

## Rapport

# To år med fremmedspråk - erfaringer og betraktninger

Sluttrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6. – 7. trinn i perioden 2010-2012

### Forfattere

Mordal Siri, Aaslid Bjørg Eva, Lindemann Beate, Jensberg Heidi





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

## To år med fremmedspråk - erfaringer og betraktninger

Sluttrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6. - 7. trinn i perioden 2010-2012

**EMNEORD:**  
Evaluering  
Forsøk  
Skole  
Barneskole  
Språklæring

**VERSJON**  
1

**DATO**  
2013-01-15

**FORFATTERE**  
Siri Mordal  
Bjørn Eva Aaslid  
Beate Lindemann  
Heidi Jensberg

**OPPDRAAGSGIVER(E)**  
Utdanningsdirektoratet

**OPPDRAAGS GIVERS REF.**  
Tulle Schjerven

**PROSJEKTNR**  
601156

**ANTALL SIDER OG VEDLEGG:**  
190 + vedlegg

### SAMMENDRAG

Med dette foreligger SINTEFs sluttrapport i "Evaluering av forsøk med fremmedspråk på 6. - 7. trinn". Dette er den siste av i alt 3 rapporter, og har som formål å oppsummere funn fra evalueringen av forsøket. Evalueringen utføres av SINTEF Teknologi og samfunn på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. SINTEF har knyttet til seg underleverandører som skal bidra i evalueringen, dette er hovedsakelig UiT (Universitetet i Tromsø), men også NTNU - Pedagogisk Institutt.

Denne tredje rapporten viser både nye data fra evalueringen, samt søker å sammenstille de analyser og resultater gjort gjennom hele evalueringen. Målet her er å tegne et bilde av hele forsøket med fremmedspråk som fellesfag på 6. og 7. trinn, gjennom å oppsummere og drøfte viktige funn. Rapporten søker videre å belyse både ulike organisatoriske løsninger og ulike erfaringer fra samtlige aktører i forsøket, både i forhold til utfordringer og gode lokale løsninger.

**UTARBEIDET AV**  
Siri Mordal

**SIGNATUR**



**KONTROLLERT AV**  
Trine Stene

**SIGNATUR**



**GODKJENT AV**  
Randi Reinertsen

**SIGNATUR**



**RAPPORTNR**  
A23743

**ISBN**  
978-82-14-05516-0

**GRADERING**  
Åpen

**GRADERING DENNE SIDE**  
Åpen

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>10</b>
<b>Summary</b> .....	<b>15</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>20</b>
1.1 Om rapporten .....	20
1.2 Strukturering av rapporten .....	21
1.3 Forsøk med fremmedspråk som fellesfag på 6. – 7. trinn .....	22
1.4 Gjennomføring av forsøket.....	24
1.5 Om evalueringen.....	24
1.5.1 Følgeevaluering .....	25
1.5.2 Evalueringens design og metode.....	26
1.6 Definisjoner og begrepsbruk.....	27
<b>2 Tidligere funn</b> .....	<b>29</b>
2.1 Delrapport 1.....	29
2.2 Delrapport 2.....	34
<b>3 Metode</b> .....	<b>39</b>
3.1 Breddeundersøkelsen .....	39
3.1.1 Kontrollgruppestudien .....	40
3.2 Oppsummeringer fra fylkesmennene.....	40
3.3 Oppfølging av implementeringsstudien .....	41
3.4 Analysemetoder.....	41
3.4.1 Analyser av kvantitative data .....	42
3.4.2 Multivariate analyser .....	42
3.4.3 Sammenligning over tid.....	43
3.5 Metodiske refleksjoner.....	43
3.5.1 Utvalg – frivillighet og valgfrihet .....	43
3.5.2 Forsøket som forsøk .....	44
3.5.3 Hvem har følt frø? Mulige implikasjoner for funnene .....	45
<b>4 Utvalget i breddeundersøkelsen</b> .....	<b>46</b>
4.1 Svarprosent og de to modellene.....	48
4.2 Betrachninger rundt svarprosentene .....	49
4.3 Hvem er elevene? .....	49

4.4	Hvem er lærerne? .....	51
4.4.1	Utdanning og tilknytning til skolen.....	53
4.5	Etterutdanningsregioner.....	55
4.6	Språkene – undervisning og læring.....	56
<b>5</b>	<b>Organisering og gjennomføring av forsøket .....</b>	<b>58</b>
5.1	Informasjon og forankring av forsøket .....	58
5.2	Organisering av forsøket.....	59
5.2.1	Valg av modell; et reelt valg?.....	60
5.2.2	Frivillig eller obligatorisk å delta?.....	62
5.2.3	Tidspunktet for undervisningen.....	62
5.2.4	Gruppestørrelse.....	64
5.3	Planlegging og gjennomføring av forsøket .....	65
5.4	Etterutdanningen.....	67
5.4.1	Å etterutdanne lærere i et "nytt" fag.....	73
5.4.2	Suksesskriterier for god etterutdanning og fremmedspråkundervisning?.....	74
5.4.3	Hva fungerte spesielt bra i etterutdanningen? .....	75
5.4.4	Og hva kunne vært gjort annerledes?.....	75
5.5	Oppsummering .....	76
<b>6</b>	<b>Motivasjon for å lære fremmedspråk .....</b>	<b>79</b>
6.1	Mestring av skolesituasjonen .....	80
6.2	Utviklingen av elevenes generelle språklæringsmotivasjon.....	82
6.3	Elevmotivasjon og språk .....	86
6.4	Elevmotivasjon og organiseringsmodellene .....	88
6.5	Elevmotivasjon og kjønn.....	89
6.6	Elevmotivasjon relatert til skoletype .....	90
6.7	Lokale variasjoner i elevenes motivasjon .....	91
6.5	Elevenes språklæringsmotivasjon sett fra lærerens ståsted .....	93
6.5.1	Lærerens oppfatning av elevmotivasjonen relatert til organiseringsmodellene .....	95
6.5.2	Lærernes oppfatning av elevmotivasjonen relatert til regionene .....	97
6.6	Den motiverte eleven – hvem er det?.....	100
6.7	Oppsummering .....	103
<b>7</b>	<b>Lærerens opplevelse av mestring og egenkompetanse.....</b>	<b>105</b>
7.1	Gjennomføring og oppfølging – hva mener lærerne?.....	106
7.2	Hva gjør jeg som lærer i klasserommet? .....	107
7.3	Lærerens kompetanse .....	109
7.4	Oppfattelse av læreplanen .....	112
7.5	Lærernes samarbeid med hverandre – nettverksbygging.....	113
7.6	Oppsummering .....	115
<b>8</b>	<b>Undervisningsmetoder og den didaktiske utfordringen.....</b>	<b>116</b>
8.1	Tredjespråkundervisning på barneskolen.....	116

8.2	Den didaktiske utfordringen .....	116
8.3	Læreplanens krav om en praktisk tilnærming .....	117
8.4	Hoved-kjennetegn ved undervisningen .....	117
8.5	Aktiviteter: Praktiske aktiviteter= fysisk aktivitet .....	122
8.6	"Å ta språket aktivt i bruk" .....	125
8.7	Lærernes kompetanse .....	126
8.7.1	Lærernes undervisningserfaring .....	126
8.7.2	Etter- og videreutdanningstilbudet .....	126
8.8	Ny aldersgruppe og lite undervisningsmaterieill .....	127
8.9	Bruk av lærebøker og læreplanen .....	129
8.10	Hva er viktig i et etterutdanningstilbud? .....	131
8.11	Oppsummering .....	132
<b>9</b>	<b>Opplevd læringsutbytte – hva mener elevene og lærerne? .....</b>	<b>133</b>
9.1	Kompetansemål og læringsutbytte .....	134
9.1.1	Språk og språklæring .....	134
9.1.2	Kulturmøter .....	137
9.1.3	Kommunikasjon .....	138
9.2	De grunnleggende ferdighetene .....	140
9.3	Vurdering .....	144
9.3.1	Lekser og språkpermen som vurderingsverktøy .....	145
9.4	Språkglede .....	146
9.5	Å lære flere språk .....	147
9.6	Oppsummering .....	147
<b>10</b>	<b>Lokale utfordringer – erfaringer og fremtidige betraktninger .....</b>	<b>150</b>
10.1	Et sårbart prosjekt. . . ..	150
10.2	Det går da alltid en buss. . . ? .....	151
10.3	Skolestørrelse og skoletype .....	153
10.4	Valg av språk – fastsatt eller frivillig? .....	154
10.5	Frafall underveis i forsøket .....	154
10.6	Sentrale suksessfaktorer ved en eventuell nasjonal innføring .....	155
10.7	Oppsummering .....	158
<b>11</b>	<b>Kontinuitet i språkopplæringen .....</b>	<b>160</b>
11.1	Overgangen til ungdomsskolen – hvordan har dette blitt organisert? .....	160
11.1.1	Mulighetene for valg av språk på ungdomsskolen .....	160
11.1.2	Tilpasset opplæring på ungdomsskolen? .....	161
11.2	Howdan har elevene valgt på ungdomsskolen? .....	164
11.3	Hvem velger fremmedspråk på ungdomsskolen? .....	168
11.4	Gleder elevene seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen? .....	169
11.5	Fortsetter skolene med fremmedspråk på barnetrinnet? .....	172
11.6	Oppsummering .....	172

<b>12</b>	<b>To år med fremmedspråk – hva oppleves som de viktigste erfaringene? .....</b>	<b>174</b>
12.1	De to modellene – eller flere? .....	174
12.2	Frivillig eller obligatorisk? .....	176
12.3	Utdanning, samt etter- og videreutdanning .....	177
12.4	Andre sentrale rammefaktorer .....	179
12.5	Elevenes alder .....	179
12.6	Hva er praktisk undervisning? .....	180
12.7	Hvordan skal man få til lærerkompetansen? .....	181
12.8	Kontinuitetens viktige rolle for elevmotivasjonen .....	181
12.9	Læreplanen og de tre kompetanseområdene .....	182
12.10	Veien videre .....	183
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>185</b>

## Figurliste

Figur 1 - Evalueringens design.....	26
Figur 2 - Hvor lenge lærerne har undervist i 2. fremmedspråk.....	55
Figur 3 - Oppfølging, forankring og informasjon knyttet til forsøket. Breddeundersøkelse 2012. Lærere (N=36-40) og skoleledere (N=29-59).....	59
Figur 4 - Valg av tidspunkt for undervisningen og frafall. Breddeundersøkelse 2012. Lærere (N=59). Prosent.....	63
Figur 5 - Er elevene fornøyde med tidspunktet for undervisningen? Breddeundersøkelse 2012. (N=1109) Prosent.....	64
Figur 6 - Gruppetørrelse. Antall elever som lærerne underviser for etter årstall; Breddeundersøkelse 2011 (N=71) og 2012 (N=60). Prosent.....	64
Figur 7 - Om gjennomføringen av forsøket. Breddeundersøkelse 2012. Lærere (N=57-59) og skoleledere (N=40). Gjennomsnitt.....	65
Figur 8 - Gjennomføring og arbeid på tvers av modell. Breddeundersøkelse 2012. Lærere. (1= helt uenig, 6 = helt enig) Gjennomsnitt.....	67
Figur 9 - Om etterutdanningen. Breddeundersøkelse 2012. Lærere. (N 2011= 60-62, N 2012= 51-54), (1= helt uenig, 6 = helt enig) Gjennomsnitt.....	69
Figur 10 - Bruk av IKT fordelt på etterutdanningsregion. Breddeundersøkelse 2012. Lærere. (N= 53-54) Gjennomsnitt.....	70
Figur 11 - Om etterutdanningen fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012. Lærere. Gjennomsnitt.....	72
Figur 12 - Elevenes mestring, Elever 2011 (N=1220)/2012 (N=1090), Gjennomsnitt.....	81
Figur 13 - Hvorfor ble du med på forsøket, Elever - 2011(N=1271)/ 2012 (N=1108), Prosent.....	84
Figur 14 - Elevenes språklige motivasjon, Elever - 2011 (N= 1177)/2012 (N=1064), Gjennomsnitt.....	85
Figur 15 - Elevers motivasjon fordelt på språk. Breddeundersøkelse 2012, Elever (N= 1077). Gjennomsnitt.....	87
Figur 16 - Elevers motivasjon fordelt på modell. Breddeundersøkelse 2012, Elever (N= 1078) Gjennomsnitt.....	88
Figur 17 - Elevers motivasjon fordelt på kjønn, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1066) Gjennomsnitt.....	89
Figur 18 - Elevers motivasjon fordelt på skoletype, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1083) Gjennomsnitt.....	90
Figur 19 - Elevers motivasjon fordelt på region, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1086) Gjennomsnitt.....	92
Figur 20 - Lærers oppfatning av elevenes motivasjon, Lærere - 2011 (N=69)/2012 (N=60), Gjennomsnitt.....	94
Figur 21 - Lærers oppfatning av elevenes trivsel og trygghet fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60) Gjennomsnitt.....	95
Figur 22 - Lærers oppfatning av elevenes motivasjon fordelt på modell. Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60). Gjennomsnitt.....	96
Figur 23 - Lærers oppfatning av elevenes trivsel fordelt på språk. Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60) Gjennomsnitt.....	97
Figur 24 - Lærernes oppfatning av elevenes trivsel fordelt på region, Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60) Gjennomsnitt.....	98
Figur 25 - Lærernes oppfatning av elevenes motivasjon fordelt på region, Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60) Gjennomsnitt.....	99
Figur 26 - Regresjonsanalyse, Jeg gleder meg til fremmedspråktimene, Breddeundersøkelse 2012 Elever.....	101
Figur 27 - Hva gjør jeg som lærer i klasserommet, Breddeundersøkelse 2012, Lærere. Gjennomsnitt.....	107
Figur 28 - Lærernes oppfatning av arbeidsmetoder fordelt på språk, Breddeundersøkelse 2012, Lærere. Gjennomsnitt.....	109
Figur 29 - Syn på egen kompetanse, Breddeundersøkelse 2011/2012, Lærere. Gjennomsnitt.....	110
Figur 30 - Syn på egen kompetanse fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Lærere, Gjennomsnitt.....	111
Figur 31 - Syn på læreplanen, Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60), Gjennomsnitt.....	112
Figur 32 - Om samarbeid med andre, Breddeundersøkelse 2011/2012, Lærere, Gjennomsnitt.....	113



