasjon, at du startet med introduksjon, så går du over til progresjon. Det er det som vi ser på som det ideelle, men den var ikke med" (Skoleleder, introduksjonsmodell).

Argumentasjonen for dette er altså at det hadde vært fint å få en liten smakebit av ulike språk (i de tilfellene hvor elevene har valget mellom flere) før man gjør et valg. Flere viser til at elevene ikke skal måtte ta et valg på sjettede trinn som får konsekvenser senere i livet, og de er redde for at om elevene velger bort et fremmedspråk i sjette klasse, kan det være vanskelig å velge det inn igjen på åttende. Denne formen for organisering er imidlertid først og fremst for de skolene som har muligheten til å tilby flere språk.

4.6 Oppsummering

Casene bekrefter funnene i delrapport 1 om at valg av modell bærer noe preg av tidspress i søknadsfasen til forsøket. Dette har medført at man i større grad har tatt utgangspunkt i hva man "greier å få til" med de eksisterende ressurser, heller enn en pedagogisk vurdering av de ulike alternativene. Det virker også som at lærerne ikke har vært involvert i valg av modell i alle tilfeller, men at dette valget har vært mye opp til skoleleder og skoleeier.

De case-skolene som har valgt introduksjonsmodellen, har valgt å organisere dette på ulike måter. Dette vil mest sannsynlig ha stor betydning for hvordan elevene oppfatter undervisningen. Skolene ser likevel mange av de samme fordelene med denne modellen: Ved å få smakebiter av flere språk blir elevene bedre i stand til å gjøre kvalifiserte og realistiske valg senere. Det sees på som positivt at elevene slipper å ta et avgjørende valg i tidlig alder. Det som går igjen som en utfordring er at elevene kan ha lett for å blande språkene sammen. Det har også vært en utfordring at noen av elevene bestemmer seg tidlig for hvilket språk de vil velge på ungdomsskolen, og at de derfor mister motivasjonen for å fortsette å smake på flere språk. Samtidig oppleves det av noen som litt lenge å skulle ha introduksjon i to år. Dette må også sees i sammenheng at mange har hatt faget frivillig, gjerne på slutten av skoledagen, på toppen av ordinær undervisning. Introduksjonsmodellen krever språkkompetanse i flere språk, og dette er en stor utfordring for mange skoler.

Hovedargumentasjonen for å velge progresjonsmodellen virker blant våre case-skoler å være at man i løpet av to år har muligheten til å lære ganske mye. Flere skoleledere viser til denne modellen som mer "logisk" og "ryddig". Andre argumenterer for at det å sette seg inn i ett spesielt språk, også kan gjøre valget på ungdomsskolen enklere.

Når det gjelder elevene virker de fleste å være tilfredse med det opplegget de selv har hatt. Vi ser likevel en tendens til at elevene synes det hadde vært fint å få sjansen til å prøve ulike språk før man velger – og språkgleden virker generelt å være høy blant elevene vi har snakket med.

5 Hvordan operasjonaliseres læreplanen?

I dette kapittelet vil vi se på hvordan våre case-skoler har operasjonalisert læreplanen for forsøket, og hvordan skolene har opplevd arbeidet med læreplanen. Siden det er lærerne som først og fremst arbeider med denne operasjonaliseringen, er det også denne gruppen informanter vi i hovedsak vil holde oss til i kapittelet. Igjen vil vi presisere at analysene er basert på erfaringer fra 5 skoler, og kan derfor ikke generaliseres til å gjelde samtlige skoler i forsøket.

Undervisningen i det nye faget støtter seg til Læreplanen for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet 2010. Læreplanen gjelder for de to årene forsøket varer og er både for introduksjons- og progresjonsmodellen. Faget er blitt strukturert i tre hovedområder: (1) ”Språk og språklæring”, (2) ”Kommunikasjon” og (3) ”Kulturmøter”. Områdene 1 og 3 er felles for begge modellene, mens området 2, altså det område som betegner den delen av undervisningen som er rettet mot læringen av fremmedspråket (språkene), selvsagt vil skille mellom modellene.

Læreplanen forelå like før pilotprosjektet startet. Lærerne begynte derfor skoleåret med å sette seg inn i læreplanen for et fag de, eller det vil si de fleste¹⁰, ikke hadde undervist tidligere. Case-skolelærerne understreker da også at starten ble litt brå og uten en grundig forberedelse.

”Jeg synes kanskje at oppstarten var litt rotet, jeg visste ikke så mye.” (lærer¹¹)

”[...] når jeg kom tilbake etter sommeren, men hva skal vi egentlig undervise i? Hva skal de egentlig lære? Så sa hun [rektor] men jeg har jo sendt alt på brev, det er jo et vedlegg. Å ja, så der fant jeg jo alt sammen og printet det ut. Så da har jeg jo egentlig det da. Så fikk vi etter hvert mer ideer når vi kom til [...] på disse seminarene, hvordan vi skulle bruke språkpermen; ok, de skriver jeg alle de målene for hånd ned sånn at jeg hadde det på rams, hva de skulle på A1 i den europeiske språkpermen.” (lærer)

Læreplanen ble tematisert på etterutdanningsamlingene, samtidig som lærerne satte seg inn i hva som ble forventet. Lærerne gir kommentarer med ”innskudd” som ”det skal vi jo”, ”sånn skal det jo være”, dette kan tyde på at de relaterer sine kommentarer til noe de oppfatter som ”normer”.

Likevel er det slik at ikke alle delene av læreplanen følges like godt opp (se også rapporten forøvrig).

¹⁰ Noen av lærerne ved tre av case-skolene hadde undervist i fremmedspråk på barneskolen tidligere. De hadde dermed undervisningserfaring selv om de den gang ikke underviste etter læreplanen for pilotprosjektet.

¹¹ Vi oppgir i dette kapitlet ikke alltid skolene der lærerne jobber for å sikre anonymiteten ved kritiske utsagn.

5.1 "Språk og språklæring"

Innenfor hovedområde 1 "Språk og språklæring" skal elevene bevisstgjøres egen språklæring og bruk av språk. Elevene har i 6. klassen allerede lært 1. fremmedspråk fra 1. klassen og dermed samlet en god del erfaringer med egen språklæring. Dessuten har de en morsmålskompetanse i ett eller flere språk og eventuelt kompetanse i flere språk som de har møtt utenfor skolen. Elevene skal få en mulighet til å se sammenhenger mellom ulike språk og bli bevisst hvordan de selv lærer nye språk og bruker de ulike språk som kommunikasjonsmiddel.

Hvordan praktiseres hovedområde 1 "Språk og språklæring"

Resultatene tyder på at "Språk og språklæring" er det området som er vanskeligst for lærerne å omsette i praksis. Både observasjonene av undervisningen og utsagnene i intervjuene tyder på dette.

SINTEF: "[...] Hva gjør dere for at eleven skal tenke over hvordan de lærer språk?"

"Den er litt vanskelig..."

"Ja, kanskje ikke vært veldig god på akkurat det der, men altså, for eksempel når jeg sier til eleven, eller når jeg sier at de spiller kort da, så skal de ikke bare skrive det norske ordet på den ene siden og det spanske ordet på den andre, men de skal lage en tegning som på en eller annen måte symboliserer det som skal stå på den spanske siden. Så er baktanken at her skal de knytte ordet til en ting, eller mer en ide, eller mer enn til bare et ord da ... OG ellers ved å sammenligne språkene, spansk og engelsk kanskje, norsk og for så vidt."

"Ja, jeg og i tysken, ved å poengtere at vi er i samme språkfamilie, at de bruker likheten mellom språkene som en knagg, en strategi til å huske ordene. Så det pleier vi å snakke litt om. Og vi hører forskjellen og, hvis de leser en tekst og, på strategier, er det noen ord her som dere absolutt ikke forstår ut i fra sammenhengen? Om de ikke forstår det, så klarer de gjerne å forstå det ut i fra sammenhengen. [...]"

"Ja, og med å prøve å fokusere litt på dette med automatisering, at når det gjelder språklæring, så er det viktig at en klarer å automatisere ting, slik at en ikke må tenke over hvert ord en skal si, men at en har gjentatt en ting mange ganger, og får det inn på den måten. Gliser, fraser, og verb knyttet sammen med et par andre ord sånn at det blir en liten setning og sånt." (lærere fra samme skole)

Denne dialogen fra lærere fra samme skole illustrerer i grunnen godt at lærerne ikke helt vet hva de skal gjøre for å jobbe med dette hovedområdet. Det innrømmer de også og forteller selv at dette er vanskelig og at de ikke er særlig gode på dette området. Språklæring og språkdiraktikk, særlig med tanke på et såkalt tredjespråk som disse fremmedspråkene er, er blitt en veldig viktig del av tredjespråkopplæring, noe også læreplanen tydelig viser. Men lærerne har neppe fått tilegnet seg grunnleggende kunnskaper på området under egen utdanning. Det er for det første ikke en del av det språkfaglige studiet på universitetene og høyskolene. For det andre finnes det kun få fremmedspråkdiraktikere med kunnskaper innenfor tredjespråkinnlæring og -didaktikk i Norge.

Uten opplæring blir det vanskelig for lærerne å omsette området konsekvent og strukturert i egen undervisning. Det blir mer tilfeldig at det nevnes at et ord er i slekt med et annet ord på Norsk e.l.

5.2 "Kommunikasjon"

Hovedområdet (2) "Kommunikasjon" retter fokus mot det å ta språket (progresjonsmodellen) eller språkene (introduksjonsmodellen) i bruk for å kommunisere med andre.

Arbeid med ulike typer tekster og kulturelle uttrykksformer er sentralt for utviklingen av språkferdigheter og forståelse for andres leveste, kulturer og livssyn. Bruk av språket ved å kommunisere med andre bidrar til at elevene tilegner seg ordforråd og øver ferdigheter i ulike sammenhenger. Språk utvikles bl.a. gjennom lek, opplevelse, læring, tenking, formidling og samhandling. Nye medier og bruk av språk på tvers av fag og emner inngår i hovedområdet. (Læreplan Fremmedspråk på barnetrinnet 2010)

Her skiller man selvsagt i kompetansemålene mellom modellene. Elevene som har møtt smakebiter av ulike språk gjennom introduksjonsmodellen, skal ha tilegnet seg helt basale ferdigheter i disse språkene, mens elever som har lært ett språk over to år etter progresjonsmodellen skal ha lært en del mer, men fortsatt bare basale ferdigheter.

Hvordan praktiseres hovedområde 2 "Kommunikasjon"

Lærerne lykkes langt bedre med å følge opp hovedområde 2. Lærerne prøver å ta språket i bruk i varierende omfang. I de kortere periodene med språklæring innenfor introduksjonsmodellen bruker lærerne målspråket parallelt med Norsk, noe som synes å være påkrevd for slike kortere perioder. Elevene oppnår stort sett de kompetansemålene som settes for modellen. De har fått et lite innblikk i språket og fått brukt det selv til en viss grad.

Ikke alle lærerne som underviser etter progresjonsmodellen, bruker målspråket distinkt mer i timene enn deres kollegaer fra introduksjonskursene. Det snakkes svært mye norsk i mange kurs. Veldig påfallende er at mye nærmest blir simultantolket for elevene, dvs. alt sies først på målspråket og gjentas med en gang på norsk. En slik framgangsmåte sikrer selvsagt at alle forstår, men det er heller tvilsomt om den bidrar til språklæring. Elevene selv bruker språket i noen av progresjonskursene påfallende lite. Selvsagt vil elevene i starten av opplæringen være mer mottaker enn produsent av språk, men etter to års opplæring bruker elevene i disse gruppene fortsatt bare språket når utsagnet er godt forberedt og på en måte pre-fabrikkert.

Noen lærere bruker heller ikke målspråket som klasseromsspråk. Noen av grunnene til dette kan være at lærerne selv føler seg utrygge på språket i sin helhet (flere av de aktuelle lærerne hadde mindre enn 30 studiepoeng i språkfaget) og ikke minst at de mangler opplæring i "klasseromsspråk".

Når det gjelder ferdighetene, jobber alle gruppene med tall (både intro- og progresjonsgruppene) og

de øvrige tradisjonelle fire ferdighetene. Vektleggingen mellom disse ferdighetene er svært ulik fra gruppe til gruppe. Begge introduksjonsgruppene legger særlig mye vekt på den muntlige delen, dvs. det å snakke og å lytte. Når det gjelder det skriftlige, sier de: *"men skriving er og litt viktig."* (Lærer, skole 1) eller *"Vi har jo valgt å ikke ha noe særlig skriftlig da."* (Lærer, skole 2). Men også en av progresjonskolene har prioritert ned den skriftlige delen: *"[...] nå skal jeg lære dere noe nytt og nå skal vi lære de ordene, men vi skal ikke skrive dem, vi skal gjøre det på en annen måte."* (Lærer, skole 3)

Læreplanen utdyper også nærmere dette arbeidet med å ta språket i bruk:

Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive. Dette oppnås gjennom en aktivitetsrettet tilnærming og ved å ta språket i bruk i opplæringen fra første stund. Målbevisst språklæring vil tidligst mulig sette elevene i stand til å forstå og bruke uttrykk og setninger i enkle kommunikasjonssituasjoner. Det er viktig å la elevene møte språk gjennom ulike medier som for eksempel film og musikk. Bruk av internett gir bl.a. muligheter for kommunikasjon med lærere og elever i andre land. (Læreplan Fremmedspråk på barnetrinnet 2010)

"Aktivitetsrettet tilnærming" er blitt ett av de viktigste stikkordene i læreplanen, og er etter lærernes mening hoved-kjennetegnet til fremmedspråkundervisningen på barneskolen. Denne aktivitetsrettetheten er av (nesten) alle lærerne ved case-skolene blitt oppfattet som fysiske aktiviteter der elevene får brukt seg selv og kroppen og som gjerne også betegnes som "lek". Det praktiske aspektet av dette beskrives mer utførlig i kapitlene "Hva skjer i klasserommet" og "Praktisk rettet undervisning – hva er det?". Også i intervjuene uttrykker lærerne at denne fysiske aktiviteten er en viktig del av deres undervisning og begrunner det med at læreplanen krever dette. Sitatene nedenfor gjengir lærenes opplevelse av dette;

"At en i hvert fall prøver å ha en eller to litt sånn mer frie aktiviteter der de enten får røre på seg eller jobbe litt sammen[...]." (lærer, skole 1)

"[...] det skulle være på en lekbetont måte [...]" (lærer, skole 3)

"[...] det er veldig viktig å gjøre det litt sånn til lek da. Leke litt og ha litt variasjon. Så det synes jeg har vært veldig annerledes enn i fht ungdomsskolen altså."

"[navn], du har jo hatt sånne morsomme leker ute på fotballplassen, med sånne klær og sånt, at de måtte løpe og du hadde hengt opp forskjellige ting."

"Jo, det blir veldig sånn aktivitetsfokus, Bingo og Memory og alt, det er mest sånne ting jeg har på en måte." (lærere, skole 5)

Aktivitetsfokuset og den sterke koblingen mellom aktivitetsrettet tilnærming og (fysisk) lek ble også styrket gjennom arbeidet på etterutdanningsamlingene. Lærerne oppfattet nok kursene der som nokså veiledende for det de selv skulle gjennomføre i egen undervisning:

"Ja, det har vi gjort fordi vi har lært veldig mye om lekbetont språklæring nå når vi har gått på det kurset i [...], som nå er tilknyttet det her. Så hvert tema har vi blitt dusja med leker og sanger [...]." (Lærer, skole 3)

Oppleggene lærerne ble møtt med under etterutdanningssamlingene bekreftet dermed inntrykket av at undervisningen skulle være ”leketont” og legge vekt på (fysiske) aktiviteter. Det skal ikke underslås at elevene underveis i undervisningen har vært fornøyd med denne typen undervisningen. De sier at undervisningen har vært underholdende og sjeldent kjedelig. Men samtidig forteller de at det lekes langt mer i fremmedspråkfaget enn i de øvrige fagene på skolene, at det kan bli litt vel mye lek og at noen av lekene er (for) barnslige. Likevel er der kanskje viktigst at flere av elevene (i progresjonsmodellen) og deres foreldre er skuffet over det språklige nivået de har oppnådd, noe man klart setter i relasjon til manglende ”seriøsitet” (sitat) i undervisningen.

”[...] Hva vil man forvente at man skal kunne etter ett år, etter to år? Vil man legge opp dette som en lek, eller vil man legge opp dette som et skolefag?”

”[...]det har vært sider som sier ” ikke press dem for mye, de skal ha det gøy, det kan ikke være for mye jobb, fordi det er en frivillig”. Men hvis du har valgt å gjøre det frivillig, der er bra hvis du får noe av den tiden du kommer frivillig til å ha det, og ikke bare til å leke.” (foresatte)

5.3 "Kulturmøter"

Innen hovedområdet (3) ”Kulturmøter” skal elevene få møte kulturen(e) (i videste forstand) fra målspråklandet / målspråklandene. Det kan f. eks. skje ved hjelp av musikk, film, ulike tekster o.l. Elevene skal få informasjon om den fremmede kulturen slik at de kan utvikle både interesse og respekt for det som er annerledes hos andre.

Hvordan praktiseres hovedområde 3 ”kulturmøter”

Introduksjonskursene varer kun forholdsvis kort tid og gir derfor ikke anledning til hyppige kulturmøter. Samtidig uttrykkes det at det ikke er mulig å jobbe dyperegående med kulturelle tema sammen med elever i denne aldersgruppen. Sitatet nedenfor viser et typisk eksempel på dette;

”Ja, men jeg synes jo at det kanskje er litt begrenset hvor dypt en klarer å dykke i kultur allerede på syvende trinn, så det blir litt mer overfladisk, føler jeg da, dette med kulturbiten.” (Lærer, skole 1)

Men også i disse kursene jobbes det litt med målspråklandene. Det lages plakatpresentasjoner, samles informasjon om enkelte land, byer o.l. I tillegg har et av introduksjonskursene brevkontakt med elever i målspråklandet.

I progresjonskursene rekker man flere slike korte møter med målspråklandenes kultur. Som oftest blir det laget et opplegg i relasjon til et tema som læreboka presenterer. Dessuten hører elevene på CD-er med målspråklig musikk, ser litt på filmer og lignende. Dette kan og bør også betegnes som kulturmøter. Det som savnes her, er møter med den alderstilpassede kulturen fra målspråklandene. 11-13åringer i Frankrike hører ikke (kun) på Edith Piaf, tyske elever i denne alderen synger ikke lenger så mange tyske barnesanger ”*Sønne kjedelige gamle sanger. Sånn gamle fra attenhundretallet.*”, (elev, skole 5). Elevene lærer samlet sett lite om hvordan deres jevnaldrende

lever og har det. Kun en av progresjonsgruppene har brevkontakt med jevnaldrende elever i målspåklandet.

Veldig populært er det å lage mat fra målspåklandene. Dette aspektet blir nevnt av alle lærerne og ser ut til å være det viktigste man forbinder med ”kulturmøter”. Matkulturen kan være en veldig viktig innfallsport til målspåkkulturen og appellerer ofte til mange elever. Likevel finnes det noen aspekter ved disse mat-oppleggene som vekker bekymring. I utgangspunktet er det svært positivt at matlagingen gjerne foregår tverrfaglig i samarbeid med ”Mat og helse”-faget. Men hele undervisningen foregår gjerne på norsk, det brukes til og med norske oppskrifter. Igjen utnytter man ikke de mulighetene man faktisk får til å øve inn autentisk spåkbruk i en aktivitetsrettet setting.

Dessuten ser utvalget av matretter ut til å være veldig fantasiløs og stereotyppreget. Spanskelevne lager regelmessig tapas, tyskelevne Sauerkraut og pølser og franskelevne croissants. Selv om disse matrettene utvilsomt tilhører matkulturen i disse landene, bidrar en slik fokusering ikke nødvendigvis til å åpne elevenes øyne for den fremmede (mat-)kulturen og til å øke respekten for mangfoldet.

5.4 Oppsummering

Lærerne fikk en travel start med det nye faget. Læreplan forelå knapt når undervisningen skulle begynne, flere av lærerne hadde i utgangspunktet ingen velprøvde og godkjente læremidler å ty til og de færreste hadde undervist den aktuelle aldersgruppen i fremmedspåk tidligere. Men lærerne satte seg inn i planen og prøvde å jobbe etter planen etter beste evne.

Hovedområde 1 (Spåk og spåklæring) oppfattes av mange som et vanskelig område fordi de tydeligvis ikke har kunnskaper nok om tredjespåklæring og -didaktikk og heller ikke om spåklæring mer generelt. Dermed blir det vanskelig å kunne bevisstgjøre elevene deres egen spåklæring eller tematisere ulike læringsstrategier i timene.

Hovedområde 2 (Kommunikasjon) lykkes de fleste lærerne langt bedre med. De prøver å bruke spåket og gi elevene mulighet til å møte spåket. I noen av progresjons-timene ved våre caseskoler brukes spåket svært lite og alt som sies eller leses oversettes til Norsk. Elevene i disse kursene bruker dessverre også ofte spåket for lite selv i timene, som jo er deres eneste spåkbruksarena. Undervisningen er veldig aktivitetsfokusert og aktivitet tolkes ofte som fysisk aktivitet uten direkte relasjon til spåklæring. Disse aktivitetene kan og skal gjerne oppfattes som lek. Lærerne har fått inntrykk av at hele undervisningen skal være ”lekbetonet”. Dette inntrykket ble bekreftet av etterutdanningsoppleggene der lek også sto svært sentralt. Elevene liker undervisningen i øyeblikket, men reflekterer i ettertid at de oppfatter timene som for lekpreget og delvis barnslig. I tillegg er særlig noen av progresjonselevne skuffet over ferdighetsnivået de har oppnådd etter to år.

Hovedområde 3 innbyr til kulturmøter. Elevene i begge modellene jobber med presentasjoner av målspråklandene og eventuell en by e.l. Kun to grupper har tatt kontakt med jevnaldrende elever i målspråklandene. Elevene møter kultur i form av musikk, film o.l., men alderstilpasningen mangler. Det lages gjerne mat på tverrfaglig basis, men der mangler som oftest det språklige aspektet helt. Dessuten reduseres matkulturen gjerne til en ”stereotyp” matrett nordmenn flest forbinder med målspråklandet.

6 Lærernes oppfatning av forsøket.

Dette forsøket med fremmedspråk på 6. og 7. trinn er som sagt et ganske omfattende forsøk, med ca. 170 lærere som underviser i de fem ulike språkene. I alle forsøk som omhandler skolen, eleven, eller andre deler av grunnopplæringen, er læreren en sentral part. Læreren er som oftest den som skal gjennomføre de endringer som blir vedtatt, og den aktøren i skolen som i størst grad blir påvirket av de utdanningspolitiske virkemidlene og målene som settes. I dette perspektivet er endringsevne en viktig kompetanse for dagens lærere. Man skal kunne endre sitt arbeid og sin undervisning til å følge gjeldende regler og lovverk. Spesielt i forsøk som dette, altså fremmedspråk på barnetrinnet, blir læreren en særs viktig aktør, da forsøkets resultat i stor grad avhenger av lærerens kompetanse, motivasjon, undervisningsmetoder og rammebetingelser. I lys av dette vier det følgende kapittel seg til lærerne i forsøket. Kapitlet fokuserer på lærerens oppfatning av egen motivasjon, mestring og opplevelsen av å undervise i forsøket. Samtidig vil selvsagt viktige rammebetingelser for lærerne komme i søkelyset. Aspektet ”etterutdanningen i forsøket” ser vi i hovedsak bort fra i dette kapitlet, da dette vil bli behandlet i kap.10

6.1 Hvem er lærerne vi har snakket med?

Til sammen har vi snakket med omtrent 10 lærere fordelt på våre 5 case-skoler. Alle disse lærerne har deltatt i etterutdanningstilbudet, og alle lærerne er ansatt ved den skolen den aktuelle case-skolen. Når det gjelder den pedagogiske kompetansen hadde også alle lærerne som vi intervjuet lærerutdanning, men når det gjelder formell kompetanse i språket de underviser i var det noe varierende. Omtrent halvparten av lærerne har også tidligere undervist på ungdomsskolen. På de to kombinerte barne- og ungdomsskolene underviste lærerne også på ungdomstrinnet. Et par av lærerne kom også inn i forsøket litt etter oppstarten, de har altså ikke vært med på forsøket fra begynnelsen, men også disse har vært lærere i fremmedspråk det siste året. Som skissert ser vi at lærerne har ulike forutsetninger både erfaringsmessig og kompetansemessig når det gjelder å undervise i fremmedspråk på barneskolen. Dette har videre ført til ulike formeninger, opplevelser og erfaringer med selve forsøket. Likevel ser vi en del momenter og temaer som går igjen i de fleste intervjuene. Vi ser også at det tegner seg et bilde av det lærerne opplever som "de viktige tingene" som bør snakkes om når det gjelder forsøket med fremmedspråk i barneskolen. Det er disse momentene og samtaleemnene vi vil ta opp i de nedenforstående delkapitlene.

6.2 Lærerens motivasjon for språk i barneskolen

Samtlige lærere vi har snakket med i casene viser en tydelig og sterk motivasjon for språk generelt og for undervisning av fremmedspråk i barnetrinnene spesielt. Tidligere forskning viser at en av de viktigste faktorene for at lærere skal oppleve nytteverdi av endringer, og dermed være motivert, er nettopp en antakelse om at elevene ha nytte av prosjektet eller tiltaket (Dalin 1995, Dalin 1981, Doyle & Ponder 1977-78, Lorites 1975). En annen viktig faktor er lærerens mulighet til å påvirke

prosess og utfall, og det å føle seg hørt (Dalín 1995, Mintzberg 1999, Hargreaves 1996, Fullan 1993). Dette skaper motivasjon ved at man får mulighet til å tilpasse forøket til egen hverdag og virkelighet. Det har også vist seg at tiltak som oppleves som forankret i skolen, oftere lykkes og genererer mer eierskap til tiltaket ved lærerene (ibid).

6.2.1 Hva har forsøket gitt elevene? Elevenes motivasjon fra lærerens ståsted

Alle lærerne vi har snakket med igjennom casestudiene opplever at forsøket med fremmedspråk har gitt mye til elevene som har vært med. De ser at elevene både har mulighet til- og glede av og lære språk tidlig, og det fremheves hvor lærevillige eleven er i denne alderen. Lærerne opplever rett og slett at elevene er motiverte for å lære fremmedspråk; *"Men de har vært veldig motiverte, flinke og stått på. Det er ingen som har sluttet. Og gitt mye tilbake, det har de gjort. Flinker elever."* (Lærer, skole 4) Det virker som om lærerne i utgangspunktet har vært interessert i språk og språkopplæring, og at motivasjonen for fremmedspråkundervisning på barnetrinnet har økt ytterligere gjennom dette forsøket.

En grunn til at lærerne er motiverte er altså fordi de oppfatter elevene motiverte. Men det skal også sies at læreren tilskriver elevens motivasjon ulike grunner, men det at elevene lærer språk bedre på et så tidlig tidspunkt, og at de i den aktuelle alderen generelt er svært lærevillige og dermed motiverte til å lære nye ting går igjen ved samtlige case-skoler;

"De er mer åpne og de er ikke så redde for å prøve... De tør og prøve mer, det er en barriere som er blitt brutt tror jeg, De har ikke den sperra når de starter med det på barneskolen (lærer skole 4).

"Fordi vi synes det har vært veldig positivt at elevene lærer annet fremmedspråk så tidlig, at vi synes det var en unik mulighet til å få utvikle det hakket videre" (lærer skole 1)

Det å begynne tidlig med språklæring sees på som positivt av alle lærerne på alle case-skolene. Lærerne mener at elevene til og med gjerne kunne ha begynt tidligere med fremmedspråk. Dette begrunnes ikke bare med at de lærer språk rask og er uredde for å prøve ut nye språk, men også med den generelle lærelysten som yngre elever har i større grad.

"Jeg synes nesten at de kunne starte i femte klasse. Jeg er kontaktlærer i femte og de elsker å lære nye ting på nye språk, så skulle det fortsette så ville jeg ha startet i femte allerede. Ja. Jeg er veldig positiv, det har vært kjempegøy." (lærer skole 1)

Det hevdes også at elevene er motiverte nettopp fordi de føler at de har valgt faget selv. Det å ta et aktivt valg om å gjennomføre eller inkluderes i noe virker ofte motiverende, og dette kan da også gjelde for elevene i forsøket;

"Elevene har vært veldig motiverte. Jeg tror nok at det har litt med at det var nytt og spennende, og så var det noe med at de fikk valgmuligheten selv." (Lærer, skole 4)

Dette er derimot et tema hvor lærerne ikke er helt enig når det gjelder valgfrihetens påvirkning av motivasjonen. Mens noen føler at valgfriheten øker motivasjonen, trekker andre frem at det å gjøre forsøket valgfritt har ført til lavere motivasjon hos elevene på sikt. *"Ja, jeg tror det er en litt svakhet med forsøket at det er etter skoletid og at det har vært frivillig..."* (Lærer, skole 1) Organiseringen og rammebetingelsene som en slik valgfrihet fordrer eller legger opp til, bidrar etter deres mening til å senke elevenes motivasjon for språklæring. Kommentarer som at man konkurrerer med fritidsaktiviteter, og at det ikke blir en del av den faktiske (obligatoriske) skolen, støtter argumentasjonen for at elevmotivasjonen svekkes på grunn av organiseringsordningene som valgfriheten fører til.

Hvordan lærerne ser for seg at dette skal gjøres for at elevene skal få best mulig utbytte er heller ikke like entydig. Gjennomgående ser vi antydninger til at lærere som underviser i progresjonsmodellen mener dette er det beste alternativet for elevene, mens lærere som underviser i introduksjonsmodellen mener at denne modellen er den beste. Likevel ser samtlige lærere positive trekk ved begge modeller, og ulike aktører ved de fleste case-skolene foreslår en blanding av de to modellene som optimal løsning.

"Ja, vi prøvde egentlig litt på om vi kunne funnet en mellomting, at de kunne hatt ett år med begge språkene, og at de kunne gått videre i sjette klasse, men det gikk ikke..." (Lærer skole 1)

6.2.2 Tidligere satsninger

De skolene som også har hatt en satsning på fremmedspråk tidligere, virker veldig motiverte for forsøket. De ser at de nå får egne midler til å gjøre det de uansett hadde planer om å gjøre. Det å kunne bygge på noe man allerede har gjennomført, oppleves som meningsfullt, og skolen og lærerne føler seg sett med tanke på deres satsninger. Dette er også et viktig moment for å få til eierskap i implementeringen av nye tiltak

"Ja, men dette var jo en kjempemulighet og til å få videreutvikle oss både som lærere, men og som skole, å få være med på noe som vi og hadde litt erfaring på og se om vi kunne bruke den erfaringen, og å se hva nytt vi kunne lære. Pluss at, ikke minst, at det er veldig kjekt for elevene og at de fikk det tilbudet" (Lærer skole 1)

6.2.3 Har forsøket vært et "vi-prosjekt"?

Om prosjektet har vært et "vi-prosjekt" eller ikke har variert litt mellom de ulike case-skolene. Man kan likevel si at ved samtlige case-skoler har flere aktører vært involvert og opptatt av forsøket. Skolelederne vi har snakket med har alle visst veldig mye om forsøket, og alle har vært forkjempere for at fremmedspråk på en eller annen måte bør inn i barnetrinnet. Dessuten har det nok også vært skolelederne som i utgangspunktet har tatt initiativ til å søke om å få bli med. Likevel har ikke forsøket endt opp som et "ledelses-prosjekt", men heller som et prosjekt der lærerne har vært i

fokus. At slike forøk oppleves av de involverte som et samarbeid, og at lærerne føler de har skolen og rektor med seg på laget, har ofte vist seg å ha stor effekt på opplevelsen av slike forsøk. Dette viste også delrapport 1 oss, hvor eierskap både ved skoleleder og skoleeier (og fremmedspråklærerne) ble sett på som viktige suksesskriterier. Case-skolenes opplevelse bekrefter at det er det mye enklere å lykkes med et prosjekt om det oppleves som noe VI gjør, ikke noe den enkelte må gjøre alene.

"(om spørsmål angående det gode eierskapet ved skolen)Jo. Det har gjerne sammenheng også med at vi har en rektor som har vært veldig like(les: entusiastisk) til dette her, sånn at han har og gjort sin del av jobben." (lærer, skole 1)

Gjennomgående ved case-skolene ser vi at rektor/ledelsen og lærere ved case-skolene samarbeider godt om forsøket. Rektor og lærere ser ut til å være svært samstemte både når det gjelder erfaringer, utfordringer og positive ringvirkninger. I det hele tatt virker det som om det kommuniseres mye om forsøket mellom de ulike nivåene. Dette gir seg utslag i at skoleledelsen og lærerne forteller historien om fremmedspråkforsøket på samme måte, legger vekt på de samme aspektene, og har tilnærmet like erfaringer hva gjelder forsøket. Vi kan imidlertid se antydninger av at prosjektet i enda større grad er et "vi-prosjekt" i de rurale kommunene. Her virker distansen mellom rektor og lærer enda mindre, og kommunikasjonen mellom nivåene ser ut til å være hyppigere og mer grundig.

Lærerne virker å ha et tydelig eierskap til forsøket. De brenner for fremmedspråk og fremmedspråkopplæring og føler at de her har hatt muligheten til å være med i et nyskapende prosjekt. I og med at det ikke fantes et ferdigspikret opplegg med tydelige og klare rammer, har skolene og lærerne hatt større mulighet til å forme og definere forsøket inn i sin egen skoles kontekst. Et resultat av dette er blant annet alle de ulike formene for hvordan de to grunnmodellene ble realisert på, ved de ulike case-skolene. Skolene og lærerne fikk selv muligheten til å forme forsøket etter egne behov og ønsker, dermed har den samme modellen blitt svært ulik fra en skole til en annen. Lærerne opplever det faktum at forsøket gir rom for egne tilpasninger som positivt;

"Det er morsomt at det har vært åpent for mye, sånn at en kan legge en del i det selv dersom en har lyst, men det har jo og vært mål som vi skal følge og jobbe mot. Så det har jo vært føringer sånn sett, men ikke så sterke som i de andre fagene heller, føler jeg." (lærer, skole 4)

"Altså, det ble jo utarbeidet en læreplan som gjelder for dette forsøket, med utgangspunkt i de målene som er i læreplanen så syns jeg vi har stor frihet til å være med å lage opplegg. Vi har jo hatt de samlingene i Trondheim, vi har reist til Trondheim da, sånn at det har vært litt forslag her som skulle være tema, men hvordan vi skulle løse det, der har vi hatt en kjempestor mulighet til å få videreutvikle selv og være kreative. Syns i hvert fall jeg da på tysken." (lærer, skole 1)

Spesielt lærerne på de mindre case-skolene trekker også frem etterutdanningen som en motivasjonsfaktor. Her nevnes både samhold, nettverk og opplevelsen av å få være med å utvikle noe nytt som positive virkninger av etterutdanningen. Samtidig vet vi at elementer som tilbakemelding, det å bli hørt/oppleve medbestemmelse og få være med å utvikle noe er faktorer som i stor grad kan påvirke motivasjonen. Dette vil vi gå nærmere inn på i det kommende delkapittelet.

6.3 Hva har fungert og ikke fungert

I samtlige intervju med lærerne har vi i implisitt (eller eksplisitt) vært inne på hva som har fungert godt, og kva som kunne ha fungert bedre i forsøket. Noen elementer går igjen i alle intervjuene. Dette er blant annet opplevelsen av hastverk i oppstartsfasen, etterutdanningen og nettverksbyggingen, samt tidspunktet for undervisningen og hvilke konsekvenser dette har hatt for forsøket.

6.3.1 Brå start

På alle case-skolene finner vi en erkjennelse av at hastverk i startfasen har gått ut over forsøket på flere områder. Dette hastverket har hatt innflytelse på valg av modell, har hatt konsekvenser for informasjonen til foresatte og elever, samt på at lærerne i begynnelsen var litt usikker på hva forsøket skulle innebære både for dem selv og for elevene. Også etterutdanningen fikk en brå start, dette gav seg utslag i at hverken etterutdannerne selv eller lærerne var helt sikker på hva som skulle inngå i dette etterutdanningstilbudet.

"Så det var jo kanskje litt sånn at det ble bare startet og satt i gang uten at vi hadde noe sånn bakgrunn for hva vi skulle gjøre eller akkurat hvordan det er" (lærer, skole 5)

*-Ja, det er veldig fint sånn og utveksle erfaringer med andre land og sånt, men det er jo litt sånn som i oppstarten av prosjektet syns jeg at, den etterutdanningen bar litt preg av at det ikke var noe, jeg vet ikke, noe fast struktur der eller planlagt. Det var liksom litt flytende.
(lærer, skole 5)*

For case-skolene kan det se ut som om fasen med valg av modell gikk såpass fort at ikke mange fikk tid til å tenke seg om. Majoriteten av lærerne mener de hadde innflytelse på valget og at rektor rådførte seg med lærerne før valget ble tatt, men at selve tiden var så knapp at man ikke rakk å gjøre seg opp en kvalifisert mening. På tross av dette er det ingen lærere som sier at forsøket har vært mislykket, og det virker som om alle er fornøyde med både modellen og gjennomføringen sett ut fra rammebetingelsene. Men følgelig, som et resultat av dette, kan man argumentere for at forsøket kunne ha vært en enda bedre erfaring om man hadde hatt bedre tid i søknadsfasen.

6.3.2 Etterutdanningen

Etterutdanningen har vært tema i alle våre intervju med lærerne, og den har blitt oppfattet ulikt fra lærer til lærer. Her har vi fått både utelukkende positive tilbakemeldinger og mer kritiske vurderinger av tilbudet. En mulig årsak kan være at variasjonen i faglig kompetanse ved lærerne i forøket har vært betydelig, fra de uten noen språklig formell kompetanse etter egen videregående opplæring til hovedfag/mastergrad i språket med tilhørende utenlandsopphold. Med en så stor spredning i kompetanse kan det bli vanskelig å treffe alle, og det kan virke som om at de lærerne med mest kompetanse i språket er de som føler de har fått minst igjen for etterutdanningstilbudet.

"Ja, men så er det jo litt hvor man står hen rent faglig da, med tanke på det rent faglige og språklige. Der vil vi jo ikke ha så mye nytte av den type kurs, for det blir begrenset på en måte hva en får ut av det. Jeg synes for så vidt at det har vært greit, men det er begrenset hvor mye en får ut av det rent faglig eller språklig. (Lærer skole 1)"

Likevel trekker de fleste lærerne fram det positive med å være med i et slikt nettverk som etterutdanningen har skapt. Dette ses på som utelukkende positivt, og en god måte å få innspill og korrigeringer på egne didaktiske opplegg på. Etterutdanningen vil ikke bli drøftet noe videre i dette kapittelet, da kapittel 10 tar for seg forsøkets etterutdanningstilbud som helhet.

6.3.3 Tidspunkt for undervisningen

Tidspunktet for undervisningen er noe lærerne oppfattet som et viktig moment, dette ser vi også igjen fra delrapport 1. På samme måte som ved forrige rapport skisseres følgende: Det beste er å ha undervisningen integrert i skolehverdagen. Om dette ikke er mulig, så er det bedre å ha undervisningen før den egentlige skoledagen begynner, heller enn etter at skoledagen er over. I våre case fant vi eksempler på alle disse tre løsningene. Det hadde også forekommet endring av tidspunkt etter det første året, hvor en av case-skolene gikk fra å tilby undervisning etter skoletid til å tilby undervisning før skoletid.

Dette mener særlig lærerne har fungert mye bedre, men også elevene antyder at det er bedre å ha undervisning tidlig på dagen enn sent på dagen. Utfordringene rundt tidspunktet for undervisningen har vist seg å være noe samtlige aktører har erfaringer og meninger rundt: Den første breddeundersøkelsen som ble presentert i delrapport 1, viser også at elevenes motivasjon er omvendt proporsjonal med tidspunkt for undervisningen. Altså jo lengre ut på dagen undervisningen foregikk, jo mindre gledet elevene seg til disse timene.

"For vi har vært sånn, i hvert fall i fjor var det sånn at da hadde vi spansk og språk helt på slutten av dagen, og de som ikke hadde valgt språk, det var jo bare et par stykker, de kunne gå hjem, mens de andre ble igjen for å ha språk. Og det var nok en litt sånn motivasjonsfaktor, det var ikke sånn veldig topp. Men i år så har vi hatt om moregene, og det synes jeg fungerer veldig bra."(Lærer skole 5)

Dette er et funn som viser seg tydelig så langt i evalueringen, men det er også viktig å påpeke at dette er en konsekvens av forsøket som et forsøk, og kanskje mindre en konsekvens av selve faget. Med andre ord er dette problemet et resultat av at undervisningen i fremmedspråk til nå har vært et frivillig forsøk og at det er nettopp dette faktum som gjør rammevilkårene vanskeligere.

6.3.4 Gruppestørrelse

Ved våre case-skoler observerte vi undervisningen i grupper på alt fra 6 til 30 elever. Mye nyere forskning peker på at en viss lærertetthet er ønskelig både for elevenes læring og motivasjon, samt for lærerens opplevelse av mestring (Hattie 2009, Bletchford & Lai 2010, Angrist & Lavy 1999). Med dette menes det at både elevens læring og lærerens opplevelse av mestring vil være bedre i mindre elev/undervisningsgrupper enn i større grupper. Lærerne som har små elevgrupper i forsøket med fremmedspråk trekker dette frem som svært positivt, mens lærerne med større elevgrupper er tydelig på at størrelsen gjør det vanskelig å undervise på en optimal måte. Dette viser oss at lærerne i forsøket er tydelig klar over, og har reflektert over, betydningen av antall elever i en undervisningstime i språk.

Også i forhold til gruppestørrelse blir hastverket i startfasen brukt som forklaring. Det ser ikke ut til at dette var noe som skolene hadde tenkt på før de startet opp. Skolene hadde tatt en beslutning på hvilke språk de skulle tilby, så kunne elevene velge hvilket språk de ville begynne på (eventuelt velge om de ville være med i forsøket i introduksjonsmodellen). Dette resulterte i at elevenes valg alene bestemte hvor stor de ulike språkgruppene skulle bli (sett bort fra case-skole 1 hvor forsøket ble organisert obligatorisk for elevene og som introduksjonsmodellen).

"Og også dette her med organiseringen i fht hvor mange elever som kunne være i hver klasse og sånt. Hos oss så ble det jo helt fritt. Så jeg har jo endt opp med 30 elever, mens hun har 8, så der og burde det kanskje være sånn maks 15 elever eller noe sånt. Da er det språket fullt... Jeg vet ikke, jeg synes det ble litt mye rot" (lærer skole 5)

6.4 Å undervise i et nytt fag – lærerens oppfatning av egen kompetanse

Alle lærerne vi har snakket med i casene, er veldig opptatt av at det kreves en egen kompetanse for å undervise fremmedspråk på barnetrinnet. I halvparten av casene forteller informantene oss at både den didaktiske og språklige kompetansen har blitt satt i forsetet både ved valg av lærer og ved valg av organiseringsmodell. Informantene forteller at de hadde anledning til å finne personer som "snakket" andre aktuelle språk i kommunen, men at disse (og deres språk) ikke ble tatt i nærmere betraktning fordi de hverken hadde den pedagogiske eller didaktiske kompetansen som var nødvendig for å undervise i forsøket. Skolene har også vært veldig bevisst reglementet som ble kommunisert fra direktoratet angående nødvendig kompetanse for lærerne i forsøket.

"Den valgte vi både fordi at vi er de eneste som har lov til å undervise i det prosjektet, fordi man måtte ha minimum mellomfag, og engelsk tenkte vi at vi ikke kunne ha for det har de jo

nå fra før. Og fransk, vi har en dame som er halvt fransk, men hun har ikke utdannelse, så da var hun ute av bildet" (Lærer, skole 3)

De lærerne som har erfaring fra ungdomsskolen kan også fortelle at man ikke kan sammenligne de to arenaene i det hele tatt. Samtlige lærere ved våre case-skoler som også underviser på ungdomstrinnet opplever at språkopplæringen i barneskolen krever en helt annen tilnærming som de ikke hadde internalisert før forsøket;

"du kan jo ikke legge i vei og bare prate som du kanskje hadde gjort i en tiende klasse for eksempel, så det blir jo en helt annen pedagogikk å undervise i sjettesyvende i språk altså. Jeg er kjempeglad for at vi har hatt den etterutdanningen som vi har hatt - for det er noe totalt forskjellig." (lærer, skole 2)

Lærerne trekker også frem utfordringer angående elevenes ulike faglige nivå, og at det også kreves en viss kompetanse for å klare å tilpasse undervisningen til den enkelte.

"Altså, det er jo noen som jeg føler at det er kanskje ikke så lett å tilpasse, for det spriket kan bli veldig stort. Men i alle fall når det gjelder noen deler av lærestoffet da." (Lærer skole 1)

"Jeg vet ikke om jeg er så flink til å tilpasse jeg, ja, det synes jeg egentlig kan være litt vanskelig. Det er jo et enormt sprik, hvert fall når en har så mange, så er det et veldig sprik sånn sett" (lærer skole 5).

Likevel opplever de fleste lærerne ved våre case-skoler at de mestrer undervisningen på en god måte, og at dette har gått bedre ut over i forsøket. En viktig faktor som kan ha betydning for den enkelte lærers kompetanse er lærerens evne til å gjøre undervisningen relevant og variert. Samtidig legger flesteparten av lærerne ved våre case-skoler vekt på at en viktig pedagogisk kompetanse er å stimulere elevene til å bruke språket, og at et av de viktigste momentene ved språklæring er at elevene får bruke språket. En lærer ved en av case-skolene reflekterer slik over sin egen variasjon og elevenes bruk av språket;

"Ja, jeg er faktisk, det må jeg si, veldig fornøyd med variasjonen min, jeg synes at jeg varierer veldig, og da må du jo treffe dem på ett eller annet vis. Og jeg tenker at jeg prøver å beskytte dem veldig i fht det der, jeg kommenterer ikke på uttale for eksempel, jeg begynner ikke å korrigere uttale, jeg lar de bare snakke med den franske stemmen de har." (lærer skole 5)

6.4.1 Hvordan burde undervisningen foregå?

Lærerne er overrasket over hvor raskt denne elevgruppen lærer språk, men er også tydelig på at det er noe helt annet å lære denne aldersgruppen språk enn ungdomsskolen. Lærerne opplever at undervisningen i større grad må være praktisk rettet på dette trinnet, og at elevene må ha mulighet for å bevege seg i løpet av undervisningen for å klare å konsentrere seg. Om dette er noe som reelt

sett oppleves som en konsekvens av elevenes oppførsel, eller som en konsekvens av operasjonaliseringen av kompetansemålene i forsøket er derimot usikkert, men dette skal vi komme tilbake til i et senere kapittel (Kap. 8). Lærerne er også tydelig på at elevene befinner seg på helt ulike faglige nivå, samt at elevenes alder er utfordrende med tanke på å "treffe" dem i undervisningen;

"Ja, og nå er de i syvende klasse. De begynner å bli litt store, jeg merker stor forskjell fra starten i sjette til nå, at noen ting ser jeg nå at dette blir litt for barnslig " (Lærer skole 1)

Det opplevde behovet for praktisk rettet undervisning, og opplevelsen av elevenes ulike kompetanseoppnåelse i språket (det faglige nivået), er begge elementer som har stor innvirkning på hvordan man driver tilpasset opplæring i faget. Halvparten av lærerne ved våre case-skoler har også nevnt at de på en måte har følt at etterutdanningen har fokusert litt for mye på aktivitetsrettet undervisning og lek. Sitatene nedenfor viser at lærerne opplever å ha "gått mot strømmen" ved å introdusere elevene for mer skriftlig og grammatisk arbeid;

"Kanskje at en ikke tenker så at det skal være en lek på en måte, for de begynner jo å bli såpass store at det kan kreves mer faglig av dem. Vi skal absolutt leke mye, men at en ikke skal være redd for å ha økter med skriftlighet og... - Så jeg har vært på samlinger og pratet med andre fra andre skoler som har sagt at du føler på en måte at du må være så underholdende hele tiden, du må finne ut så veldig mye for å holde interessen og fokuset som er. "(Lærer, skole 4)

"Ja, det gjør den jo, det er sant. Ellers så er det jo litt sånn, det diskuteres jo (på etterutdanningen) hvor tidlig sånn grammatikkstoff, sånt som når verb og verbbygningensmønster skal presenteres for elevene, om det er for tidlig å gjøre det i sjette eller syvende, men jeg har nå valgt å gjøre det jeg altså (Lærer, Skole 1)

Samtidig skal det sies at disse lærerne mente (med rette) at dette nettopp var tilpasset undervisning. Det å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at elevene opplever ny mestring, og ikke bare lek, er et godt eksempel på tilpasset undervisning. Sett på en annen måte opplevde lærerne at det å tilpasse undervisningen også kunne være enklere i denne gruppen elever, i og med at dette var et nytt fag hvor alle elevene begynte på samme nivå;

"Men sånn sett er det litt greit her, for vi er jo på en måte på såpass lavt nivå på språket at alle får på en måte til litt, og da... Men de flinkeste får til masse og kjempebra, men at alle får til litt på en måte syns jo jeg er mer enn bra nok på en måte. (lærer skole 5)

Et annet moment når det gjelder å tilpasse undervisningen, og som har vært et tema ved case-skolene, er tilpasningen av undervisningen til kjønnene. Opplevelsen av at guttene generelt trenger mer aktivitetspregede oppgaver, mister lettere konsentrasjonen, og har en lavere innsats i språklæringen er en utbredt opplevelse;

"Det har vært en utfordring at vi skal ha oppgaver til begge kjønn for å si det sånn, også må du ha nok oppgaver for arbeidstempoet er så varierende... For noen av de jentene, de er jo så snare. Guttene vinner jo ikke å komme i gang før jentene er ferdig med tre ark." (lærer skole 2)

En lærer som har en gruppe på 8 gutter i språkundervisningen, påpeker også dette på en litt annen måte;

"bare gutter som bare skal leke og de er jo så barnslige og da. Og da skal jo alt være veldig morsomt og de skal jo helst ikke, ja i hvert fall ikke lære gloser. Så du må jo gjøre det meste i timen på en litt sånn morsom måte." (lærer skole 5)

Vi ser altså at tilpasset undervisning oppleves både som enklere og vanskeligere i undervisningen av fremmedspråk. Det kan være enklere å tilpasse undervisningen side alle elevene begynte på samme nivå i sjette klasse, og derfor heller ikke vil nå et veldig høyt nivå før de begynner på ungdomsskolen. Likevel oppfattes både gruppestørrelse (som nevnt tidligere) og kjønn som viktige momenter i forhold til tilpasset opplæring. Lærerne opplever likevel at de har tilstrekkelig med kompetanse til å drive en variert og tilpasset undervisning i språket.

6.4.2 Hva mener de foresatte om undervisningen?

Alle foreldrene vi har snakket med gjennom casestudiene har i stor grad vært positive til forsøket, og det at barna får starte tidlig med flere språk. Vi ser imidlertid tydelige forskjeller i de forventningene som foreldrene har til forsøket, mellom de som har elever som følger progresjonsmodell versus de som følger introduksjonsmodell. Ikke alle er enige i at man skal ha fokus på å "leke inn" språket. En foreldregruppe ved en skole som underviser i progresjonsmodellen er svært opptatt av at man må få noe igjen av det å lære språk to timer i uken over to år – i form av faglige resultater. Denne foreldregruppen mener at man ikke bare kunne "leke" når man først investerte ekstra tid på dette faget.

"Ja, fordi at jeg forstår at når man tar det frivillig, det har vært sider som sier "ikke press dem for mye, de skal ha det gøy, det kan ikke være for mye jobb, fordi det er en frivillig". Men hvis du har valgt å gjøre det frivillig, det er bra hvis du får noe av den tiden du kommer frivillig til å ha det, og ikke bare til å leke. Eller ikke får veldig mye ut av det" (Far til elev, progresjonsmodell).

En mor ved en annen skole som underviser i introduksjonsmodellen vektlegger viktigheten av at faget i denne fasen er mest mulig lystbetont, og at elevene får kjennskap til andre språk og kulturer.

"Mer sånn introduksjon, det tror jeg, altså gjøre det lystbetont, jeg tror det er veldig viktig. Og det der og, altså de har jo engelsk også, å få kjennskap til flere andre språk og kulturer. Litt sånn også, ikke bare språket i seg selv, men også en kultur".

Igjen kommer momentet med hastverk i startfasen frem, og at dette bidro til en usikkerhet om hva forsøket egentlig skulle være;

"Det jeg da i ettertid ser at vi skulle hatt mer informasjon om for og også justere våre forventinger, er hvor man skulle hen med det altså; hva er målet? Hva vil man forvente at man skal kunne etter ett år etter to år? Vil man legge opp dette som en lek, eller vil man legge opp dette som et skolefag? "

Det er altså forskjeller mellom de foresatte når det gjelder deres meninger om hva målene ved forsøket burde være, og angående undervisningen og pedagogikken læreren bør legge opp til. Vi ser at de foresatte som har elever i introduksjonsmodellen er mer åpen for en lekbasert undervisning enn de foresatte som har barn i progresjonsmodellen. De foresatte er svært opptatt av lærernes kompetanse, og at denne bør være både språklig og pedagogisk. Det er likevel igjen viktig å påpeke at samtlige foresatte mente at forsøket var positivt, og at elevene gjerne kunne lære språk i så tidlig alder.

6.5 Undervisningsmateriell – med eller uten bøker?

Fire av våre case-skoler har bestilt bøker som de bruker i undervisningen. Noen av lærerne forholder seg til ett "undervisningsverk" mens andre har fått muligheten til å kjøpe flere bøker til seg selv som lærer, for så å kopiere opp fra disse bøkene til elevene. Flere skoleledere tok i begynnelsen en beslutning på at lærerne skulle få bestille bøker i faget, dette har den gruppen med lærere satt stor pris på; *"Ja, men vi har jo vært heldige. Vi får kjøpt bøker uansett, så, ja..."* (Lærer skole 1)

En av case-skolene har ikke lærebøker i det hele tatt, men finner det som trengs av lærestoff på internett. Denne skolen har også satset på fremmedspråk på barneskolen i flere år, og har derfor opparbeidet seg relativt mye undervisningsmateriell som de både har prøvd ut og kvalitetssikret. Gjennomgående er lærerne i våre case-skoler fornøyd med det de har av "undervisningsverk" og læremateriell.

Som nevnt tidligere er vårt inntrykk at bøkene som lærerne benytter i undervisningen, har kommet som forslag i etterutdanningen, enten fra andre lærere eller fra etterutdannerne selv. Samtlige lærere er veldig fornøyd med de lærebøkene de har i språket, og vi får ingen kritiske kommentarer når det gjelder noen av lærebøkene som er valgt.

Gjennom etterutdanningen har lærerne også fått mange tips om hvordan de kan legge opp undervisningen uten bruk av lærebøker, og da heller benytte seg av andre læremidler. Dette fordi både etterutdannerne og lærerne ved forsøksskolene hadde oppfattet at Utdanningsdirektoratet ikke ville dekke undervisningsbøker. Dette ble i noen tilfeller opplevd som en føring fra direktoratet, at man ikke skulle bruke bøker;

"Men de vil jo helst ikke at vi skal bruke så mye bøker. Det har ikke vært så mye føringer, men den kom de med, helst ikke bøker. Men vi har brukt bøker" (lærer skole 1)

Når det har vært snakk om undervisning uten bøker, kobles dette gjerne opp mot bruk av IKT. Både etterutdanningen og de sentrale dokumentene som gjelder forsøket, prioriterer og oppmuntrer til bruk av IKT i undervisningen. I denne sammenheng vil ikt være en betegnelse på bruk av pc i undervisningen, enten ved bruk av programmer eller ved bruk av internett. Dette er imidlertid benyttet i svært varierende grad, og begrunnelsen for bruk eller ikke bruk av IKT spenner fra for liten opplevd kompetanse hos læreren, til mer organisatoriske utfordringer;

"Vi har jo fått litt tips på samlingene i Trondheim, men det er rett og slett et problem, for det er ikke ledige datamaskiner akkurat da når vi har..." (Lærer skole 1)

Vi ser at elevene vi har intervjuet enten mener de bruker for mye ikt, eller at de bruker det for lite. Det som blir brukt mest av elevene ved våre caseskoler er nok *google-translate* som et substitutt for manglende ordbøker. Også nettbaserte spill blir brukt i undervisningen, noe elevene synes er både morsomt og lærerikt i forhold til å lære gloser. Vi vil likevel påpeke at de fleste av disse spillene vi har hørt om krever at elevene har egne kontoer hvor de logger seg på, samt at læringen stort sett begrenser seg til gloser. Her er det viktig å poengtere at vi ikke vet noe om andre nettbaserte læremidler, men går ut fra at man også kan finne spill som følger elevenes progresjon videre (uten at dette har blitt brukt ved våre caseskoler).

6.6 Hva synes elevene om undervisningsmaterialet?

De elevene som vi har intervjuet ved case-skolene synes det er veldig greit og ha bøker med oppgaver som de kan bruke i undervisningen. De liker å ha oppgaver hvor de må skrive litt og oversette språk. En av case-skolene har bøker som kun er på fremmedspråket, elevene ser også ut til å like disse bøkene, men savner gloser bakerst i boken. I disse språkene er det ikke alltid noen foresatte hjemme som kan hjelpe med leksene, og det blir derfor enda viktigere at elevene har mulighet til å finne ut av det selv.

Elevgruppene som ikke har fått egne bøker for språkundervisningen sier at de gjerne kunne tenke seg bøker, og da i hvert fall arbeidsbøker med oppgaver i. Flere av elevene gir uttrykk for at det blir lite oversiktlig og mye rot uten bøker. Dette fordi det da blir så mye kopier og løsark som flyter rundt både i sekken og ellers i klasserommet.

"Jeg synes at det kan være kanskje litt sånn større bøker med mer oppgaver av det samme. Jeg føler at, fordi vi har fått veldig mye oppgaveark, så det blir på en måte at vi må spare boken – jeg tror jeg har to permer med bare ark" (elev skole 5)

Elevene virker også å ha klare formeninge om de bøkene som de har fått i språket. De elevene som har bøker som kun er på fremmedspråket synes dette kan være både vanskelig og litt irriterende;

"Det er så irriterende. Og i de andre, de vi hadde i fjor, der sto det liksom gloser bakerst til det kapittelet – det er ganske greit å ha i bøkene" (Elev skole 1). Samtidig mener andre elever det motsatte; "Der kunne det gjerne være litt mer tysk i bøkene, enn norsk"(Elev skole 1). Her er det viktig å merke seg at de to elevene snakker om de to ulike språkene som case-skolen tilbyr. Når det gjelder meninger rundt undervisningsmateriell og bøkene som ble brukt i de ulike språkene, var elevene rimelig samkjørte i sine erfaringer.

Det er et fåtall av elevene ved case-skolene som sier at de benytter IKT i stor grad. Det viser seg også at svært få elever opplever at det ikke finnes noen mellomting i bruk av IKT ved våre case-skoler. Elevene som går i grupper som bruker IKT, mener ofte at de bruker det for mye. Elevene uttaler selv at overdreven bruk av IKT i undervisningen fører til at undervisningen blir litt kjedelig, og at man da lett kan finne på andre ting; "Ja, vi jobber litt for mye på PC, det blir litt kjedelig. At folk går inn på Facebook istedenfor å jobbe." (elev skole 4). I de elevgruppene hvor læreren ikke benytter seg av IKT i det hele tatt, er dette et savn hos elevene. Elevene i disse gruppene ytrer et ønske om å kunne bruke pc'er i en større grad i undervisningen; *Vi er aldri på PC egentlig, det er ganske irriterende...* (elev skole 5)

I de få gruppene hvor lærerne har klart å balansere bruken av IKT, er elevene svært fornøyde med variasjonen av undervisningsmetoder. Elevene her er også tydelig klar over hvilke undervisningsopplegg eller læringsmateriell som ligger på internett, og vet hvordan de skal bruke dette for egen læring;

"Vi bruker det en gang i uken omtrent, en av timene bruker vi det. De bruker nesten ingenting, men vi bruker det passe ofte. Men det er jo fordi at vi er i A-klasse rommet og de har PC bak, og da er det enkelt å bare gå og hente. Og for eksempel gå inn på click and learn eller amigos.no å gjøre oppgaver til bøkene som gjør at det blir litt mer gøy. Eller for eksempel bruke den til Google Translate da, når vi har sånne oversettelsestekster." (elev skole 5)

Gjennom casestudiene ser vi også at den europeiske språkpermen blir brukt i svært liten grad i undervisningen. Lærerne som støtter seg til lærebøker har her valgt andre alternativer enn den europeiske språkpermen. Dette står noe i kontrast til det som meldes inn av Fylkesmennene, hvor det tydelig kommer frem at den europeiske språkpermen benyttes i relativt stor grad. Også delrapport 1 viste at språkpermen ofte ble benyttet som læringsmateriell.