Figur 33 - Om samarbeid med andre fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Lærere, Gjennomsnitt	114
Figur 34 Om samarbeid med andre fordelt på skolestørrelse, Breddeundersøkelse 2012, Lærere, Gjennomsnitt	114
Figur 35 - Aktiviteter i timene, Elever, Breddeundersøkelse 2011 (N=1107)/2012 (N=1083), Gjennomsnitt	118
Figur 36 - Bruk av fremmedspråket fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1094) Gjennomsnitt	121
Figur 37 - Bruk av språk og arbeidsform, Breddeundersøkelse 2011 (N=1143)/2012 (N=1085), Elever, Gjennomsnitt	122
Figur 38 - Aktiviteter i timene, Breddeundersøkelse 2011(N=1140)/2012 (N=1083), Elever, Gjennomsnitt	123
Figur 39- Aktiviteter i timene, Breddeundersøkelse 2011 (N=70)/2012(N=60), Lærere, Gjennomsnitt	124
Figur 40 - Språk brukt i undervisningen, Breddeundersøkelse 2011 (N=1132)/2012 (N=1075), Elever, Gjennomsnitt	125
Figur 41- Bruk av lærebok, Breddeundersøkelse 2, Lærere, Gjennomsnitt	129
Figur 42 - Språk og språklæring, Breddeundersøkelse 2012, elever (N=1089) og lærere (N=60) Gjennomsnitt	135
Figur 43 - Språk og språklæring fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1089) Gjennomsnitt	136
Figur 44 - Kulturmøter. Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1087) og Lærere(N=60) Gjennomsnitt	137
Figur 45 - Kulturmøter fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1087) Gjennomsnitt	138
Figur 46 - Kommunikasjon. Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1087) og Lærere (N=60) Gjennomsnitt	139
Figur 47 - Kommunikasjon fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1087) Gjennomsnitt	140
Figur 48 - Grunnleggende ferdigheter, Breddeundersøkelse 2012, Elever og lærere, Gjennomsnitt	142
Figur 49 - Å blande sammen språk, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=324), Gjennomsnitt	147
Figur 50 - Kommunetype på tvers av form for organisering av forsøket. Breddeundersøkelse 2012. Skoleledere (N=40). Prosent	152
Figur 51 - Om gjennomføringen av forsøket har vært god på tvers av kommunetype og stilling. Breddeundersøkelse 2012	153
Figur 52 - Hva er de fem viktigste faktorene for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring av fremmedspråk på barnetrinnet? Breddeundersøkelse 2012. Lærere og skoleledere, prosent	157
Figur 53 - Har du valgt fremmedspråk på ungdomsskolen? Breddeundersøkelse 2012, Elever, Prosent	164
Figur 54 - Utvalgte variabler kryssset mot valg på ungdomsskolen, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=993-1066), Gjennomsnitt	166
Figur 55 - Aktiviteter i timene sett opp mot valg på ungdomsskolen, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1034-1064), Gjennomsnitt	167
Figur 56 - Hvem har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen? Breddeundersøkelse 2012, Elever, Prosent	168
Figur 57 - I hvor stor grad gleder du deg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen? Breddeundersøkelse 2012, Elever, Gjennomsnitt	169
Figur 58 - Regresjonsanalyse elever: Jeg gleder meg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen. Breddeundersøkelse 2012	170

## Tabelliste

Tabell 1 - Begreper og definisjoner.....	28
Tabell 2 - Utvalg og svarprosent.....	46
Tabell 3 - Svarprosent fordelt på fylke.....	47
Tabell 4 - Elever og ansatte fordelt på opprinnelig modellvalg.....	48
Tabell 5 - Modellvalg etter endringer, elever og ansatte.....	48
Tabell 6 - Elevenes fordeling på bakgrunnsvariabler.....	50
Tabell 7 - Obligatorisk eller frivillig deltakelse fordelt på kjønn.....	50
Tabell 8 - De ansattes fordeling på bakgrunnsvariabler.....	51
Tabell 9 - Fremmedspråk som satsningsområde.....	52
Tabell 10 - Lærernes og skoleledernes alder.....	53
Tabell 11 - Lærerens tilknytning til skolen.....	53
Tabell 12 - Lærernes utdanning.....	54
Tabell 13 - Lærernes språklige utdanning.....	54
Tabell 14 - Lærernes pedagogiske utdanning.....	54
Tabell 15 - Utvalg og svarprosent for etterutdanningsregioner.....	56
Tabell 16 - Hvilket språk lærerne underviser i.....	56
Tabell 17 - Hvilket språk elevene lærer, uavhengig av modell.....	57
Tabell 18 - Språk lært etter modell, elever.....	57
Tabell 19 - De fem viktigste suksessfaktorer, Bredeundersøkelse 2012.skoleledere og lærere.....	158

## BILAG/VEDLEGG

1. Spørreskjema elever
2. Spørreskjema lærer/skoleleder
3. Intervjuguider for oppfølging av implementeringsstudien
4. Spørsmål til Fylkesmennen
5. Tabeller for regresjoner
6. Læreplan for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet

## Forord

Med dette foreligger SINTEFs sluttrapport i ”Evaluering av forsøk med fremmedspråk på 6. – 7. trinn”. Dette er den siste av i alt 3 rapporter, og har som formål å 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 har hovedsakelig vært UiT (Universitetet i Tromsø), men også NTNU – Pedagogisk Institutt har bidratt. Siri Mordal ved SINTEF Teknologi og samfunn har vært prosjektleder for evalueringen. Intern kvalitetssikrer for evalueringen ved SINTEF har vært seniorforsker Trine Stene.

Denne rapporten er i sin helhet forfattet av Siri Mordal, Bjørg Eva Aaslid, Beate Lindemann og Heidi Jensberg. Rapporten er en sammenstilling av både kvalitativ og kvantitativ datainnsamling i løpet av hele forsøksperioden. Selv om vi i stor grad lener oss på et stort datamateriale, er det selvsagt vi som forskere som står ansvarlig for analyser og utvelgelse av variabler og sitater som vises i denne rapporten. Vi vil rette en særlig takk til skoleeier og Fylkesmenn i de respektive kommuner og fylker hvor forsøket er initiert, takk for bistand i prosessen rundt datainnsamlingen gjennom hele evalueringsperioden.

Vi vil også takke oppdragsgiver for konstruktive diskusjoner underveis, og godt samarbeid.

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

Trondheim, Januar 2013

Siri Mordal

Prosjektleder

## Sammendrag

Forsøk med fremmedspråk på 6. – 7. trinn er et prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet som gikk over to år, fra høsten 2010 til våren 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 fremmedspråk. 74 skoler meldte seg opprinnelig på, og våren 2012 var det 71 skoler gjenværende i forsøket, mens det var 68 skoler som gjennomførte hele forsøket. Det er ca. 130 lærere som har undervist i fremmedspråk innenfor dette forsøket de siste to årene, de siste tallene viser at det ved forsøkets slutt var 124 lærere som underviste i fremmedspråk.

Skolene har i forsøket fått mulighet til å undervise etter to ulike modeller; Progresjonsmodellen og 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, men opererer etter noe forskjellige læreplaner. De fleste skolene har valgt progresjonsmodellen (ca. 80 prosent). Forsøket gjennomføres med gjennomsnittlig 2 timer (à 60 min.) per uke, og det har i de fleste tilfeller vært frivillig for elevene å delta.

Vi har i denne evalueringen tatt for oss sammenhenger mellom innsatsfaktorer, gjennomføring og utbytte for elevene i forsøket med fremmedspråk på 6.-7. trinn. Noen ramme- og innsatsfaktorer har vist seg mer sentrale enn andre for hvordan gjennomføringen har blitt opplevd og for motivasjon og læringsutbyttet. Denne sluttrapporten viser både nye data fra evalueringen, samt søker å sammenstille de analyser og resultater gjort gjennom hele evalueringen. Hovedfokus for analysene vil være om vi ser noen endring eller eventuelt kontinuitet fra start til slutt. Aktørene har nå fått tid å tenke over kostnader og nytte knyttet til egen deltakelse, og slike erfaringer vil være viktige å få frem.

Forsøkets **oppstart og implementering** har vært et sentralt tema gjennomgående i evalueringen. Dette er en viktig bakgrunn for aktørenes erfaringer. Funn fra tidligere faser av evalueringen knyttet til informasjonsspredning og forankring av forsøket blir bekreftet også i breddeundersøkelse 2. Et sentralt funn i denne sammenheng er at det har blitt brukt lite tid på å reflektere rundt **de to modellene**. Valget har blitt tatt ut fra tilgjengelige lærerressurser, og hva som har vært praktisk mulig å få til, og det ser ut til at lærerne i liten grad har vært involvert i valg av organisatoriske ordninger.

80 prosent av skolene har valgt **progresjonsmodellen**, og flertallet virker å være fornøyde med denne formen for organisering. De som har valgt **introduksjonsmodellen** er også i stor grad tilfredse med dette, men her ser vi at det verserer flere ulike former for organisering som har ganske store implikasjoner for elevene. Det er viktig å ta høyde for at der finnes litt ulike lokale oversettelser av denne modellen når vi tolker våre resultater på tvers av modell. Over

halvparten av lærerne oppgir i breddeundersøkelse 2 at de ville ha valgt samme modell ved en eventuell nasjonal innføring. Vi har imidlertid fått kontinuerlige tilbakemeldinger på at aktørene ønsker muligheten til å kunne **kombinere de to modellene**. Å kunne starte opp med en kort introduksjon før man velger ett fag å fordype seg i. Vi anser dette som et sentralt funn i evalueringen.

En annen sentral rammefaktor for forsøket har vært om fremmedspråk på barnetrinnet skal være **frivillig eller obligatorisk**. Forsøket som sådan har i stor grad vært frivillig for elevene, og dette har ført til en del utfordringer i form av at det i noen tilfeller har vært vanskelig å holde på elevene utover ordinær skoletid. Flertallet argumenterer for at faget må gjøres obligatorisk, både for å forenkle organiseringen av det, og fordi dette er et fag som alle greier å henge med på, selv de skolesvake. Andre opplever at det er for tidlig å skulle ta et valg av språk i så pass tidlig alder, og hevder at det for noen elever blir for mye å skulle lære enda et språk. Uansett hvordan man velger å gjøre dette, ser vi tydelig et behov for lokal fleksibilitet.

**Tidspunktet** for undervisningen har vist seg å være en sentral rammefaktor med betydning for elevenes motivasjon, utbytte og gjennomføring i forsøket. Det at timene i de fleste tilfeller har kommet i tillegg til ordinær skoledag, gjerne på slutten av dagen har preget forsøket. Dette er også viktig å huske på når man fortolker våre data som en del av beslutningsgrunnlaget for en eventuell nasjonal innføring; at der er visse utfordringer knyttet til forsøket som forsøk som kan ha hatt innvirkning på resultatene vi presenterer.

**Etterutdanningen** er en sentral innsatsfaktor i evalueringen. Også her ser vi en god oppslutning og stor entusiasme knyttet til tilbudet gjennomgående i våre data, og det er ganske lite endringer i lærernes tilbakemeldinger fra 2011 til 2012 i breddeundersøkelsene. Også etterutdannerne selv er i stor grad fornøyde med gjennomføringen av etterutdanningen og forsøket. Ideelt sett kunne man ønsket seg en bedre tilpasning til de to modellene, og en tettere oppfølging av lærerne mellom samlingene i form av skolebesøk. Flere av aktørene opplever også at tilbudet burde vært studiepoenggivende. I det videre vil det være sentralt å bygge opp gode etter- og videreutdanningstilbud i tillegg til at dette blir integrert som en del av grunnskolelærerutdanningen med fokus på barnetrinnene. Vi ser det som sentralt å tilby en to-delt etter- og videreutdanning med en språkligrettet og en didaktisk del.

På tross av at forsøket for noen kom litt brått på, og noen begrensninger knyttet til tidskabler og timeplaner i planleggingsfasen ser vi generelt en stor entusiasme knyttet til forsøket og tidlig fremmedspråklæring blant aktører på alle nivå. **Flertallet er fornøyde med gjennomføringen av forsøket.**

En av hensiktene med forsøket har vært å legge et grunnlag for å motivere elevene til videre fremmedspråklæring, og bidra til positive holdninger knyttet til det å lære flere språk. **Elevenes motivasjon** har derfor vært et sentralt tema i evalueringen. Forskning tilsier at ulike aldre har ulike fordeler med tanke på innlæring av nye språk og at tidlig kontakt med fremmedspråk oppfattes som positivt og motiverende for videre læring for barna i denne

aldersgruppen. Dette får vi bekreftet i vårt datamateriale fra forsøket. Elevene svarer noe lavere på variabler knyttet til motivasjon i 2012, sammenlignet med målingen i 2011, men fortsatt har svarene et høyt snitt. Årsaker til denne nedgangen kan være at den første nysgjerrigheten har lagt seg, og at elevene har fått et mer realistisk syn på språklæring. Språkinnlæring krever en god del egeninnsats. Lærerne opplever på sin side at elevene fortsatt trives og er motiverte for språklæring. Elevene virker å være fornøyde med forsøket som helhet, de ser tydelig verdien av flerspråklighet og de skårer høyt på språklæringsmotivasjon. Likevel ser vi at de ikke gleder seg så mye til fremmedspråkstimene. Dette tyder på at ikke alt har vært optimalt. Elevene ved kombinerte barne- og ungdomsskolene skiller seg noe ut ved at de i større grad gleder seg til timene.

Vi ser også flere interessante faktorer som har betydning i forhold til om elevene gleder seg til fremmedspråktimene. Det som kommer tydelig frem i kapittelet som helhet er at elevene setter pris på å lære språket. De setter bruk av språk, lærerens kompetanse og opplevelsen av egen læring som viktige elementer i forhold til å glede seg til undervisningen. Analysene viser at jo mer fremmedspråket blir brukt i timene, eller jo mer elevene opplever å ha lært, eller hvor flink elevene mener læreren er, har en positiv effekt på om hvorvidt elevene gleder seg til timene. Slik sett støtter dette opp under en indre motivasjon for faget, samt at mestring og egen læring oppleves som viktige elementer. Det at de flinke elevene gleder seg mindre til timene må trekkes frem som et interessant funn, men som egentlig passer overens med de resterende funnene. Ut fra dette kan man spørre seg om at de flinke elevene kanskje mener de lærer for lite i timene. På den andre siden kan man også anta at dette funnet støtter opp under en praktisk rettet undervisning som også passer for de mindre skoleflinke elevene.

Læreren er en nøkkelperson i forsøket, og **lærernes mestring og motivasjon** er derav avgjørende. Vi ser av evalueringen at lærerne tilbyr variert undervisning i tråd med læreplanen og føler at de lykkes med dette. Det å ta fremmedspråket i bruk i undervisningen gjøres ikke så ofte som ønskelig, og det ser ut til at fremmedspråket lettere tas i bruk av lærerne (og elevene) innen introduksjonsmodellen. En mulig forklaring på dette kan være at det faglige nivået her er noe lavere. Tyskfaget merker seg ut ved at man arbeider mer tverrfaglig, varierer undervisningen mer og bruker fremmedspråket hyppigere. Et sentralt poeng er at lærerne føler seg trygge i undervisningen, og opplever at de har nok språklig og didaktisk kompetanse for å undervise i fremmedspråk på barnetrinnet.

Vi har sett gjennomgående i evalueringen både gjennom observasjon og breddeundersøkelser at **fremmedspråkundervisningen** på barnetrinnet er aktivitetspreget. Undervisningen kjennetegnes ved variasjon, sang og musikk, høytlesning og bruk av morsmålet. Dette gjelder for begge modellene. Føringer om en praktisk tilnærming fra læreplanen blir i hovedsak tolket som et krav om aktiviteter, gjerne av fysisk art. I noen tilfeller kan dette virke mer forstyrrende enn stimulerende for språklæringen. Noen lærere har imidlertid opplevd at siden forsøket er frivillig, så har de måttet begrense fagundervisningen til "lett læring", og ulike former for lek og fysisk aktivitet har vært nødvendig for å holde motivasjonen oppe på slutten av skoledagen. I følge føringer fra Direktoratet og internasjonal forskning og anbefalinger

skal hovedfokuset for en praktisk rettet undervisning være på det å ta språket i bruk i meningsfulle språkbrukssituasjoner som elevene kan kjenne seg igjen i. For å kunne tilby god fremmedspråkundervisning er det avgjørende at lærerne selv har gode språkkunnskaper, at de er flinke å ta språket i bruk i språklæringssituasjonene, og at de har didaktisk kompetanse tilpasset aldersgruppen. Evalueringen viser tegn til at lærerne i noen tilfeller ikke har hatt tilstrekkelig **didaktisk og språklig kompetanse**. Dette er noe som bør prioriteres ved en eventuell nasjonal innføring.