6.7 Oppsummering

Vi ser at samtlige lærere ved våre case-skoler er svært motivert for at undervisning i fremmedspråk bør inn i barneskolen. Denne motivasjonen kan være et resultat av flere elementer, men det som oppleves som den sterkeste motivasjonsfaktoren er at lærerne ser at elevene er motivert og mestrer språket. Andre motivasjonsfaktorer for læreren er egen genuin interesse for språk, samt opplevelsen av å få benyttet egen kompetanse. De skolene som har hatt en satsning på fremmedspråk tidligere,

drar også dette frem som et positivt element. Her erfarer lærerne at de får bygge videre på noe de allerede er godt i gang med, samt at de opplever at deres satsningsområder sees på som viktige.

Når det gjelder lærernes syn på elevenes motivasjon mener lærerne jevnt over at elevene er motiverte for faget, og kanskje også mer enn lærerne hadde forestilt seg ved oppstarten av forsøket. Hvordan lærerne begrunner elevenes motivasjon er litt ulikt, men temaer som ofte dras opp er elevenes naturlige læringsvilje og nysgjerrighet, at elevene føler de mestrer og tør å utfordre seg, samt den aktivitetsrettede undervisningen. Når det gjelder valgfrihet som motivasjonsfaktor er imidlertid lærerne delte i sine meninger. Noen mener elevene er motivert nettopp fordi forsøket har vært frivillig og elevene har valgt det selv, mens andre mener at dette har svekket motivasjonen fordi disse elevene har et referansepunkt i de elevene som har valgt å ikke være med i forsøket.

Forsøket blir opplevd som et "vi-prosjekt" på samtlige av våre case-skoler. Lærerne opplever med andre ord at forsøket er godt forankret i skolen og i ledelsen, og at dette er en satsning for skolen ikke for de som enkeltlærere. Det trekkes frem at forsøket har gitt akkurat passe frihet til den enkelte skole når det gjelder å tilpasse forsøket til skolehverdagen, og at dette har vært med på å øke både eierskap og den positive opplevelsen.

Ved samtlige case-skoler blir den brå starten problematisert, og læreren drar frem at dette har hatt konsekvenser både for organiseringen, informasjon til de foresatte og for selve etterutdanningen. Den brå starten førte til at man ikke helt visste hva som skulle gjøres i begynnelsen, og at det tok en stund før skolene fant kursen sin. Også gruppestørrelse og tidspunkt for undervisningen har vært utfordringer ved enkelte skoler. Lærerne opplever at det er til dels store ulikheter mellom kjønnene når det gjelder språkopplæringen. Jentene oppleves som flinke og rolige, mens guttene er mer utagerende og har mer behov både for aktiviteter og oppfølging. Lærerne påpeker imidlertid at dette ikke er spesielt for språkfagene, og at dette forsøket heller kanskje har hatt en fordel i forhold til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. Dette fordi det er et helt nytt fag, hvor alle elevene begynner på samme nivå, og at man ikke har rukket og komme på så ulike kompetanseplan enda.

Når det gjelder lærernes opplevelse av egen kompetanse virker denne og være positiv både for lærere i introduksjonsmodellen og i progresjonsmodellen. Dette henger også godt sammen med lærerens motivasjon for faget/ språket. Lærerne opplever at de håndterer å tilpasse undervisningen til elevene, samt å gjøre undervisningen interessant og variert. Ved samtlige case-skoler forteller lærerne om et opplevd "press" på å fokusere på aktivitetsrettede undervisningsmetoder. Dette presset kommer oftest som et resultat av rammebetingelsene for forsøket; at tidspunktet for timene er lagt slik at man må benytte fysisk aktivitet for å holde elevenes interesse, samt at forsøket tross alt er frivillig og bør derfor også være et enkelt og morsomt fag for elevene. Ved noen tilfeller oppleves presset også å komme fra etterutdanningen, og andre skoler på etterutdanningssamlingene. I disse tilfellene føler læreren nesten at man har gjort noe galt ved å introdusere vanskeligere oppgaver og emner til barna.

7 Hva skjer i klasserommet?

I casene observerte vi undervisningen i språkene Fransk, Spansk og Tysk ved mindre skoler i rurale områder og ved byskoler. Det ble valgt ut skoler som fulgte introduksjonsmodellen og skoler som valgte progresjonsmodellen. Med utgangspunkt i tanken om at undervisningen etter introduksjonsmodellen kun gir ”smaksprøver” fra fremmedspråkundervisningen i det aktuelle språket har vi bestemt oss for å skille tydelig mellom observasjonene fra de to ulike modellene i denne grunnleggende gjennomgangen. Først vil vi ta for oss introduksjonsmodellen og hvordan denne undervisningen legges opp, så vil vi gå igjennom progresjonsmodellen, og se på organiseringen av undervisningen her. Dette kapittelet er først og fremst basert på våre observasjoner og observasjonsnotater, men også de samlede inntrykkene vi sitter igjen med etter samtlige intervju.

7.1 I introduksjonsklasserommet

I og med at introduksjonsmodellen fordrer at elevene har flere språk de skal få smakebiter av igjennom de to årene, hadde vi en forforståelse av at undervisningen i denne modellen kanskje kunne være litt mindre krevende ved hvert enkelt språk, men at belastningen totalt sett for elevene ikke nødvendigvis trengte å være mindre. Vi antok også at vi ville kunne se en del aktivitetspreget undervisning, siden vi hadde fått dette inntrykket av både lærerne og etterutdannerne igjennom hele forsøket. Nedenfor følger en presentasjon av hvordan vi opplevde undervisningen ut fra observasjoner og samtaler med aktørene ved case-skolene.

7.1.1 Undervisningens viktigste kjennetegn: aktivitetspreget

Undervisningens mest i øye fallende særpreg er aktivitetene. Språktimene består gjerne av en større mengde ulike aktiviteter som følger hverandre. Det legges stor vekt på variasjon mellom disse ulike aktivitetene. Dersom gruppen har lærebøker tilgjengelig, brukes dette som grunnlag for alle oppgavene som gjennomføres. I praksis betyr det at elevene leser de tekstene som tilbys i læreboka, løser de tilhørende skriftlige og muntlige oppgavene og lytter til tekster og sanger fra lærebøkens tilhørende CD-er.

7.1.2 Bruk av språk

Lærerne prøver å bruke målspråket mest mulig, men gjentar gjerne i hovedtrekk alle fremmedspråklige ytringene på norsk og holder seg til forklaringer og lignende på norsk. Det brukes også hovedsakelig norsk som metaspråk. Språkbruken skiller seg noe alt etter hvilket språk som brukes. Tysklærerne bruker språket klart hyppigst. Elevene bekrefter også at det føles mye enklere å forstå tysk enn de andre språkene når de sammenligner deres erfaringer med språkene.

Elevene bruker målspråket hvis svarene støtter seg til målspråkfraser de kjenner fra før eller som de nettopp har innøvd. Spørsmål til læreren og kommunikasjonen mellom elevene foregår helst på norsk. Særlig i litt større grupper (flere enn ca. 10 elever) føler flere av elevene tydelig ubehag ved å snakke høyt på målspråket foran de øvrige elevene. Dette problemet prøves som oftest løst ved å bruke gruppearbeid for å organisere arbeidet. I gruppene bruker elevene kun norsk.

Større grupper er dessuten gjerne preget av en del uro. Lærerne bruker norsk som språk når de prøver og (gjen-)opprette arbeidsro. Dessuten brukes det mer norsk jo lenger ut i timen man kommer.

7.1.3 Faglig innhold: tema

Lærerne tilbyr elevene språklige smakebiter som utvilsomt er relevante for elevene. Det tas utgangspunkt i elevenes hverdag og introduseres ord og uttrykk som gjør det mulig for elevene å kunne fortelle om seg selv og sin egen verden på fremmedspråket, selvsagt med et meget begrenset ordforråd og derav betingete begrensninger med tanke på tema som kan tas opp. I undervisningen tas det opp tema som er relevante for elever i den aktuelle aldersgruppen. Man støtter seg gjerne til lærebøker og deres utvalg av passende tekster, ord og uttrykk.

7.1.4 Faglig innhold: ferdigheter

Aktivitetene fokuserer på muntlige aktiviteter, dvs. det å lytte og det å snakke. Dessuten leses det gjerne høyt, fortrinnsvis enkeltord eller korte setninger. Skriftlige aktiviteter som øver på å skrive egne tekster på fremmedspråket forekommer mer sjeldent. Som oftest bruker lærerne oppgaver som støtter seg til parallelttekster som elevene kan bruke som mal for egen produksjon.

7.1.5 Faglig innhold: kulturmøter

Elevene har lært heller lite om landene der målspråket brukes. Det skyldes antakelig at de kun får smakebiter over en kortere periode. Likevel lærer de som oftest litt om det landet vi i hovedsak forbinder med målspråket. I sammenligningen mellom språkene brukes det mer tid til informasjon om målspråklandenes kultur i tysktimene. Populære kulturelle tema er gjerne aktuelle høytider og typiske matretter fra målspråklandene (se under aktiviteter).

7.1.6 Faglig innhold: språklæring

Egen individuell språklæring blir ikke tematisert i undervisningen. Elevene gjøres kun svært sjeldent oppmerksom på likheter og forskjeller mellom målspråket, morsmålet og det første fremmedspråket engelsk. De arbeider heller ikke bevisst med språklæringsstrategier som vil kunne lette egen språklæring.

7.1.7 Aktiviteter i timene

Undervisningen er sterkt preget av at ulike aktiviteter følger hverandre tett. Lærerne forklarer også at det trenges en hyppig variasjon mellom ulike oppgaver for å holde elevene i arbeid og konsentrasjon. Også elevene forteller at de holder på med mange ulike oppgaver i løpet av en time og at det som regel aldri blir kjedelig. Samtidig kan det observeres at oppgavene delvis ikke blir avsluttet av alle elevene før man går videre til neste aktivitet og at det ikke brukes tid til å diskutere passende og upassende språklige løsninger i plenum, til å gi elevene tid til å reflektere over det de har lært og lignende.

Sanger på målspråket er en viktig ingrediens i timene: det både lyttes til sanger på CD og synges aktivt i klasserommet. Elevene selv bekrefter også at de liker denne typen aktivitet svært godt. Som en konsekvens av elevenes ferdighetsnivå er det her oftest snakk om sanger med enkle tekster, barnesanger og lignende.

Aktivitetene for øvrig har gjerne et preg av ”fysisk aktivitet” og ”lek”. Det foretrekkes oppgaver der elevene må røre på seg, for eksempel for å gå til tavlen, hente noe på gangen osv. Lærerne understreker som tidligere nevnt at det er viktig å holde elevene ”i aktivitet”. Dette gjelder ikke minst i større grupper med en overvekt av gutter. Det legges fra lærernes side stor vekt på at flere av undervisningsaktivitetene presenteres som ”lek” og også oppfattes slik av elevene. Også elevene kan bekrefte inntrykket at mange av aktivitetene er ”lek”. Ved mange av disse aktivitetene står det fysiske aspektet helt klart i fokus, mens språklæringen i beste fall kommer i bakgrunnen, men ofte faktisk faller helt bort.

Meget populære aktiviteter (både hos elevene og lærerne) er dessuten knyttet til mat fra målspråklandet. Gjerne også i samarbeid med faget ”Mat og helse” møtes man på skolekjøkkenet for å lage spanske tapas, franske croissanter og tyske julekaker. Elevene blir der kjent med mat eller matvarer som vi gjerne forbinder med målspråklandene, men timene benyttes dessverre kun unntaksvis og i svært liten grad til å øve inn autentisk språkbruk samtidig. I disse situasjonene benyttes det for det meste Norsk, både som klasseromsspråk og hjelpespråk. Elevene blir sjeldent introdusert til betegnelse på matvarer og inventaret på et kjøkken på målspråket. De får heller ikke lært å gi og forstå enkle dagligdagse og dermed svært relevante beskjeder knyttet til matlaging, servering og spising.

Mange av aktivitetene organiseres som gruppearbeid. I gruppen bruker elevene stort sett kun morsmålet for å snakke seg i mellom og for å diskutere mulige løsningsforslag. Lærerne er flinke til å hjelpe gruppene til å komme i gang og til å forklare der det trengs. Også denne kommunikasjonen foregår stort sett på norsk.

Lærerne er klar over at det brukes svært mye norsk i klasserommet. De begrunner eget språkbruk med at elevene ikke vil kunne forstå dem dersom de brukte målspråket oftere enn de gjør. De føler at gruppen som helhet ikke har store nok ferdigheter til å kunne bruke målspråket mer og at det

dessuten finnes store forskjeller innad i gruppen og lærernes språkbruk dermed må tilpasses de svakeste elevene. Elevene selv oppfatter målspråket som brukes i de fleste timene som akkurat passe vanskelig, særlig i tysk-timene. Bruken av spansk oppfattes gjerne som vanskeligere, men også overkommelig.

Likevel velges det å introdusere elevene for litt grunnleggende grammatikk knyttet til målspråket. Det lykkes i grunnen godt, elevene bruker disse grammatiske kunnskapene og oppfatter de som nyttige. Samtidig er grammatikk-øvelser i timene blant de mindre populære aktivitetene i timene.

Undervisningen støtter seg gjerne til en lærebok og tilhørende hjelpemidler. Læreboken gir læreren tilgang til tekster og oppgaver som oppfattes som meningsfulle og tilpasset aldersgruppen og muliggjør dermed en variasjon og tilpasning som ellers ville være svært tid- og ressurskrevende for læreren å få til.

Lærerne har på igjennom etterutdanningen blitt kjent med hjelpemidler på nettet, men når tilgangen til datamaskiner ikke er mulig, blir mediet heller ikke brukt i klasserommet. Lærerne ser at IKT-bruk kunne berike undervisningen, men føler samtidig ikke at undervisningen blir utilfredsstillende uten bruk av IKT. Elevene savner heller ikke bruken av IKT.

7.2 I progresjonsklasserommet

I og med at progresjonsmodellen innebærer at elevene får opplæring i kun ett språk over to år, hadde vi en forventning av at undervisningen i denne modellen kanskje kunne være litt mer krevende enn ved introduksjonsmodellen, samt at elevene hadde kommet et stykke lengre i språklæringen. Vi ventet vel oss også her at vi ville kunne se en del aktivitetspreget undervisning, men da i mindre grad enn i introduksjonsmodellen. Nedenfor følger en presentasjon av hvordan vi opplevde undervisningen ut fra observasjoner og samtaler med aktørene ved case-skolene.

7.2.1 Undervisningens viktigste kjennetegn: aktivitetspreget

Undervisningens mest i øye fallende særpreg er også her aktivitetene. Også disse språktimene består gjerne av en større mengde ulike aktiviteter som følger hverandre. Det legges stor vekt på variasjon mellom disse ulike aktivitetene. Dersom gruppen har lærebøker tilgjengelig brukes dette som grunnlag for alle oppgavene som gjennomføres. I praksis betyr det at elevene leser de tekstene som tilbys i læreboka, løser de tilhørende skriftlige og muntlige oppgavene og lytter til tekster og sanger fra lærebøkenes CD-er.

7.2.2 Bruk av språk

Lærerne i progresjonskursene prøver stort sett å bruke kun målspråket og gjentar mye mer sjeldent beskjeder og andre ytringer på norsk. Likevel bruker elevene fortsatt helst Norsk når de skal spørre

noe eller komme med spontane ytringer. Språkbruken skiller seg ikke lenger så tydelig mellom språkene. Tysklærerne bruker fortsatt språket hyppigst, men også de andre språklærerne bruker språket hyppig. Elevene ser ikke ut til å ha problemer med de språklige utfordringene som de møter gjennom dette. Elevene bruker helst målspråket hvis de kan støtte seg til målspråkfraser de har lært utenat. Spørsmål til læreren og kommunikasjonen mellom elevene foregår også i disse gruppene helst på norsk. Det å snakke høyt i gruppen er tydeligvis ikke lenger et problem i progresjonsgruppene. Men også i større progresjonsgrupper finner vi tendenser til mye bråk og uro i timene. Lærerne bruker norsk som språk når de prøver og (gjen-)opprette arbeidsro.

7.2.3 Faglig innhold: tema

Lærerne tilbyr elevene språklige tema som utvilsomt er relevante for elevene. Ledesnoren for undervisningen er læreboken man har bestemt seg for. Der tas det selvsagt utgangspunkt i elevens hverdag. Lærerne bruker i tillegg hyppig oppgavebøkene, CD-ene og lignende som tilhører læreboken.

7.2.4 Faglig innhold: ferdigheter

Aktivitetene fokuserer på muntlige aktiviteter, dvs. det å lytte og det å snakke. Dessuten leses det gjerne høyt, for eksempel sangtekster og andre kortere tekster. Skriftlige aktiviteter begrenser seg til bearbeidelsen av skriftlige oppgaver i oppgavebøkene og produksjon av plakater og lignende.

7.2.5 Faglig innhold: kulturmøter

Elevene i progresjonskursene har lært mer om landene der målspråket snakkes enn elevene i introduksjonskursene. De har lært litt om det landet vi i hovedsak forbinder med målspråket, men ikke nødvendigvis om flere land der språket brukes. Populære kulturelle tema er også i disse kursene gjerne aktuelle høytider og typiske matretter fra målspråklandene (se under aktiviteter).

7.2.6 Faglig innhold: språklæring

Egen individuell språklæring blir sjeldent tematisert i undervisningen. Språklæringsstrategier blir ikke tatt opp. Men elevene gjøres av og til oppmerksom på likheter og forskjeller mellom målspråket, morsmålet og det første fremmedspråket engelsk. Her varierer det også mellom de ulike språkene, og både elever og lærere i tysk sier at de har mer fokus på dette enn elever og lærere i spansk. Dette på grunn av språkets likhet til Norsk, og nytteverdien lærerne ser i språklæringsstrategier på dette nivået.

7.2.7 Aktiviteter i timene

Undervisningen i progresjonskursene er også sterkt preget av at mange ulike aktiviteter følger hverandre tett. Også disse lærerne forklarer at det trengs en hyppig variasjon mellom ulike oppgaver for å holde elevene i arbeid og konsentrasjon. Elevene bekrefter at de holder på med mange ulike oppgaver i løpet av en time og at det som regel ikke blir kjedelig. Oppgavene blir delvis ikke avsluttet av alle elevene før man går videre til neste aktivitet og det brukes lite tid til å diskutere passende og upassende språklige løsninger i plenum, til å gi elevene tid til å reflektere over det de har lært og lignende. Elevene virker engasjerte i de aktivitetene som tilbys, men muligens mer engasjert i selve aktiviteten enn i språklæringen som burde vært forbundet med aktiviteten.

Sanger på målspråket er en viktig ingrediens i progresjonstimene: det både lyttes til sanger på CD og synges aktivt i klasserommet. Elevene selv bekrefter også at de liker denne typen aktivitet svært godt. Likevel ytrer noen av elevene at det synges for ofte. Delvis synges det (eller lyttes det til) tradisjonelle sanger eller sanger fra ”kjente” sangere. Utvalget av sange(r)ne er ikke nødvendigvis alderstilpasset, dvs. det lyttes ikke til musikk som jevnaldrende i målspråklandene ville lytte til.

Aktivitetene for øvrig har også i disse timene gjerne et preg av ”fysisk aktivitet” og ”lek”. Det foretrekkes oppgaver der elevene må røre på seg. Også disse lærerne understreker at det er viktig å holde elevene ”i aktivitet”. Flere av undervisningsaktivitetene presenteres som ”lek” og oppfattes også slik av elevene. Elevene gir uttrykk for at det lekes langt oftere i fremmedspråktimene enn i andre undervisningstimer. Også her står det fysiske aspektet helt klart i fokus, mens språklæringen i beste fall kommer i bakgrunnen, men ofte faktisk faller helt bort.

Matlaging er også en populær aktivitet (både hos elevene og lærerne) i disse gruppene. Hvorvidt målspråket brukes oftere i disse gruppene enn i introduksjonsgruppene er ikke mulig å kommentere. Mange av aktivitetene organiseres som gruppearbeid. I gruppen bruker elevene stort sett kun Norsk for å snakke seg i mellom og for å diskutere mulige løsningsforslag. Lærerne er flinke til å hjelpe gruppene til å komme i gang og til å forklare der det trengs. Også denne kommunikasjonen foregår stort sett på norsk. Lærerne er bevisste på egen bruk av Norsk i timene, og de bruker målspråket ofte. Elevene oppfatter målspråket som brukes i de fleste timene som akkurat passe vanskelig og understreker at de liker den faglige utfordringen som er forbundet med lærerens språkbruk.

Elevene får formidlet grunnleggende grammatikk-kunnskaper knyttet til målspråket. Elevene bruker disse grammatiske kunnskapene og oppfatter de også selv som nyttige. Men også for progresjonselevne er grammatikk-øvelsene blant de mindre populære aktivitetene i timene.

Undervisningen støtter seg til en lærebok og tilhørende hjelpemidler. Læreboken gir læreren tilgang til tekster og oppgaver som oppfattes av læreren som meningsfulle og tilpasset aldersgruppen. De supplerer med øvelser og hjelpemidler de er har fått kjennskap til igjennom etterutdanningen. IKT

brukes som læringsmedium i timene dersom lærerne anser det som nyttig og det finnes tilgang til et passende antall datamaskiner. Elevene liker arbeidet på PC svært godt.

7.3 Oppsummering

Oppsummert kan vi si at det ikke er så store forskjeller på undervisningen i de to modellene ved våre caseskoler. I utgangspunktet hadde vi forventet større forskjeller mellom modellene, både når det gjelder elevenes kompetanse og undervisningsmetoder. Det som ser ut til å ha større innvirkning er lærerens kompetanse og trygghet i språket.

Bruken av målspråket er et tema som er nært knyttet opp mot klasseromaktivitetene. I progresjonsmodellen bruker lærerne i gjennomsnitt språket hyppigere enn i introduksjonsmodellen, men her finner vi forskjeller mellom språkene og ikke minst mellom de enkelte lærerne. Ved flere caseskoler etterlyser elevene større språklige utfordringer. Samlet sett kan det konstateres at språket med fordel kunne brukes langt oftere av lærerne. Men observasjonene viser også at det kreves svært gode språkkunnskaper for å kunne bruke språket spontant og autentisk i undervisningen. Ikke alle lærerne har disse forutsetningene.

Elevene bruker språket svært sjeldent i introduksjonskursene og for lite spontant i progresjonskursene. Likevel benyttes målspråket i større grad i progresjonsmodellen ved våre caseskoler. Men også her ser vi at dette i stor grad avhenger av lærerens kompetanse. Mange av elevene og deres foreldre uttrykker en skuffelse over at man ikke bruker språket mer og at man ikke jobber mer effektivt med språklæringen i undervisningen.

Undervisningen etter begge modellene er veldig aktivitetspreget. På denne måten prøver lærerne å skille undervisningen tydelig fra tradisjonell fremmedspråkundervisning på ungdomsskolen, å holde kontroll på delvis store elevgrupper og å motvirke svært uheldige undervisningstidspunkt. Lærerne lykkes godt med å trekke flest mulig av elevene, inn i undervisningen. Elevene oppfatter undervisningen heller ikke som kjedelig.

Aktivitetene er gjerne knyttet opp mot kapitler i en lærebok eller til undervisningsopplegg lærerne ble kjent med igjennom etterutdanningen. De blir brukt som en rettesnor for timene og bestemmer tempoet og progresjonen. Under observasjonene virket disse derfor ofte som en tvangstrøye.

Mange av aktivitetene kjennetegnes først og fremst av at elevene er i aktivitet og at de oppfattes som lekpregede. Flere av elevene kommenterer at det lekes for mye og at undervisningen mangler den seriøsiteten de kjenner fra andre fag. Flere av aktivitetene ser ikke ut til å være alderstilpassede og gir elevene ikke de utfordringene de etterlyser. Dessuten må det konstateres at flere av aktivitetene nok er underholdende og morsomme, men neppe bidrar nevneverdig til språklæring (i videste forstand).

8 Praktisk rettet undervisning – Hvordan ser den ut i klasserommet og hvordan fremmer undervisningen språklæring?

Dette kapittelet tar for seg i hovedsak temaet praktisk rettet undervisning. Grunnen til at vi har satt av et kapittel til dette temaet, er at dette i stor grad har vært et benevnende begrep for case-skolene i forsøket. Samtlige skoler vi har besøkt, og samtlige intervjuer vi har gjennomført har vært inne på forsøkets aktivitetsrettede tilnærming. Vi ser imidlertid at dette begrepet blir forstått noe ulikt av ulike aktører i forsøket. Alle de fem caseskolene har fokusert på en aktivitetspreget/aktivitetsrettet undervisning. I samtlige tilfeller ved caseskolene opplever vi at dette forstås som variasjon i undervisningsmetoder samt bruk av fysisk aktivitet i språklæringen. Også læreplanen i forsøket poengterer viktigheten av en aktivitetsrettet tilnærming, men her er betydningen noe ulikt det caseskolene legger i begrepet. Her betyr en aktivitetsrettet tilnærming i større grad en språklæring som tar utgangspunkt i så reelle situasjoner som mulig, og gjennom ulike metoder som har språklæringen i fokus. Det kommende kapittelet er en oppsummering og drøfting av disse ulike tilnærmingene og oppfatningene til begrepene "aktivitetsrettet tilnærming" og "praktisk rettet undervisning".

8.1 Læreplanen: "å ta språket i bruk" og "aktivitetsrettet tilnærming"

Læreplanen for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet (Læreplanen Fremmedspråk Barnetrinnet 2010) understreker at det nye fremmedspråk-faget skal få elevene til å ta språket i bruk fra første stund. Både læreplanen selv og diskusjonen rundt innføringen av fremmedspråk på barneskolen legger vekt på at dette nye fremmedspråkfaget skal skille seg fra den tradisjonelle fremmedspråkundervisningen. Mens undervisningen for de litt eldre elevene gjerne anses som teoretisk, skal dette nye faget være tydelig praktisk rettet.

Læreplanen sier:

"Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive. Dette oppnås gjennom en aktivitetsrettet tilnærming og ved å ta språket i bruk i opplæringen fra første stund. Målbevisst språklæring vil tidligst mulig sette elevene i stand til å forstå og bruke uttrykk og setninger i enkle kommunikasjonssituasjoner. Det er viktig å la elevene møte språk gjennom ulike medier som for eksempel film og musikk. Bruk av internett gir bl.a. muligheter for kommunikasjon med lærere og elever i andre land" (Læreplanen for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet 2010).

Undervisningen innenfor begge modellene kjennetegnes ved at den bevisst avgrenser seg fra fremmedspråkundervisningen på ungdomsskolen og videregående skole. Lærerne velger bevisst å "gjøre ting annerledes og tilpasset barneskolen". De fleste lærerne understreker at alderen til elevene tilsier en undervisning som er preget av mange aktiviteter.

"Det er det å få ungene til å ha lyst til å lære, og trives med det, og ikke kreve av dem for mye av pugging og skriving og sånn, men veldig mye sånn audiovisuelt, både se og høre, og å delta selv." (Lærer, skole 3)

8.1.1 "Aktivitetsrettet tilnærming" = "mange aktiviteter"

Mangfoldet begrunnes på ulike måter samtidig: For det første med tanke på at elevene i en slik gruppe vil være svært forskjellige og derfor vil trenge ulike typer oppgaver. For det andre med tanke på at elevene i denne alderen trenger et hyppig skifte av aktivitet for å holde arbeidskonsentrasjonen ved like. For det tredje med tanke på at elevene i denne alderen har behov for flest mulig aktiviteter som fanger deres oppmerksomhet og tilfredsstillende deres (aldersrelaterte) behov for å bli aktivisert. For det fjerde er undervisningen ved svært mange skoler lagt før skolestart eller etter den vanlige skoledagens slutt. Lærerne påpeker at tidspunktet krever mange aktiviteter for å kunne motvirke elevenes tretthet og manglende konsentrasjon. For det femte, og nært knyttet til dette fjerde punktet, skinner det gjennom at lærerne ofte oppfatter denne undervisningen som skolens alternativ til elevenes øvrige fritidstilbud. Skal fremmedspråkundervisningen kunne tåle sammenligningen med disse tilbudene innenfor idrett og kultur, tas det i bruk et (delvis fritidsrelatert) konsept med mange ulike og underholdende aktiviteter. Elevene deltar også engasjert på disse aktivitetstilbudene og gir ikke inntrykk av å kjede seg. I tillegg klarer lærerne på denne måten å integrere og engasjere de aller fleste elevene.¹² Dette er gjennomgående et svært positivt trekk ved forsøket..

8.1.2 Aktivitetene blir en tvangstrøye

Likevel må det kunne påpekes at det store antallet stadig skiftende aktiviteter også har sine negative sider. Den aktivitetsrekken som læreren har forberedt, ser ofte ut til å være mer enn en hjelp til strukturering, ofte heller en tvangstrøye. Elevene (og deres lærer) arbeider seg gjennom aktivitetene for dagen uten at det gis rom for å dvele ved en oppgave, snakke om ulike løsningsstrategier, gjøre elevene bevisste på deres individuelle omgang med og tilgang til språket osv. Etter endt time har elevene derfor gjerne følelsen av å ha jobbet mye, men uten å kunne konkretisere hva de faktisk "har lært" i timen. Av og til hastes det fra oppgave til oppgave for å "rekke alt" uten at det blir tydelig hva som oppnås med dette og eventuelt ikke oppnås dersom man hadde rukket noen færre oppgaver.