Når det gjelder elevenes **læringsutbytte** av forsøket ser vi at både elevene og lærerne mener de har lært relativt mye. Lærerne er gjennomgående mer enige i påstandene. Vi hadde forventet å finne forskjeller mellom modellene. Vi ser en tendens til at elevene i progresjonsmodellen har lært mer, men finner lite signifikante forskjeller. Et annet funn er at vurdering og fokus på vurdering har vært varierende i forsøket, en forklaring på dette er at forsøket har vært frivillig, og at det derfor har vært vanskeligere å bruke tid på vurdering. Den europeiske språkpermen har fått blandede tilbakemeldinger i våre data. Tilbakemeldingene fra Fylkesmannen viser at mange både benytter og er fornøyd med språkpermen, mens breddeundersøkelsen viser at kun halvparten av de lærerne som har benyttet den mener den har vært et nyttig verktøy.

Ved en eventuell nasjonal innføring av faget er det viktig å ta høyde for eventuelle **lokale behov og utfordringer**. Vi hadde ved oppstarten av evalueringen forventinger om å finne forskjeller mellom urbane og rurale kommuner, store og små skoler og lignende kategorier. Dette har vi imidlertid funnet lite av i evalueringen. Vi ser for eksempel at mangelen på kompetente lærerkrefter er problematisk både i rurale og urbane kommuner, og skoleledere og lærere i både rural og urbane kommuner er fornøyd med gjennomføringen av forsøket. Vi ser noen tendenser til at det kan være fordelaktig å ha flere lærere i fremmedspråk på skolen, slik at lærerne har mulighet til å utveksle erfaringer. Det ser også ut til at støtte fra og en aktivt deltakende skoleleder er sentralt for en god gjennomføring. Vår hovedkonklusjon når det gjelder lokale utfordringer er at det er stor variasjon mellom skolene med tanke på ressurser og behov. Det er derfor sentralt å kunne tilby en lokal fleksibilitet ved en eventuell nasjonal innføring.

**Kontinuitet i språkopplæringen** i overgangen til ungdomsskolen er et tema som aktører på alle nivåer har vært opptatt av i dette forsøket. Flere har uttrykt bekymringer for denne tematikken helt fra oppstarten, uten at det ser ut til at dette har blitt tatt tak i, eller at det har vært et prioritert område. Dette på tross av at det ser ut til at manglende kontinuitet over i ungdomsskolen i noen tilfeller har ført til frafall av elever. Skolene har valgt å organisere overgangen til ungdomstrinnet på ulike måter, men det ser ut til at de fleste søker å få til tilpasset opplæring innad i en og samme gruppe på ungdomsskolen. Det å skulle tilpasse fremmedspråkopplæringen til elever med svært ulik kompetanse tas ganske lett på, spesielt av skoleeierne. Hvordan dette håndteres på ungdomsskolenivå, og hvilke erfaringer de ulike skolene har gjort seg nå etter avslutningen av forsøket vet vi lite om, og vi oppfordrer på det



sterkeste å få til en oppfølgingsstudie av dette nå mens erfaringene er ferske. Dette vil bidra med viktig informasjon til beslutningsgrunnet for en eventuell nasjonal innføring.

Andelen elever på nasjonalt nivå som har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen har økt fra 73 til 76 prosent. I vårt utvalg er andelen 83 prosent. Et sentralt funn er at vi finner lite forskjeller mellom kjønn i vårt utvalg, mens nasjonalt er faget tydelig mer populært blant jentene. Vi ser også at de fleste elevene har valgt det språket/ett av språkene som de har lært i forsøket. Når vi ser nærmere på elevgruppen som har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen ser vi at det gjerne er de som føler at de har lært mye, og opplever at elevene har fått snakket mye på fremmedspråket som har valgt faget. Disse elevene gleder seg i stor grad til å lære mer fremmedspråk. Det gjelder spesielt de elevene som opplever seg selv som flinke på skole, som gjør sitt beste og som har lært mye i forsøket. Vi ser av våre analyser at det å være fornøyd med tidspunktet for undervisningen, og type modell også har betydning for om elevene gleder seg til videre språklæring, ved at progresjonseleven gleder seg noe mer. Evalueringen viser ellers at en del av skolene har valgt å fortsette med å tilby fremmedspråk på barnetrinnet, men det ser ut til at dette gjelder først og fremst de som hadde en satsning på fremmedspråk i forkant av forsøket.

Avslutningsvis kan vi si at hovedfunnet til evalueringen er uten tvil at alle aktørene samlet sett er meget fornøyde med forsøket og svært gjerne ønsker å fortsette med tiltaket. Skoleeierne og lærerne er enige om at dette er et fag som burde komme snarest mulig inn i barneskolenes fagtilbud. Fra deres side har man observert fornøyde, læringsvillige og motiverte elever. Elevene selv uttrykker også et sterkt ønske om et slikt språkopplæringstilbud. Der finnes en rekke organisatoriske rammefaktorer som man må ta stilling til ved en eventuell nasjonal innføring som vi har drøftet i rapporten. Vi anser det som sentralt å få til en oppfølgingsstudie av elevene i overgangen til ungdomsskolen for å kunne gi enda bedre informasjonsgrunnlag om effekten av forsøket, både i form av motivasjon og læringsutbytte, og for å kunne si noe om de utfordringer som mottaksapparatet i ungdomsskolen står ovenfor ved en eventuell nasjonal innføring. Et slikt følgeprosjekt vil avrunde forsøket og gi data som kan gi et enda mer helhetlig bilde over de mulighetene og utfordringene innføringen av faget Fremmedspråk i barnetrinnet vil føre med seg.



## Summary

The pilot project with foreign language in the upper primary level is a project organized by the Directorate of Education which lasted for two years, from fall 2010 to spring 2012. During these two years approximately 2300 students started with foreign languages at primary level (6th grade), and about 1700 students have completed two years of foreign language teaching. 74 schools signed up originally, and in spring 2012, there were 71 schools remaining, while there were 68 schools that completed the pilot project. Approximately 130 teachers taught foreign languages in this project the past two years, the latest figures show that at the last phase there were 124 teachers who taught foreign languages.

Schools have in the pilot project had the opportunity to offer training within the framework of two different models; (1) the **progression model** and (2) the **introduction 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, but the curricula are somewhat different. Most schools have chosen the progression model (about 80 percent). The project was carried out with the average of 2 hours (60 min.) per week, and it has in most cases been voluntary for pupils to participate.

We have in this evaluation covered the relationship between input factors execution and outcomes for the pupils in the pilot project. Some framework- and input factors have proved more important than others for how the implementation and execution has been experienced and for the motivation and learning outcomes. This final report presents both new data from the evaluation and attempts to compare analyzes and results made throughout the evaluation. The main focus of the analysis will be whether we see any change or any continuity from start to finish. The actors have now had time to think about the costs and benefits associated with their own participation, and those experiences will be important to elicit.

**The initiation and implementation** of the pilot project has been a central theme throughout the evaluation. This serves as an important background for the participants' experiences. Findings from earlier phases of the evaluation related to information dissemination and anchoring of the project is also confirmed in survey 2. A key finding in this regard is that very little time has been spent to reflect upon the two models before making a choice. The choice has been taken based on the available teacher resources, and it seems like teachers only to a limited extent have been involved in the choice of organizational arrangements.

80 percent of the schools have chosen the **progression model**, and the majority seems to be satisfied with this form of organization. Those who have chosen the **introduction model** are

also to a large extent satisfied with this, but here we see the existence of multiple forms of organization which has pretty big implications for the pupils. It is important to take into account that there are different local translations of this model when we interpret our analysis across type of model. Over half of the teachers in survey 2 state that they would have chosen the same model in case of a possible national implementation. However, we have received continuous feedback that the actors want the opportunity to **combine the two models**; being able to start with a short introduction in several languages before choosing one to specialize in. We consider this as a key finding in the evaluation.

Another key framework factor for the pilot has been whether foreign languages at primary level should be **voluntary or mandatory**. The project has to a large extent been voluntary for pupils, and this has led to a number of challenges. In some cases it has been difficult to keep the pupils in school beyond ordinary school hours. The majority argues that the subject should be made compulsory, in order to simplify the organization of it, and because this is a subject that all the pupils can manage, even the academically weak. Others find that it is too early to make a choice of language at such an early age, arguing that for some pupils is too much to learn yet another language. No matter how you choose to do this, we can clearly see a need for local flexibility.

**The timing** of the foreign language lessons has proven to be a key framework factor of importance to student motivation, outcome and completion of the pilot project. The fact that the lessons in most cases have come in addition to the regular school day, and often at the end of the day, has affected the pilot project. This is also important to keep in mind when interpreting our data, that there are certain challenges within the pilot that may have affected the results we present.

**Continuing education** is a key input factor in the pilot project. Here too we see a lot of interest and enthusiasm related to the offer throughout our data. It is quite small changes in teachers' feedback from 2011 to 2012 in the surveys. Also teacher educators themselves are to a large extent satisfied with the execution of the continuing education and the pilot project. Ideally, one could desire a better adjustment to the two models, and a closer guidance of teachers in terms of school visits. Several of the actors also feel that the offer should have been credit courses. In the future it will be important to build up high quality continuing education offerings. In addition, foreign language should be integrated as part of the elementary school teacher training. We believe it is important to offer a twofold continuing and further education with a linguistically oriented and a didactic part.

In spite of a hectic startup, and some constraints related to resource allocation and timetables in the planning stage, we see generally a great enthusiasm tied to the project and early foreign language learning among actors at all levels. The majority are satisfied with the execution of the experiment.

One of the purposes of the pilot project has been laying a foundation for motivating pupils to further foreign language learning, and contribute to positive attitudes related to learning multiple languages. **Pupils' motivation** has therefore been a central theme in the evaluation. Research suggests that different ages have different advantages in terms of learning a new language and that early contact with foreign languages is perceived as positive and motivating for further learning in this age group. This is confirmed by the data from our evaluation. The pupils score a bit lower on variables related to motivation in 2012, compared with the measurement in 2011, but still has a high mean score. Reasons for this decline may be that the initial curiosity wears off, and that the pupils now have a more realistic view of language learning. Language learning requires a good deal of their own efforts. Teachers experienced in turn that pupils still feel happy and motivated for language learning. The pupils seem to be satisfied with the experiment as a whole, they clearly see the value of multilingualism and they have high scores on language learning motivation. Yet we see that they do not look so much forward to the foreign language *lessons*. This indicates that not everything has been optimal. Pupils at the combined primary and secondary schools differ somewhat from other types of schools. They look forward to a greater extent for the foreign language lessons.

We see several interesting factors that might influence whether the pupils are looking forward to foreign language lessons. What is evident is that the pupils appreciate learning foreign language. The ability to *use* the language, teacher competence, and the experience of learning are important elements in relation to looking forward to classes. The analysis shows that extensive use of the foreign language in class, the fact that pupils feel they have learned a lot, or that the teacher is good, have positive effects on whether students are looking forward to the foreign language lessons. This supports inner motivation for the subject, and mastery and self-learning is perceived as important elements. An interesting finding is that the gifted pupils are to a smaller degree looking forward to the foreign language lessons. This actually matches the remaining findings. Are the gifted students feeling that they learn too little in class? Or you can turn it all upside down with the assumption that this finding supports a practical teaching form that is also suitable for the less academically strong pupils.

The teacher is a key person in the pilot project, and the **teachers' mastery and motivation** is hence crucial. We see from the evaluation that teachers offer a variety of lessons in line with the curriculum and feel that they are successful with this. Taking the foreign language in use in lessons is not done as often as desired, and it appears that the foreign language is more easily adopted by teachers (and pupils) in the introduction model. A possible explanation could be that the academic level here is lower. Representatives of the German course seem to be working more interdisciplinary, they vary the teaching methods more and use the foreign language more frequently. A key point is that teachers feel confident in teaching, and feel that they have enough linguistic and didactic skills for teaching foreign languages in elementary school

We have seen throughout in the evaluation through both observation and the surveys that **foreign language teaching** in primary school is characterized by activities. Teaching is

characterized by variety, song and music, reading and use of the mother tongue. This applies to both models. Guidelines from the curriculum of a practical approach are largely interpreted as a demand for activities, in many cases of a physical nature. In some cases, this may seem more disruptive than stimulating for language learning. Some teachers, however, felt that since the project is voluntary, they have had to limit the language teaching to "easy learning", and various forms of play and physical activity have been necessary to stay motivated at the end of the school day. According to guidelines from the Directorate and international research and recommendations, the main focus of a practical teaching form is taking the language in use in meaningful situations that Pupils can recognize themselves in.

In order to provide good foreign language teaching, it is essential that teachers have good language skills, they make use of the language in language learning situations, and that they have didactic skills appropriate for age group. The evaluation shows signs that teachers sometimes do not have sufficient didactic and linguistic competence.

When it comes to **pupils' outcomes of the pilot project**, we see that both the students and the teachers think they learned relatively much. Teachers are generally more in agreement with the statements. We had expected to find differences between the models. We see a tendency that pupils in the progression model have learned more, but find little significant differences. Another finding is that the focusing on assessment has varied in the project; one explanation is that the experiment has largely been voluntary for pupils, and therefore it has been difficult to spend time on evaluation. The European Language Portfolio has received mixed feedback in our data.

In case of a national introduction of the subject at primary level, it is important to take into account any **local needs and challenges**. We had at the start of the evaluation expectations of finding differences between urban and rural municipalities, large and small schools and similar categories. We have, however, found little of such differences in the evaluation. For example we see that the lack of competent teachers is problematic both in rural and urban municipalities and school administrators and teachers in both rural and urban municipalities are pleased with the outcome of the experiment. We see some tendencies that it may be beneficial to have more teachers of foreign languages in school, so that teachers have the opportunity to exchange experiences. It also appears that support and actively participating school leaders are key to a good implementation. Our main conclusion when it comes to local challenges is that there is considerable variation between schools in terms of resources and needs. It is therefore essential to provide a local flexibility in the event of a national implementation.

**Continuity of language instruction** in the transition to lower secondary school is a topic that participants at all levels have been concerned with in this experiment. Many have expressed concerns about this theme right from the start, and it appears that the lack of continuity in the lower secondary school in some cases has led to the loss of pupils. Despite of this it seems like this has not been addressed in a proper manner. Schools have chosen to organize the

transition to lower secondary school in different ways, but it seems that most are seeking to get to adapted education within the same group in lower secondary school. To adapt foreign language training to students with very different qualifications is a theme taken quite lightly, especially by school owners. How this is handled at the lower secondary level, and what experience the different schools have now after the round off of the pilot project, we know little about, and we urge in the strongest to make a follow-up study of this now while the experience is fresh. This will provide important information for decision-making for a possible a national implementation.

The proportion of pupils at the national level who have chosen foreign language at lower secondary school has increased from 73 to 76 percent. In our sample, the proportion of pupils is 83 percent. A key finding is that we find little difference between the sexes in our sample, while at the national level is the subject clearly more popular among girls. We also see that most of the pupils have chosen the language / one of the languages they have learned in the pilot project. When we look at the group of pupils who has chosen foreign language in lower secondary school, we see that it is often those who feel that they have learned a lot, and those who find that pupils have talked a lot in the foreign who have chosen the subject. These students are looking forward to learning more foreign language. It is especially the students who perceive themselves as good at school, who do their best and have learned a lot in the pilot project. We see from our analysis that being satisfied with the time of instruction and type of model also has an impact on whether students are looking forward to further language learning. The progression-pupils are a bit more excited than the introduction-pupils. The evaluation shows that a number of schools have chosen to continue to offer foreign languages at primary level, but it seems that this applies primarily to those with a focus on foreign languages in advance of the trial.

**In conclusion** we can say that the main finding of the evaluation is in no doubt that all the actors as a whole are very satisfied with the pilot project, and they would like to continue with foreign language teaching. The school owners and teachers agree that this is a subject that should come as soon as possible into primary school subject areas. From their side, they have observed satisfaction, learning, and willing and motivated pupils. The students themselves also express a strong desire for such language offers. There are a number of organizational framework factors to consider in the event of national introduction that we have discussed in the report. We consider it essential to have a follow-up study of the transition to lower secondary school to be able to provide an even better information basis of the effects of the pilot, both in terms of motivation and learning, and to be able to say something about the challenges that the receiving apparatus in lower secondary school stands above in case of a national implementation. Such a research project will provide data that can give a more complete picture of the opportunities and challenges regarding the introduction of the subject Foreign Language at the upper primary level will bring.

# 1 Innledning

Dette er sluttrapporten i SINTEFs evaluering av forsøk med fremmedspråk i grunnskolen. Denne tredje rapporten viser både nye data fra evalueringen, samt søker å sammenstille de analyser og resultater gjort gjennom hele evalueringen. Målet her er å tegne et bilde av hele forsøket med fremmedspråk som fellesfag på 6. og 7. trinn, gjennom å oppsummere og drøfte viktige funn. Rapporten søker videre å belyse både ulike organisatoriske løsninger og ulike erfaringer fra samtlige aktører i forsøket, både i forhold til utfordringer og gode lokale løsninger. SINTEF Teknologi og samfunn har hatt ansvaret og arbeidet er gjort i samarbeid med forskere ved UiT og NTNU.

## 1.1 Om rapporten

Sluttrapporten bygger på funn som er gjort i delrapport 1 og 2, og prøver i hovedsak å syntetisere og se på utviklingen av forsøket over tid. I tillegg bygger rapporten på noe ytterligere datainnsamling i form av ny breddeundersøkelsen og samtaler med de samme aktørene som deltok i implementeringsstudien i 2010. Rapporter fra Fylkesmannen inngår i dette bildet. Hovedfokus for analysene er om vi ser endring eller eventuelt kontinuitet fra start til slutt. Aktørene har nå fått tid å tenke over kostander og nytte knyttet til sin deltakelse, og slike erfaringer er viktige å få frem i denne rapporten.

I denne evalueringen som helhet har vi samlet data fortløpende, og presentert funnene i ulike former. Først og fremst er funnene presentert i de to tidligere delrapportene, men funn og data er også presentert på ulike samlinger og møter. Sluttrapporten oppsummerer og diskuterer evalueringens tidligere funn, samt ser disse i lys av de data som er innhentet etter 2. delrapport. Mer eksplisitt søker vi å besvare følgende 3 **hovedproblemstillinger og forskningsspørsmål** i sluttrapporten;

1. *Hvordan har aktørenes erfaringer med forsøket vært, og har disse endret seg i løpet av forsøksperioden, og i tilfelle hva kan være grunnen til dette?*
  - Er man like fornøyd/misfornøyd med forsøket som helhet?
  - Har elevenes motivasjon endret seg?
  - Har erfaringene rundt etterutdanningen endret seg?
  - Finnes det noen strukturelle ulikheter i forbindelse med svarene?
    - Eksempelvis kommunestørrelse/skolestørrelse/skoletype eller region
    - Og har noe av dette hatt konsekvenser for elevens språklæring eller motivasjon?
2. *Hvordan har de to ulike modellene fungert, sett fra aktørenes ståsted?*
  - I forhold til organiseringen av forsøket
  - I forhold til elevenes motivasjon
  - I forhold til elevenes læringsutbytte
  - I forhold til aktiviteter og didaktiske tilnærminger i undervisningen



3. *Har deltakerskolene/kommunene tenkt på kontinuiteten i språklæringen, og hva har dette og si for elevene i forsøket?*
- Har de mulighet til å velge språket videre?
  - Hvem har valgt fremmedspråk videre?
  - Har mulighet for kontinuitet hatt innvirkning på elevenes motivasjon for faget?

## 1.2 Strukturering av rapporten

**Kapittel 1** er rapportens innledning og tar for seg forsøket og evalueringen på et overordnet nivå. Her vil forsøket forklares, både i forhold til målene, de strukturelle rammene og gjennomføringen. Også evalueringen som helhet vil kommenteres her, dette for at leseren skal få et bedre bilde av evalueringen og designet som helhet. Våre viktigste forskningsspørsmål vil også beskrives i dette kapitlet, samt at vi vil gjennomgå definisjoner og begrepsbruk for videre lesing av sluttrapporten. **Kapittel 2** er skrevet som en oppsummering av de to tidligere rapportene i evalueringen. Dette er gjort først og fremst for at leseren skal kunne se helheten i evalueringen, samt fungere som et oppslagsverk for tidligere funn som vi også referer til videre i sluttrapporten. Våre metodiske valg vil gjennomgå i **kapittel 3**. Her tar vi for oss de metoder og verktøy som ligger til grunn for de nye analysene som gjøres i sluttrapporten. Kapitlet avsluttes med noen metodiske refleksjoner som vi ser på som viktig for denne evalueringen. For en grundigere beskrivelse av metodene benyttet i delrapport 1 og 2 henviser vi til de aktuelle rapportene. Videre vil **kapittel 4** være en beskrivelse av utvalget vårt i den 2. breddeundersøkelsen. Her vil både lærere, skoleledere og elever beskrives gjennom undersøkelsens bakgrunnsvariabler. Også svarprosent, validitet og reliabilitet vil nevnes i dette kapitlet.

Selve analysene begynner i **kapittel 5**. Dette kapitlet omhandler forsøkets strukturelle art, samt hvordan de ulike egenskapene til skolene påvirker deres erfaringer med strukturene og selve gjennomføringen av forsøket. Her vil også etterutdanningen diskuteres, samt at vi vil være innom momenter som frafall og tidspunkt for undervisningen. **Kapittel 6** vil omhandle elevens motivasjon, og er et relativt stort kapittel, dette fordi motivasjon også har vært et viktig tema for evalueringen som helhet. Her vil vi se på elevenes motivasjon for fremmedspråk, og lærernes opplevelse av elevenes motivasjon, mens **kapittel 7** tar for seg lærerens mestring og motivasjon i forhold til språklæring og forsøket. Også lærerens syn på egen kompetanse er et viktig moment i dette kapitlet. **Kapittel 8** handler om innholdet i undervisningen, og hvordan dette har endret seg mellom de to tidspunktene for undersøkelsen. Her vil vi også ta opp fokuset på en aktivitetsrettet undervisning. Det didaktiske fokuset vil bli tatt opp i dette kapitlet, og sett i forhold til læreplanen. Fokuset på læreplanen vil fortsette inn i **kapittel 10** som omhandler aktørenes opplevde læringsutbytte. Dette vil sees i forhold til kompetansemålene først og fremst, men også i forhold til de grunnleggende ferdighetene i språklæring. Kapitlet vil også gjennomgå bruken av vurdering i faget og bruk av språkpermen. **Kapittel 11** vil omhandle de lokale utfordringene skolene har stått ovenfor i forsøket, og vil ha fokus på de ulike typene skoler som er med i forsøket, og hvordan de har løst både gjennomføringen og etterarbeidet. Her vil også suksessfaktorer være et tema, sett i

forhold til hva skolelederne og lærerne mener. Kontinuitet har vært et viktig begrep gjennom hele forsøket og dette vil være hovedtema i **kapittel 12**. Her diskuteres kontinuiteten i språkopplæringen, og elevenes valg på ungdomstrinnet. Dette kapittelet vil ta for seg både det organisatoriske perspektivet på kommunenivå samt elevperspektivet ned på det individuelle nivå. Til slutt avsluttes rapporten med et kapittel som søker å oppsummere, drøfte og vise de viktigste funnene i evalueringen som helhet, dette er **kapittel 13**.

### 1.3 Forsøk med fremmedspråk som fellesfag på 6. – 7. trinn

Forsøk med fremmedspråk som fellesfag på 6. – 7. trinn er et prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet som gikk over to år, fra høsten 2010 til våren 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 fremmedspråk. Opprinnelig var det 74 skoler som meldte seg på forsøket, og som fikk godkjent sine søknader om deltakelse. Våren 2012 var det 71 skoler gjenværende i forsøket, mens det var 68 skoler som gjennomførte hele forsøket. Det er ca. 130 lærere som har undervist i fremmedspråk innenfor dette forsøket de siste to årene, de siste tallene viser at det ved forsøkets slutt var 124 lærere som underviste i fremmedspråk.

Flerspråklighet er en viktig målsetting innenfor Bologna-prosessen. Her fremheves det at flerspråklighet er viktig, og at det er ønskelig at Europeiske barn lærer flere språk innenfor den institusjonaliserte skole-utdanningen. Dette vil bidra til å legge et grunnlag og utvikle en åpenhet for læring av flere språk i voksen alder (se for eksempel Edelenbos, Johnstone, og Kubanek 2006). Tidlig språkundervisning er ett av de tiltakene som man har foreslått og som har vist seg å være vellykket i andre land enn Norge (Grotjahn/Schlak 2010, Macht 2000). Forsøk med fremmedspråk som fellesfag på 6. – 7. trinn kan i så måte ansees som Norges bidrag inn i denne utviklingsprosessen. Gjennom forsøket skal det utprøves og undersøkes om det på den ene siden er mulig å starte fremmedspråkopplæringen tidligere, dvs. allerede på barneskolen, og om det på den andre siden kan gis kortere innføringer i nybegynneropplæring i flere av de vanligste fremmedspråkene med tanke på at elevene kan få et bedre vurderingsgrunnlag når de får en anledning til å velge et nytt fremmedspråk ved starten av ungdomsskolen.

*Hensikten* med forsøket, som beskrevet av oppdragsgiver, er å høste bredere erfaring med fremmedspråkopplæring på disse trinnene, samt å gi grunnlag for vurdering ved en eventuell framtidig innføring av faget på barnetrinnet. Videre skal faget legge et grunnlag for å motivere til videre fremmedspråklæring, det skal være aktivitetsrettet og bidra til positive holdninger til flerspråklighet. Skolene har i forsøket fått mulighet til å undervise etter to ulike modeller; Progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen.

Begge modellene hadde som mål å bidra til motivasjon og lærelyst for senere språklæring. Dette ser vi også igjen i læreplanen som ble utviklet for forsøket, og som gjennomgående



fokuserer på en aktivitetsrettet tilnærming til språklæringen. I læreplanen for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet står følgende;

*"Forsøket med fremmedspråk på barnetrinnet skal gi elevene mulighet til å begynne å lære ett eller flere fremmedspråk og motivere til videre 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 og utforske flere språk og kulturer..."*

### **De to modellene**

Skolene som var med i forsøket, kunne fritt bestemme om elevene skulle tilbys opplæring etter (1) progresjonsmodellen eller (2) introduksjonsmodellen. *Progresjonsmodellen* hadde som mål at elevene skal utvikle gode språkkunnskaper i ett fremmedspråk. Elevene fikk her regelmessig undervisning i ett fremmedspråk som de skulle lære gjennom de to årene forsøket varte. Dette skulle sikre god progresjon i språkutviklingen. *Introduksjonsmodellen* hadde som mål at elevene skulle få bli kjent med flere språk. Elevene fikk her smakebiter av forskjellige språk som skolene kunne tilby undervisning i. En del skoler organiserte for eksempel dette slik at de underviste elevene noen måneder i spansk, noen måneder i tysk og noen måneder i fransk. Målet var at elevene skulle bli kjent med flere ulike språk, noe som videre skulle hjelpe elevene med språkvalget på 8. trinn.

De to modellene var til dels ulike med tanke på *kompetansen* elevene skulle oppnå etter to år. Elevene som fulgte *progresjonsmodellen* skulle få et større ordforråd, både passivt og aktivt, og samlet sett oppnå en bedre språkkompetanse enn elever som gjennomførte 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 ulike 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 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet.

Faget fremmedspråk på barnetrinnet er ifølge læreplanen delt inn i tre hovedområder: (1) *Språk og språklæring*, (2) *kommunikasjon* og (3) *kultur møter*. 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 innenfor de to modellene.

Forenklet beskrevet kan man si at elevene som undervises etter progresjonsmodellen, skal få en 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 på ungdomstrinnet.

## 1.4 Gjennomføring av forsøket

Forsøket omfatter som sagt i dag 68 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 ønsket å delta i forsøket. Forsøket ble gjennomført med gjennomsnittlig 2 timer (à 60 min.) per uke og omfattet 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 førte til at undervisningsorganiseringen varierte noe fra skole til skole og fra kommune til kommune. Språkene som ble tilbudt, varierte også fra skole til skole. Men de fleste deltakerskolene tilbød fransk, spansk og/eller tysk, men også russisk og mandarin var representert med elevgrupper i forsøket. Skolene og lærerne som har vært med i forsøket, ble tilbudt faglig støtte i forsøksperioden i form av et nyutviklet kompetansehevingstilbud i fremmedspråk for barnetrinnet.

Faget ”fremmedspråk på barnetrinnet” er ifølge læreplanen delt inn i tre hovedområder: (1) *Språk og språklæring*, (2) *Kommunikasjon* og (3) *Kultur møter*. 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.

Dette forsøket med fremmedspråk 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.

## 1.5 Om evalueringen

Formålet med denne evalueringen er, i følge konkurransegrunnlaget og vår prosjektbeskrivelse å dokumentere og vurdere ulike aktørers erfaringer med de to skisserte modellene. Et overordnet mål har vært at evalueringen skal se på sammenhenger mellom innsatsfaktorer, gjennomføring og utbytte for elevene. Det skal videre vurderes i hvilken grad didaktisk kompetanse reflekteres i praktisk tilnærming i fremmedspråklæringen på forsøksskolene. Evalueringen skal videre vurdere og drøfte forsøket i lys av relevante problemstillinger knyttet til nasjonal og internasjonal forskning, og oppsummere erfaringer og resultater. Rekruttering, kompetanse og valg av fag på ungdomstrinnet anses som viktige tema relatert til helhetlige løp og overgang til ungdomstrinnet og senere utdanningsvalg.

Evalueringen skal også gi kunnskap om lokale forutsetninger og behov ved en eventuell nasjonal innføring av faget. Det har vært ønskelig at oppdragstaker skal evaluere innhold og gjennomføring ved oppstart og avslutning, dette inkluderer vurdering av etterutdanningstilbudet, fremmedspråktilbudet på ungdomstrinnet i deltakerkommunene og forsøkslevenes motivasjon for fremmedspråk samt videre valg på ungdomsskolen.