8.1.3 "Aktiviteter" = "spill / lek"

Aktivitetene kan i hovedsak relateres til begrepene "spill", "lek", "bevegelse" og "musikk". Også disse relasjonene blir begrunnet etter det nevnte mønsteret der stikkordene er mange ulike elever, å holde konsentrasjonen, at elevene må aktiviseres og undervisningen må være underholdende. Lærerne understreker at det trengs spill og lek, der gjerne bevegelse og musikk er involvert, for å nå elevene i denne aldersgruppen. Lærerne er svært kreative, overtar spill og lek fra startfasen til engelskundervisningen og har fått mange gode ideer på etterutdanningen og gjennom nettverket

¹² Her må det selsagt understrekes at våre observasjonene og spørreundersøkelsene kun klarte å fange opp elevene som fortsatt deltar på kursene. Det skal ikke understås at mange skoler måtte melde fra om et stort frafall. Frafallet er ofte ikke monokausalt, men har flere og sammensatte årsaker.

med andre lærere. Uten tvil bidrar noen av disse aktivitetene til å øke elevenes språklæringsglede og til å bygge opp og trygge for eksempel deres ordforråd.

Samtidig må det påpekes at også svært mange av disse aktivitetene kun kan karakteriseres som ”underholdende tidsfordriv”. Elevene har det gøy, men de ser ikke ut til å lære verken språk eller tilegne seg kunnskap om målspråklandene (i videste forstand) eller egen språklæring på denne måten. Denne typen aktivitet kan derfor selvsagt fortsatt brukes i språktimene – som et kort avbrekk, en hyggelig pause eller avslutning. Mer bekymring vekker disse aktivitetene når de fyller størsteparten av undervisningstimene.

Elevene liker spill, lek, sang og musikk i timene. Men de etterlyser selv samtidig undervisning som gir dem utfordringer og krever innsats. Noen påpeker til og med at de oppfattet undervisningen (særlig) i de første månedene som for enkel og ”barnslig”. Elevene sier selv at de leker mer i fremmedspråktimene enn i de andre fagene de har på timeplanen.

”Det er mer leker og sånt ja [enn i andre fag]” (Elev, skole 2).

”Vi spiller for mye så det er kjedelig” (Elev, skole 5).

”Eller, i begynnelsen var det bare å lære seg å snakke fransk, men nå er vi mer motivert til riktig grammatikk, å skrive riktig og sånt” (Elev, skole 4)

Dessuten kommenterer flere at undervisningen ble mye lettere enn de hadde forventet på forhånd. Dette gjelder særlig de gruppene der man vektlegger ”lette og underholdende aktiviteter”. Her oppstår tydeligvis en litt komplisert læringssituasjon og en slags ond sirkel. Læreren ønsker å tilby aktiviteter som inviterer til kos og trivsel. Det lykkes man med, elevene trives i undervisningsøyeblikket. Likevel føler elevene etter hvert at de ikke får lært noe særlig og heller ikke kommer så langt som de hadde håpet på. De opplever at undervisningen er mye lettere enn de hadde trodd på forhånd og etterlyser selv større utfordringer. Lærerne ønsker dessuten å lage en undervisning som skiller seg fra den som forbindes med ungdomsskolen. De vil ”skåne” elevene og ikke kreve for mye av dem. Derfor skal timene være preget av mye lek. Elevene oppfatter disse timene både som mindre seriøse enn annen undervisning og er delvis bekymret over at de faktisk ikke lærer så veldig mye i løpet av disse årene på barneskolen. De knytter denne følelsen helt klart til aktivitetene, ikke til lærerens evner til å lære bort. Tvert i mot er elevene veldig fornøyd med både lærerens språkkunnskaper og hans arbeid som en lærer som forklarer og hjelper til.

8.1.4 Viktig med konkretisering av aktiviteter som egner seg til språklæring

Disse observasjonene og elevenes og lærernes tilbakemeldinger viser at det vil være viktig å komme med konkretiserende beskrivelser av egnede aktiviteter som både passer aldersgruppen og som fører til den språklæringen (i videste forstand) som læreplanen beskriver som mål for opplæringstilbudet. Også i etterutdannings-samlingene ble det lagt stor vekt på aktivitetsmangfoldet og aktivitetenes lekende karakter, og lærernes antagelser om at man måtte satse på lek og mange aktiviteter ble

dermed bekreftet. Men vi har påpekt at til og med elevene selv konstaterer at det kan bli for mye lek og at de savner ekte faglige utfordringer. Observasjonene våre viser i tillegg at flere av de lek-aktivitetene nok var morsomme og underholdende, men neppe førte til språklæring (i videste forstand), og at det ofte hastes gjennom en stor mengde aktiviteter av ulik art, nettopp for å holde elevene i aktivitet, men muligens uten virkelig å nå målet om språklæring.

Elevene i 6. trinn er ca. 11-12 år gamle. De står ved overgangen til puberteten og ved overgangen fra barn til ungdom. De har uten tvil stor glede av lek og sanger, og bruk av lek og sanger kan bidra til å øke språklæringsglede. Samtidig ser vi i alle intervjuene at elevene virkelig ønsker å ”lære språk”, dvs. lære seg å ta et fremmed språk i bruk. De etterspør faglige utfordringer og viser en stor grad av innsikt, når de for eksempel sier at grammatikk-kunnskaper er nyttige og liksom et nødvendig onde, samtidig som de sier at de ikke alltid liker å jobbe med grammatikk-oppgavene. Etter 5 år på skolen har de gjort erfaringer nok med andre fag (og bl.a. også med første fremmedspråk engelsk) til å vite at læring også innebærer arbeid med oppgaver som er mindre morsomme og svært arbeidskrevende (for eksempel pugging av gloser).¹³ Aktivitetene må være tilpasset aldersgruppen som skiller seg fra ungdomsskoleelevene. Likevel er elevene ikke lenger i en alder der lek er deres hovedinteresse og eneste innfallspor til glede.

8.1.5 Bedre tidspunkt gjør ”lek” mindre ”påkrevd”

Likevel må det enda en gang påpekes at det uheldige tidspunktet for undervisningen, som noen skoler har valgt eller vært nødt til å velge, ofte gjør en mer krevende og utfordrende undervisning vanskeligere enn en plassering av timene ”midt på dagen”. Elevene er mer slitne på slutten av en lang dag og derfor også gjerne (i dette øyeblikket) fornøyd med lek og musikk i en litt mer avslappende fremmedspråktid. Dessuten lykkes lærerne å holde elevene også i slike timer i aktivitet og å unngå at timene glir ut.

8.2 Hvilken type aktiviteter skal man satse på?

Går vi tilbake til selve læreplanen, ser vi at denne forbinder begrepet ”aktivitet” først og fremst med det å ta språket i bruk. Elevene skal bruke språket gjennom de fire ferdighetene:

8.2.1 Lytte

Elevene lytter en god del til autentisk språkbruk ved å lytte til lærebøkens tilhørende CD-er, og til sanger fra andre CD-er eller til filmer. CD-ene som tilhører lærebøkene inneholder gjerne opplesning av leseboktekstene og autentiske dialoger og lignende tilpasset den leksjonen elevene jobber med. Dersom læreverket som helhet er tilpasset aldersgruppen og kursets læringsmål, vil

¹³ Flere av elevgruppene etterlyser pugging av fremmedspråklige gloser. I deres kurs jobber man tydeligvis ikke med denne typen arbeid for å øke ordforrådet. I de kursene der elevene tydeligvis må lære seg ord, kommenteres dette ikke negativt av elevene.

slike ”lytteøvinger” kunne bidra til mye god språklæring og samtidig gjerne formidle informasjon om målspråklandene. Sanger fra CD-er inneholder først og fremst autentisk språkbruk. Valgt med omhu vil de kunne stimulere elevenes interesse for målspråklandene og egen språklæring fordi de gir mulighet til direkte kontakt med språket og landene. Særlig egnet vil derfor ved første blick være sanger som henvender seg til samme aldersgruppe som elevene og som gir en mulighet til å få et innblikk i livet til jevnaldrende i de aktuelle landene. Samtidig forutsetter nettopp slike sanger og ikke minst filmer språklige og kulturelle basiskunnskaper som elever i nybegynnerkurs ikke har. Sangen eller filmen kan da lett bli ”et eksempel på språkbruk”, men blir i grunnen ikke forståelig for elevene og dermed heller motivasjonssvekkende. Hvorvidt oversetting av sangtekster til norsk eller filmer med norske undertekster virkelig bidrar til språklæring, er heller omstridt.

Hovedmengden med muntlig språklig input på målspråket får elevene utvilsomt gjennom læreren. Dersom læreren bruker målspråket lite i timene, får elevene dessverre lite å lytte til. Elevene selv etterlyser målspråklig input som de kan strekke seg etter. Mange av lærerne bruker språket hyppig i timene og prøver å unngå unødig bruk av Norsk. Det blir tydelig at særlig erfarne fremmedspråklærere fra ungdomstrinnet hyppigere holder seg til målspråket. De har god erfaring med bruken av språket og behersker klasseromsspråket godt. I lærer- og rektorintervjuene understrekes det også at man trenger svært gode praktiske språkkunnskaper for å kunne undervise disse kursene. Lærerne som viktigste kilde for språklig input må både bruke språket hyppig og autentisk.

8.2.2 Lese

Elevene leser en god del i timene. De leser tekster i læreboken både høyt og stille. Høytlesing foregår helst i mindre grupper og elevene prøver gjerne å unngå å måtte lese høyt foran hele klassen. Høytlesing er en meget god forberedelse for spontan muntlig språkbruk fordi det man skal si, faktisk står i boken eller på et ark. Det er viktig at det etableres så tidlig som mulig en atmosfære i klasserommet der alle elevene kan si ting høyt foran hele gruppen. Høytlesing og -snakking kan øves i mindre grupper eller i kor, men målet må være at alle tør lese og snakke høyt foran gruppen. Til dette trenger elevene tryggheten som gruppen kan gi hverandre og oppmuntringen fra lærerne slik at det å lese eller snakke høyt blir en naturlig del av språkbruket. Aktiv høytlesing i storgruppen er dessverre til nå en sjeldent brukt aktivitet.

8.2.3 Snakke

Elevene vil helst ta språket i bruk gjennom å snakke. Det bekrefter både lærerne og elevene. Denne ferdigheten oppfattes av alle som den viktigste for disse barneskolekursene. Derfor er det spesielt bekymringsfylt at det nok snakkes i alle kurs – men ofte på norsk. Der eleven snakker på norsk, har han unngått å snakke på fremmedspråket og dermed ikke brukt språket. Noen kurs bærer preg av at elevene kun snakker målspråket når de har et ”ferdig svar” for hånden. Det er selvsagt flott at det

øves inn bruken av fraser som man lært seg, men samtidig er det viktig at elevene tør å ta språket i bruk selv om de ”mangler deler” av det de vil si.

8.2.4 Skrive

Det skrives lite fritt i timene. Skrivning begrenses stort sett til løsning av skriftlige oppgaver i oppgavebøkene, der elevene må sette inn ord som mangler og lignende. Men noen av kursene skriver brev til brevvenner i målspråklandet og får dermed øvd seg på å skrive lengre brukstekster på et språk som de fortsatt ikke behersker. Skrivning er den aktiviteten som rangeres lavest på rangstigen over prioriterte områder både hos elever og lærere. Flere av lærerne begrunner dette også med at de dermed vil skille seg fra språktimene på ungdomsskolen.

Ved alle disse fire ferdighetene får elevene anledning til å ta språket aktivt i bruk. I noen av gruppene får elevene rikelig med muligheter til dette. Men i andre grupper hører de lite på målspråket og bruker selv målspråket svært lite. Muligheten til språklæring og ikke minst også utvikling av språklæringsglede kan som en konsekvens av dette bli heller liten i disse gruppene.

8.3 Oppsummering

Vi ser at caseskolene forstår begrepene i læreplanen på en noe annen måte enn det som muligens var tiltenkt, da snakker vi spesielt om den aktivitetsrettede undervisningen og hva som legges i dette. Slik vi ser det legger læreplanen språklæring som det viktigste kriteriet i den aktivitetsrettede tilnærmingen. Med dette mener vi at målet er læringssituasjoner som oppleves som reelle av elevene, hvor de får mulighet til å bruke språket, samt at læringsmetodene tar hensyn til hvor de er i språklæringen og hvor ikt vil være et viktig moment. Caseskolene på den andre siden legger nok også dette i begrepet en aktivitetsrettet tilnærming, men det forstås først og fremst som et begrep som legger opp til veldig mange ulike læringsmetoder samt fysisk aktivitet i timene.

Fremmedspråkundervisningen på barneskolen kan uansett karakteriseres som aktivitetsrettet. Timene fylles opp av mange ulike aktiviteter, og elevene virker engasjerte og stort sett fornøyde når det gjelder undervisningen. Likevel mener vi det er viktig å påpeke at en god del av aktivitetene må betegnes som ”lek” og fortrinnsvis bidrar til å underholde elevene, men ikke fremmer elevenes språklæring. Elevene etterlyser selv mer utfordrende oppgaver og flere har uttrykt skuffelse over språknivået man har oppnådd etter to års undervisning. Elevene sier også selv at språkundervisningen er langt mindre ”seriøs” og mer ”lekpreget” enn annen undervisning.

De fleste lærerne er uerfarne med tanke på språkundervisningen for denne aldersgruppen, i tillegg har flere av dem benyttet lærebøker som ikke har vært tilrettelagt for aldersgruppen eller for brukergruppen. I forhold til denne utfordringen kan man med god grunn argumentere for at det er nødvendig med en god grunnskoloring i forhold til egnede språklæringsaktiviteter for fremtidige fremmedspråklærere på dette trinnet.

I tillegg ser vi igjennom våre case-skoler at det kreves svært gode språkkunnskaper fra lærerens side for å kunne tilby elevene spontan språkbruk på målspråket. Gjennomgående, og med kun få unntak, brukte lærerne målspråket lite i undervisningen. Elevene tok heller ikke språket ofte nok i bruk – slik læreplanen egentlig ønsker.

9 Elevenes lærelyst og motivasjon med tanke på læring av et fremmedspråk

Innenfor et slikt tiltak som forsøk med fremmedspråk på barneskolen vil det være veldig viktig å se på elevenes holdninger til denne tidlige språklæringen og deres motivasjon for språklæring.

"Faget fremmedspråk på barnetrinnet skal gi elevene grunnleggende kompetanse i bruk av språk, gjøre dem bevisst språkene vi har rundt oss og vekke deres nysgjerrighet og gi motivasjon og lyst til å utforske flere språk og kulturer. Faget skal framheve flerspråklighet som en verdi som kan utnyttes i læring av nye språk." (Læreplan fremmedspråk barneskolen 2010)

Utgangspunktet for elevene er delvis nokså ulikt. Ved noen skoler har man valgt å tilby undervisningen obligatorisk til alle elevene i kullet. Ved andre skoler har deltakelsen på ethvert tidspunkt vært frivillig, slik at elevene både kunne melde seg på ved starten og melde seg av underveis etter eget ønske. Ved noen skoler ble det bare tilbudt ett fremmedspråk, ved andre skoler kunne elevene velge mellom flere språk. Ved introduksjonsskolene ble det alltid tilbudt flere enn ett språk. Skolene forteller selv at det har forekommet frafall underveis. Dette kommer vi tilbake til i sluttrapporten. I denne rapporten konsentrerer vi oss om de elevene som fortsatt deltar på kursene ved case-skolene som samlet sett er representative for prosjektet som helhet.

9.1 Motivasjon til å lære et fremmedspråk

Både observasjonene og intervjuene viser med all tydelighet at elevene er motiverte til å lære et fremmedspråk. De deltar med et stort engasjement i timene som tilbys og de forteller i intervjuene at de har lyst til å lære det språket eller ett av de språkene de har undervisning i.

"Jeg synes det er artig å lære nye språk." (elev, skole 2)

Elevene understreker at de synes at det er veldig gøy å lære et nytt språk. De viser også til at de i begynnelsen kanskje var mest nysgjerrige på dette språket og bare ville lære litt, men at de nå er motiverte til å lære litt mer konkrete ting som for eksempel også grammatikk:

"Eller, i begynnelsen var det bare å lære seg å snakke fransk, men nå er vi mer motivert til riktig grammatikk, å skrive riktig og sånt." (elev, skole 4)

Språkgleden virker også å være til stede, og elevene ser til en viss grad både nytten av å lære språk, samt at de mener det er morsomt å lære språk. De fleste elevene sier at de kunne tenke seg å lære flere språk. En av progresjonseleven gir uttrykk for at det hadde vært "kult" å få velge mellom flere språk, gjerne mange, og også mer eksotiske språk.

"Ja, jeg synes at man kunne få valgt portugisisk istedenfor spansk for det høres mye kulere ut, eller italiensk. Eller sånn der, noe litt mer sånn, ja, kanskje enda mer eksotisk igjen. Men ikke sånn russisk, for det er alt for vanskelig. Hvor R er P, og P er B eller noe sånt" (Elev, skole 5).

Likevel ser det ut til at **flere faktorer** har innflytelse på om elevene fortsatt er motiverte til språklæring og/eller fortsatt deltar på kursene. Videre i kapitlet går vi nærmere inn på noen av disse faktorene, men selvsagt har vi allerede vært innom flere viktige momenter tidligere i rapporten.

9.2 Organisering av introduksjonskursene

Ved en av introduksjonsskolene valgte man å tilby elevene språkene 1 og 2 vekselvis, dvs. et halvt år språk 1 og et halvt år språk 2. De av elevene som etter 6. klassen egentlig hadde bestemt seg for at de ville gå for språk 1, deltok deretter kun på tilbudet for språk 1 om høsten og fortsatte ikke med språk 2 om våren. Selv om de sluttet med språkundervisningen i språk 2, er det ikke direkte korrekt å si at elevene ikke lenger var motiverte til å lære fremmedspråk. Heller må man si at disse elevene er svært motiverte til å lære det språket de har bestemt seg for, men ikke lenger ønsker å bruke tid på å bli litt mer introdusert til et språk de allerede har valgt bort.

"Noen oppgir det at de har tatt et valg i forhold til neste år, så nå er tyskelevnene for eksempel: 'nei, nå har jeg bestemt meg for at jeg skal ha tysk, hvorfor skal jeg da være med på spansk etter jul, når jeg har tatt et valg' " (lærer, skole 2).

Likevel har denne reaksjonen fra elevene, som uten tvil er svært motiverte for videre språklæring, noen mindre heldige bivirkninger. Deltakertallet for vårkurset i språk 2 reduseres gjerne tydelig. De av elevene som fortsatt ønsker å lære dette språket, blir konfrontert med at tidligere medelever går hjem, mens de selv må "sitte igjen". Samtidig gis det med dette fra-valget et slags signal om at språk 2 ikke er så interessant. Begge aspektene kan skape frustrasjon hos elevene og kreve en god del innsats fra lærerens side for å gjenopprette den opprinnelige språklæringsgleden.

9.3 Plassering på timeplanen

En annen ekstern faktor som har stor betydning for språklæringsmotivasjonen, er helt klart språktimenes plassering på timeplanen. Ved de skolene som var valgt eller vært nødt til å legge timene til mer "uheldige tidspunkt", som for eksempel etter ordinær skoletid og/eller sent på ettermiddagen, forteller elevene om at de blir svært demotiverte av tidspunktet. Det føles tungt å måtte være igjen på skolen når "alle" går hjem. En elev uttaler at *"Det er veldig dumt liksom å sitte igjen hele tiden"* (elev, skole 4).

"I starten så var det kanskje litt morsommere for liksom når vi er ferdig med skolen da, så vil jeg liksom ikke ha fransk lengre, da vil jeg hjem. I starten så ville jeg gjerne ha fransk og syntes at det var spennende. Nå er det ikke det lengre." (elev, skole 4)

I tillegg til at det oppleves dumt å "sitte igjen", opplever mange elever at de blir slitne på slutten av dagen.

"Ja, i sjette klasse hadde vi det på slutten av dagen, og spesielt for oss på torsdager så hadde vi det etter gym, og det var jo kjempeslitsomt. Vi var jo helt utslitte da." (elev, skole 5)

Ved noen av skolene som har hatt behov for skyss for å hente elever fra naboskoler til timene, er det nokså symptomatisk at alle elevene fra disse naboskolene etter hvert har sluttet på kursene. Lærerne ved disse skolene bekrefter også at transporten ble svært slitsomt for elevene og nærmest drepte all lærelyst.

”I løpet av fjoråret så datt de av de [...] elevene som vi hadde fra [...] da, og det hadde vel med at det ble litt kronglete tror jeg.” (lærer, skole 2)

”Tror det hadde med skyss å gjøre, og så hadde det også litt å gjøre med hvilket fag de hadde på slutten av dagen. De mistet ganske mye [...] har vi fått høre da.” (lærer, skole 2)

Samtidig forteller også lærerne at det er særlig vanskelig å holde elevene på skolene utover ettermiddagene om våren når undervisningen må konkurrere med all slags fritidsaktiviteter.

”Litt lange dager, det som var utfordringen min var når vi begynte å komme til våren og sol og sommer og fotball trening, det var veldig hardt å holde de, når de andre hadde dratt hjem.” (lærer, skole 2)

Elevene mister altså ikke nødvendigvis lysten til å lære fremmedspråk, men undervisningens plassering gjør at elevene til en stor grad forbinder språkundervisning med noe negativt, nærmest en slags straff (”å sitte igjen hele tiden”).

9.4 Undervisningen og språklæring

Undervisningen oppfattes stort sett som interessant og engasjerende. Observasjonene viser også at elevene er med i det som skjer i klasserommet og gjerne deltar på de aktivitetene som tilbys. Aktivitetene er som tidligere nevnt som oftest både fysisk rettet og av underholdende karakter. Det appellerer til elevgruppene og gir dem mulighet til å holde seg i aktivitet. Få elever klager over at de kjeder seg til tider. Det gjør de i grunnen bare unntaksvis og det gjelder da som oftest et konsept som brukes litt for mye i det aktuelle klasserommet.

”Vi synger hele tiden vi, det er så irriterende. Det er bare læreren som synger. Ingen andre gidder” (elev, skole 5)

”Vi spiller for mye så det er kjedelig.” (elev, skole 5)

”Ja, vi jobber litt for mye på PC, det blir litt kjedelig.” (elev, skole 5)

Likevel etterlyser flere elever i progresjonskursene nå i ettertid at undervisningen burde inneholde flere ”krevende” oppgaver. Elevene vil lære langt mer ”språk” enn det de fikk gjort i løpet av kursene. De har som oftest en veldig seriøs innstilling til språklæring og er derfor nesten litt skuffet over det de får tilbudt.

”[Vi ønsker oss] proffere lærere, noen som vet hvordan de skal undervise i språket.” (elev, skole 5)

”[Lekser] de blir veldig useriøse syns jeg, de blir ikke fulgt opp en gang.” (elev, skole 5)

”Vi pleide å få lov til å lage samtalen selv, men de ble aldri framført.” (elev, skole 5)

”Altså, selv om det er fint å slappe av litt, sånn at vi ikke har gloseprøver, så synes jeg det hadde vært litt fint å hatt sånne prøver der vi kunne vist litt mer hva vi kan, og sjekke hva vi ikke kan, så vi kan jobbe litt mer med det.” (elev, skole 3)

Dette siste elevsitatet er i grunnen veldig dekkende for mange av de utsagnene elevene på de ulike case-skolene kom med. Undervisningen ble mange plasser lagt opp slik at elevene kan ha en trivelig stund med fremmedspråk på slutten av dagen. Det gis ikke lekser, det legges opp til mye spill og andre underholdende aktiviteter. Elevene oppdager fagets særlige status svært raskt og konstaterer fort at dette er et fag der det stilles langt lavere krav (om noen) enn i andre fag. De vil i utgangspunktet gjerne lære språk, men de føler til dels ikke at dette ønsket blir tatt på alvor. Dette kommuniserer de også til de foresatte:

”For i utgangspunktet så er jo dette superpositivt, det er jo kjempebra, man tenker jo at så fantastisk gøy å bli introdusert for et språk til i den alderen som de er så mottagelige og kan lære så mye. Og derfor er det vel også at i perioder hvor en har følt at det ikke har fungert helt.” (foresatt¹⁴)

”Og det har liksom ikke, kanskje vi ikke har følt at det har blitt tatt helt på alvor.” (foresatt)

”Det har vært sider som sier ”ikke press dem for mye, de skal ha det gøy, det kan ikke være for mye jobb, fordi det er en frivillig. [...] Selvfølgelig, det er en pilot [...], men de kunne fått mye mer fra disse to årene.” (foresatt)

”Konkret så ser jeg at min [...], som egentlig gledet seg til dette her veldig [...] så gikk det et halvt år, så hadde han ikke lyst til å [...] Sånn at denne mangelen på seriositet [...] gjorde at det nesten har vært litt kontraproduktivt altså. Jeg tror at man med fordel kunne ha satset mer på det for å gi barna faktisk en positiv opplevelse av språkundervisningen. Mer innhold og en bedre opplevelse som de tar med seg da videre framover.” (foresatt)

Elevene etterlyser for det meste mer ”seriositet” (elevsitat) i det arbeidet som gjøres. Særlig etter to år med progresjonsmodellen har flere hatt en forestilling av å ha kunne ha kommet lengre i egen språklæring. Også dette bekreftes av deres foresatte (se ovenfor). Uten tvil er elevene motiverte for egen språklæring og ved fremtidige undervisningstilbud burde derfor selve språklæringen stå mer sentralt, slik at elevene klarer å tilegne seg de språkferdighetene og øvrige læringsmål som kan være adekvate for et skolefag med det aktuelle timetallet og den tilmålte tiden.

9.5 Et tilbud for alle: tilpasset opplæring

Elevene vi har snakket med på case-skolene, har ikke kommet med antydninger om at undervisningen som helhet ikke var tilpasset deres behov. De har klaget over ”useriøs

¹⁴ Siden flere av foreldrene til dels kommer med sterk kritikk, blir utsagnene anonymisert og helle ikke tilordnet en bestemt skole.

undervisning” og for mye av det ene eller det andre, men ikke over at aktivitetene i timene var upassende for dem som enkeltelever. Også observasjonene viste at lærerne legger stor vekt på at ”alle” er med og har noe å gjøre i timene. Dette har vi også gått nærmere inn på i kapittel 7 og 8. Elevene oppfatter undervisningen som akkurat passe vanskelig og etterlyser til og med noe å strekke seg etter.

"Altså, det er jo litt vanskelig med grammatikk da, (...)altså det er jo litt vanskelig av og til, men jeg synes det er gøy da. Litt ekstra utfordring har jeg ikke noe i mot." (Elev, skole 4)

Blir noe litt vanskelig, får de alltid god hjelp hos lærerne.

"Men vi får jo alltid hjelp hos [...], så vi forstår det jo etter hvert." (Elev, skole 1)

Under observasjonene kunne vi heller sjeldent oppdage at enkeltelever ”ramlet ut”. Det gjaldt da fortrinnsvis elever innenfor et obligatorisk undervisningsopplegg (skole 1) som generelt ikke var motiverte til språklæring. Det er viktig å understreke at undervisningen som ble observert ikke nødvendigvis var identisk med vanlige undervisningstimer. Det er en mulighet for at observasjonstimerne var godt planlagte og ikke nødvendigvis gjenspeilte en vanlig skoletime. Også utvalget av elevene vi fikk snakke med, omfattet nok i hovedsak elever som læreren visste var fornøyde med undervisningen. Ved skolene med frivillig undervisning kan vi også gå ut ifra at elever som ikke fikk ”tilpasset opplæring” er blant de elevene som har sluttet underveis.

På noen av progresjonsskolene er gruppene for de enkelte språkene av ulik størrelse. Ofte forteller da elevene at gruppene med mange elever er svært bråkete (særlig på slutten av en allerede lang og slitsom dag).

”SINTEF: Er det mye bråk i klassen?

Ja, ganske mye.

SINTEF: I [...] også?

Litt mindre, men vi er færre da.” (elever, skole 4)

Store grupper oppfattes helt klart som et problem også av elevene. Og elevene har et godt øye for at noen i gruppen egentlig ikke er så veldig motiverte til å bidra i undervisningen.

"Det er liksom et problem at vi har 27 elever per lærer også. Viktig med undervisningen at alle ikke da gidder å følge med på en måte. At hvis det hadde vært litt mer sånn ... Ja, vi har jo bra tilpasset og sånn sett, men mer kanskje gruppe, to og to, sånn at det ikke blir sånn ... For da ser man hvilken gruppe med en gang som bare ikke gidder å jobbe, og hvilken som faktisk gjør det." (elev, skole 5)

Lærerne bruker mye gruppearbeid som metodisk tilnærming, noe elevene ser ut til å like svært godt. Dessverre ser det i våre case ut til at målspråket svært sjeldent blir brukt i slike gruppearbeid. Noen av de foresatte vi intervjuet, uttrykker til dels kraftig kritikk mot undervisningen som helhet (se også kapittel 7 og 8). De er misfornøyde med undervisningen deres barn (og de andre barna i

klassen) får og føler ikke at undervisningen har vært tilpasset de behovene som deres barn, etter deres oppfatning, har;

”Så det har nok vært litt sånn usystematisk og tilfeldig rett og slett. Og det tror jeg også av og til glemmes litt når det gjelder sånne valgfag, at barn er jo veldig opptatt av kvalitet. De registrerer det med en gang, er dette kvalitet eller er det ikke kvalitet.” (foresatte)

Elevene har i intervjuene også diskutert tilpasset opplæring både i forhold til gruppestørrelse og variasjon i undervisningsmetoder. Her har de altså ikke bare konstatert at store grupper fungerer dårlig, men også sett dette i forhold til hvilke konsekvenser det har for deres egen opplæring. Her ser vi at elevene reflekterer hva som vil være positivt eller negativt for læringsmiljøet, og hva de selv tror fremmer språklæring på best mulig måte. Dialogen nedenfor er diskusjonen som fulgte etter at vi som intervjuet spurte elevene om hvorfor de trodde at de elevene som lærte tysk hadde lært mest;

-De bruker forskjellige måter og lære på.

-Eh, det gjør vi ikke. Det er bare på ark, og vi synger helt sinnssykt mye.

-Ja, men det er jo en ny måte å lære på.

-Ja, synge og skrive.

-Og det er jo kanskje det språket som er mest likt da, og kanskje litt lettest fordi det er ganske likt norsk.