Videre skal det vurderes om det i et lengre perspektiv er hensiktsmessig å følge elevene videre på ungdomstrinnet/i videregående opplæring når det gjelder valg av fremmedspråk, læringsresultater, motivasjon og holdninger. Evalueringen skal være en følgeevaluering som inkluderer observasjon i et representativt utvalg elevgrupper. Oppdragsgiver har hatt et ønske om at det skal rapporteres underveis i forhold til målene for forsøket, rapportering i form av foreløpige funn skal gi grunnlag for dialog og kunne bidra til eventuelle justeringer på ulike nivå underveis.

### **Målgruppe**

Den totale målgruppen for evalueringen er både lærere, elever, skoleeiere, foresatte, skoleledere og etterutdannere i forsøket. Evalueringen benytter metoder som breddeundersøkelse, individuelle intervjuer, gruppeintervjuer, dokument- og litteraturstudier samt observasjon. Evalueringen har også samlet informasjon på samlinger både i regi av etterutdanningen og Utdanningsdirektoratet.

### **1.5.1 Følgeevaluering**

Evalueringen faller inn under det man kan kalle en følgeevaluering. Med dette menes det at evalueringen følger prosjektet fra start til slutt, og har ulike måletidspunkter 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 informasjon om hvordan tiltak blir iverksatt og fungerer i den hensikt å formidle innsikter og kunnskap tilbake til prosjektene og dermed bidra til gjensidig læring, slik at tiltakene eller iverksettelsesprosessen forbedres. En konkret måte å få til gjensidig læring mellom aktører (og mellom forskerne og aktørene) er eksempelvis å gjennomføre erfaringssamlinger der forskerne får mulighet til å presentere funn og motta reaksjoner og korrigeringer. Dette gir også de andre aktørene mulighet til å møte andre i forsøket samt å få innsikt i forskernes kunnskapsinnhenting om hele prosjektet.

## 1.5.2 Evalueringens design og metode

Vi har valgt å benytte oss av såkalt metodetriangulering i evalueringen av forsøket (Ringdal 2001). Det betyr at ulike problemstillinger blir belyst gjennom en kombinasjon av ulike undersøkelsesmetoder og datakilder. Metodene og innsamlingsstrategier benyttet i evalueringen som helhet er følgende:

Figur 1 - Evalueringens design



I evalueringen som helhet benytter vi oss av både kvantitative og kvalitative metoder. Metodene som benyttes i evalueringen som helhet er spørreskjema, observasjon, intervju, og dokumentanalyse. De metoder som er benyttet i hver av studiene er presentert nedenfor.

### Implementeringsstudie

Denne typen studie blir gjennomført for å få et nærmere innblikk i forholdet mellom overordnede intensjoner og oversettelse på lokalt nivå. Datagrunnlag i implementeringsstudien var følgende: dokumentanalyser, telefonintervjuer med et utvalg på 11 skoleiere, telefonintervjuer med etterutdanningstilbydere og Fremmedspråksenteret, samt dialog med Utdanningsdirektoratet. Implementeringsstudien har også blitt fulgt opp ved at vi høsten 2012 har intervjuet de samme aktørene en gang til. Dette for å få frem eventuelle endringer i meninger eller holdninger, samt for å samle informasjon om den siste fasen i forsøket. En nærmere beskrivelse av implementeringsstudie som verktøy finnes i delrapport 1.

### Breddeundersøkelse 1

Datainnsamlingen ble gjennomført i mai 2011, hvor det ble sendt ut spørreskjema til alle forsøksskolenes skoleledere, lærere som underviste i forsøket, til alle elevene som deltok i

fremmedspråkundervisningen, samt til en kontrollgruppe med elever ved 13 skoler som ikke deltok i forsøket. Noen spørsmål var identisk for de ulike gruppene, men de fleste var tilpasset respondentenes stilling og alder. Breddeundersøkelse 1 var hoved-datakilden for den første delrapporten i evalueringen, for en nærmere beskrivelse av utvalg og datainnhenting vises det til delrapport 1.

### **Casestudier**

Casestudiene kan karakteriseres som dybdestudier ved 5 ulike skoler som deltok i forsøket. Disse casestudiene var relativt omfattende, og hvert case varte i to dager. Ved disse caseskolene ble det gjennomført observasjon, intervju og delvise dokumentanalyser. Informanter ved de ulike casene var; elever, lærere, skoleleder, foresatte, og skoleeier. Vi gjennomførte intervju med samtlige lærere som underviste i forsøket, elevgrupper som var med i forsøket og grupper med foresatte. Der det var mulig ble det gjennomført gruppeintervju (med de informantene som faktisk var mer enn én som lærer, elev og foresatt), ellers ble intervjuene gjennomført individuelt. Observasjonen ble gjennomført i undervisningstimer ved den enkelte caseskole. Vi hadde ulike kriterier som ble lagt til grunn for utvalg av caseskoler. Dette sikret oss caseskoler med ulike kvaliteter pluss at forskjellige regioner ble presentert i datagrunnlaget. For nærmere beskrivelser av datainnhenting og fremgangsmåte i casene henvises det til delrapport 2.

### **Breddeundersøkelse 2**

Breddeundersøkelse 2 ble gjennomført våren 2012, med identisk målgruppe som ved breddeundersøkelse 1. Skjemaene ble noe bearbeidet, men inneholdt for det meste de samme spørsmålene som ved første spørring. Dette for å se om svarene hadde endret seg siden siste måling. I breddeundersøkelse to er det i større grad tatt med spørsmål og påstander som omhandler effekt og måloppnåelse, da det var mer naturlig og spørre om disse temaene på dette tidspunktet. Breddeundersøkelse 2, og gjennomføringen av denne vil bli beskrevet nærmere i kapittel 3.

### **Dokumentanalyse/litteraturstudie**

Gjennom hele forsøksperioden har vi drevet sporadisk dokumentanalyse, litteraturstudier, samt deltatt på etterutdanningsamlinger og på møtevirksomhet med ulike parter i forsøket. Dette inkluderer planene til caseskolene vi besøkte, planer fra ulike aktører i forbindelse med implementeringsstudien og oppfølgingen av denne, dokumentasjonen fra forsøkets skoleeiere til Fylkesmannen, samt planer og dokumenter fra etterutdannerne. I forbindelse med dokumentanalyser ble dette i størst grad gjennomført i oppstarten av forsøket/evalueringen, for å sette seg inn i sentrale føringer.

## **1.6 Definisjoner og begrepsbruk**

Vi har valgt å definere sentrale begreper i rapporten. Dette er i hovedsak didaktiske språk-begreper som vil være overlappende eller fremstå som relativt like. Nedenfor følger en beskrivelse av hva vi legger i ulike begreper som blir brukt i rapporten.

Tabell 1 - Begreper og definisjoner

Begrep	Beskrivelse
<b>Morsmålet</b>	Refererer til det språket den aktuelle informant/respondent lærer først og dermed som oftest også behersker best. I denne rapporten refererer morsmål først og fremst til norsk, selv om vi er klar over at elevene i forsøket til dels hadde andre eller flere morsmål enn norsk.
<b>Målspråket</b>	Det aktuelle språket som skal læres i undervisningen, altså i dette forsøket enten spansk, tysk, fransk, russisk eller mandarin.
<b>Tredjespråklæring</b>	Selve læringsprosessen av et såkalt tredjespråk, dvs. et språk som læres etter morsmålet og første fremmedspråk. Språket kan være språk nummer 3, men også nummer 4, 5 osv. Hovedskille går altså mellom morsmålet, første fremmedspråk og alle de fremmedspråkene deretter, som så får fellesbetegnelsen tredjespråk. Elevene i dette forsøket har allerede lært morsmålet Norsk og det andre fremmedspråket engelsk. Språkene i forsøket blir dermed tredjespråk.
<b>2. fremmedspråk</b>	Dette er det 2. fremmedspråket som blir lært. Det er også dette begrepet som blir benyttet i ulike dokumenter tilknyttet forsøket. 2. fremmedspråk som begrep vil kun bli benyttet i de tilfeller hvor vi refererer til dokumenter eller avsnitt av mer formell karakter, eller til tidligere forsøk hvor fremmedspråk har blitt omtalt som 2. fremmedspråk.
<b>Fremmedspråk</b>	Fremmedspråk er det som tidligere ble kalt 2. fremmedspråk. I hovedsak vil begrepet fremmedspråk bli benyttet som en beskrivelse på det språket/de språkene elevene skal lære i dette forsøket. Siden grunnlagsdokumentet <i>Læreplanen for forsøket med fremmedspråk på barnetrinnet</i> konsekvent omtaler de 2. fremmedspråkene som <b>fremmedspråk</b> , vil <b>fremmedspråk</b> bli benyttet som synonym til <b>2. fremmedspråk</b> . <b>Engelsk</b> vil alltid omtales som <b>engelsk</b> eller <b>første fremmedspråk</b> , og omfattes derfor aldri av begrepet fremmedspråk.
<b>Metaspråk</b>	Metaspråk refererer til det beskrivende språket som brukes i forsøkets timer og kalles derfor også undervisningsspråk eller kommunikasjonsspråket i undervisningen. I dette forsøket vil det si Norsk, altså at norsk blir benyttet for å forklare, beskrive og formidle (kunnskaper om) et annet språk.
<b>Frafall</b>	Frafall er også et begrep som vil brukes i rapporten, men med ulikt innhold i forhold til den mest brukte definisjonen i dag. Frafall dreier seg her ikke om elever som har sluttet på skolen. Vi bruker her begrepet "frafall" når det er snakk om elever som avslutter fremmedspråkopplæringen. Begrepet skal oppfattes med en nøytral konnotasjon, dvs. i utgangspunktet vektet verken positiv eller negativ.
<b>Forsøket</b>	Med dette mener vi forsøket som omfattes av denne evalueringen, altså "forsøk med fremmedspråk som fellesfag på 6. og 7. trinn". Ved omtale av andre aktuelle forsøk, vil dette nevnes eksplisitt i teksten.



## 2 Tidligere funn

Dette kapitlet vil gi en oppsummering av funnene i de to tidligere rapportene i evalueringen. Delrapport 1 tok i hovedsak for seg den første av i alt to breddeundersøkelser til skoleledere, lærere og elever i forsøket, samt implementeringsstudien som fokuserte på forsøkets tidlige fase. Delrapport 2 er et resultat av de kvalitative studiene i evalueringen, og gjennomgår og analyserer casene som har blitt gjennomført i evalueringen.

### 2.1 Delrapport 1

Rapport 1 ble publisert høsten 2011. På dette tidspunktet inkluderte forsøket med fremmedspråk på 6. – 7. trinn rundt 1900 elever fordelt på 74 skoler. Rapporten bygger på data fra implementeringsstudien som ble gjennomført i starten av evalueringen blant utvalgte skoleeiere samt ansvarlige for etterutdanningen, og på breddeundersøkelse 1 som ble sendt ut til skoleledere, lærere og elever samt en kontrollgruppe av elever. Rapporten gikk inn på ulike områder som er sentrale for god praksis.

Analysene omfattet de strukturelle betingelsene for forsøket i form av implementeringsprosessen, form for organisering og gjennomføring og hvordan de ulike aktører oppfattet dette. Vi så nærmere på etterutdanningen av lærere i forsøket, og spurte de ulike aktørene hvordan de oppfattet undervisningen og undervisningsmetodene som ble benyttet. I tillegg ble de spurt om elevenes motivasjon og holdninger knyttet til forsøket og læring av fremmedspråk.

Ut i fra den første delrapporten kan det se ut som om de **strukturelle betingelsene for forsøket** stort sett har vært på plass. Forsøket har hatt egne læreplaner, og fått støtte både med tanke på kompetanseutvikling og økonomi, først og fremst gjennom Fremmedspråksenteret og gratis tilbud om etterutdanning. Forsøket tok utgangspunkt i nasjonal og internasjonal forskning og utprøving, samt at Fylkesmannen var et viktig bindeledd mellom de ulike instanser.

Organisatoriske ordninger er et sentralt aspekt ved strukturelle betingelser. Skolene fikk velge mellom to ulike organisatoriske modeller; progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen. Det var i utgangspunktet ikke åpnet opp for alternative modeller. De fleste skolene underviste i progresjonsmodellen (79 prosent), og de fleste skolene hadde valgt å gjøre elevenes deltakelse frivillig (80 prosent). Det kan ellers nevnes at breddeundersøkelse 1 viste at de fleste skoleledere og lærere som deltok i forsøket tilhørte urbane kommuner og mellomstore/store skoler, i tillegg til at det var flest kvinnelige lærere i fremmedspråk.

Det å føle seg inkludert og medvirkende i planlegging og gjennomføring og det å ha en tilhørighet til forsøket har betydning både for lærernes arbeidssituasjon og engasjement. **Implementeringen og oppstarten** av forsøket ser ut til å ha vært noe preget av hastverk i

søknads- og planleggingsfasen av forsøket. Dette kan blant annet ha medført at forankringen og informasjonsflyten nedover til lærergruppen ble noe begrenset innledningsvis. Vi så gjennom breddestudie 1 at forsøket var godt forankret ved skolens ledelse, men kanskje ikke like godt forankret blant lærerne.

Et godt samspill mellom aktører på ”toppen” og lenger nede på ”gulvet” er som nevnt en viktig forutsetning for en vellykket implementering. Implementeringsstudien viste ellers at selve informasjonen *om* forsøket ble oppfattet som god fra skoleeiers, skoleleders og lærernes perspektiv, og at forsøket var forstått ganske likt av de ulike aktørene. Informasjonsflyten virket generelt å være god. Det var foreløpig ikke noen tegn til at det hadde dannet seg ulike ”lokale oversettelser”. Det eksisterte også en enighet om at skolens ledelse hadde vært aktive i planlegging og gjennomføring av forsøket og samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder virker generelt å fungere fint.

Delrapport 1 viste at **valg av modell og språk** var lite gjennomtenkt. Verken skoleeier eller skolene hadde reflektert noe videre rundt *forskjellene mellom de to modellene*; de fleste skolene ser ut til å ha valgt modell og språk ut i fra tilgjengelige lærerressurser. Dette må sees i sammenheng med at det var en del hastverk i søknads- og oppstartsfasen av forsøket; det ble lite rom for pedagogiske refleksjoner og dialog knyttet til valg av modell. Våre analyser knyttet til valg av språk viste videre at spansk var det mest populære språket, i den forstand at det var dette språket flest elever lærte seg.

Skolelederne virket i breddeundersøkelse 1 å være gjennomgående mer fornøyde med **planlegging og gjennomføringen av forsøket** sammenlignet med lærerne. Respondentene synes også å være noe mer fornøyde med gjennomføringen og iverksettingen enn med planleggingen. Dette kan ha sammenheng med det hastverksarbeidet knyttet til søknadsfasen som skoleeierne påpekte.

Lærerne som skulle undervise fikk tilbud om **etterutdanning** i forbindelse med forsøket. Breddeundersøkelsen viste at hele 89 prosent av lærerne deltok i etterutdanningen. Med tanke på at dette var et frivillig tilbud var dette en veldig god oppslutning.<sup>1</sup> Samtidig så vi at mange av lærerne hadde i utgangspunktet både *pedagogisk og språklig utdanning*. Over halvparten av lærerne oppgav å ha lært språket de underviste i gjennom høyere utdanning og rundt 80 prosent hadde minst ett år med språklig utdanning på universitets/høgskolenivå. Breddeundersøkelsen viste at lærerne var svært positive til egen språklig og pedagogisk kompetanse og følte seg trygge i undervisningssituasjonen.