-Men jeg har en følelse av at dere gjør litt sånn narr av tysk, og da snakker dere veldig sånn tysk...

-Ja, vi snakker veldig mye tysk. (...)

-Også er det jo kanskje fordi at tysken er jo færrest, så da kanskje de får mer oppmerksomhet og hjelp når de trenger og sånt og da. (Elever, skole 5)

Her ser vi at elevene har vært inne på både det med gruppestørrelse, relasjon til lærer (i form av lærer-elev ratio), ulike læringsmetoder og sammenligning av språk for gjenkjennelse. Samtlige av disse punktene sees på som viktig for språklæring, både fra lærerne i forsøket og i forhold til tidligere forskning.

9.6 Overgang til ungdomsskolen

Elevene ytrer at de skal fortsette å lære et fremmedspråk på ungdomsskolen. Svært mange ønsker å fortsette med det språket de har startet med på barneskolen, bare få ønsker heller å bytte til et annet språk eller satser på engelsk fordypning. Hovedproblemet i samband med motivasjonen for videre språklæring er den (delvise) uvissheten om muligheten for tilpassede kurs på ungdomsskolen. En overgang til et nybegynnerkurs på ungdomsskolen virker på de fleste som svært demotiverende.

”[...] og så syns jeg da at det er veldig synd at de ikke får videreføre dette faget sitt neste år når de skal videre på ungdomsskole, og at de da ikke fa spansk fra det nivået de er på nå neste

år. Og da faller det hele litt sammen tenker jeg. Fordi at læringen skjer jo i utviklingen, og hvis det stagnerer da eller går et skritt tilbake, så mister elevene interessen.” (rektor, skole 3)

Både elevene, deres foreldre, lærerne og rektorene synes at det er svært uheldig dersom elevene fra forsøksskolene må starte på nybegynnernivå igjen på lik linje med elevene fra de øvrige skolene. Ved noen av skolene, der de allerede vet at det ikke kommer noe tilpasset tilbud for deres elever, er lærerne klar over at elevene kommer til å velge et annet språk kun for å slippe å begynne på nytt igjen med samme språk. Det er også demotiverende for læreren som så legger opp til at elevene får en ”fin stund” mens de er på barneskolen.

”De kan ikke forvente seg noe videregående [...]. Så de må da kanskje begynne helt på null, å telle til ti og sånt. Sånn at mange av dem blir å ikke velge det på grunn av det.[...] For jeg vil at de skal forlate oss lystbetont, forlate oss med gode minner og mange ord i sekken og sånt.” (lærer, skole 4)

For elevene på introduksjonskursene er kanskje en overgang til et nybegynnerkurs lettere å godta:

”Har kanskje vært greit å fortsette dit vi hadde kommet og, men det hadde og kanskje vært veldig lurt om vi hadde blitt med fra starten, fordi da hadde det sittet bedre. For vi har jo sikkert glemt ganske mye etter sommerferien og sånn” (elev, skole 2).

9.7 Språkvalg, informasjon om språkene og viktigheten av språkkunnskaper

Vi så av delrapport 1 at skolenes valg av fremmedspråk stort sett ble tatt ut fra hva skolene hadde av tilgjengelig kompetanse (Mordal, Aaslid og Jensberg 2011). Men på hvilket grunnlag har deretter elevene tatt sine valg?

Ikke alle elevene i forsøket har kunnet velge mellom ulike språk. I våre case-skoler har imidlertid fire av de fem skolene tilbudt mer enn ett språk. Ikke alle elevene vi har snakket med, virker som om de har tenkt så mye over hvilket språk de bestemte seg for. Bakgrunnen for språkvalget virker i utgangspunktet å være nokså individuelt forskjellig.

Hos mange av elevene finnes det familiære grunner for valget av språket. De har slektninger og nære venner i land der språket brukes (gjelder alle språk).

”Og jeg valgte spansk fordi at moren min er faktisk meksikansk, så da har jeg mye familie i Mexico og der snakker de spansk, så jeg ville lære det bedre.” (Elev, spansk, progresjonsmodell)

Utover dette nevnes det blant de elevene vi har snakket med, hovedsakelig at det er fint å kunne snakke språket i land der man pleier å være på ferie eller eier et feriehus (gjelder fortrinnsvis spansk, i mindre grad også fransk).

”Det må vel være sånn at Spania er et mer populært feriemål, også Frankrike også.” (elev, spansk, progresjonsmodell)

"Og fransk er vel, det er vel sikkert ganske mange som hadde lyst til å velge fransk fordi, ja det er et pent språk også har de kanskje lyst til å kunne litt hvis de har et hus i Frankrike eller noe sånt." (Elev, fransk, progresjonsmodell)

Noen nevner også som et argument at "noen" (gjærne mor eller far) synes at språket er fint.

"For mamma kan jo både fransk og tysk da, og hun sa at fransk var mye finere." (Elev, fransk, progresjonsmodell)

Dessuten betyr det mye hva venner/venninner gjør og hva slags "rykte" språket har med tanke på "hvor vanskelig" det er å lære.

"Jeg valgte spansk fordi at de fleste, eller venninnene mine skulle begynne på spansk, også syns jeg at spansk var ikke det samme som fransk, for fransk er jo ganske vanskelig har jeg hørt da og jeg hadde ikke lyst til å utfordre meg selv så veldig. Så da valgte jeg spansk." (Elev, spansk, progresjonsmodell)

Blant introduksjonselevne virker det som at elevene tidlig finner ut hvilket språk de foretrekker. Har de bestemt seg, kutter de deretter gjerne ut de andre tilbudene (se også 11.2). Elevene virker å ha tatt valget ut i fra hva de tror var enklest eller vanskeligst og hva de tror de har mest bruk for.

"Spansk er litt mer utfordrende enn tysk, tysk er jo ganske likt norsk." (elev, introduksjonsmodell)

"Jeg føler at jeg har mye mer bruk for det når jeg blir større, også har vi, vi er veldig mye i Spania da." (elev, introduksjonsmodell)

Gjennomgående virker det som at noen elever finner ut at spansk virker for vanskelig, så de velger heller tysk (der de har muligheten til det).

"Det er ganske lett å lære tysk" (Elev, tysk, progresjonsmodell).

En annen elev sier at han valgte spansk fordi han nettopp ønsket å utfordre seg selv.

"Spansk er litt mer utfordrende enn tysk, tysk er jo ganske likt norsk". (elev, introduksjonsmodell)

På spørsmål om hvorfor noen av språkene er mer populære enn andre, viser elevene at de er klar over at det finnes mange rykter og fordommer om språkene og at "virkeligheten" kan se litt annerledes ut.

"Jeg tror det var sånn at veldig mange ikke valgte tysk da fordi, altså det kan høres veldig strengt ut og sånt. Men, guttene og sånt de går jo rundt og snakker tysk i timene og sånt, så jeg tror de syns det er ganske morsomt." (Elev, spansk, progresjonsmodell)

Noen velger et språk som foreldre eller søsken har lært som fremmedspråk tidligere. De viser til at dette åpner for at de da kan få hjelp hjemme.

”Han [faren] sa at han kunne hjelpe deg mer i [...], så sa han at han kunne hjelpe deg mer på fransk enn på spansk, sånn sett.” (elev, progresjonsmodell)

Det viser seg at mange av elevene ikke helt aner hva språkene kan brukes til i deres senere liv, for eksempel med tanke på mulige utdanningsveier o.l. der kunnskaper i spesielle fremmedspråk i dag blir mer og mer påkrevde. De fleste har kun muligheten til å relatere fremmedspråkbruk til feriereiser. Her mangler det tydeligvis grunnleggende informasjon til elevene og deres foreldre allerede på barneskolen slik at man hjemme i familiene kan snakke om språkene og få et mer realistisk bilde av behovene for enkeltspråkene i utdanning, arbeidsliv og eventuelle ferier.

9.8 Oppsummering

Det viktigste funnet med tanke på lærelyst og språklæringsmotivasjon er at elevene ved case-skolene virker å være svært motiverte til videre språklæring. På dette punktet har forsøket uten tvil vært svært vellykket.

Flere konkrete faktorer har vist seg å ha innflytelse på elevenes språklæringsglede og -motivasjon. Språktimenes uheldige plassering på slutten av en allerede lang skoledag fører ofte til at elevene oppfatter undervisning som en slags ”straff”: man har følelsen av å måtte sitte igjen mens de andre elevene får gå hjem. Dette gjør undervisningssituasjonen vanskelig og krevende for faglæreren. Det ble også heller oppfattet som demotiverende at undervisningen ikke ga rom for så mye språklæring som man hadde håpet på (progresjonsmodell). Undervisningen blir generelt, men særlig innenfor denne modellen oppfattet som for lek-preget og flere etterlyste ”ekte språklige utfordringer” og ”mer seriøsitet”.

Usikkerheten rundt overgangen til ungdomsskolen bidrar også til at motivasjonen blir svekket. For elevene innenfor introduksjonsmodellen er overgangen ikke så avgjørende, men for progresjonselevne er det demotiverende å bli konfrontert med at de må starte på nytt sammen med nybegynnerelver. Dermed føles to år med språkopplæring som nærmest ”bortkastet”.

Selv etter språkkursene på barneskolen mangler elevene grunnleggende kunnskaper om fremmedspråkernes betydning for deres fremtidige liv, dvs. videre skolegang, yrkesutdanning og karrieremuligheter. Elevene velger fortsatt språk etter familiens tradisjonelle feriemål, søsknens språkpreferanser og rykter om språkernes ”vanskelighet” eller ”letthet” med tanke på læreprosessen.

Fremmedspråkundervisningen på barneskolen kan uten tvil regne med motiverte elever. Det som burde tilbys er alderstilpasset språkopplæring i videste forstand der elevene får språklige

utfordringer og ikke minst god informasjon om fremtidig språklæring og fremmedspråkbehov i utdanning og yrkesliv.

10 Etterutdanningen: Kompetanseutvikling og nettverk

Fremmedspråksenteret har i forbindelse med forsøket fått i oppdrag å stå for innhold og gjennomføring av kompetansehevingstilbudet i forsøket ved å gjøre avtaler med regionale tilbyderinstitusjoner. Mandatet og oppdraget er nærmere beskrevet i delrapport 1.¹⁵ Etter en del strukturelle endringer i oppstartsfasen ble det fastsatt at to institusjoner skulle tilby etterutdanningen i forsøket; NTNU for Region Nord, og Høgskolen i Østfold for Region Sør. Tilbyderne har hatt faste samarbeidsmøter, og etterutdanningen er lagt opp i noenlunde samme form. Det ble avholdt to samlinger i året, med 6 timer veiledning i mellom hver samling. På samlingene ble det tilbudt felles forelesninger i tillegg til workshops. I tillegg har lærerne i avsluttende fase av etterutdanningen hatt et "utviklingsprosjekt", der flere lærere skal samarbeide om et undervisningsopplegg innen et selvvalgt tema – i tråd med gjeldende lov- og regelverk for grunnopplæringen, læreplanen og forskningsbasert teori som kan knyttes til fremmedspråklæring. Dette skulle presenteres på etterutdanningens sluttsamling, med mulighet for publisering på fremmedspråksenteret sine nettsider.¹⁶ Det gjøres bruk av en interaktiv webside der deltakere og tilbyder kan kommunisere og legge ut arbeid og ideer underveis. En sentral føring for etterutdanningen fra oppdragsgivers side har vært at tilbudet skal ha et fleksibelt og praksisnært innhold.

En sentral del av denne evalueringen er å følge etterutdanningen i forsøket over tid. Dette har vi så langt gjort gjennom intervjuer av de ansvarlige tilbyderne som en del av implementeringsstudien. Skoleledere og lærere har blitt spurt om deres opplevelser og erfaringer i breddeundersøkelsen som ble sendt ut i 2011, og vi har også vært med på flere av etterutdanningssamlingene samt interne møter tilbyderne i mellom. Etterutdanningen var også et tema i casestudiene. Dette har gitt oss god innsikt i utviklingen av tilbudet fra oppstarten av - fra ulike perspektiver.

I delrapport 1 (Mordal, Aaslid og Jensberg 2011) tegnet det seg et bilde av en lærergruppe som i stor grad var fornøyde med etterutdanningstilbudet. Breddeundersøkelsen viste en høy og aktiv deltakelse på samlingene, og lærerne oppgav at de fikk god oppfølging. Lærerne sa seg også enige i at tilbudet hadde en god praktisk tilnærming, noe som er en av hovedintensjonene knyttet til etterutdanningen. Vi kunne imidlertid spore noe forskjellige oppfatninger mellom de to regionene og mellom språkene. Formålet med dette kapitlet er å tegne et noe rikere bilde ut i fra det vi har sett gjennom casestudiene, og si noe om utviklingen siden sist. Dataene i seg selv vil ikke være representative, men vil kunne bidra med en dypere analyse, fra ulike aktørers perspektiver.

"Jeg synes det har vært kjempenyttig hver gang jeg har vært der. Veldig bra på franskgruppen som jeg har deltatt på, og inspirerende lærer der som har hatt matnyttige, gode oppgaver som vi har kunnet ta med oss inn i undervisningen og gode felles

¹⁵ Se Oppdragsbrev til Fremmedspråksenteret knyttet til forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. årstrinn 2010-2012. Utdanningsdirektoratet.

¹⁶ En nærmere redegjørelse for utviklingsprosjektets mål og innhold finnes på: <http://tidligstart.wikispaces.com/Utviklingsprosjektet>

forelesninger og som du kan bruke i hele jobben, altså ikke bare i fransken. Så jeg føler at jeg har fått faglig påfyll..." (Lærer, fransk, progresjonsmodell)

Sitatet ovenfor illustrerer den positive stemningen knyttet til etterutdanningen som vi også fanget opp i delrapport 1. Nedenfor skal vi gå inn på ulike aspekter ved etterutdanningen som våre informanter i casestudiene har vært opptatt av. Flere trekker frem det å få konkrete tips til aktiviteter som det mest nyttige, mens andre vektlegger det å treffe andre lærere som driver med det samme, at det blir et lite nettverk, som den største bonusen ved etterutdanningen i forsøket.

Vi skal i dette kapitlet først se nærmere på om lærere og skoleledere har følt at etterutdanningen har tilbudt en skoloring tilpasset de behovene som fantes og de to modellene som ble brukt. Deretter skal vi se på hvordan lærerne oppfattet undervisningsmetodene og undervisningsoppleggene som ble formidlet i etterutdanningen. Vi avslutter med å se på generelle utfordringer og muligheter knyttet til etterutdanning for lærere i fremmedspråk på barneskolen..

10.1 Etterutdanningen og de to modellene

Gjennom implementeringsstudien så vi noen antydninger til at lærerne som underviste etter introduksjonsmodellen ikke opplevde at etterutdanningen var like godt tilpasset deres behov som behovene til progresjonsmodell-lærerne. Noen gav direkte signaler om at nivået på undervisningsoppleggene var for høyt eller at kravene til deltakerne på kurset var for omfattende. Disse forskjellene mellom deltakerne fra de to modellene så vi ikke like tydelig igjen i breddeundersøkelsen. Derfor var det interessant å følge opp disse forskjellene i case-studiene.

Noen av lærerne vi har snakket med gjennom case-studiene, forteller at det i starten var noe usikkerhet rundt om man skulle dele inn lærerne etter progresjons- og introduksjonsmodell på etterutdanningssamlingene, men at man endte opp med å dele inn deltakerne i språkgrupper. En lærer uttaler at "*... det har ikke blitt fokusert noe særlig på samlingene hva type modell den enkelte skole har valgt*". (Lærer, introduksjonsmodell) Dette har vi også sett igjen i samtaler med etterutdannerne i delrapport 1 (Mordal, Aaslid og Jensberg 2011), hvor etterutdannerne i begynnelsen av forsøket var litt usikker på de to modellene, og hvordan man skulle ta hensyn til dette i etterutdanningen. Det rådet tydeligvis noe usikkerhet rundt intensjonene og formålene med de ulike modellene både med lærerne i forøket og med etterutdannerne.

10.1.1 Hva synes deltakerne om de enkelte delene i etterutdanningen?

Det at opplegget for etterutdanningen er noe omfattende, og at tempoet er noe høyt, ser vi igjen hos noen av lærerne vi har snakket med i casestudiene som underviser i introduksjonsmodellen. Når det gjelder de ulike delene av etterutdanningen ser vi en tendens til at de som underviser i progresjonsmodellen er noe mer fornøyd med de fagspesifikke delene av etterutdanningen

(workshops der man arbeider med undervisningsopplegg i grupper), mens de som underviser i introduksjonsmodellen er mest positive til fellesforelesingene og den input de får der.

"Så vi har litt samme synet vi da, vi er ikke så veldig interessert i workshop-biten vi da. For vi er på et så elementært nivå vi, opp i mot elevene våre, så vi vinner ikke å komme til noe mye temamessig" (Lærer, introduksjonsmodell).

En annen lærer ved samme skole supplerer:

"De som har progresjon, de får til å bruke materiellet mye mer enn oss, så vi må uansett lage vårt eget opplegg. Så for oss å sitte en hel fredag å lage undervisningsopplegg, det er nesten bortkasta tid" (Lærer, introduksjonsmodell).

Dette forklares blant annet med at noen av undervisningsoppleggene som det jobbes med i de fagspesifikke delene av etterutdanningen ble noe avanserte i forhold til det nivået elevene som hadde introduksjonsmodellen befant seg på. Dette medførte, i følge lærere vi har snakket med, en del etterarbeid for å finne eller planlegge mer tilpassede undervisningsopplegg. Dette varierer nok noe fra elevgruppe til elevgruppe. I en annen skole som underviser i introduksjonsmodellen opplever lærerne at det er så pass lite forskjell mellom målene for de to modellene, at det ikke har vært noe problem å samarbeide om undervisningsopplegg på tvers av modellene.

"... vi lager samme undervisningsopplegg og sånt, så der er veldig liten forskjell i mål og sånt, at vi klarer det, det er ikke noe problem og samarbeide med forskjellige modeller. Nei..." (Lærer, introduksjonsmodell).

Lærere som underviser i progresjonsmodellen gir uttrykk for at etterutdanningen har vært matnyttig: *"Det er noe av det mest nyttige jeg har gått på"* (Lærer, spansk, progresjonsmodell), og flere gir uttrykk for at nivået er tilpasset elevgruppen de underviser for, slik at de kan benytte oppgavene i egen undervisning.

"... vi har på en måte fått oppgaver som har vært helt tilpasset de elevene vi har jobbet med, så jeg har vært veldig fornøyd jeg" (Lærer, progresjonsmodell).

10.1.2 Aspektet "lærernes språkkompetanse" i etterutdanningen (og prosjektet som helhet)

Det er også noen lærere som trekker frem at språkkompetansen blant lærerne som har deltatt i etterutdanningen har vært svært varierende. En lærer kommenterer at:

"... jeg har jo sett at for eksempel kompetansen i spansk til den enkelte lærer som har vært med på dette, har jo vært veldig varierende. Noen kan nokså lite spansk egentlig, mens andre er på et annet nivå da. Så dermed så er det jo ikke så lett heller for de som driver det" (Lærer, skole 1).

En lærer opplevde at det i starten var litt uvant å skulle snakke språket på samlingene. Læreren kommenterer at:

"det som og har vært veldig bra, i hvert fall i spansk [...], er at hun har vært flink til å presse oss litt til å bruke spansken i starten når vi kom første høsten, så var vi litt forsiktige og usikre, "her kommer det spansklærere, og de kan sikker mer en meg, da tør jeg hvert fall ikke å prate", men hun har fått oss i gang veldig bra og brukt språket veldig godt, og mye gode didaktiske tips" (Lærer, skole 2).

Flere av lærerne vi har snakket med er opptatt av at det er viktig å ha utdanning i språket.

"... for det er klart at skal du greie å formidle noe til elevene, uansett nivå, så må du ha en basic så du føler deg litt sikker på det du skal formidle i alle fall. For er du bare gift med en spanjol, så holder det ikke likevel det, for det er noe didaktikk som skal inn og..." (Lærer, skole 1).

De lærerne vi har snakket med som egentlig underviser på ungdomstrinnet opplever også at det faglige/språklige nivået blir noe enkelt.

"- men jeg har jo sett at for eksempel kompetansen i spansk til den enkelte lærer som har vært med på dette, har jo vært veldig varierende. Noen kan nokså lite spansk egentlig, mens andre er på et annet nivå da... da blir det jo begrenset da..." (Lærer, skole 1)

Viktigheten av språkkompetanse så vi også av evalueringen av det forrige forsøket (Speitz, Simonsen og Streitlien 2007). Elevene vi har snakket med virker stort sett å være veldig fornøyde med lærerne og den undervisningen de får i faget – med noen unntak. Ved en skole har det vært noen problemer i ett av fagene. Dette er også fanget opp av foreldrene.

"det er spørsmål om hvilke lærere har man egentlig sett for seg i starten skulle stå for dette her? For vi har opplevd, i hvert fall på den [...]undervisningen på denne skolen, at læreren har vært det ene året uten noen formell, så vidt jeg har forstått det, uten noen formell lærerutdannelse og egentlig ikke [...] native speaker heller. Og da lurere jeg på hva skal da, hvordan matcher det målsetningen for dette? Så tenkte man igjennom det godt på forhånd? At skolene faktisk har ressurspersoner til å ta seg av dette her? Det lurere jeg på" (Foresatt, progresjonsmodell)

Foreldrene som vi har snakket med på denne skolen er enige om at elevene merker fort om det ikke er god kvalitet på undervisningen.

"Og i en periode så sa i alle fall min sønn at de holdt på på n'te uke med å pugge [...] grønnsaker. Så det har nok vært, litt sånn usystematisk og tilfeldig rett og slett. Og det tror jeg også av og til glemmes litt når det gjelder sånne valgfag, at barn er jo også veldig opptatt av kvalitet. De registrer det med en gang, er dette kvalitet eller er det ikke kvalitet" (Foresatt, progresjonsmodell)

Ut fra våre case-studier ser det altså ut som at den språklige kompetansen til lærerne varierer, samtidig som man opplever ulike behov for kompetanse knyttet til de ulike modellene. Alle

aktørene vi har snakket med virker å være enige om at språklig kompetanse er viktig, samt at man bør ha didaktisk kompetanse tilpasset barnetrinnet. Også elevene merker om det ikke er god kvalitet på undervisningen, noe som vil ha konsekvenser for deres motivasjon for faget.

Vi ser altså at språkkompetansen til den enkelte læreren spiller en viktig rolle innenfor forsøket og at kompetansen er svært varierende blant lærerne i forsøket. Ved fremtidige etterutdanningskurs burde det vurderes å tilby supplerende kurs av mer språkpraktisk art for de av lærerne som har behov for språklig påfyll.

10.2 Undervisningsmetodikk og undervisningsopplegg formidlet i etterutdanningen

Gjennom casene og samtaler med lærere på etterutdanningen og etterutdannerne selv, har vi erfart at undervisningsmetodikk og formidling av undervisningsopplegg har vært viktige elementer ved samlingene. Nedenfor kommer en redegjørelse for hvordan dette oppleves av case-skolene.

10.2.1 Lekbetont språklæring

En av våre case-skoler var også med i det forrige forsøket med fremmedspråk på barnetrinnet. Her trekkes etterutdanningen frem som et tilskudd som har ført til endringer i positiv retning ved skolen, sammenlignet med før. Behovet for etterutdanning ser vi også igjen i evalueringen av det forrige forsøket (Speitz, Simonsen og Streitlien 2007). En lærer ved skolen opplever å ha lært veldig mye om lekbetont språklæring gjennom etterutdanningen.

"Så hvert tema har vi blitt dusja med leker og sanger og delt undervisningsopplegg og gjort det sånn at det har vært kjempespennende å komme tilbake igjen og vise det, gjøre det samme med elevene". (lærer, spansk, progresjonsmodell).

I de fleste timene hvor vi har observert ved case-skolene ser vi igjen en leken og aktivitetsrettet tilnærming til språklæring. Vi ser også igjen mange av de samme undervisningsoppleggene – også på tvers av fag. Slik sett er det tydelig at lærerne benytter seg av det som de lærer i etterutdanningen.

10.2.2 Overføringsverdi til annen undervisning

Noen lærere viser til at de opplever at etterutdanningen har gitt gode tips og innspill som de kan benytte også i andre språkfag, som engelsk; *"Fordi at det handler ikke bare om språket da, det handler om innlæringen av alt mulig"* (Lærer, skole 5). Flertallet av lærerne er svært entusiastiske: *"du klarer nesten ikke å vente til du skal på jobb for da skal du gjøre det og det og det"*. Dette er altså noe som skolen har utbytte av som helhet, ved at lærerne får input som de kan benytte i flere fag, og ved at lærerne blir inspirerte. Når det gjelder det å spre ny innsikt og kunnskap med sine kollegaer, eller å veksle erfaringer med andre språklærere på skolen virker det som at det blir lite tid til det i skolehverdagen. En lærer kommenterer at: *"Jo da, når vi har sittet på tog til Halden, da har*

vi utvekslet mye..." (Lærer, skole 5). En annen bekrefter dette og viser til at de gjerne skulle hatt faste møteplasser for erfaringsutveksling: *"Men det er hektiske, det er jo hektiske arbeidsdager så vi har ikke en fast tid der vi møtes for å utveksle erfaringer og gi tips* (Lærer, skole 5). Ved en av skolene der de tilbyr tre ulike fag kommenterer en av lærerne at der er muligheter for å lære på tvers av fag. *"Men det er veldig greit å ha andre, altså innholdet må jo variere, men metode kan også kopieres og få innspill og inspirasjon"*. Etterutdanningen virker altså å ha god overføringsverdi til øvrig språkundervisning, og at lærerne kan lære av hverandre også på tvers av språkene – slik at undervisningsopplegg som benyttes i spansk også kan benyttes i tysk undervisningen, ved enkel oversettelse.

Overføringen og spredningen innad i kollegiet virker imidlertid å være noe lite utnyttet ved de skolene vi har besøkt. Vi ser heller ingen overføring av det pedagogiske og didaktiske over i andre fag enn språkfagene.

10.2.3 Tilpasning til lærernes didaktiske kompetanse?

Lærerne i de skolene som har hatt lokale satsninger på fremmedspråk før de startet i forsøket opplever i noen grad at de har vært mer på ressurssiden enn på læringssiden når det gjelder undervisningsmetodikk, men fremhever nytten ved å treffe andre lærere og knytte kontakter, samt at de får en bekreftelse på at det de driver med er bra. *"Du får en bekreftelse på at du er på rett vei"* (Skoleleder).

Kompetansenivået på lærerne som har deltatt i etterutdanningen har vært svært sprikende, og slik sett blir det vanskelig å lage en etterutdanning som skal passe til alle også. Dette er en utfordring også etterutdannerne selv har vært tydelig på. Det kan likevel virke som at de lærerne med minst formell kompetanse i språket er de som opplever å ha fått mest igjen av etterutdanningen. De lærerne ved case-skolene som har den høyeste formelle språkkompetansen og tidligere erfaring med fremmedspråk på barnetrinnet, opplevde workshopene som noe intetsigende til tider, og at de ikke fikk så mye faglig igjen for det. Samtidig trekker alle gruppene frem at nettverket som har blitt utviklet gjennom etterutdanningen er svært positivt, og at de faglige forelesningene har vært svært bra.

"Altså det fine var jo at vi møttes alle, og hadde liksom den samme bakgrunnen ikke sant, og vi var like frustrerte, det var egentlig litt deilig å snakke sammen, å høre i disse gruppene hvor det er både frustrasjon og noen var jo veldig flinke da, så hvordan får de det til (Lærer, skole 5).

10.3 Utfordringer og muligheter ved etterutdanningen

Nedenfor vil vi skissere noen av de utfordringene og mulighetene lærerne ved case-skolene har opplevd i forbindelse med etterutdanningen. Her vil det tas opp både praktiske, organisatoriske og innholdsmessige elementer som lærerne har opplevd som viktige faktorer i etterutdanningen.

10.3.1 God informasjon om omfang og arbeidskrav er viktig

Flere av lærerne vi har snakket med, opplevde at det ble gitt veldig lite informasjon om etterutdanningen i forkant, og de følte derfor at de ikke ante hva de begav seg ut på. Lite informasjon kombinert med et ganske forpliktende opplegg gav en litt brå og ikke helt vellykket start.

"[...] men det er jo litt sånn som i oppstarten av prosjektet synes jeg at, den etterutdanningen bar litt preg av at det ikke var noe, jeg vet ikke, noe fast struktur der eller planlagt. Det var liksom litt flytende." (Lærer, progresjonsmodell)

Dette har også flere av skolelederne inntrykk av. En skoleleder kommenterer:

"Også var det ikke helt kommunisert på forhånd at det krevde litt oppgaver og sånt noe, det var ikke noe som var blitt sagt før vi gikk inn på det, og det er jo noe som hadde vært nyttig for oss å vite også. At da må man eventuelt legge til rette for de lærerne som plutselig skal skrive oppgaver sammen, å bruke tid sånn, for det var ikke vi ble forespeilet. Og jeg lurar på om de ikke har gapt litt høyere underveis enn det de hadde tenkt i begynnelsen" (Skoleleder, progresjonsmodell).

Det at man ikke helt vet hva man begir seg ut på, samtidig som at det stilles større krav enn man hadde forventet, oppleves naturlig nok negativt, kanskje spesielt for en lærergruppe med ansvar for et helt nytt pilotprosjekt som allerede føler at arbeidshverdagen er hektisk nok i seg selv. Tydeligvis innpasset lærerne seg etter hvert med at etterutdanningskurset var en del av "pakken" og kurset tilpasset seg etter hvert også mer til deltakernes rammevilkår.

Likevel trekker flere lærere fra case-skolene frem at utviklingsoppgaven som lærerne jobber med frem mot avslutningen av prosjektet, betyr mye ekstraarbeid.¹⁷ Ikke alle virker motivert for dette arbeidet, og skulle heller hatt mer faglig påfyll.

"Men det har jo vært litt sånn negativt å få den egentlig, det er en vanskelig arbeidsuke å ha, og sette av tid til å jobbe med sånne oppgaver, og ikke får vi studiepoeng fra det..." (Lærer, progresjonsmodell).

Det faktumet at man heller ikke får studiepoeng for kurset, men kun et kursbevis, har også vært et tema for diskusjon tidligere. Flere opplever at kravene er så pass store og forpliktende at man burde fått studiepoeng for å delta i et slikt tilbud.

Ved fremtidige etterutdanningskurs burde det derfor informeres godt på forhånd om omfanget, krav og arbeidsbelastningen som ventes. Samtidig er det viktig at etterutdanningen er tilpasset lærere i

¹⁷ Lærerne ble i det siste halvåret av etterutdanningen/forsøket bedt om å gjennomføre et utviklingsprosjekt der man i samarbeid utvikler et undervisningsopplegg basert på gjeldende lov- og regelverk for grunnopplæringen og forskningsbasert teori som kan knyttes til fremmedspråklæring. Dette skulle presenteres på etterutdanningens sluttsamling, med mulighet for publisering på fremmedspråksenteret sine nettsider.

full jobb med et krevende nytt fag i tillegg. Etterutdanningen må i alle fall i hovedsak kunne oppfattes som en ”berikelse” og ikke som en ytterligere ”belastning”. Dersom kursets omfang og tyngde tilsier det, burde også en honorering med studiepoeng tas opp til vurdering.

10.3.2 Praktiske utfordringer og rammevilkår knyttet til etterutdanningen

Lærerne er også opptatt av at det er store forskjeller mellom deltakerskolene med hensyn til hvor mye tid man får ”frikjøpt” for forberedelser og etterarbeid knyttet til etterutdanningssamlingene – og til forberedelse av undervisningen generelt. Også dekning av reisekostnader virker å variere i stor grad mellom skoler og kommuner. Slike praktiske utfordringer er for lærerne et sentralt tema og virker å skape frustrasjon blant lærerne. Dette bekrefter også etterutdannerne. Noen av lærerne trekker i tillegg frem at de har hatt ganske lang reisetid til etterutdanningssamlingene, og at det derfor går med ganske mye tid til reise og selve kurset, samtidig som de selv må forberede vikaropplegg for egne timer. Det at det kreves svært mye tid og ressurser for å komme seg til etterutdanningen, bidrar også til at lærerne har ganske høye forventninger til innhold og relevans på samlingene.

”Altså, du er der i to dager, du bruker masse av fritiden din, overnatting, reise til og fra, du bruker masse tid og forberedelse av vikaropplegg. Altså, jeg hadde utrolig høye forventninger til dette her, og ble seriøst en trykk i trynet når jeg... Men jeg har satt pris på felles forelesningene vi har hatt og temaene de har tatt opp...” (Lærer, progresjonsmodell)

Ulike vilkår for de enkelte deltakerne på kurset (men også på hele prosjektet) har en heller uheldig innflytelse på lærernes motivasjon. Ved fremtidige etterutdanningskurs burde det fastlegges på forhånd hvilke vilkår som gjelder for alle deltakerne. Betalt reise og opphold samt fri vikar burde være en selvfølge for alle. Dersom kursets omfang og nivå tilsier det burde også en viss frikjøpsordning for alle tas opp til vurdering.

10.3.3 God struktur og tydelig relevans er sentralt

Det er viktig at forelesningene har relevans for det lærerne driver med. Noen lærere har kommentert at noe av innholdet har vært litt på siden.

”Men når du bruker såpass masse tid og forberedelser, du vil ha mer struktur, jeg forventer det. Så det har ikke stått helt til det nivået” (Lærer, progresjonsmodell).

Det er imidlertid flere som opplever at etterutdanningen har bedret seg over tid.

”Jeg synes det har blitt mer strukturert ettersom at det var en del misnøye når vi fikk den her oppgaven, den kom litt brått på, og jeg har opplevd at det er mer strukturert, planlagt og gjennomtenkt de siste gangene. Så der føler jeg i hvert fall at det er noen som virkelig prøver å forbedre seg altså. Og jeg synes det er viktig å si at det ikke er alle som er ustrukturert.” (Lærer, progresjonsmodell).

Fremtidig etterutdanning burde prøve å være godt strukturert og ha tydelig relevans for deltakerne. Erfaringene viser at det burde finnes differensierte tilbud med tanke på modell og med tanke på de ulike språkene.

10.3.4 Forskjeller mellom etterutdanningsregionene og mellom språkfagene

Som i første delrapport (Mordal, Aaslid, Jensberg 2011) ser vi igjen noen forskjeller i tilfredshet mellom lærere som følger etterutdanningen i de to etterutdanningsregionene. Denne informasjonen kan vi imidlertid ikke generalisere, men vi har fått et noe dypere innblikk i noen av lærernes refleksjoner rundt etterutdanningen. Både skoleledere, lærere og skoleeiere kommenterer også at det er forskjeller mellom språkene når det gjelder hvor tilfredse lærerne har vært med etterutdanningen.

"Jo, det jeg har fra, vi har fått halvårsrapporter. Og den er, og de har ikke nevnt hvilket språk, men det er tydelig forskjell når det gjelder språk har jeg forstått. Sånn at på de fleste språkene så er de veldig positive, og så er det et språk, som jeg leser rapportene, et språk som går igjen. Hvor man ikke er så fornøyd, men det er ingen som har spesifisert hvilket" (Skoleeier).

Fremtidig etterutdanning kan ta opp til vurdering om samme tilbyder skal tilby kurs for hele landet. Det sikrer muligens bedre at kvaliteten på kurset er likt over hele landet. Samtidig viser erfaringene at de to regionale kursene sett under ett over tid ikke skilte seg nevneverdig fra hverandre. Muligens er det viktigere at det sørges for kompetente ledere til alle kursdelene og alle språkene. Dette er imidlertid et tema som vi også vil ta opp i den kommende sluttrapporten.

10.3.5 Kvalitetssikring av undervisningsmateriell

Når det gjelder veien videre og potensielle muligheter er et viktig funn i våre analyser at etterutdanningen **har en stor effekt**, i den forstand at vi ser at lærerne benytter mye av de samme undervisningsoppleggene og fremgangsmåtene i undervisningen. Dette kunne vi se under undervisningsobservasjonene, men det ble også bekreftet av lærerne ved samtlige caseskoler.

Flertallet av lærerne bruker også undervisningsmateriell som de har fått tips om gjennom etterutdanningen (se også kapittel 6). Dette er lærebøker som i ulik grad er tilpasset aldersgruppen og morsmålet til elevene. Det kan være uheldig at skolene kjøper inn klassesett med lærebøker som ikke er utprøvd, og som muligens ble valgt ut med bakgrunn i subjektive anbefalinger fra etterutdannerne. Det er ikke i alle tilfeller dette vil passe overens med lærerens kompetanse og elevenes ønsker i forhold til egen læring. Flere av disse lærebøkene oppleves som enten for vanskelige eller for enkle, både for lærere og elever.

Med tanke på et fremtidig etter- eller videreutdanningstilbud vil det være viktig at man har et system for kvalitetssikring av læremidler, siden anbefalte læremidler raskt blir tatt i bruk, uten at lærerne har hatt mye tid til å kvalitetssikre disse selv. Å dra erfaring av bruken av ulike lærebøker

og læremidler som har blitt brukt i forsøket vil være en sentral mulighet for å få kartlagt brukervennlighet, og i hvilken grad nivået og innholdet samsvarer med intensjonene i læreplanen.

10.3.6 Behov for en differensiert etterutdanning?

Det at lærerne jobber etter noe ulike formål (jf. de ulike modellene) skaper et behov for en differensiert etterutdanning. Det fremgår av våre analyser at de som underviser etter introduksjonsmodellen opplever at etterutdanningen ikke fokuserer på rett nivå med tanke på elevenes språklige nivå og formålet med undervisningen, mens noen av de som underviser i progresjonsmodellen eller som er generelt faglig sterke, og for eksempel de som vanligvis underviser på ungdomsskolenivå, etterlyser mer faglig utvikling og sterkere fokus på språklig progresjon.

Faren ved å tilby etterutdanning for en samlet gruppe lærere som underviser etter ulike modeller, og som har ulik faglig bakgrunn, er at man lett ender opp med å sikte seg inn på et middels nivå, og dermed ikke treffer noen. Det er viktig å få frem at introduksjonsmodellen ikke bare er en "kort" progresjonsmodell. Modellene har ulike hensikter, selv om det ikke er så veldig store forskjeller på læreplanmålene i seg selv. En avklaring av hva som er de reelle behovene og hva som er den faktiske forskjellen mellom modellene vil være viktig for en eventuell fremtidig planlegging av etter- og videreutdanning i faget.

10.4 Oppsummering

Oppsummert får vi igjen generelt sett gjenspeilet stor entusiasme knyttet til etterutdanningen, og mange av lærerne er fornøyde med tilbudet. Samtlige lærere ved våre caseskoler har deltatt på etterutdanningen, og det som går igjen som det mest positive momentet er nettverket som etterutdanningen har skapt, samt muligheten til å dele erfaringer. Dette er noe som oppleves som svært verdifullt, og som lærerne sjeldent føler de får tid til. Utover dette finnes det imidlertid noen unntak og utfordringer som er viktig å fremheve.

Vi får gjennom casestudiene bekreftet det inntrykket vi hadde fra delrapport1 om at det ikke er tatt så mye hensyn til at lærerne underviser i to ulike modeller i etterutdanningen. Introduksjonsmodellen virker å ha havnet litt på siden, og lærere vi har snakket med har opplevd at undervisningsoppleggene det jobbes med i etterutdanningen har vært noe avanserte i forhold til den elevgruppen som har introduksjonsmodell. Lærerne som deltar på samlingene har hatt ulike forutsetninger og behov, og det preger nok deres utbytte og oppfatninger noe. Slik sett ser vi at utbytte av etterutdanningen bærer preg av den enkelte lærers kompetanse. De lærerne ved våre caseskoler som i utgangspunktet hadde høyere kompetanse enn gjennomsnittet opplevde kanskje at de ikke fikk så mye som de ønsket ut av etterutdanningen rent faglig, mens de lærerne med lavere språklig kompetanse opplevde til tider at etterutdanningen var svært krevende. For selve etterutdanningen har dette nok vært en svært sentral utfordring; hvordan treffe de fleste av lærerne,

slik at samtlige lærer. Altså tilpasset opplæring. Ved fremtidige etter- eller videreutdanningstilbud bør samtlige aktuelle modeller ivaretas og det må eventuelt tilbys spesielle tilbud for lærere med svakere språkkunnskaper.

Det at lærerne har fått liten informasjon i forkant om hva etterutdanningen innebærer av innhold og krav, har preget holdningene som lærerne har til etterutdanningen. Noen av de lærerne vi har snakket med opplevde også lite struktur og retning i oppstarten, men oppgir at dette har bedret seg avslutningsvis. God informasjon og tidlig forventningsavklaring vil være sentralt ved en eventuell nasjonal innføring.

De forskjellene som ble påpekt i delrapport1 mellom Region nord og sør og mellom språkene ser vi også igjen i våre kvalitative data fra casene. Det er viktig å påpeke at denne informasjonen imidlertid ikke kan generaliseres, men vil benyttes i videre analyser.

Totalt i casene ser vi at etterutdanningen har en stor innflytelse på undervisningen til lærerne, både i form av undervisningsopplegg som overtas og bruk av læremidler som ble anbefalt. Dette er i utgangspunktet svært positivt. Likevel har det vist seg gjennom forsøket at læremidler ble anbefalt uten en nærmere refleksjon rundt deres kvalitet med tanke på bruksområdet. Det er dermed ikke sagt at læremidlene som ble benyttet har dårlig kvalitet, men at de kanskje ikke sto helt i samsvar til den enkelte lærers kompetanse eller elevenes alder og språk-kompetanse. Noen bøker har blitt oppfattet som for vanskelige av elevene, mens andre har blitt oppfattet som for enkle. Vi ser også at lærerne i noen tilfeller kanskje mangler kompetansen til å bruke lærebøkene på optimal måte. Slik sett skulle man ideelt sett hatt en dypere refleksjon rundt alternative læremidler, og ikke basert valget ene og alene på vurderingene til etterutdannerne (som har mer kompetanse i språkene). Forsøket gir dog potensielt en stor mulighet til å få kartlagt erfaringene med de ulike læremidlene som er blitt tatt i bruk underveis.

11 Lokale behov og utfordringer

Norge er et langstrakt land med over 400 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 ulikheter i forhold til lokale behov og utfordringer ved innføring av fremmedspråk i barnetrinnet. Samtidig er det nærliggende å tro at behovene med tanke på en vellykket implementering av et slikt forsøk vil variere. Eksempelvis ligger større skoler ofte i mer urbane strøk hvor man gjerne har bedre muligheter til å finne en lærer med den språkkompetansen man er ute etter. På den andre siden kan en liten skole, særlig en kombinert barne- og ungdomsskole, tilpasse barneskolens tilbud til ungdomsskolens slik at overgangen blir uproblematisk.

11.1 Modell og språk

Vi har tidligere i rapporten påpekt at våre case-skoler ser ut til å ha valgt modell etter hva som var enklest organisatorisk sett, det vil si etter tilgjengelig kompetanse og ledige ”lærertimer”. Samtidig ser vi at to av skolene som også har satset på fremmedspråk tidligere, har gått fra en tilnærmet introduksjonsmodell til en progresjonsmodell. Bakgrunnen for dette var at timetallet nå var stort nok til at de følte progresjonsmodellen var mer nyttig for elevene. En tredje skole med erfaring har derimot valgt å fortsette med introduksjonsmodellen, men da på en mer omfattende måte enn tidligere. Blant de to skolene uten tidligere erfaring har en skole valgt introduksjonsmodellen og den andre har valgt progresjonsmodellen.

Vi har også tidligere diskutert problematikken rundt valget av modellen allerede i kapittel 4. Med tanke på lokale utfordringer blir det åpenbart at modellenes særegenhet og dermed tydelige ulikhet ennå ikke har blitt tydelig nok for skolene. I utgangspunktet (når valget ble tatt på skolen) ble introduksjonsmodellen gjerne oppfattet som en kort utgave av progresjonsmodellen der man i tillegg skulle introdusere flere språk. Har man ikke tilgang til mer enn ett språk via den kompetansen skolens lærere har, blir introduksjonsmodellen utelukket. Har man flere ulike språk å tilby, men ikke nok ”lærer-timer”, blir progresjonsmodellen utelukket.

”[...] og så fant vi ut at vi måtte ha den presentasjonsmodellen da, for det at hun som skulle ha [...], hun hadde permisjon, så vi måtte ta et halvår med [...], og så kom [...].” (rektor, introduksjonsmodell)

”Det er bare at vi har satt disse grensene for oss selv på en måte, i skolen. Så det [å lære flere språk] er jeg åpen for at vi kunne ha prøvd hvis vi hadde hatt kompetanse her på det.” (rektor, progresjonsmodell)

Skolene, dvs. både skolelederne og lærerne, trenger mer grunnleggende informasjon om modellene, slik at skolens individuelle valg kan tas på et godt grunnlag. Det vil være viktig at skolene tar en

prinsipiell avgjørelse på om man ønsker å la elevene få kortere smaksprøver på flere språk og høste erfaring med flerspråklighet eller om man ønsker å tilby tilpasset opplæring i ett valgt fremmedspråk fra 6.klassen. Dette spørsmålet burde skolene helst få lov til å avgjøre på egne premisser – uten tanke på tilgjengelig språkkompetanse og ledige lærer-timer.

Likevel kan det ikke underslås at skolene må ta hensyn til den språklige kompetansen de faktisk har tilgang til. Skolene kan ikke tilby kurs i språk der de ikke har lærekrefter og dermed kan valget gi seg selv.

”Den valgte vi både fordi vi er de eneste som har lov til å undervise i det prosjektet, fordi man måtte ha minimum grunnfag.[...] Og [...], vi har en dame som er halvt [...], men hun har ikke utdanning, så da var hun ute av bildet. Så derfor ble det sånn.” (Lærer, progresjonsmodell)

Har man bare lærere i ett språk tilgjengelig, kan skolen kun tilby progresjonsmodellen.

Lærerne fra case-skolene og lærerne ellers i forsøket understreket at det er svært krevende å undervise faget på barneskolen. Læreren trenger en spesiell type undervisningskompetanse og gode språkkunnskaper for å kunne klare oppgaven tilfredsstillende.

”[...] så det blir jo en helt annen pedagogikk å undervise i sjette-syvende i språk altså.” (lærer, skole 2)

Dette understreker også de kritiske utsagnene fra elever og deres foreldre. Skolene står dermed overfor den store utfordringen å måtte finne fram til lærere med en slik kompetanse. Dette er en særlig stor utfordring i rurale strøk, men case-studien viser at det faktisk også ble brukt lærere uten eller med mindre enn 30 studiepoeng språkutdanning ved by-skolene. Dermed er problemet tydeligvis et generelt problem og begrenser seg ikke til utkantstrøk.

11.2 Omsetting av læreplanen

Siden læreplanen er såpass åpen som case-skolene oppfatter den til å være, føler skolene at de her har muligheten til å legge opp faget slik de selv ser det som mest nyttig og riktig. Samtlige av våre case-skoler vektlegger en lekende tilnærming til språklæring, men i de fleste intervjuene forteller lærerne at de opplever å ha frihet til å forme undervisningen og timene slik de måtte ønske.

”Altså, det ble jo utarbeidet en læreplan som gjelder for dette forsøket, med utgangspunkt i de målene som er i læreplanen så syns jeg vi har stor frihet til å være med å lage opplegg. Vi har jo hatt de samlingene i etterutdanningen, sånn at det har vært litt forslag her som skulle være tema, men hvordan vi skulle løse det, der har vi hatt en kjempestor mulighet til å få videreutvikle selv og være kreative. Syns i hvert fall jeg da på tysken.” (lærer, skole 4)

Samtidig har vi sett at åpenheten i læreplanen også ble oppfattet som vanskelig fordi den ikke ga den type styring som læreren ønsket. Særlig når man underviser et helt nytt fag, føler mange at de har behov for holdepunkter underveis.

”Så det var jo kanskje litt sånn at det ble bare startet og satt i gang uten at vi hadde noe sånn bakgrunn for hva vi skulle gjøre eller akkurat hvordan det er. Så sånn sett var det kanskje litt sånn rotete i starten. ”Greit, da bestiller vi den læreboken.” ”Ok, da begynner vi., på en måte. Så kanskje litt sånn rot i starten.” (lærer, skole 5)

En strategi ble deretter å bruke den europeiske språkpermen som en slags rettesnor eller å overta flest mulig av undervisningsoppleggene man ble kjent med på etterutdanningskurset.

”Så fikk vi etter hvert mer ideer når vi kom til [...] på disse seminarene, hvordan vi skulle bruke språkpermen; ok, der skriver jeg alle de målene for hånd ned sånn at jeg hadde det på rams, hva de skulle kunne på A1 i den europeiske språkpermen.” (lærer, skole 5)

”Vi har fått et lite repertoar [leker] når vi har vært på samlinger da. Fått hørt litt og fått noen tips, så vi bruker nå litt av det.” (lærer, skole 2)

At behov for faste strukturer er stort, viser også det faktum at de fleste gikk til innkjøp av en lærebok.

SINTEF: Har skolen kjøpt inn da [lærebok]? Ja. For det er det jo ikke alle skoler som har ...

”Nei, og det synes jeg er en kjempefordel.”

”Vi ønsket oss det, vi da.” (lærere, skole 2)

Selv ved skoler der flere lærere var involverte i undervisningen, fikk man i hverdagens travelhet ikke anledning til å diskutere undervisningsspørsmål som f.eks. omsetningen av læreplanen med kollegaene.

”Men det er hektiske, det er jo hektiske arbeidsdager så vi har ikke en fast tid der vi møtes for å utveksle erfaringer og gi tips.”

”Vi skulle gjerne ha hatt det.”

”Men det finnes jo ikke noen plasser egentlig. Men det er veldig greit å ha andre, altså innholdet må jo variere, men metode kan også kopieres og få innspill og inspirasjon.” (lærere, skole 5)

Ved mindre skoler faller en slik erfaringsutveksling av naturlige grunner bort. Lærerne har uten tvil et stort behov for å kunne snakke om den åpne læreplanen. Nettverk med lærere fra andre skoler gir ofte mulighet til dette og nettverk-tanker burde så absolutt styrkes. Men også her skal man huske på at arbeidsbelastningen på lærerne allerede er svært stor og mange har rett og slett ikke overskudd til enda mer.

” [...] det må jeg innrømme, at det har jeg ikke benyttet meg av. Men det har med min tid og fritid og min prioritering å gjøre. Så jeg kjenner veldig på det, at når jeg er ferdig med

jobben, så er jeg ikke så veldig villig til å sitte en ettermiddag på PC, det legger jeg ikke skjul på.” (lærer)

11.3 Obligatorisk eller frivillig: frivillighet som et tveegget sverd

Ved fire av de fem case-skolene er deltakelsen i undervisningen i 2.fremmedspråk frivillig. Kun en skole har et obligatorisk opplegg der alle elevene på trinnet må delta. Tendensen ser altså ut til å gå til et frivillig tilbud for elevene. Delrapport 1 viste at hele 80 % av skolene valgte å gjøre forsøket frivillig for elevene.

Ser vi nærmere på case-skolene og skiller mellom modellene, viser det seg at en av de to introduksjonsskolene har valgt den obligatoriske løsningen, mens den andre har et frivillig tilbud.

Skolen med et obligatorisk tilbud har langt flere elever og tilbyr til sammen tre språkgrupper. Introduksjonsskolen med et frivillig tilbud er den minste skolen blant case-skolene og har kun en språkgruppe. Alle de tre progresjonsskolene har et frivillig tilbud med flere språkgrupper.

Skolen med et obligatorisk tilbud og den største skolen med et frivillig progresjonstilbud hadde ingen frafall. Alle de andre gruppene hadde frafall underveis.¹⁸

Obligatorisk versus frivillig

Skolen som har valgt å tilby obligatoriske introduksjonskurs til alle elevene, begrunner dette slik:

”Så da sier vi at det er bedre at alle starter, og så kan de velge seg av når de kommer lengre opp.” (rektor, skole 1)

Et obligatorisk tilbud medfører at det sitter både sterke og svake, både motiverte og mindre motiverte elever i klasserommet. Dette krever en god del differensieringsarbeid av læreren.

”Jeg snakker jo mer norsk enn [...] i timen, jeg gjør jo det, og dessuten så vet jeg jo at det er noen som er svake og ikke forstår så mye, så sier jeg det på begge språk for å sikre med at alle får med seg alt.” (lærer, skole 1)

”I alle fall så tenker jeg av og til at vi har en del sterke elever og, så jeg synes det er en god anledning til å bruke dette, muligheten til å lære dem litt grammatikk og.” (lærer, skole 1)

”Ja, samtidig så må en legge det opp sånn at elevene føler at dette ikke er alt for vanskelig. For hvis det bare blir sånn for eliten, den øverste elite der, så vil vi sitte igjen med noen ganske få eventuelt.” (lærer, skole 1)

Introduksjonsskolen med et frivillig tilbud merket fort at mange elever sluttet etter hvert av ulike grunner og at det ble vanskeligere å motivere elevene som ble igjen og som gjerne oppfatter dette som å ”sitte igjen”.

¹⁸ Tematikken frafall skal tas opp mer inngående i sluttrapporten.

"Så derfor er det noen som har falt av. Så nå har jeg vel i prinsippet igjen de jeg tror blir [...] -elever neste år. [...] Så det er ikke noen stor gruppe det jeg har igjen siste halvdel nå da, det er det ikke." (lærer, skole 2)

På denne introduksjonsskolen har lærerne blandede følelser med tanke på frivilligheten fordi det frivillige gikk hånd i hånd med det uforpliktende.

"Jeg kjenner litt på at det var en utfordring det da. Kanskje veldig bra at det var valgfritt på et vis, men samtidig så syns jeg at det skulle vært mer forpliktende, og at de skulle gjennomføre hele forsøket. Og at det ikke hadde vært ok og bare hoppet av når det passet. For den syns jeg har vært vanskelig i hvert fall. At du nesten ikke hadde visst helt elevtallet fra gang til gang, nesten." (lærer, skole 2)

Alle progresjonsskolene i case-studien valgte å tilby språkundervisningen på en frivillig basis. Men noen av lærerne ville heller ha foretrukket et obligatorisk opplegg.

"Ja, altså den introduksjonsmodellen [som skolen hadde tidligere], den var jo fast og obligatorisk og det var en fast ferdig klasse, og den undervisningen foregikk innenfor undervisningstiden her på huset. Det var en fordel. Så hvis progresjonsmodellen som vi underviser i nå hadde hatt de samme rammene, så tror jeg vi hadde hatt mer motiverte elever altså." (lærer, skole 5)

På skole 5 tilbys det et frivillig opplegg, men ingen av elevene har sluttet. Lærerne kommenterer dette slik:

"Men så tror jeg og kanskje at det er ganske mange flinke elever på det kullet her, sånn faglig sterke, og så har du foreldre som, ja, det er forventninger sikkert." (lærer, skole 5)

Andre lærere som underviser et frivillig kurs, viser til at fremmedspråk ikke burde stå i kontrast til "ingenting", dvs. at elevene som ikke velger kurset, ikke burde få fri, kan gå hjem eller lignende.

"Jeg vet ikke, jeg tenker at hvis det hadde vært ett eller annet for alle elever denne timen, så da hadde det ikke blitt noe sånt ekstra ork i alle fall å velge annet fremmedspråk. Om det er noen idé og da ha engelsk fordypning akkurat som de har på ungdomsskolen som et annet alternativ eller om det er en annen organisering for de som da ikke vil ha enda et språk, det vet jeg ikke. Men da er det jo klart, de som har enkeltvedtak og sånt, da trenger de og noe... Det må tas med i betraktningen, at da er det en time til som må vurderes der og." – (lærer, skole 4)

11.4 Ved en eventuell innføring – alternativer til språkundervisning

Flere av skolelederne vi har snakket med, er opptatt av at om dette faget blir innført som obligatorisk, bør der finnes et alternativ for de elevene som sliter med språkfagene. "

"Alternativt, ja, et alternativ til å måtte ha fremmedspråk. Ja, hvis man gjør det som ikke obligatorisk, altså det kunne vært mulig å velge engelsk eller fremmedspråk, altså en av delene. For det er klart at engelsk er jo det aller viktigste. Og det er klart at det er jo en del elever som sliter med engelsk, og hvis de da begynner med fremmedspråk i sjette trinn, så er det ikke sikkert at det passer like godt for alle hvis det er obligatorisk, så det kunne vært muligheten til å kunne velge mellom engelsk eller fremmedspråk. Ekstra engelsk, i tillegg til obligatoriske timer, det hadde nok kanskje vært det ideelle. For det er ikke alle som har forutsetninger eller kapasitet til å begynne med dette i sjette tror jeg egentlig altså...[...] Det er ikke sikkert at det er like enkelt over alt på den måten altså, så å styrke engelsken kunne man gjort da parallelt med fremmedspråk, og hatt det som en mulighet " (Skoleleder, progresjonsmodell).

En annen skoleleder trekker frem mer "praktiske opplegg" som gode alternativer til de elevene som har nok med engelsk som fremmedspråk.

11.5 Kvantitet – hvor mye undervisning er passende?

Lærerne som underviser ett av fremmedspråkene innenfor forsøket, ser ut til å være fornøyde med timetallet som stilles til rådighet for faget. Ved de fleste skolene gis det to økter i uka. Unntaket er skolen som tilbyr to språk parallelt i deres egen form for introduksjonsmodell, her har elevene hvert språk i en lang time per uke. Lærerne er opptatte av at øktene verken må være for lange eller for korte for å få plass til en del ulike aktiviteter, men uten at elevene rekker å kjede seg.

"Å ha en lang økt, vi får i grunnen anledning til å gjøre ganske mye på den økten ja." (lærer, skole 1)

"En time på 70 minutt er jo en lang time da, så jeg er jo nødt til å finne variasjon for at elevene ikke skal gå lei, det må en nok." (lærer, skole 1)

Et fag med såpass mange uketimer sender samtidig ut tydelige signaler til elevene og deres foreldre. Særlig for elevene innenfor progresjonsmodellen skaper to år med undervisning to ganger i uken visse forventninger. At disse ikke alltid er blitt innfridd, har vi allerede vært inne på flere ganger. Likevel er det viktig å gjenta at læreplanen og timetallet tilsier at fremmedspråkfaget er et "seriøst fag" (sitat) på barneskolen der timene skal brukes til målrettet læring og der man oppnår "resultater". Verken elever eller deres foreldre ser ut til å ha en større interesse av å "kaste bort" disse timene.

"Selvfølgelig, det er en pilot, og det er ikke ting som er fast bestemt, men de kunne fått mye mer fra disse to årene. Det er to timer hver eneste uke, og jeg føler at de har ikke på en måte brukt de så bra." (foresatte)

"[...] jeg har forstått veldig tidlig at hun ikke skulle lære veldig mye uansett. Hun brukte tiden to ganger om uken til å komme til [...], fordi de noen ganger så på video eller plutselig klasserommet var veldig sånn ustrukturert og det var ikke en plan de skal følge [...]. (foresatte)

Men – som vi tidligere har vært inne på, er også tidspunktet for undervisningen veldig viktig for om elever og lærere er fornøyde med gjennomføringen og resultatet av forsøket.

11.6 Overgang til ungdomsskolen

Det er ikke klarlagt på alle skoler om elevene får fortsette med fremmedspråket der de slapp. Mange av ungdomsskolene kan eller vil ikke tilby egne kurs for viderekomne elever.

"Fordi at vi har tatt kontakt med den skolen de skal begynne på, og de blir ikke å legge opp til noe spesielt for de her som har gått i to år her nede. De kan ikke forvente seg noe videregående [...]." (lærer, progresjonsmodell)

"For det burde ikke være sånne store overganger mellom disse grunnskolenivåene, det burde være glidende overganger. Men vi er ikke flinke nok på det. Og dette prosjektet har ikke jeg inntrykk av at har tatt hensyn til det hvert fall ikke her i denne skolekretsen her." (rektor, progresjonsmodell)

Her kan det se ut som at kombinerte barne- og ungdomsskoler har fordeler. Ofte er det samme lærer som vil følge elevene til ungdomstrinnet og som så kan fortsette der man sluttet før sommerferien. Dessuten vil man ved slike skoler kun tilby språk på barnetrinnet som også kan tilbys på ungdomstrinnet. Dette gjør språkopplæringen veldig oversiktlig og forutsigbart.