Skoleeierne vi intervjuet i forbindelse med delrapport 1 opplevde å få blandede signaler fra lærerne om deres erfaringer med etterutdanningen. I breddeundersøkelse 1 virker lærerne stort sett fornøyd med etterutdanningstilbudet, og de opplevde selv at de deltok aktivt i etterutdanningstilbudet. De rapporterte om god oppfølging, at tilbudet hadde en god praktisk

---

<sup>1</sup> Samtidig skal det bemerkes at etterutdanningstilbudet har vært finansiert gjennom Utdanningsdirektoratet, så direktekostnader har ikke tilløpt den enkelte skole.



tilnærming, samt at det var en god balanse mellom forelesninger og gruppearbeid. I implementeringsstudien fikk vi imidlertid tilbakemeldinger om at etterutdanningstilbudet var bedre tilpasset lærere som underviste i progresjonsmodellen, og at arbeidskravene i etterutdanningen var for omfattende.

Et annet funn fra breddeundersøkelse 1 var at fransklærerne skilte seg ut sammenlignet med lærerne i de andre fagene. De var i mindre grad enige i at etterutdanningstilbudet hadde en god praktisk tilnærming, de var mindre enige i at de fikk god oppfølging av kurssets lærere. De var mindre fornøyde med tilbudets relevans og informasjon.<sup>2</sup>

Det var også forskjeller mellom lærerne som tilhører region Nord og Sør. Lærerne som tilhørte region Nord så i breddeundersøkelse 1 ut til å være mer fornøyde med tilbudet sammenlignet med de i Sør. De var mer enige i at tilbudet hadde en god praktisk tilnærming, og at de fikk god oppfølging av kurssets lærere.

Det var også interessant å se at på tross av at etterutdanningen ble bygd på en desentralisert modell som fordrer **bruk av IKT** både for medvirkning, erfaringsdeling og kunnskapsinnhenting, ble dette i mindre grad benyttet. Lærerne virket å være godt fornøyd med *samlingene*, når de fysisk var til stede. Utfordringen lå i å beholde og benytte seg av nettverket i det daglige arbeidet.

Det virker å være et helt klart behov blant lærerne å *oppdatere sin kompetanse* knyttet til undervisning av fremmedspråk på barnetrinnet, spesielt i form av tips om konkrete undervisningsopplegg og didaktikk. Samtidig vektla etterutdannerne viktigheten av faglig kompetanse når man underviser på barnetrinnet for å kunne tilby opplæring av god kvalitet.

Aktørene ble i forbindelse med delrapport 1 spurt om deres opplevelse av rammene rundt og selve innholdet i **undervisningen**. Vi fant at det var ganske stor variasjon i *antall elever per gruppe* og tydelige signaler om at dette var en viktig faktor både for gjennomføring og utfall av undervisningen. Et annet interessant aspekt ved organiseringen av forsøket som mange aktører var opptatt av var *tidspunktet* undervisningen ble lagt til.

Mange av lærerne i forsøket oppgav at de arbeidet alene med undervisning og planlegging i forbindelse med forsøket. Samarbeid med andre lærere gjennom etterutdanningens nettverk virket å være noe utbredt, men samarbeid med andre fremmedspråklærere i kommunen virket ikke særlig utbredt.

Lærerne som deltok i breddeundersøkelse 1 var positive til læreplanen og fornøyd med **læremidlene**. Bruk av papirbasert læringsmateriell virket å være mest utbredt – mens nettbaserte læremidler var mindre vanlig. Det å ha et lite utviklet (og lite benyttet) system for læringsmateriell kan på den ene siden medføre store ulikheter i hvilke opplæringsmetoder

---

<sup>2</sup> Alle disse forskjellene er signifikante – men siden vårt utvalg er så pass lite skal vi ta våre forbehold med tanke på representativiteten ved våre funn.

som blir brukt og forskjeller i elevenes læring. På den andre siden vil det å ikke ha et fast etablert pensum by på muligheter for at lærerne kan ta selvstendige valg og selv navigere i eksisterende ressurser. Dette kan også ha medført at de utviklet egne læremidler, noe som gir mulighet til lokal tilpasning.

Rapporten beskriver videre utfordringen i den knappe **tiden** som lærerne hadde tilgjengelig til å søke etter eller konstruere læringsmaterieell i en travel skolehverdag. Utfordringen oppstod i at knappe tidsressurser gikk ut over kvaliteten på læringsmaterialet. På spørsmål om hva lærerne anså som sentrale suksessfaktorer ved en eventuell nasjonal innføring av faget etterlyste lærerne lærebøker og bedre læremidler.

Både elever og lærere som deltok i breddeundersøkelse 1 var enige om at det ble benyttet varierte **undervisningsmetoder**. I følge lærerne var det mye muntlig aktivitet og både læreren og elevene brukte det nye språket i ganske stor grad. Elevene på sin side var mindre enige i at de snakket mye fremmedspråk i timene. Sang, lytting og spill ble i denne tidlige fasen benyttet som pedagogiske virkemidler i ganske stor grad – noe både lærerne og elevene var enige om. Dette gjenspeiler en lekende og praktisk tilnærming til undervisningen, noe som vi også finner igjen som en intensjon både i læreplanen og i etterutdanningen. De fleste elevene var enige i at læreren er flink, og de var generelt fornøyde med undervisningen.

**Elevenes motivasjon** for å lære fremmedspråk var et sentralt tema i breddeundersøkelse 1. Elevene skåret høyt på de fleste variablene tilknyttet emnet. Analysene viste imidlertid noen interessante momenter verdt å merke seg. Blant annet hadde kjønn betydning for motivasjonen, det samme gjaldt om eleven kom fra et tospråklig hjem. Jentene var noe mer motivert for fremmedspråk enn guttene, og skåret gjennomgående høyere enn guttene på påstander knyttet til egeninnsats og mestring. Elevene synes å ha tatt et aktivt valg i forhold til å være med i forsøket. Dette har positiv effekt for elevenes motivasjon, men kan også ha effekt på elevenes læringsutbytte.

Elevene som fikk mulighet til å samarbeide i timene syntes å glede seg mest til timene. Slik sett kan det ha vært nyttig å legge til rette for metoder som inkluderer samarbeid og interaksjon mellom elevene. De elevene som hadde en positiv oppfatning av egen innsats både gledet seg mer til timene og mente at læreren var flinkere. En positiv faglig selvfølelse kan bidra til både bedre læringsutbytte og bedre selvtillit i forhold til skolen generelt. For å bygge faglig selvfølelse er det viktig med læringsmål tilpasset elevens muligheter, altså hverken for vanskelige eller for enkle målsettinger. Lærerne som deltok i breddeundersøkelse 1 vurderte elevenes motivasjon relativt høyt, men vi fant likevel ingen større forskjeller på elevene i kontrollgruppa og elevene i forsøket.

Breddeundersøkelse 1 tydet på forskjeller i motivasjon mellom de to modellene. Progresjonsmodellen kom best ut i forhold til elevenes motivasjon med signifikante forskjeller på flere påstander. Elevene her opplevde i større grad at de gjorde sitt beste i fremmedspråktimene, og gledet seg mer til undervisningen. Disse elevene skåret høyere på om de ville lære seg mange språk.

Det var signifikante forskjeller mellom språkene og det å glede seg til undervisningen, og hvor mandarin var det man gledet seg mest til. Om eleven trivdes godt på skolen, og gjorde sitt beste i fremmedspråktimene hadde signifikant innvirkning på hvor mye eleven gledet seg til fremmedspråktimene. Den variabelen med klarest sammenheng til å glede seg, var tidspunktet for undervisningen. Jo lengre ut på dagen elevene hadde undervisning, jo mindre gledet de seg til fremmedspråktimene.

En av hoved-problemstillingene i delrapport 1 og tilhørende datainnsamling var **lokale behov og forutsetninger** som man må ta høyde for ved en eventuell nasjonal innføring av faget. Implementeringsstudien gav tydelige signaler fra skoleeier nivå om at det ville være forskjeller mellom urbane og rurale kommuner, små og store skoler o.l. Disse signalene var ikke like tydelige i våre breddedata, i den grad de fanget opp de samme aspektene som skoleeierne viste til.

Delrapport 1 munner ut i en rekke anbefalinger for den videre driften av forsøket. Med tanke på en eventuell nasjonal innføring av fremmedspråk på 6-7 trinn vil informasjonsspredning om viktigheten av en tidlig start med fremmedspråk til et videre publikum være essensielt. Informasjonsspredningen hadde forbedringspotensial. Aktører på flere nivåer etterlyste mer informasjon om forsøket. Dette gjaldt særlig informasjon om etterutdanningen (på skoleeiernivå) og de ulike modellene, og mer tid til forankring av forsøket hos lærerne.

Ved implementeringen av et forsøk synes det som om det aldri kan bli nok informasjon. Det er viktig at informasjonen når helt ned til lærer og elevnivå for å skape en god oppslutning og tilknytning til det de er med på. Mer tidsressurser til planlegging og informasjonsspredning i innledende fase i forsøket kunne muligens bidratt til at flere skoler som ikke hadde fokus på fremmedspråk fra før av ville blitt med i forsøket. Dette kunne gitt et mer representativt utvalg for å kunne si noe om lokale behov ved en eventuell nasjonal innføring.

Et annet område som det ble anbefalt å ta tak i, spesielt på skoleeier og skoleledernivå var å legge gode planer for forsøkselvenes **overgang til ungdomsskolen og kontinuitet i opplæringen**. Dette trekkes frem som et sentralt suksesskriterium både i nasjonal og internasjonal forskningslitteratur og politikk. Det var store forskjeller mellom ulike skoler og kommuner i hvor langt de hadde kommet i planleggingen. Videre pekte rapporten på hvor stor betydning *tidspunktet for timene* hadde for elevenes motivasjon. Jo senere på dagen elevene hadde undervisning, jo mindre fornøyd og motivert var de. Ideelt sett burde skolene ta høyde for dette i forsøkets siste år.

Til slutt pekte delrapport 1 på viktigheten av at en eventuell nasjonal innføring har et klart og solid apparat for en omfattende etter- og videreutdanning. Dette vil være nødvendig for å øke tilgangen på lærerkompetanse. Universiteter og høyskoler må gjøres ansvarlige for å utdanne lærere innen fremmedspråk rettet mot barnetrinnet. I tillegg må det arbeides aktivt med rekruttering av lærere.

## 2.2 Delrapport 2

Rapport 2 ble publisert høsten 2012. Ved datainnsamlingen hadde forsøket vart i nesten to år og omfattet ca. 2300 elever med fremmedspråk på barnetrinnet (6. trinn), og om lag 1700 elever har gjennomført begge årene med fremmedspråk. I alt hadde 74 skoler deltatt, 71 skoler gjennomført forsøket, og ca. 120 lærere hadde undervist i fremmedspråk innenfor dette forsøket.

Rapporten behandlet først og fremst casestudiene gjennomført våren 2012. Slik sett støtter rapporten seg utelukkende på kvalitative data som ble analysert og fortolket av forfatterne. Derfor er det ikke mulig å generalisere funnene i denne rapporten. Det ble gjennomført 5 relativt omfattende casestudier i evalueringen, hvor både individuelle intervju, gruppeintervju og observasjon var viktige datainnhentingsmetoder. Case-studiene og rapporten i seg selv 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, var fornøyde med gjennomføringen av forsøket som helhet og uttrykker samlet at de ønsker å fortsette med fremmedspråk i en eller annen form.

I forhold til **forankringen** så vi at forsøket ble sett på som et "vi-prosjekt" på samtlige av våre case-skoler. Lærerne opplevde med andre ord at forsøket var godt forankret i skolen og i ledelsen, og at dette var en satsning for skolen – og ikke for de som enkeltlærere. Ved samtlige case-skoler ble den brå starten problematisert, og lærerne dro frem at dette har hatt konsekvenser både for organiseringen, informasjon til de foresatte og for selve etterutdanningen.

Når det gjelder valg av **organisering** i forhold til de to ulike modellene, viste oppdaterte tall at flertallet av skolene hadde valgt progresjonsmodellen (i overkant av 80 prosent). På dette tidspunktet så det også ut til at noen av skolene byttet modell underveis fra introduksjon til progresjonsmodell. Årsakene til dette kan være mange. Case-studiene bekreftet funnene i delrapport 1 om at valg av modell bar noe preg av *tidspress* i søknadsfasen til forsøket. Dette medførte at man heller tok utgangspunkt i hva man greide å få til med de eksisterende ressurser, heller enn en pedagogisk vurdering av de ulike alternativene. Det virket som om lærerne ikke har vært involvert i valg av modell i alle tilfeller. Dette hadde vært mye opp til skoleleder og skoleeier. 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 var et forslag man bør vurdere nærmere, og som ble tatt med videre inn i 2. breddeundersøkelse.

De case-skolene som hadde valgt introduksjonsmodellen organiserte dette på svært ulike måter, noe som hadde betydning for hvordan elevene opplevde undervisningen. Dette var også et punkt vi tok med oss videre i 2. breddeundersøkelse. Flere skoleledere ved case-skolene viste til progresjonsmodellen som mer "logisk" og "ryddig". De fleste elevene virket å være tilfredse med modellen de selv hadde hatt undervisning i. En del elever mente likevel det

hadde vært fint å ha sjansen til å prøve ulike språk før man velger. Språkgleden virket generelt å være høy blant elevene vi snakket med.

Oppsummert gjenspeilet casestudiene stor entusiasme knyttet til **etterutdanningen i forsøket**. Lærerne var stort sett fornøyde med tilbudet. Noen unntak og utfordringer var imidlertid viktige å fremheve.

Vi fikk bekreftet inntrykket fra implementeringsstudien i delrapport 1 om at det var tatt lite hensyn til at lærerne underviste i to ulike modeller i etterutdanningen. Introduksjonsmodellen virket å ha havnet litt på siden. Lærerne som deltok i etterutdanningen har hatt ulike forutsetninger og behov, og det synes å ha preget deres utbytte og oppfatninger av etterutdanningen. Rapporten påpekte behovet for en treffende etterutdanning. Et forslag var at fremtidige etter- eller videreutdanningstilbud ivaretar behov knyttet til alle eventuelle modeller, samt at det eventuelt tilbys spesielle tilbud for lærere med svakere språkkunnskaper.

Manglende informasjon til lærerne i forkant om hva etterutdanningen innebar at innhold og krav har også preget deres holdninger til etterutdanningen. Noen av de intervjuede lærerne opplevde lite struktur og retning i oppstarten, men dette bedret seg avslutningsvis. Et annet moment som lærerne påpekte var at arbeidsbelastningen ble mye større enn de hadde sett for seg, i form av forberedelser og gruppeoppgaver.

Totalt sett viste både delrapport 1 og 2 at etterutdanningen hadde stor innflytelse på undervisningen til lærerne, både i form av undervisningsopplegg og bruk av anbefalte læremidler. Selv om dette var svært positivt, viste det seg at *læremidler* ble tatt i bruk uten en nærmere refleksjon rundt kvalitet med tanke på bruksområdet. Det betyr ikke at læremidlene som ble benyttet hadde dårlig kvalitet, men at de kanskje ikke sto helt i samsvar til den enkelte lærers kompetanse eller elevenes alder og språk-kompetanse. Noen bøker ble oppfattet som for vanskelige av elevene, mens andre ble oppfattet som for enkle. Delrapport 2 tyder på at lærerne i noen tilfeller manglet kompetanse i å bruke lærebøkene på en optimal måte. Slik kunne 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 gav forsøket stor mulighet til å få kartlagt erfaringene med ulike læremidler.

Noe som ble trukket frem som mest positivt når det gjaldt etterutdanningen i case studiene var nettverket som ble skapt. Dette var både lærere med lav og høy språkkompetanse enige om. I en vanlig hverdag er det svært sjeldent lærerne får tid og anledning til å reflektere over egen undervisning i samhandling med andre, så nettverket opplevdes som veldig fruktbart.

**Rammene rundt selve undervisningen** tydet på at lærerne hadde en utfordring knyttet til *operasjonaliseringen av læreplanen ved caseskolene*. De fikk svært liten tid til å sette seg inn i denne før forsøket begynte. Flere av lærerne manglet i utgangspunktet velprøvde og godkjente læremidler og de færreste hadde undervist den aktuelle aldersgruppen i fremmedspråk tidligere. Bortsett fra dette oppfattet lærerne vi intervjuet læreplanen som god.

**Læreplanen** i forsøket var delt i tre ulike hoveddeler; (1) Språk og språklæring, (2) Kommunikasjon og (3) Kulturmøter. Hovedområde (1) ble av mange oppfattet som et vanskelig område. Dette kan blant annet komme av at lærerne manglet nok kunnskap om tredjespråklæring og -didaktikk i tillegg til språklæring mer generelt. Dermed syntes det vanskelig å kunne bevisstgjøre elevene deres egen språklæring eller tematisere ulike læringsstrategier i timene. De fleste lærerne lyktes langt bedre med hovedområde (2) Kommunikasjon. De prøvde å bruke språket og gi elevene mulighet til å møte språket. I noen av progresjonskursene ble språket brukt svært lite og alt som ble sagt/lest ble oversatt til norsk. Undervisningen var ellers veldig aktivitetsfokuseret og aktivitet ble ofte tolket som fysisk aktivitet uten direkte relasjon til språklæring. I forhold til hovedområde (3) Kulturmøter, jobbet elevene i begge modellene med presentasjoner av målspråklandene og eventuell en by eller lignende. Selv om det ble laget mat på tverrfaglig basis, kunne det språklige aspektet være mangelfullt. Slik sett ble det lett til at matkulturen ble redusert til en ”stereotyp” matrett nordmenn flest forbinder med målspråklandet.

Oppsummert kan vi si at det ikke var 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 så ut til å ha større innvirkning var lærerens kompetanse og trygghet i språket. Våre observasjonsstudier bekreftet at **undervisningen** både i introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen var svært aktivitetspreget. Dette skiller seg fra tradisjonell fremmedspråkundervisning på ungdomstrinnet. Ved caseskolene ble det en måte å holde kontroll over delvis store elevgrupper, samt å veie opp for uheldige undervisningstidspunkt. Ved samtlige case-skoler fortalte lærerne om et opplevd "press" på å fokusere på aktivitetsrettede undervisningsmetoder. Dette kom oftest som et resultat av rammebetingelsene for forsøket, men også fra de andre deltakerskolene og etterutdanningen. Lærerne lyktes godt med å trekke flest mulig av elevene inn i undervisningen, og elevene oppfattet undervisningen som morsom.

Mange av lærings-aktivitetene ble oppfattet som lekpregede både av elevene og lærerne. Flere elever kommenterte for mye lek og at undervisningen manglet den seriøsiteten de kjente fra andre fag. Flere av aktivitetene ser ut til å mangle alderstilpasning, og har ikke gitt elevene de utfordringene de etterlyser. Selv om flere av aktivitetene nok var både underholdende og morsomme, bidro de ikke nødvendigvis nevneverdig til språklæring (i videste forstand).

Bruken av målspråket er et tema som er nært knyttet til klasseroms-aktivitetene. Ved caseskolene innen progresjonsmodellen brukte lærerne i gjennomsnitt språket hyppigere enn ved introduksjons-skolene. I tillegg forekom det store forskjeller mellom språkene, ikke minst mellom de enkelte lærerne. Klasseromobservasjonene tydet på at norsk som metaspråk i noen tilfeller ble brukt svært hyppig av både lærerne og elevene. Særlig brukte progresjonselevne målspråket sjelden i forhold til det man kunne forvente. Delrapport 1 pekte på ulike oppfatninger når det gjaldt bruk av målspråket og morsmål i undervisningen. Vi fant til dels et misforhold mellom det lærerne opplever og hva observasjonene tydet på. Observasjonene



antyder at det kreves svært gode språkkunnskaper for å kunne bruke språket spontant og autentisk i undervisningen, og at noen lærere manglet disse forutsetningene.

Samtlige **foresatte** i casestudiene fortalte at de i stor grad var positive til både forsøket og at barna får starte tidlig med å lære språk. Imidlertid er det tydelige forskjeller i foreldrenes forventninger til forsøket, mellom de som har barn som følger progresjonsmodell versus de som følger introduksjonsmodell. Ikke alle var enige i å ha fokus på å "leke inn" språket. Flere av foresatte med barn i progresjonsmodellen mente at elevene med fordel kunne lært mer. Lite læring av språket mente de skyltes at skolene ikke tok språklæringen og elevens valg om å lære et språk på alvor.

Når det gjelder **lærernes motivasjon og kompetanse** viste case-studiene at samtlige lærere virket å være svært motiverte for at undervisning i fremmedspråk bør inn i barneskolen på permanent basis. Motivasjonen kan være et resultat av flere elementer, og den sterkeste motivasjonsfaktoren hos lærerne var at de så at elevene var motivert og mestret språket. Lærerne opplevde at elevene var motiverte for faget, og kanskje også mer enn de hadde forestilt seg ved oppstarten av forsøket.

Lærernes opplevelse av egen kompetanse virket å være positiv både i introduksjonsmodellen og i progresjonsmodellen. Dette henger godt sammen med lærerens motivasjon for faget/språket. Lærerne opplevde at de hadde klart å tilpasse undervisningen til elevene, samt å gjøre undervisningen interessant og variert. Her er det viktig å påpeke at fire av de involverte fremmedspråklærerne ved case-skolene enten ikke hadde språklig utdanning i det hele tatt eller mindre utdanning enn minstekravet for tilsetting i ungdomsskolen. Problematikken knyttet til å få tak i kompetente lærere gjaldt både urbane og rurale skoler og begrenset seg ikke til såkalte utkantstrøk.

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

Flere konkrete faktorer hadde innflytelse på elevenes språklæringsglede og -motivasjon. Språktimenes uheldige plassering på slutten av en allerede lang skoledag førte ofte til at elevene oppfattet undervisning som en slags "straff": følelsen av å måtte sitte igjen mens andre elever fikk gå hjem. Dette gjorde undervisningssituasjonen vanskelig og krevende for faglæreren. Samtidig kunne det bli oppfattet som demotiverende at undervisningen ikke gav rom for så mye språklæring som de hadde håpet på (progresjonsmodell). Undervisningen ble generelt oppfattet som for lek-preget, men særlig innenfor denne modellen. Flere etterlyste "ekte språklige utfordringer" og "mer seriøsitet".

Usikkerheten rundt overgangen til ungdomsskolen bidro også til at motivasjonen ble svekket. For elevene innenfor introduksjonsmodellen opplevdes ikke overgangen så avgjørende, men for noen av progresjonselevene virket det demotiverende å bli konfrontert med at de måtte

starte på nytt sammen med nybegynnerelever. Dermed følte to år med språkopplæring som nærmest ”bortkastet”.

Hovedutfordringen ved **lokale behov og forutsetninger** var nærmest uansett skole å skaffe kompetente lærere med adekvate språkkunnskaper og grunnleggende didaktiske og pedagogiske kvalifikasjoner. Introduksjonsmodellen krever flere kompetente lærere for kortere og mindre omfangsrige kurs og kan derfor være vanskeligere å få til. Progresjonskurs i minst ett språk ser ut til å ha blitt en eventuell standardløsning for de fleste skolene. Innenfor disse rammene har kombinerte barne- og ungdomsskoler eventuelt noen fordeler fordi de allerede hadde den ønskede kompetansen på skolen på ulike nivåer, og i tillegg lett kunne sørge for at opplæringen på barnetrinnet og på ungdomstrinnet ble tilpasset til hverandre.

Fire av de fem case-skolene gav språkundervisningen som et frivillig tilbud. Denne **frivilligheten** viste seg å være et tveegget sverd. Mange elever sluttet da de ”gikk lei” og faget som helhet fikk et heller ”useriøst preg”. Undervisningen ble gjerne lagt etter ordinær skoletid og konkurrerte dermed med elevenes fritidsaktiviteter. Valgfriheten og ”konkurransen-statusen” førte i tillegg til at lærerne følte seg forpliktet til å lage et mer ”uforpliktende” opplegg med underholdningskvaliteter. Obligatoriske tilbud synes mer forpliktende, men betydde samtidig at læreren også måtte skape et tilbud som rettet seg mot elever som ikke var språklæringsmotiverte i utgangspunktet.

**Overgangen til ungdomsskolen** etter endt barneskoleopplæring var en ytterligere utfordring, særlig i større kommuner der flere barneskoler soknet til samme ungdomsskole. Ved de caseskolene hvor dette ennå opplevdes som et uavklart moment, var både elevene og lærerne svært opptatt av dette. 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.

Sluttrapporten vil bygge videre på de funn som er gjort i delrapport 1 og 2, og vil i hovedsak prøve å syntetisere og se på utviklingen av forsøket over tid. I tillegg vil rapporten bygge på noe ytterligere datainnsamling i form av en runde til med breddeundersøkelsen og samtaler med de samme aktørene som deltok i implementeringsstudien i 2010. Rapporter fra Fylkesmannen vil også inngå i dette bildet. Hovedfokus for analysene vil være om vi ser noen endring eller eventuelt kontinuitet fra start til slutt. Aktørene har nå fått tid å tenke over kostnader og nytte knyttet til egen deltakelse, og slike erfaringer vil være viktige å få frem i denne rapporten.



## 3 Metode

Denne sluttrapporten har to hovedmål; (1) å presentere resultater fra den siste datainnsamlingen samt (2) oppsummere og se hele evalueringen og forsøket under ett. I tillegg til å bygge på nye data vil rapporten også i stor grad vise til tidligere funn og erfaringer i forsøket.

Dette kapitlet omhandler datainnsamlingen som er gjennomført og analysert vår/høst 2012, og som sådan ikke er presentert tidligere i evalueringen. Evalueringen som helhet er basert på metodetriangulering, hvor både kvantitative og kvalitative metoder er benyttet. På denne måten blir tema belyst fra flere vinkler, samt at det kan styrke validiteten i funnene.

Rapporten sammenstiller alle data fra hele prosjektperioden, for så å se funn i forhold til hverandre. For nærmere beskrivelser av data benyttet i delrapport 1 og 2 henvises det til tidligere rapporter. Dette vil si at rapporten sammenstiller samtlige datainnhentings-strategier presentert i Figur 1. Data i rapporten som ikke er blitt belyst tidligere, er i hovedsak basert på tre ulike datakilder:

1. 2. breddeundersøkelse gjennomført våren/sommeren 2012
2. Oppsummeringer fra fylkesmennene ved samtlige fylker som er representert i forsøket
3. Oppfølging av implementeringsstudien

Nedenfor gjennomgås de tre datakildene med beskrivelser av datainnhentingene. Vi vil også presentere den tiltenkte kontrollgruppestudien.

### 3.1 Breddeundersøkelsen

Breddeundersøkelsen har vært et viktig måleinstrument for hele evalueringen. Den har hatt som intensjon å få kartlagt blant annet de ulike aktørenes erfaringer med forsøket, elevenes motivasjon, lærernes erfaringer både i forhold til forsøket og etterutdanningen, samt å få belyst problemstillinger som knytter seg til lokale forhold. Dette gjelder eksempelvis lokale forhold knyttet til organisering, forankring, rammefaktorer, rekruttering, kompetanse, erfaringer knyttet til operasjonalisering av læreplan, læringsressurser, skoleleder og læreres vurdering av elevenes læringsutbytte, vurdering knyttet til en eventuell permanent innføring av fremmedspråk, og vurderinger knyttet til bruk av videre- og etterutdanningstilbud.

Delen av breddeundersøkelsen som har gått til elevene, har først og fremst hatt som intensjon å få fram svar på problemstillinger som knytter seg til elevenes læringssituasjon i bred forstand; vi har særlig vært opptatt av å få kartlagt elevenes bevissthet i forhold til valg av fag, motivasjon og holdninger til fremmedspråk. Et annet sentralt element i elevundersøkelsen har vært hvordan elevene oppfatter fremmedspråkundervisningen.

I forhold til utvalg har hele populasjonen fått anledning til å svare på undersøkelsen. Det vil si samtlige elever som er med i forsøket, alle lærere som underviser i forsøk med fremmedspråk, og skoleledere på alle de skolene som er representert i forsøket. Disse vil beskrives nærmere i kapittel 4.

Majoriteten av spørsmålene har vært identiske ved begge måletidspunkt, både når det gjelder elevundersøkelsen og lærer/skoleleder-undersøkelsen. Noen spørsmål er likevel tatt ut og andre er lagt til ved 2. spørring. Dette er spørsmål vi mener allerede er besvart ved første måletidspunkt, eller spørsmål det ikke har vært noe poeng å stille før ved 2. måletidspunkt. Eksempelvis er spørsmål som omhandler implementering, igangsetting, forankring og organisering i startfasen delvis luket ut ved 2. spørring, mens spørsmål som omhandler elevenes læringsutbytte og videre valg i større grad er satt inn i 2. spørring.

### **3.1.1 Kontrollgruppestudien**

I utgangspunktet inkluderte designet på følgeevalueringen en form for kontrollgruppe - studie. Metodisk er det vanskelig å forsvare bruken av begrepet kontrollgruppe om denne gruppen elever siden elevene er spurt om sine erfaringer, holdninger og meninger om engelsk, og ikke om et annet fremmedspråk. Grunnen til at denne "kontrollgruppen" er inkludert i studien i større grad er for å kunne se tendenser i svarene om generell motivasjon for språk og skole, enn å benytte dem som en kontrollgruppe i begrepets strengeste forstand. Kontrollgruppen består av 13 strategisk utvalgte skoler med til sammen 404 elever, og er bedt om å fylle ut spørreskjema omtrent samtidig som elevene i forsøket (+/- en uke). Ved første breddeundersøkelse (i delrapport 1) fikk vi en svarprosent på 61. På undersøkelsen fra mai/juni 2012 er svarprosent så lav at vi har valgt og ikke presentere svarene. En nærmere begrunnelse for den lave svarprosenten er presentert i kapittel 4.

## **3.2 Oppsummeringer fra fylkesmennene**

Fylkesmennene har hatt en betydelig rolle i dette forsøket, både når det gjelder organisering og tilbakemelding til Utdanningsdirektoratet. Ved forsøkets slutt fikk samtlige fylkesmenn i oppdrag å oppsummere deres skolers erfaringer i henhold til utvalgte spørsmål stilt av utdanningsdirektoratet. Dette har vært spørsmål som blant annet har omhandlet organiseringen av forsøket, modellvalg og gjennomføring, elevenes videre valg og motivasjon og erfaringer med læreplanen.