"Så jeg tror ikke at det blir noen andre enn dem som var med på forsøket som velger [...] eller [...] jeg da."

"Det er jo en klar fordel da, hvis det blir sånn, for da kan vi jo bygge litt videre. Det hadde jo vært kjempeherlig for å si det rett ut, å få fortsette med noe." (lærere, introduksjonsmodell)

"-Ja, og hvert fall at vi ikke kunne, altså, for vår del så var det ikke aktuelt å sette inn noen ekstra ressurser. Noen deling eller noe sånt, sant. Da får vi bare ta opp den ene, eller to tre, som ikke har vært med da og prøve å følge opp litt ekstra." (lærer, introduksjonsmodell)

På et par av case-skolene er det tydelig at det blir vanskelig for ungdomsskolen å tilrettelegge undervisningen slik at elevene får fortsette der de slapp. Her er det flere barneskoler som sogner til samme ungdomsskole, og ungdomsskolen har ikke midler til å tilpasse opplæringen i så stor grad som de mener er nødvendig.

"Men på den skolen der som de fleste skal begynne, der velger de språk etter de har sett så mange som er interessert i det og det, og så velger administrasjonen. Er 50 interessert i spansk og to i tysk, så tar de spansk, er det omvendt, så tar de det. Ressursene er ikke så store heller som de var før, at man kunne ha mange valgfag." (lærer, progresjonsmodell)

Slik sett kan det oppstå situasjoner hvor elever med to års språkopplæring fra barneskolen får samme opplæring på ungdomsskolen som nybegynnerne, eventuelt at elevgrupper ikke får anledning til å velge det språket de nå har lært i to år. Vi har allerede diskutert hvilken demotiverende virkning dette kan ha på språklæringsmotivasjonen, også de foresatte var innom dette temaet i intervjuene:

"Og hvis det da blir at disse som har hatt annet fremmedspråk på barneskolen da bare skal sitte og kjede seg igjennom første og andre året på ungdomsskolen fordi de har lært det allerede, så er det jo veldig trist. Fordi da mister man jo veldig mye av motivasjonen da."
(Foresatt skole 5)

Samtlige skoleledere har også hatt fokus på dette temaet, og det har i mange regioner og kommuner blitt gjennomført møter mellom barneskolene og ungdomsskolen for å finne en god løsning på utfordringen. At dette ordner seg er viktig både for elevene og for lærerne.

Elevene vil gjerne få fortsette der de slapp, og de fleste sier at det vil være en nedtur å måtte begynne helt på begynnelsen igjen. Noen få mener at det likevel ikke er bortkastet, og at disse to årene gjør at de i hvert fall kan få bedre karakterer, men de fleste mener dette vil være lite morsomt.

"Ja, vi skal ha et møte nå med S. Ungdomsskole, som vi har bedt om herfra, sånn at elevene og kan få møte hverandre og de kan få snakke litt med faglærerne. Og sånn som det ser ut nå så blir det ikke noen tilpasning, altså noen ekstra utfordring på de som kommer her og har hatt fransk i to år. Det ser det ikke ut til at det blir. Så det er mange som spør av elevene: "hvordan blir det, gjør det noe, hvordan blir det for oss da å starte opp med fransk der?"
(Lærer skole 4)

For lærerne sin del er det viktig at arbeidet de har lagt ned disse to årene ikke er forgjeves, og flere har gitt uttrykk for at de vil oppleve det om bortkastet om elevene må begynne på begynnelsen i språket igjen. Dette kan følgelig gå ut over motivasjonen til lærerne og er neppe formålstjenlig for elevenes læring.

"Det varierer litt, og det handler like mye om at de ikke vet hva de får når de begynner på ungdomsskolen. Fordi at vi har tatt kontakt med den skolen de skal begynne på, og de blir ikke å legge opp til noe spesielt for de her som har gått i to år her nede. De kan ikke forvente seg noe videregående spansk. Så de må da kanskje begynne helt på null, å telle til ti og sånt. Sånn at mange av dem blir å ikke velge det på grunn av det. For de orker ikke å gjøre det samme om igjen, mens noen blir å velge det på grunn av det, fordi da har de et fag hvor de kan få gode karakterer i. Også er det noen som blir å velge et annet språk." (Lærere, skole 4)

11.7 Urbane versus rurale skoler – finnes det forskjell?

Alle skolene som skal innføre undervisning i et fremmedspråk på barnetrinnet, vil møte en utfordring i å få tilgang til lærere med adekvat språklig, didaktisk og pedagogisk kompetanse. Alle våre case-skoler klarte på kort varsel å stille med lærekrefter, men ved et slikt forsøk kan vi anta at

man hadde lærekrefter tilgjengelig før man søkte om å bli med i prosjektet. Ved fire av våre fem case-skoler har man brukt språklærere som har mindre kompetanse enn det som kreves for å kunne undervise språkfaget på ungdomstrinnet (30 stp.). Blant disse skolene er både store byskoler og skoler i rurale områder. Vi ser derfor at problemet vil berøre begge typer skoler og ikke er fraværende i byene.

Tilgangen til lærekrefter har også innflytelse på hvilken modell man kan tilby undervisning etter. Introduksjonsmodellen krever at man i utgangspunktet i det minste kan ta i bruk lærere i to ulike språk. Er denne forutsetningen ikke oppfylt, må skolen tilby progresjonsmodellen knyttet til ett språk. Utfordringen kan derfor for skoler i rurale strøk være større å få tak i flere kompetente språklærere som kan undervise tidsbegrensede introduksjonskurs enn en enkelt språklærer som tar seg av et toårig progresjonskurs.

Rurale skoler er av og til kombinerte barne- og ungdomsskoler. Denne typen skolen ser ut til å være best rustet til utfordringen. Disse skolene har allerede ansatt minst en lærer som kan undervise faget på ungdomstrinnet. Vedkommende kan derfor også brukes på barnetrinnet, samtidig som overgangen til ungdomstrinnet kan organiseres nokså problemfritt. Ved byskoler må det tas høyde for at ungdomsskolen som den aktuelle skolen sogner til sammen med flere andre barneskoler, ikke kan eller vil ta hensyn til de ulike kompetanse- og ferdighetsnivåene elevene starter på skolen med.

11.8 Oppsummering

Den enkelte skolen (og kommunen) i dette forsøket har møtt en rekke utfordringer ved innføringen av faget ”fremmedspråk på barnetrinnet”. Noen av utfordringene er tett knyttet til lokale forhold, og har vist seg å være svært ulik fra skole til skole.

Det er viktig at skolene kan få sette seg grundig inn i de to ulike modellene før man bestemmer seg for den modellen man ønsker å satse på. Hovedutfordringen blir nærmest uansett skole å skaffe kompetente lærekrefter med adekvate språkkunnskaper og grunnleggende didaktiske og pedagogiske kvalifikasjoner. Introduksjonsmodellen krever flere kompetente lærere for kortere og mindre omfangsrike kurs og kan derfor muligens være vanskeligere å få til. Progresjonskurs i minst ett språk vil sannsynligvis bli standardløsningen for de fleste skolene. Innenfor disse rammene har kombinerte barne- og ungdomsskoler eventuelt noen fordeler fordi de allerede har den ønskede kompetansen på skolen og i tillegg lett kan sørge for at opplæringen på barneskolen og på ungdomsskolen blir tilpasset til hverandre.

Omsetningen av læreplanen er et annet aspekt som krever en ytterligere innsats. Læreplanen oppleves som svært åpen, samtidig som lærerne mangler erfaring med å undervise et fremmedspråk på barnetrinnet og det ikke finnes utprøvde læremidler. På sikt trenges det anbefalte læremidler og

utdypende kommentarer til læreplanen. Erfaringsutveksling mellom lærerne ville være ønskelig, men selv ved større skoler, der flere språklærere kan møtes fysisk, blir det lite tid til dette. Spesielt ved innføringen av faget burde det vurderes å avsette god tid til utveksling av erfaringer og faglige diskusjoner for involverte lærere, både ved hjelp av fysiske og nettbaserte møter.

Fire av de fem case-skolene har gitt språkundervisningen som et frivillig tilbud. Frivilligheten har vist seg å være et tveegget sverd. Mange elever har sluttet når de ”gikk lei” og faget som helhet har fått et heller ”useriøst preg”. Undervisningen legges gjerne etter ordinær skoletid og konkurrerer dermed med elevenes fritidsaktiviteter. Valgfriheten og ”konkurransen-statusen” har i tillegg ført til at lærerne har følt seg forpliktet til å lage et mer ”uforpliktende” opplegg med underholdningskvaliteter. Obligatoriske tilbud er mer forpliktende, men betyr samtidig at læreren også må skape et tilbud som retter seg mot elever som ikke er språklæringsmotiverte i utgangspunktet.

Undervisningens omfang med to uketimer ser ut til å passe bra til formålet og sikrer ikke minst innenfor progresjonsmodellen en svært god mulighet til betydelig språklæring. Overgangen til ungdomsskolen etter endt barneskoleopplæring er en ytterligere utfordring, særlig på større steder der flere barneskoler sokner til samme ungdomsskole. Likevel vil en generell innføring av faget på barnetrinnet lette situasjonen. Når alle barneskolene må tilby fremmedspråkundervisning, vil ungdomsskolen måtte følge opp med tilpassede kurs for både nybegynnere og viderekomne elever.

12 Oppsummering/Avslutning

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.nr. 23 (2007-2008)).

Denne rapporten har tatt for seg noen av de mer kvalitative spørsmålene knyttet til evalueringen av forsøket med fremmedspråk i barneskolen, og fokuset har først og fremst vært på elevenes og lærernes opplevelse av forsøket som helhet og undervisningen i forsøket. I tilknytning til dette blir også viktige rammevilkår som modell, organisering og etterutdanning viktige bakgrunnsfaktorer. Rapporten har ikke som mål å generalisere noen funn, hovedpoenget kan heller sies å være å få et dypere innblikk i noen av skolene som har vært med i forsøket, og se på hva deres opplevelser rundt dette har vært.

Case-studiene bekrefter hovedinntrykket fra tidligere datainnsamling at forsøket med fremmedspråk på barnetrinnet har vært et vellykket prosjekt. Case-skolene, representert av deres aktører på ulike plan, er fornøyde med gjennomføringen av forsøket som helhet og uttrykker samlet at de ønsker å fortsette med tiltaket i en eller annen form. Flere av skolene har også en god dialog med ungdomsskolen med tanke på elevenes muligheter for progresjon i den allerede påbegynte språklæringen. Ved de caseskolene hvor dette enda oppleves som et uavklart moment, er både elevene og lærerne svært opptatt av dette. Elevene som ikke er sikker på om de får fortsette med språket på ungdomsskolen synes dette er forferdelig dumt, mens de elevene som får fortsette med språket men kanskje må begynne "på nytt" har delte opplevelser og forventninger. Likevel mener også de fleste elevene i den sistnevnte gruppen at dette er dumt, både for deres egen læring og for motivasjonen.

Skoleeierne og skolelederne har oppfattet forsøket som nyttig og interessant. Det var i de fleste tilfellene på dette nivået det lokale initiativet til forsøket ble tatt. Det har kommet litt kritikk med tanke på knappe tidsfrister, utydelig informasjon (for eksempel i forbindelse med etterutdanningen) og for trange økonomiske rammer (i form av at bøker ikke ble dekket av utdanningsdirektoratet), men likevel er disse aktørene innstilte på å få til en fortsettelse på sikt.

Lærerne og elevene er selvsagt hovedaktørene i et slikt skolebasert forsøk. Også i disse to aktørgruppene er man i hovedsak fornøyd med prosjektet og ønsker å fortsette. Likevel er det like selvsagt disse aktørene som har møtt de største utfordringene underveis og som derfor også kan supplere det positive hovedinntrykket med kritiske anmerkninger som man kan lære av ved en eventuell nasjonal innføring av faget.

Valget mellom de to organiseringsmodellene som blir skissert i læreplanen, ble på skolene stort sett tatt på grunnlag av hva man kunne få til i løpet av svært kort tid. Skal avgjørelsen kunne tas på et pedagogisk grunnlag, må rammevilkårene (utenom lengre betenkningstid) være på plass. Den viktigste faktoren utgjør her tilgangen til kompetente lærekrefter. Her er det viktig å påpeke at fire av de involverte fremmedspråklærerne ved case-skolene enten ikke har språklig utdanning i det hele tatt eller mindre utdanning enn minstekravet for tilsetning i ungdomsskolen som kun tilsvarer ett semester. Det viste seg at problematikken både gjaldt urbane og rurale skoler og dermed ikke begrenser seg til såkalte utkantstrøk.

Introduksjonsmodellen krever i utgangspunktet at det finnes minst to fremmedspråklærere på skolen, progresjonsmodellen kan tilby undervisning i kun ett språk. Tilgangen av kvalifiserte lærekrefter blir dermed avgjørende både med tanke på modellen og på mangfoldet av språk som elevene kan bli kjent med. Selv om modellvalget muligens ble tatt av organisatoriske grunner, er aktørene svært fornøyd med den undervisningen de kunne gjennomføre innenfor modellen. Dette bekreftes også av at kun få skoler byttet modell underveis. Under intervjuene kom det opp tanker om å kombinere begge modellene til en tredje modell der elevene i starten får en kort introduksjon til flere språk og deretter starter med en toårig språkopplæring etter progresjonsmodellen. Dette er uten tvil et forslag man burde ta til nærmere vurdering.

Læreplanen for forsøket forelå like før forsøket startet. Mange av lærerne ved våre caseskoler opplevde noen startvansker med en nokså åpen læreplan og uten læremidler og undervisningserfaring å støtte seg til. Men lærerne tok utfordringen og prøvde å fylle undervisningen med det de oppfattet til å være i tråd med læreplanen. Det står det stor respekt av. Læreplanen deler faget inn i tre hovedområder: 1. Språk og språklæring, 2. Kommunikasjon og 3. Kulturmøter. Områdene 1 og 3 er felles for begge modellene. Område 1 er det området der lærerne lyktes minst i våre case-skoler. I noen tilfeller mangler grunnleggende kunnskaper om språklæring generelt og tredjespråklæring og -didaktikk – og didaktiske ferdigheter til å kunne omsette disse kunnskaper i praksis.

Denne mangelen er lærerne selv klar over. Innenfor område 3 lyktes lærerne langt bedre. Likevel måtte det anmerkes at elevene innenfor progresjonsmodellen lærte svært lite om målspråkkulturen(e) og at særlig tverrfaglige undervisningsopplegg verken ga muligheter til ekte kulturmøter eller til språklæring. Innenfor område 2 skulle elevene møte språket i bruk og selv ta språket i bruk. Klasseromobservasjonene viste at Norsk som metaspråk ble brukt svært hyppig av både lærerne og

elevene og at særlig progresjonselevne brukte målspråket sjeldent i forhold til det man kunne se for seg var tilfelle. Delrapport 1 pekte på de ulike oppfatningene når det gjaldt bruk av målspråket og morsmål i undervisningen, og også i casene ser vi til dels et misforhold mellom det lærerne opplever og det observasjonene viste oss. Dette er også et punkt vi vil følge opp i evalueringens sluttrapport. Blant progresjonselevne finner vi da også dem (og deres foresatte) som er tydelig misfornøyde med egen språklæring og de kunnskapene og ferdighetene de har oppnådd etter to års undervisning. Når det gjelder omsettingen av læreplanen i klasserommet, kan det derfor ut fra våre caseskoler se ut som om at det ville vært nyttig med en gjennomgang på alle tre områdene, særlig for undervisningen innenfor progresjonsmodellen.

En av hovedutfordringene i undervisningen var den ”aktivitetsrettede tilnærmingen” som læreplanen legger opp til. For lærerne ved våre caseskoler betydde dette at undervisningen skulle bestå av svært mange aktiviteter og at aktivitetene skulle være lekpregede. Ved observasjonene kunne det konstateres at undervisningen var preget av fysiske aktiviteter og leker, mange av disse uten direkte sammenheng med språklæring eller de andre læreplanområdene. Dette er også det temaet der elever og foresatte ytrer seg mest kritisk. Vi har snakket med både elever og foreldre som er misfornøyde med at undervisningen er for lekpreget og mangler ”seriøsitet”. Hvordan dette har blitt forstått på et mer overordnet nivå, og om dette også er noe elever generelt opplever vil vi komme nærmere tilbake til i evalueringens sluttrapport.

Når det gjelder rammefaktorer, så er det i hovedsak plasseringen av timene på timeplanen og læremateriellet som ble oppfattet som utfordringer av hovedaktørene, dvs. lærerne og elevene. Fremmedspråktimer på slutten av en allerede lang skoledag har vært en stor belastning og har ytterligere bidratt til at undervisningen ble svært aktivitetspreget. Manglende læremateriell har ført til at man enten måtte arbeide med mange ”løse ark” eller ta i bruk en lærebok som ikke var beregnet for målgruppen. En annen sentral utfordring som trekkes frem av aktører på alle nivå er overgangen til ungdomsskolen. Dette har vært et gjennomgående usikkerhetsmoment i forsøket.

Forut for en eventuell videreføring eller innføring burde en presisering av læringsmålene og læreplanen generelt vurderes. Det er et faktum at mange lærere både mangler en grunnleggende språklig og didaktisk kompetanse. Målrettet utdanning av fremmedspråklærere for den aktuelle aldersgruppen i forkant av en videreføring eller innføring vil muliggjøre en langt bedre utgangsposisjon for den enkelte lærer. Den språklige og didaktiske usikkerheten burde også imøtekommes med egnede læremidler tilpasset aldersgruppen og norske forhold. Et annet sentralt moment som må være på plass ved en eventuell nasjonal innføring av faget er kontinuiteten over til ungdomsskolen.

Forsøket ble fulgt opp av et etterutdanningstilbud for alle involverte lærere. Intensjonen med tilbudet var svært positiv og mange av lærerne kunne fortelle om undervisningsopplegg de fikk lyst til å omsette i egen undervisning. Likevel er det kommet en god del kritikk mot

etterutdanningskursene, bl.a. med tanke på arbeidsbelastningen, tilpasning til modellene, kvaliteten på noen av enkeltdelene osv. Et forsøk med oppfølgende etterutdanning er i utgangspunktet et godt initiativ. Men ved en fremtidig eventuell videreføring eller innføring burde man ta hensyn til den store arbeidsbelastningen et slikt forsøk innebærer for lærerne. Noe av det som har blitt trukket frem som mest positivt når det gjelder etterutdanningen er nettverket som har blitt skapt. Dette er både lærere med lav og høy språkkompetanse enige om. Det er svært sjeldent av lærerne opplever å få tid og anledning til å reflektere over egen undervisning i samhandling med andre (likesinnede), og dette oppleves som veldig fruktbar.

Sammenfattende må man kunne konkludere at elevene i forsøket er svært motiverte til å lære fremmedspråk og at lærerne er svært motiverte til å undervise faget på barneskolen. Selvsagt trenges det en del justeringer underveis og ikke minst må det sørges for at det finnes kompetente fremmedspråklærere som kan overta opplæringsoppgaven, men tilbakemeldingene fra alle aktørene bekrefter inntrykket av at man ønsker å fortsette med opplæring i fremmedspråk på barnetrinnet.

Referanseliste

A) Dokumenter fra EU og Europarådet:

Europakommisjonen (1995): White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society. <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>

Europakommisjonen (2003): Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Europakommisjonen (2005): Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism. COM(2005)596.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf

Europakommisjonen (2006): Eurobarometer 2006
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

Europakommisjonen (2007): Communication from the Commission to the Council. Framework for the European survey on language competence. COM(2007)184.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_en.pdf

Europakommisjonen (2007): Commission Working Document. Report on the implementation of the Action Plan "Promoting language learning and linguistic diversity". SEC(2007)1222
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_en.pdf

Det europeiske råd i Lisboa (2000): Presidency Conclusions, Lisbon European Council.
http://www.law-project.org/Phase_1/Project/Lisbon_European_Council%202000-Presidency%20_Conclusions.pdf

Europarådet (1998): Recommendation No. R (98) 6. of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages.

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Command=com.instranet.CmdBlobGet&DocId=459520&SecMode=1&Admin=0&Usage=4&InstranetImage=42951>

Europarådet (2007): From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc

Forskningslitteratur

Aguado, K. et al. (2005): *Erverbsalter und Sprachlernerfolg. Theoretische und methodologische Grundlagen eines empirischen Forschungsprojekts. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(2), 275-293.

Angrist, J.D., Lavy, V. (1999): Using Maimonides's rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *The Quarterly Journal of Economics* 114 (2), 533-575.

Blatchford, P., Lai, K.C. (2010): *Primary and Secondary Education – Learning and Teaching in School age Education*. Elsevier.

Butzkamm, W. (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.

Christ, H. (1996): *Frühes Fremdsprachenlernen in Europa. Konzepte und Perspektiven*. I: Gompf, G. / Meyer, E. (utg.) (1996): *Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachunterricht für alle*. Leipzig: Klett, 75-83.

Chomsky, N. (1959): Anmeldelse av Skinners *Verbal Behavior*. I: *Language* 35, 26-58.

Cummins, J. (2008): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I: Street; B./ Hornberger, N.H. (utg.) (2008): *Encyclopedia of Language and Education*. Band 2: Literacy. Berlin: Springer (2.opplag), 71-83.

Dalin, P. (1981) *Analysis of Educational Innovations*

Dalin, P (1995): *Skoleutvikling, strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation And Self-Determination In Human Behavior*. New York and London: Plenum Press.
- Dimroth C. / Haberzettl S. (2008): *Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter*. I: Ahrenholz, B. et al. (utg.) (2008): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 227-239.
- Doyé, P. (1993): *Fremdsprachenerziehung in der Grundschule*. I: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4(1), 48-88.
- Doyle, W. and Ponder, G. A. (1977), *The practicality ethic in teacher decision-making*, *Interchange*. Vol. 8, No. 3, pp. 1 - 12
- Edelenbos og 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. S. 39-58.
- Edelenbos, Johnstone, og Kubanek (2006): *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners – Languages for the children of Europe – Published Research, Good Practice & Main Principles*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Europakommisjonen.
- Fullan, M. (1993) *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London: The falmer Press
- Gardner, Robert C./ Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publications.
- Gompf (utg.)(1990): *Jahrbuch 90 des Fördervereins für frühes Fremdsprachenlernen*. Stuttgart: Klett.
- Grotjahn, R. (2003): *Der Faktor "Alter" beim Fremdsprachenlernen: Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen*. I: *Deutsch als Fremdsprache* 40 (1), 32-41.
- Grotjahn, R. (2005): *Je früher je besser? Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors "Alter" auf das Fremdsprachenlernen*. I: Pürschel, H./Tinnefeld, T. (utg.): *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 186-202.

Grotjahn, R. / Schlak, T. (2010): *Alter*. I: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (utg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 867-876.

Hargreaves, A. (1996) *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal

Hattie, J. (2009): *Visible Learning*. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Macht, K. (2000): *Lässt sich die 2.Fremdsprache vorverlegen? Ergebnisse eines Schulversuchs in Rheinland-Pfalz*. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 3/53, 130-138.

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).

Mintzberg, H., Quinn, J.B. & Ghoshal, S (1999): *The strategy process*. London: Prentice Hall

Penfield, W./ Roberts, L. (1959): *Speech and brain mechanisms*. Princeton: University Press.

Pelz, M. (utg.)(1989): *Lerne die Sprache des Nachbarn*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Pinker, S. (1996): *Der Sprachinstinkt*. München: Kindler.

Rück, H. (2006): Fremdsprachenfrüherwerb: Geschichte, Gründe, Konzepte. I: Udo.O. H. Jung (Hrsg.) (2006): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt et al.: Peter Lang, 392-400.

Sandfuchs, U. / Zumhasch, C. (1999): Bilinguales und bikulturelles Lernen: Planung, Konzept und Realität der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg. I: Hermann-Brennecke, G. (1999) (Hrsg.): *Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Empirie und Theorie*. Münster, 41-54.

Schlak, T. (2003): *Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? Neue Erkenntnisse in der Erforschung des Faktors Alter beim Spracherwerb*. I: Deutsch als Zweitsprache 1: 18-23.

Schlak, T. (2006): *Der Frühbeginn Englisch aus psycholinguistischer Perspektive – revisited*. I: Fremdsprachen und Hochschule 78: 7-25.

Singleton, D. / Ryan, L. (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*. 2.oppl. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Speitz, H. et al. (2007): Evaluering av prosjektet “Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk”. Sluttrapport. Rapport 03/2007. Notodden: Telemarksforsking-Notodden.

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

Stöckli, Georg (2004). *Motivation im Fremdspracheunterricht – eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. <http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Motivation--Fremdsprachenunterricht.pdf> (01.06.2012)

Ushioda, Ema und Zoltan Dörnyei (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self: A Theoretical Overview*. In: Dörnyei, Zoltan und Ema Ushioda (Hrsg) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters Bristol. S. 1--8

Læreplanen for Fremmedspråk på barnetrinnet (2010) <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Fremmedsprak-pa-barnetrinnet/> (10.6.2012)

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

Europakommisjonen (2003) (A). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Europakommisjonen (2004): Lingo – 50 ways to motivate learners.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/language/lingo_en.pdf

Vedlegg

1 - Observasjonsskjema

2 - Intervjuguide elever - introduksjonsmodell

3 - Intervjuguide elever - progresjonsmodell

4 - Intervjuguide lærere

5 - Intervjuguide skoleledere

6 - Intervjuguide foresatte

7 - Læreplan for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet

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

Generelle notater fra timen

Tell elevene: gutter: _____ jenter: _____
Tegn gjerne opp klasserommet med bordene og plassering lærer på baksiden /eget ark.
Modell:
Hvor lenge har de lært språket:

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

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

Aktiviteter

Hvilke aktiviteter gjennomføres i timen?

Trekkes eventuelt andre fag inn? (CLIL)

Relevans:

Er aktivitetene relevante for elevenes nåtidige og framtidige dagligliv?

Alderstilpassing:

Er aktivitetene tilpasset elevenes alder?

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

Metodisk tilnærming

Elementer av praktisk/teoretisk tilnærming

Bruk av språket:

Brukes språket aktivt i timene?

Stikkord:

Reelle kommunikasjonssituasjoner:

"Viktige ting" sies på norsk:

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

Forsøk på å bruke språket "glir ut":

Læreren bruker språket,
men oversetter straks til norsk:

Elevmedvirkning

Legger læreren opp til at elevene skal delta aktivt i undervisningen? Hvordan gjør han det?

Flerspråklighet, språkmøter og språklæring

Legges det opp til sammenlikning mellom målspråket og andre språk elevene kjenner til? Hvordan gjøres det? Snakkes det om hvordan man/vi/den enkelte "lærer språk"? Strategier og lignende?

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

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

Elevenes deltakelse

Engasjement:

Virker elevene engasjerte og entusiastiske? Er de aktive deltakere i undervisningen?

Stikkord:

Påvirket av vår tilstedeværelse?

Inkludering

Tilpassing:

Gis alle elevene passende språklige utfordringer? Differensieres det? Hvordan delegeres oppgavene?

Inkludering:

Er alle elevene inkludert i undervisningen?

Stikkord:

Gutter/jenter

"sterke"/"svake" elever

Klasserommet

Klasserommet:

Gruppestørrelse, romstørrelse, hvordan står bordene (med tanke på muntlig språkbruk for eksempel)?

Er klasserommet preget av undervisningen i 2. fremmedspråk? Bilder, materiell, kart og lignende

Intervjuguide elever med introduksjonsmodell

OM MODELLEN

- Du har nå blitt litt kjent med SPRÅK og SPRÅK (her må vi selvsagt sjekke hva som er fakta). Syntes du at det var interessant å jobbe litt med disse språkene? Hva likte du spesielt godt?
 - Er du fornøyd med det du har lært til nå?
- Fortell litt hva du kan gjøre med SPRÅKENE. Gi noen eksempler for hvert språk.
- Ville du gjerne ha lært litt mer? Kunne kursene ha vart litt lenger?
- Tenk om du heller kunne ha lært ETT språk hele skoleåret. Ville du ha likt det bedre? Hvorfor? Hva kunne ha vært bedre med det? Hva ville ha vært dumt med det?

OPPSTART

- Hvordan opplevde du de første to ukene (den første tiden) med timer i SPRÅKET?
- Hadde du noen forventninger?
 - Hadde noen på skolen fortalt litt om hvordan dette skulle bli?
- Hva gjorde dere i de første timene?
- Hva var ditt første inntrykk helt i starten etter de første 2 ukene.
 - Likte du dette faget? Var det artig i timene?
 - Hva var artig / mindre artig?
 - Hadde du noen "lekser"? Likte du det?
 - Hva lærte du? Kan du det enda?

- Fikk du ei bok / noen ark eller lignende i faget?

UNDERVISNING

- Hva gjorde dere i timene? Prøv å fortelle litt hvordan en helt vanlig time ser ut.
- Har dette (undervisningen) forandret seg over tid, dvs. var det annerledes når dere begynte å lære språkene enn nå? Hvordan er det nå?
- Gjorde dere omtrent det samme i alle språkkursene?
- Om du tenker deg skoletimene (i vår) i løpet av en uke som en kake, hvor mye av kaka går med til
 - A) å skrive noe (skrive en tekst, løse skriftlige oppgaver og lignende)
 - B) å lese noe (lese høyt, lese lavt)
 - C) å lytte (når læreren snakker eller leser noe, lytte til en CD eller lignende)
 - D) å si noe selv (svare på spørsmål, spørre noe, komme med innspill).
- Har dette (kaka ovenfor) vært lik i alle/begge kursene?
- Tenk igjen på timene i løpet av en skoleuke: hvor mye foregår på NORSK og hvor mye på SPRÅKET?
- Føler du at aktivitetene i timene er passe vanskelige?
 - Gi eksempler for ting som du synes er for vanskelig og/eller for lette.
 - Går læreren for fort eller for sakte fram?
- Føler du at du kan de tingene dere har gjennomgått?
- Hva slags aktiviteter gjør dere der du får mulighet til å si noe eller å lytte til at andre sier noe?

- Føler du at du selv får sagt noe høyt på språket i alle timene? Hvor mye tid føler du at du får til dette i løpet av en undervisningstime? (?)
- Hvordan opplever du timene? Liker du dem? Gi eksempler på ting du liker/ikke liker å gjøre.
- Er det ting du kunne ha ønsket deg annerledes? Hva burde forandres i undervisningen hvis du kunne bestemme? Hvorfor?
- Hva synes du om tidspunktet for undervisningen? Er dette viktig?

MOTIVASJON

- Hvis du tenker tilbake, hvor mye lyst hadde du til å lære SPRÅKET/FAGET i fjor høst ved starten? Skala 1-10.
- Hvor mye lyst hadde du i juni når skoleåret var slutt?
- Hvor mye lyst har du nå?
- Hvis du tenker tilbake, var det tider når du hadde veldig lyst til å lære mer SPRÅK og gledet deg til timene (NÅR OMTRENT) og tider når du var litt mer lei (NÅR OMTRENT)? Hva tror du var grunner til det?
- Når du begynner på ungdomsskolen, skal du da fortsette med SPRÅKET eller skal du velge et annet språk / ingen språk? Hvorfor?

KOMPETANSEMÅL

Språklæring og språkmøter:

- Fortell litt om i hvilke situasjoner du kan ha / få bruk for andre språk enn norsk, SPRÅKET
- Hvem bruker dette språket og i hvilke land bruker man det ?
- Hvordan jobber du best med et sånt fremmedspråk? Hva gjør du f.eks. når du skal lære deg nye ord? Og hvordan lærer du deg hvilke former av det ordet du skal bruke / hvilke endelser du skal henge på? Hva synes du

er vanskelig med dette og hva er egentlig ganske lett? Hvorfor syns du det?

- Når du leser en tekst på språket, hvordan går du frem da?

Antyd noen muligheter hvis eleven ikke svarer noe:

Leser du først en setning om gangen inn i deg og ser om du forstår noe?

Leser du ett ord om gangen og oversetter det til norsk?

Ser du etter ord du kjenner igjen fra a) Norsk, b) Engelsk c) andre språk du kjenner til?

- Når du vil si noe i timen, hvordan går du fram da?

Jeg sier noe jeg hørt før eller noe jeg har sagt før.

Jeg gjentar noe en annen eller læreren har sagt litt før meg.

Jeg tenker ut noe på norsk og oversetter det inn i hodet mitt mens jeg snakker.

Jeg skriver først ned noe på TYSK, så rekker jeg opp hånda.

Jeg sier det heller på norsk.

Jeg sier et par ord på TYSK og så skifter jeg til norsk. Det er helt greit.

Jeg bare prøver å si TYSKE ord og får kanskje litt hjelp av læreren.

Kommunikasjon

- Kan du fortelle litt om familien din og vennene dine på SPRÅKET?
- Kan du lese og forstå en kort tekst fra en avis eller et blad for ungdom om et tema du er interessert i?

Kulturmøter

- Kan du fortelle litt om ting som er litt forskjellig i Norge og i X?
- Kan du fortelle litt om hvordan et jevngammelt barn i x har det i hverdagen, på skolen, hjemme osv.

Intervjuguide elever med progresjonsmodell

OM MODELLEN

ELEVER med PRO-Modell:

- Du har nå hatt SPRÅKET i litt over ett år og har sikkert lært en god del allerede. Fortell litt om hva du føler at du har lært.
 - Hva vil du kunne klare å snakke om eller å spørre om? Gi bare noen eksempler.
- Er du fornøyd med det du har lært til nå?
 - Hvis ja, hvorfor: hva er du stolt over å få til? Gi noen eksempler.
 - Hvis nei, hvorfor: hva føler du at du ikke får til? Hva er grunnen til det, tror du?
- Gleder du deg til å lære mer?
 - Hva håper du å lære i løpet av dette året? Gi noen eksempler.
- Tenk om du hadde muligheten til å kunne ha noen korte kurs i ulike språk i løpet av skoleåret. Ville du heller ha valgt dette?
 - Hvorfor tror du dette kunne ha vært bedre / artigere? Hvorfor ville du ikke ha likt det så godt?

OPPSTART

- Hvordan opplevde du de første to ukene (den første tiden) med timer i SPRÅKET?
- Hadde du noen forventninger?
 - Hadde noen på skolen fortalt litt om hvordan dette skulle bli?
- Hva gjorde dere i de første timene?
- Hva var ditt første inntrykk helt i starten etter de første 2 ukene.
 - Likte du dette faget? Var det artig i timene?
 - Hva var artig / mindre artig?
 - Hadde du noen "lekser"? Likte du det?
 - Hva lærte du? Kan du det enda?
- Fikk du ei bok / noen ark eller lignende i faget?

UNDERVISNING

- Hva gjorde dere i timene? Prøv å fortelle litt hvordan en helt vanlig time ser ut. PRO/INTRO
- Har dette forandret seg over tid, dvs. var det annerledes om høsten i fjor enn om våren i år? Hvordan er det nå?
- Om du tenker deg skoletimene (i vår) i løpet av en uke som en kake, hvor mye av kaka går med til
 - A) å skrive noe (skrive en tekst, løse skriftlige oppgaver og lignende)
 - B) å lese noe (lese høyt, lese lavt)
 - C) å lytte (når læreren snakker eller leser noe, lytte til en CD eller lignende)
 - D) å si noe selv (svare på spørsmål, spørre noe, komme med innspill).
- Tenk igjen på timene i løpet av en skoleuke: hvor mye foregår på NORSK og hvor mye på SPRÅKET?
- Føler du at aktivitetene i timene er passe vanskelige?
 - Gi eksempler for ting som du synes er for vanskelig og/eller for lette.
 - Går læreren for fort eller for sakte fram?
- Føler du at du kan de tingene dere har gjennomgått?
- Hva slags aktiviteter gjør dere der du får mulighet til å si noe eller å lytte til at andre sier noe?
- Føler du at du selv får sagt noe høyt på språket i alle timene? Hvor mye tid føler du at du får til dette i løpet av en undervisningstime?
- Hvordan opplever du timene? Liker du dem? Gi eksempler på ting du liker/ikke liker å gjøre.
- Er det ting du kunne ha ønsket deg annerledes? Hva burde forandres i undervisningen hvis du kunne bestemme? Hvorfor?
- Hva synes du om tidspunktet for undervisningen? Er dette viktig?

MOTIVASJON

- Hvis du tenker tilbake, hvor mye lyst hadde du til å lære SPRÅKET i fjor høst ved starten ? Skala 1-10.
- Hvor mye lyst hadde du i juni når skoleåret var slutt?
- Hvor mye lyst har du nå?

- Hvis du tenker tilbake, var det tider når du hadde veldig lyst til å lære mer SPRÅK og gledet deg til timene (NÅR OMTRENT) og tider når du var litt mer lei (NÅR OMTRENT)? Hva tror du var grunner til det?
- Når du begynner på ungdomsskolen, skal du da fortsette med SPRÅKET eller skal du velge et annet språk / ingen språk? Hvorfor?

KOMPETANSEMÅL

Språklæring og språkmøter:

- Fortell litt om i hvilke situasjoner du kan ha / få bruk for andre språk enn norsk, SPRÅKET
- Hvem bruker dette språket og i hvilke land bruker man det ?
- Hvordan jobber du best med et sånt fremmedspråk? Hva gjør du f.eks. når du skal lære deg nye ord? Og hvordan lærer du deg hvilke former av det ordet du skal bruke / hvilke endelser du skal henge på? Hva synes du er vanskelig med dette og hva er egentlig ganske lett? Hvorfor syns du det?
- Når du leser en tekst på språket, hvordan går du frem da?

Antyd noen muligheter hvis eleven ikke svarer noe:

Leser du først en setning om gangen inn i deg og ser om du forstår noe?

Leser du ett ord om gangen og oversetter det til norsk?

Ser du etter ord du kjenner igjen fra a) Norsk, b) Engelsk c) andre språk du kjenner til?

- Når du vil si noe i timen, hvordan går du fram da?

Jeg sier noe jeg hørt før eller noe jeg har sagt før.

Jeg gjentar noe en annen eller læreren har sagt litt før meg.

Jeg tenker ut noe på norsk og oversetter det inn i hodet mitt mens jeg snakker.

Jeg skriver først ned noe på TYSK, så rekker jeg opp hånda.

Jeg sier det heller på norsk.

Jeg sier et par ord på TYSK og så skifter jeg til norsk. Det er helt greit.

Jeg bare prøver å si TYSKE ord og får kanskje litt hjelp av læreren.

Kommunikasjon

- Kan du fortelle litt om familien din? Litt om hverdagen din på skolen og hobbyene og hva du bruker å gjøre i feriene?
- Kan du skrive ned en beskjed til en voksen på språket hvor du spør han / henne om han/hun kan hente deg fra en fest på et bestemt sted og klokkeslett og hvor du ber om 10 Euro/100 kroner til en felles bursdagsgave til han som har festen.

Kultur møter

- Kan du fortelle litt om ting som er litt forskjellig i Norge og i X(Landet hvor språket hører hjemme)?
- Kan du fortelle litt om hvordan et jevngammelt barn i X har det i hverdagen, på skolen, hjemme osv.

Intervjuguide LÆRERE

ALLMENT + INNFØRING

- Føler du at skoleeier, altså din kommune, støtter dette prosjektet? På hvilken måte merker du denne støtten (eller at det ikke er noe støtte)?
- Er en slik støtte viktig for deg som lærer i et slikt prosjekt? Hvorfor?
- Hvordan opplevde du din egen mulighet til å være med på å
 - a) planlegge prosjektet
 - b) starte det opp
 - c) gjennomføre det.

Prøv å beskrive din opplevelse og gi eksempler på hva du "fikk lov til" å gjøre helt konkret.

- Hvilke andre personer var involverte i dette arbeidet? Hvilken rolle hadde de i forhold til disse tre punktene?
- Hvor stor frihet føler du at du /dere hadde med tanke på organisering og gjennomføring? Gi eksempler.
- Har dere hatt noen tidligere satsninger på fremmedspråk før forsøket? Hvilken betydning har dette hatt for gjennomføringen av forsøket?

MODELL

- Fikk du være med på å bestemme hvilken modell som skulle brukes på din skole?
- Hvilken modell har dere valgt og hvorfor?
- Etter å ha prøvd ut modellen i over ett år nå:

Hva er fordelene og ulempene med den modellen dere har valgt? Gi eksempler for dette.

- Er det ting dere ville ha gjort annerledes eller kanskje allerede har endret i år? Hva og hvorfor?

UNDERVISNING

- Om du tenker deg skoletimene i faget i løpet av en uke som en kake, hvor mye av kaka går med til

a) at du som lærer gjør noe: forklarer, skriver noe på tavla, leser noe og lignende

- b) at elevene skriver noe (skrive en tekst, løse skriftlige oppgaver og lignende)
- c) at elevene leser noe (lese høyt, lese lavt)
- d) at elevene lytter (når læreren snakker eller leser noe, lytte til en CD eller lignende)
- e) at elevene sier noe selv (svare på spørsmål, spørre noe, komme med innspill).

- Igjen ser vi på timene i løpet av en skoleuke: hvor mye brukes Norsk og hvor mye SPRÅKET i prosent?
- Føler du at du kan gi elevene nok faglige utfordringer?
 - Vaskegrad tilpasset elevenes nivå?
- Hvilke muntlige aktiviteter bygger du inn i din undervisning?
 - Hvordan reagerer elevene på det?
- Hvor mye snakker du selv språket og hva bruker du språket til?
- Hva synes du om tidspunktet for undervisningen? Er dette viktig?

MOTIVASJON

- Hvordan oppfattet du elevenes motivasjon i fjor høst / ved starten av kurset (INTRO)? Følte du at motivasjonen forandret seg? Fantes det perioder der motivasjonen dalte eller ble sterkere? (NÅR?) Kan du tenke deg noen grunner for det?
- På slutten av kurset / skoleåret, hvor stor var motivasjonen (gjennomsnittlig) da? Kan du prøve å beskrive motivasjonen hos elevene i kurset ditt?
- Hvordan oppfatter du motivasjonen for å fortsette med språket / ett av språkene på ungdomsskolene?

EVU

- Du har nå deltatt på EVU-kurset. Hvilke deler av kurset har vært nyttige for deg og hvorfor?
- Har du opplevd noen utfordringer knyttet til etterutdanningen?
 - Noe som burde vært gjort annerledes
- Hvordan har den interne evalueringen av etterutdanningen fungert?
- Hvilke behov for EVU føler du at du har for å kunne gi god undervisning i fremmedspråket etter den modellen dere har valgt? Prøv å beskrive.

- Hvilke behov har du på det språklige området og hvilke på det didaktiske området?

LOKALE BEHOV

- Elevene som når går i 7.klasse, skal til neste høst gå over til en ungdomsskole. Hvordan oppfatter du mulighetene for at det vil tilrettelegges for et videregående språkkurs for dine elever ?
- Dersom prosjektet skulle bli et permanent tilbud, hva ville trenges på din skole for å kunne gjennomføre dette? (lærere, læremidler, holdninger, penger, timeplan og lignende)
- Hvordan oppfatter du mulighetene for at disse forutsetningene vil kunne være til stede på din skole? Hva måtte eventuelt gjøres?

KOMPETANSE/LÆRING

- Hva gjør du for at elevene skal tenke over hvordan de lærer språk? Synes du at dette er vanskelig? Hvordan oppfatter du elevenes respons på dette?
- Når du ønsker at eleven skal
 - a) lese og forstå en tekst, hvordan går du frem?
 - b) Lytte og forstå hva du sier / hva de hører fra en CD, hvordan går du frem?
 - c) Skrive noe på språket, hvilke typer oppgaver gir du?
 - d) Snakke, hvordan organiserer du dette?
- Er alt dette enkelt å få til? Er det noe av dette du gjør mindre ofte eller liker mindre? Er det noe som er for vanskelig å få til? Hvorfor? Hvordan responderer elevene på dette? Lykkes du bedre med det ene enn det andre?
- Hva gjør du for å vise elevene likhetene og forskjellene mellom norsk og SPRÅKET? Har elevene interesse for dette?
- Hvordan formidler du informasjon om SPRÅKlandet og folkene / livet i dette landet til elevene? Har elevene interesse for dette?

Intervjuguide REKTORER

ALLMENT + INNFØRING

- Føler du at skoleeier, altså din kommune, støtter dette prosjektet? På hvilken måte merker du denne støtten (eller at det ikke er noe støtte)?
- Er en slik støtte viktig for deg som rektor i et slikt prosjekt? Hvorfor?
- Føler at prosjektet støttes av lærerkollegiet som helhet? Hvorvidt er en slik støtte viktig for deg?
- Hvordan opplevde du din egen mulighet til å være med på å
 - a) planlegge prosjektet
 - b) starte det opp
 - c) gjennomføre det.

Prøv å beskrive din opplevelse og gi eksempler på hva du "fikk lov til" å gjøre helt konkret.

- Hvilke andre personer var involverte i dette arbeidet? Hvilken rolle hadde de i forhold til disse tre punktene?
- Hvor stor frihet føler du at du /dere hadde med tanke på organisering og gjennomføring? Gi eksempler.
- Har dere hatt noen tidligere satsninger på fremmedspråk før forsøket? Hvilken betydning har dette hatt for gjennomføringen av forsøket?

MODELL

- På hvilket grunnlag valgte din skole modell?
- Etter å testet ut modellen i ett skoleår nå, hva oppfatter du som rektor som fordeler og ulemper ved den modellen dere har valgt?
- Har du som rektor fått tilbakemeldinger angående modellen fra
 - a) elever
 - b) lærerne
 - c) foreldrene
- Hvordan vil du sammenfatte dem?
- Vil dere eventuelt bytte til den andre modellen? Hvorfor?

- Har dere tenkt på noen annen måte å organisere dette faget på enn de foreslåtte modellene?
 - Er det behov for en større grad av lokal fleksibilitet med tanke på organiseringen av faget?

GJENNOMFØRING

- Hvordan oppfatter du som rektor at prosjektet ble gjennomført i det første prosjektåret? Hva bygger du dette på?
- Hvilke erfaringer har dere gjort? Fortell om positive og negative erfaringer?
- Hvilke tilbakemeldinger om gjennomføringen av forsøket har du fått underveis fra:
 - a) elever
 - b) lærere
 - c) foreldre?
- Hvordan vil du sammenfatte dem?
- Har dere forandret noe med opplegget underveis? Hvis ja, hva og hvorfor?
- Har dere forandret noe med oppstarten for år 2? Hvis ja, hva og hvorfor?

LOKALE BEHOV

- Dersom tiltaket skulle innføres som et permanent tilbud, hvilke behov ville det finnes på din skole (lærer, elever, læremidler, timeplan, penger, rom og lignende)?
- Hvordan oppfatter du som rektor mulighetene til å kunne innfri disse behovene?
- Elevene som når går i 7.klasse, skal til neste høst gå over til en ungdomsskole. Hvordan oppfatter du mulighetene for at det vil tilrettelegges for et videregående språkkurs for dine elever ?

Intervjuguide FORELDRE

- **Hvordan oppfatter du som forelder den generelle informasjonen som ble gitt om prosjektet?**
 - a) på forhånd
 - b) underveis

- **Hvordan oppfatter du som forelder de tilbakemeldingene/informasjonen som ble gitt angående**
 - a) oppstartfasen
 - b) ditt barns faglige framskritt og glede
 - c) framdriften i prosjektet
 - d) undervisningen i faget
 - e) framtidige kurs for ditt barn på ungdomsskolen

- **Hvordan opplever du ditt barns læringsutbytte av å delta i forsøket?**
 - Har du inntrykk av at de har lært mye?
 - Har du inntrykk av at de liker språkundervisningen?
 - Har du inntrykk av at de gleder seg til timene i andre fremmedspråk?
 - Har du inntrykk av at ditt barn ønsker å fortsette å lære det samme eller andre språk?

- **Er det andre ting du har tenkt på eller som ditt barn har snakket om i forbindelse med forsøket/andre fremmedspråk som du synes er viktig å få frem?**

LÆREPLAN FOR FORSØK MED FREMMEDSPRÅK PÅ BARNETRINNET

Godkjent av Kunnskapsdepartementet i brev av 6.7. 2010

Kunnskapsdepartementet ønsker å høste erfaringer med fremmedspråk som et felles fag på 6. og 7. årstrinn som grunnlag for vurderinger ved en evt. framtidig timetallsutvidelse.

Denne læreplanen gjelder fra august 2010 og i to skoleår t.o.m. skoleåret 2011/12. Læreplanen gjelder for alle fremmedspråk bortsett fra engelsk, dansk og svensk.

Fremmedspråk på 6. og 7. årstrinn – to modeller

Forsøket med fremmedspråk på barnetrinnet skal gi elevene mulighet til å begynne å lære ett eller flere fremmedspråk og motivere til videre språklæring. Skolene i forsøket står fritt til å bestemme om elevene tilbys opplæring i ett språk (progresjonsmodell) eller smakebiter av flere språk (introduksjonsmodell) i løpet av 6. og 7. trinn. Denne læreplanen spesifiserer kompetansemål for begge modellene. De fleste kompetansemålene er felles for begge modellene. Noen kompetansemål innenfor hovedområdet kommunikasjon gjelder imidlertid bare for elevene som følger progresjonsmodellen.

Forskjellen mellom de to modellene består i hovedsak av følgende: Elevene som følger progresjonsmodellen vil kunne få et større ordforråd, både passivt og aktivt. Også når det gjelder kompetansemål som er felles for begge modellene vil elevene innenfor progresjonsmodellen kunne oppnå noe større kompetanse. Videre vil elevene innenfor progresjonsmodellen kunne uttrykke seg bedre muntlig og blant annet kunne føre en liten samtale om et dagligdags tema. Elevene som følger introduksjonsmodellen vil i større grad kunne se sammenhengen mellom ulike språk og kunne uttrykke seg enkelt på flere språk. Innenfor introduksjonsmodellen vil grad av måloppnåelse være avhengig av antall språk og hvilke språk som inngår.

Opplæringen i faget bør knyttes til den norske utgaven av Den europeiske språkpermen for aldersgruppen 6 til 12 år med "jeg kan"-beskrivelser, strategier for de fem språkferdighetene og et interkulturelt fokus.

Formål med faget

Nye medier, åpnere grenser, økt reisevirksomhet og mobilitet gjør at barn tidlig kommer i kontakt med andre språk og kulturer, både i og utenfor Norge. De opplever derfor tidlig gleden og nytten av å kunne flere språk. Språk gir mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer og kan bidra til å skape positive holdninger og interkulturell forståelse. Kommunikative ferdigheter og kulturkunnskap kan fremme økt forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik kan fremmedspråk bidra til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.

Elevene på barnetrinnet har allerede en del erfaring med språklæring, enten det er norsk, samisk, et annet førstespråk, engelsk eller andre språk som brukes i eller utenfor skolen. Faget fremmedspråk på barnetrinnet skal gi elevene grunnleggende kompetanse i bruk av språk, gjøre dem bevisst språkene vi har rundt oss og vekke deres nysgjerrighet og gi motivasjon og lyst til å utforske flere språk og kulturer. Faget skal framheve flerspråklighet som en verdi som kan utnyttes i læring av nye språk.

Barn lærer raskt og har dokumenterte fordeler når det gjelder språklæring. Yngre elevene imiterer lett lyder og setningsmelodier. Aldersgruppens naturlige nysgjerrighet, og ikke minst gleden over å lære nye språk, innebærer dessuten at de ofte har raskere progresjon enn eldre elever. Det er derfor verdifullt at alle elevene får anledning til å bli kjent med flere språk enn engelsk.

Faget fremmedspråk på barnetrinnet skal stimulere barns intellektuelle, emosjonelle og kulturelle utvikling, og fremme deres språklige bevissthet. Elevene skal også få innsyn i hvilke strategier vi bruker for å forstå og bli forstått og hvordan vi kan lære nye språk. Gjennom å møte flere fremmedspråk allerede på barnetrinnet vil elevene styrke sin generelle språkkompetanse og få et bedre grunnlag for et bevisst valg av fag på ungdomstrinnet.

Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive. Dette oppnås gjennom en aktivitetsrettet tilnærming og ved å ta språket i bruk i opplæringen fra første stund. Målbevisst språklæring vil tidligst mulig sette elevene i stand til å forstå og bruke uttrykk og setninger i enkle kommunikasjonssituasjoner. Det er viktig å la elevene møte språk gjennom ulike medier som for eksempel film og musikk. Bruk av internett gir bl.a. muligheter for kommunikasjon med lærere og elever i andre land.

Enkelte kompetansemål i læreplanen er utformet slik at de kan knyttes til kompetansemål i andre fag. Dette gjør det mulig med en tverrfaglig tilnærming i opplæringen, for eksempel mat og helse, musikk, kunst og håndverk eller samfunnsfag.

Hovedområder i faget

Faget er strukturert i tre hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Hovedområdene *Språk og språklæring* og *Kulturmøter* er felles for begge modellene. Her vil arbeidsspråket vanligvis være norsk eller samisk. I hovedområdet *Kommunikasjon* skilles det mellom kompetansemål for introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen. Det er opp til skolen å bestemme om elevene tilbys opplæring i ett språk (progresjonsmodell) eller smakebiter fra flere språk (introduksjonsmodell). Elevene som følger progresjonsmodellen, fordyper seg i ett språk, mens elevene i introduksjonsmodellen blir kjent med flere språk. Begge modellene gir elevene et grunnlag for å velge språk på ungdomstrinnet.

Oversikt over hovedområder:

Årstrinn	Hovedområder		
6.-7. årstrinn	Språk og språklæring	Kommunikasjon	Kulturmøter

Språk og språklæring

Hovedområdet *Språk og språklæring* dreier seg om å bli bevisst egne språk og språkene som finnes rundt oss. Det omfatter også hva det innebærer å lære nye språk og å se sammenhenger mellom språk.

Lesing og lytting er nøkkelen til opplevelser med nye språk. Yngre elevers fordeler mht. intonasjon, nysgjerrighet og progresjon vil legge et grunnlag for egen språklig produksjon. Å utvikle bevissthet om ulike læringsstrategier på tvers av elevenes språk er en sentral del av hovedområdet. Dette kan ha positive virkninger på andre språk elevene lærer eller har lært, som engelsk og norsk, samisk eller andre morsmål. Strategier for lytting, lesing, muntlig produksjon og muntlig samhandling er sentrale, også fordi dette er strategier som også har overføringsverdi til opplæringen i andre fag.

I dette hovedområdet vil det være naturlig å bruke norsk eller samisk i samtaler om språk og språklæring.

Kommunikasjon

Hovedområdet *Kommunikasjon* dreier seg om å bruke forskjellige språk i kommunikative situasjoner og om å utnytte sin flerspråklighet. I faget fremmedspråk på barnetrinnet skal elevene bli kjent med ett eller flere språk.

Arbeid med ulike typer tekster og kulturelle uttrykksformer er sentralt for utviklingen av språkferdigheter og forståelse for andres levesett, kulturer og livssyn. Bruk av språket ved å kommunisere med andre bidrar til at elevene tilegner seg ordforråd og øver ferdigheter i ulike sammenhenger. Språk utvikles bl.a. gjennom lek, opplevelse, læring, tenking, formidling og samhandling. Nye medier og bruk av språk på tvers av fag og emner inngår i hovedområdet.

Kompetansemålene i dette hovedområdet er todelt og synliggjør hvordan skolene enten kan arbeide etter introduksjonsmodellen eller progresjonsmodellen.

Kulturmøter

Hovedområdet *Kulturmøter* dreier seg om kulturforståelse i vid forstand. Bruk av språk i kommunikasjonssituasjoner er alltid knyttet til en kulturell sammenheng, på individ- og samfunnsnivå. Hovedområdet inkluderer også forskjellige kulturelle uttrykksformer som film, musikk eller tekster i forskjellige sjangre. Barn er ofte nysgjerrige på andre kulturer. Møte med kulturelle uttrykksformer fra målspråkområdene kan utvikle interesse, forståelse og toleranse og fremme innsikt i egne livsvilkår og egen identitet. Kommunikasjonsteknologi kan være en verdifull ressurs i språklæringen og kan brukes i møte med autentisk språk og knytte forbindelser med elever i andre land.

I dette hovedområdet kan det være naturlig å bruke norsk eller samisk i samtaler om kulturmøter og målspråket i forbindelse med autentiske språkmøtesituasjoner.

Timetall i faget

Timetall oppgitt i 60-minutters enheter:

BARNETRINNET

6.-7. årstrinn: 76 timer per år. Til sammen 152 timer (gjennomsnittlig 2 timer/uken)

Grunnleggende ferdigheter i faget

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I fremmedspråk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å *kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig* i fremmedspråk er sentrale ferdigheter i utviklingen av kompetanse i fremmedspråk og går igjen i kompetansemålene. Hovedvekten vil på dette nivået ligge på muntlig bruk av språk (å kunne lytte og snakke).

Å *kunne lese* i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere. Å utvikle leseferdighet i nye språk vil også bidra til å styrke leseferdighetene på tvers av språk og fag.

Å *kunne regne* i fremmedspråk innebærer å kunne bruke tall i dagligdagse sammenhenger.

Å *kunne bruke digitale verktøy* i fremmedspråk bidrar til å utvide læringsarenaen for faget. Det tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møter med autentisk språk. Elevene kan også anvende språket i flere autentiske kommunikasjonssituasjoner. Krittisk bruk av kilder, opphavsrett og etiske hensyn inngår også i faget fremmedspråk.

Kompetansemål i faget

Kompetansemål etter 7. årstrinn

Språk og språklæring (felles for begge modeller)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- fortelle om sine språk og sin språklæring
- gi eksempler på eget arbeid med å lære språk
- gi eksempler på hvor forskjellige språk snakkes
- samtale om situasjoner der det kan være nyttig å kunne ulike språk
- se likheter mellom språk eleven allerede kan og nye språk

- kjenne til strategier for lesing, lytting og muntlig bruk av språket
- gi eksempler på ulike måter å lære nye ord og uttrykk på
- eksperimentere med språklyder og forskjellige språks alfabet og tegn

Kommunikasjon (Introduksjonsmodell)

Mål for opplæringen er at eleven, på flere fremmedspråk, skal kunne

- bruke språkenes alfabet og tegn
- hilse, takke og presentere seg
- forstå og bruke de mest vanlige høflighetsuttrykkene
- stille enkle spørsmål og svare på enkle, muntlige spørsmål
- forstå og bruke betegnelser på ukedager, måneder og årstidene
- forstå enkle instruksjoner
- forstå og bruke en del vanlige ord og uttrykk om seg selv, egenfamilie og interesser
- forstå og bruke noen tall i praktiske situasjoner
- lese og forstå hovedinnholdet i korte tekster om kjente emner
- skrive ord, uttrykk og enkle setninger
- kombinere ord, lyd og bilde manuelt og ved hjelp av digitale verktøy
- bruke ord og uttrykk for å få hjelp til å forstå og bli forstått

Kommunikasjon (Progresjonsmodell)

Målet for opplæringen er at eleven, på ett fremmedspråk, skal kunne

- bruke språkets alfabet og tegn
- hilse, takke og presentere seg
- forstå og bruke de mest vanlige høflighetsuttrykkene
- stille enkle spørsmål og svare på enkle, muntlige spørsmål
- forstå og bruke betegnelser på ukedager, måneder og årstidene
- forstå enkle instruksjoner
- forstå og bruke en del vanlige ord og uttrykk knyttet til dagligliv, fritid og egne interesser
- forstå og bruke tall i praktiske situasjoner
- forstå hovedinnholdet i enkle muntlige framstillinger om kjente emner
- lese og forstå hovedinnholdet i tekster om kjente emner
- delta i dagligdagse samtalsituasjoner
- bruke ord og uttrykk for å få hjelp til å forstå og bli forstått
- skrive korte beskjeder og setninger som beskriver, forteller og spør
- lage fortellinger ved å kombinere ord, lyd og bilde manuelt og ved hjelp av digitale verktøy

Kulturmøter (felles for begge modeller)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samtale om egne kulturelle og interkulturelle erfaringer
- utforske noen sider ved hverdagsliv, tradisjoner og skikker i ett eller flere land eller kulturer
- oppleve og ta del i målspråkområdets kultur gjennom bruk av tekst, bilde, film eller musikk
- bruke digitale verktøy til samarbeid og møte med autentisk språk

Vurdering i faget

Vurdering i forsøket med faget fremmedspråk på 6. og 7. trinn følger vurderingsforskriften.



Teknologi for et bedre samfunn

www.sintef.no