Dette har resultert i besvarelser fra samtlige fylker i forsøket på identiske spørsmål. Spørsmålene er besvart i varierende grad ved de ulike fylkene, men samtlige fylker har kommentert på temaene. Dette har blitt brukt som en supplerende datakilde i denne rapporten, som sekundærdata innhentet av en annen aktør enn evalueringens medarbeidere. Likevel gir disse dataene verdifull informasjon om ulikhetene mellom fylkene, både når det gjelder organisering, gjennomføring, overgang til ungdomsskolen og eventuell videreføring av forsøket – og ikke minst hvordan dette har påvirket elevenes motivasjon. Dette må betraktes

som kvalitative og subjektive data som vil benyttes for å understreke, utheve eller utdype funnene knyttet til de kvantitative undersøkelsene.

### 3.3 Oppfølging av implementeringsstudien

Erfaringer fra en lang rekke studier av iverksetting og gjennomføring av sentralt utviklede tiltak, viser at selve utfallet av tiltaket ofte ikke blir i tråd med initiativtagernes intensjoner. Utallige forskningsarbeider viser at den endelige politikken i praksis ofte får sin form i en kontinuerlig formell og uformell forhandlingsprosess, fra den tidligste mest overordnede politikk- og strategiformingen til den konkrete iverksettingen på laveste brukernivå. Med andre ord er det i stor grad på det laveste nivået at det bestemmes både hvilken form tiltakene skal ha og hvilke effekter de får når de settes ut i livet og – faktisk også hvorvidt tiltaket i det hele tatt skal settes ut i livet. Dette i kontrast til en lineær, rasjonell modell, der et tiltak med klare mål og virkemidler utformes sentralt og iverksettes lokalt (Pressman & Wildavsky, 1979; Sætren, 1983; Brunsson & Olsen, 1993).

Dette har vi også sett i dette forsøket (delrapport 1 og 2), men så skal det også sies at forsøket i utgangspunktet ikke hadde veldig tydelige eller spesifikke tanker om utfallet. Likevel ser vi at også her har forsøket blitt forstått og organisert ulikt fra kommune til kommune, dette gjelder især innenfor introduksjonsmodellen.

I første delrapport gjennomførte vi en implementeringsstudie som tok for seg nettopp dette med lokale virkeligheter og utfordringer, ulike forståelser og måter og gjennomføre forsøket på, samt ulike måter å implementere et slikt forsøk på. Dette ble sett fra et skoleeierperspektiv, og 12 skoleeiere ble intervjuet omkring disse spørsmålene. I denne rapporten har vi fulgt opp disse skoleeierne for å høre hvordan det siste året gikk, om de har nye erfaringer/refleksjoner siden sist, og hvordan de reflekterer rundt en eventuell innføring og hva som vil være viktig i tilknytning til dette fra deres ståsted. Disse intervjuene ble gjennomført som telefonintervju høsten 2012. I forbindelse med oppfølgingen av implementeringsstudien har vi også snakket med etterutdannerne (både Nord og Sør) og Fremmedspråksenteret en gang til. Dette for at disse også skulle få muligheten til å oppsummere sine erfaringer, og komme med nye refleksjoner rundt forsøket nå som det hele er over. Intervjuguidene til disse intervjuene finnes som vedlegg til denne rapporten.

### 3.4 Analysemetoder

I denne rapporten presenteres data som frekvensfordelinger, krysstabeller, bivariate gjennomsnittsanalyser og som multippel regresjonsanalyse. Signifikansnivå angis der det er meningsfullt, som i elevdata hvor antallet respondenter er over 1200. Når det gjelder datamaterialet med lærere og skoleledere er dette så lite (til sammen ca. 130) at det skal relativt store forskjeller til før det slår ut på signifikanstester. Det er i mange sammenhenger naturlig å forvente at lærere og skoleledere har ulike oppfatninger siden de befinner seg på

ulike steder i forhold til fremmedspråkundervisningen. Skoleledere er ansvarlig for rammene, mens lærerne i større grad er ansvarlige for innholdet. Vi velger å omtale eventuelle forskjeller som tendenser.

### 3.4.1 Analyser av kvantitative data

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

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

### 3.4.2 Multivariate analyser

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

Ved å benytte multippel regresjonsanalyse kan vi studere virkningen av ulike variabler kontrollert for hverandre. Regresjonskoeffisientene er et uttrykk for hvor stor endring man har i den avhengige variabelen for en enhets endring i den uavhengige variabelen, gitt at man

holder verdien på de andre uavhengige variablene konstant. Fortegnet sier hvilken retning sammenhengene har og størrelsen på tallet sier noe om hvor sterk sammenhengen er. Skal vi sammenligne variablenes effekter, må vi standardisere regresjonskoeffisientene, da størrelsen på ustandardiserte koeffisienter vil avhenge av variabelens målestokk. Standardiserte koeffisienter er direkte sammenlignbare i størrelse fordi de måler effekten av endringer målt i standardavvik, slik at det vi ser er den gjennomsnittlige endring i standardavvik på den avhengige variabelen forbundet med en endring på ett standardavvik på vedkommende uavhengige variabel, når de andre uavhengige variablene holdes konstant (Hamilton, 1992).

### **3.4.3 Sammenligning over tid**

Undersøkelsen fra 2012 er i stor grad en gjentakelse av undersøkelsen som ble gjort i 2011. Bortsett fra en del nye spørsmål i 2012 er altså mange av de samme spørsmålene stilt begge ganger til både skoleleder/lærer og til elevene. Hensikten med dette har dels vært å undersøke status ved oppstart og ved avslutning av forsøket, dels å følge med på eventuelle endringer i løpet av forsøksperioden. Datagrunnlaget består av tverrsnittsdata fra to tidspunkter. Selv om en ved begge tidspunkter har med skoleledere/lærere og elever fra de skolene som deltar i fremmedspråkforsøket, vet vi ikke om det er de samme personene som har svart på begge tidspunktene. Det er imidlertid kun personer fra de samme deltakende skolene i forsøket som er med i undersøkelsen, og vi har derfor stor grunn til å tro at utvalgene er svært like til tross for muligheten for at det ikke er akkurat de samme personene som har svart ved begge tidspunkter. Vi har derfor valgt å se måletidspunktene opp mot hverandre, men likevel ikke beregnet noen signifikans. Tallene viser likevel tendenser i forhold til hva som har endret seg eller ikke. Vi bruker tverrsnittsundersøkelsene til å belyse om deltakerne i forsøket har endret meninger og gjør andre vurderinger i løpet av perioden.

## **3.5 Metodiske refleksjoner**

Uansett bruk av metoder i enhver evaluering vil det finnes faktorer som kan ha betydning for funnene, og dette gjelder også for denne evalueringen som helhet og for sluttrapporten. I all forskning og utredning vil metodene ha betydning for funnene, og i evalueringer av forsøk vil også egenskaper ved selve forsøket være utslagsgivende for resultatene. Det lar seg vanskelig gjøre å viske ut disse usikkerhetsmomentene, derfor blir det desto viktigere at vi som gjennomfører analysen, samt de som leser rapporten, er klar over disse ulike mulige påvirkningsfaktorene. Nedenfor vil de viktigste utfordringene i forhold til utvalget vårt og analysene presenteres.

### **3.5.1 Utvalg – frivillighet og valgfrihet**

En viktig faktor i dette forsøket har vært 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 har blitt 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 de 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 med seg om 2. fremmedspråk på barnetrinnet skal gå fra en forsøksordning til en nasjonal innføring.

### **3.5.2 Forsøket som forsøk**

Det er viktig å huske på at en del av rammefaktorene ved fremmedspråk på barnetrinnet har vært til stede nettopp fordi dette har vært et forsøk, og at disse derfor vil forsvinne ved en eventuell nasjonal innføring. Et eksempel på dette kan eksempelvis være tidspunkt for undervisningen. Dette har vist seg å ha avgjørende effekt på elevenes trivsel og motivasjon, og lærere begrunner dette med følelsen av og "å sitte igjen" når alle andre har fått gått hjem. Elevene blir på så måte igjen lenger på skolen enn de elevene som ikke er med i forsøket. Ved en eventuell nasjonal innføring kan man anta at timene blir integrert i skolehverdagen, og denne utfordringen vil forsvinne.

Også etterutdanningen er noe som har fulgt forsøket, og som man kan anta vil være noe ulike organisert ved en eventuell nasjonal innføring. Dette kan gjelde både organisering og innhold i etterutdanningen.

Et annet element som vi antar har påvirket opplevelsen og organiseringen av forsøket er den korte tidsfristen skolene hadde ved påmelding. Dette vil antakelig være en utfordring som ikke er gjeldende ved en eventuell innføring. Da vil nok andre implementerings-utfordringer dukke opp, men ikke de samme som i oppstartsfasen av et forsøk.

### 3.5.3 Hvem har falt fra? Mulige implikasjoner for funnene

I løpet av forsøksperioden ser vi at en relativt stor gruppe elever har falt fra forsøket underveis (i overkant av 500). Vi kaller dette i rapporten for frafall, men dette i mer metodiske termer enn slik begrepet blir brukt ellers. Dette referer altså kun til de elever som av ulike grunner ikke har fullført forsøket.

Det kan være flere grunner til dette frafallet, eksempelvis er tidspunkt for undervisningen, flytting, at elevene allerede har bestemt seg for hvilket språk de vil velge i ungdomsskolen (gjelder progresjonsmodellen) eller at de ikke får mulighet til å fortsette med språket, grunner som har blitt oppgitt igjennom forsøksperioden. Vi kan anta at de elevene med minst motivasjon for faget (av ulike årsaker) eller der hvor deltakelse på forsøket har krevd mer enn gjennomsnittet også er de elevene som har sluttet.

Likevel er nok den begrunnelsen vi har hørt oftest at det er de mindre motiverte elevene som har sluttet underveis. Uansett hva grunnen var for at akkurat deres motivasjon var lavere enn gjennomsnittet kan være så mangt, resultatet blir likevel det samme; at man sitter igjen med den gruppen elever som var mest motivert for faget. Dette kan ha hatt innvirkning på de to måletidspunktene i breddeundersøkelsen ved at den gruppen elever som har valgt å slutte, nå ikke lenger er representert i datamaterialet. Dette vil altså kunne bety at det er mulig at vi ved 2. spørring sitter igjen med en mer motivert gruppe enn tidligere.



## 4 Utvalget i breddeundersøkelsen

Datainnsamlingen er gjennomført i mai/juni 2012. Det er sendt ut spørreskjema til alle forsøksskolenes skoleledere og alle lærere som underviste i fremmedspråk. Videre er alle elevene som deltok i fremmedspråkundervisningen inkludert i utvalget vårt.

Tabell 2 viser svarprosent for elever, skoleledere og lærere, samt på skolenivå for de ulike gruppene. Tabellen viser også totalt antall aktører ved start, i 2011 og ved denne siste målingen, samt svarprosenten ved forrige måling.

Tabell 2 - Utvalg og svarprosent

	<b>Totalt antall ved start</b>	<b>Totalt antall 2011</b>	<b>Totalt antall 2012</b>	<b>I utvalget</b>	<b>Svarprosent</b>	<b>Ved forrige måling</b>
<b>Elever i forsøket</b>	2239	1994	1738	1114	<b>64</b>	64,3
<b>Skoler i forsøket (elever)</b>	74	74	71	57	<b>80</b>	75,7
<b>Lærere</b>	129	129	124	60	<b>48</b>	55
<b>Skoleledere</b>	74	74	68	42	<b>62</b>	86,5
<b>Skoler i forsøket (ansatte)</b>	74	74	71	50	<b>70</b>	94,6

Vi ser av tabellen at 64 prosent av elevene i forsøket har besvart breddeundersøkelsen. Dette er samme svarprosent som vi oppnådde ved forrige måling. Det ser i midlertid ut som om at elever ved flere forsøksskoler har besvart denne gang. Ved 80 prosent av skolene som er med i forsøket har elevene svart på breddeundersøkelsen, mot 76 prosent ved forrige måling. Når det gjelder svarene fra lærere og skoleledere ser vi at denne prosenten har gått ned ved siste måling. 48 prosent av lærerne i forsøket har besvart undersøkelsen, mot 55 prosent ved forrige måling. I 2011 svarte også en svært høy andel av skolelederne på undersøkelsen (86,5 prosent), ved denne målingen har antallet sunket til 62 prosent. Likevel ser vi at ansatte (altså lærer, skoleleder eller begge aktører) ved 70 prosent av skolene har besvart spørreskjema.

Videre viser tabellen en nedgang både når det gjelder elever, lærere, skoleledere og skoler i forsøket. Antall elever har sunket med 256 siden forrige måling, og med hele 501 siden forsøkets oppstart. Grunnene til dette vil vi komme tilbake til gjennom rapporten, men først og fremst dreier det seg om hele skoler som har falt fra, elever som har valgt å slutte, samt språk som ikke lenger var tilgjengelig for undervisning av ulike grunner. Tre av de opprinnelige skolene har trukket seg fra forsøket underveis, noe som også har ført til en nedgang i antall skoleledere og lærere. Når det gjelder skoleledere har vi også fått tilbakemelding om at noen i det opprinnelige utvalget egentlig ikke hadde noe med forsøket å gjøre, vi har derfor også valgt å trekke ut disse. Vi havner da på et totalt antall skoleledere på 68.

Tabell 3 gir en oversikt over svarprosent for elever, ansatte og skoler som er med i evalueringen på fylkesnivå. For lærere og skoleledere (ansatte) ser vi at i 3 av fylkene har skoleleder og lærer ved alle skolene som er med i forsøket besvart undersøkelsen. Tabellen viser oss at alle fylkene som er med i forsøket er representert i evalueringen, selv om svarprosenten varierer fra fylke til fylke. Østfold skiller seg noe ut, siden ingen av de ansatte har besvart undersøkelsen her.

Vi ser at i åtte av fylkene har elever fra samtlige skoler i forsøket besvart breddeundersøkelsen. Videre ser vi at elever ved skoler i alle våre registrerte fylker har besvart spørreskjema, men svarprosenten varierer noe også her. I fire av fylkene (da sees "utlandet" som et fylke) har færre enn 50 prosent av elevene besvart breddeundersøkelsen, mens det i 5 fylker er mer enn 80 prosent av elevene som har besvart undersøkelsen.

I den siste kolonnen har vi ført inn antall skoler i det enkelte fylket som har vært med i forsøket. Dette for å nyansere og forklare de øvrige utregninger til en viss grad.

Tabell 3 - Svarprosent fordelt på fylke

	Svarprosent elever	Svarprosent skoler (elevnivå)	Svarprosent ansatte	svarprosent skoler (ansatte)
<b>Finnmark</b>	79	100	67	100
<b>Troms</b>	62	80	56	80
<b>Nordland</b>	87	100	54	75
<b>Nord-Trøndelag</b>	52	75	75	75
<b>Sør-Trøndelag</b>	95	100	83	67
<b>Møre og Romsdal</b>	64	75	45	25
<b>Sogn og Fjordane</b>	94	100	83	100
<b>Hordaland</b>	71	100	38	50
<b>Rogaland</b>	69	86	57	88
<b>Oslo</b>	54	78	52	89
<b>Akershus</b>	75	75	64	63
<b>Oppland</b>	65	67	63	83
<b>Hedmark</b>	45	67	17	33
<b>Østfold</b>	49	100	0	0
<b>Aust-Agder</b>	100	100	25	50
<b>Telemark</b>	100	100	50	100
<b>Vestfold</b>	39	60	50	80
<b>Utlandet</b>	15	50	25	50

## 4.1 Svarprosent og de to modellene

Skolene har som sagt hatt mulighet til å velge mellom to modeller de kan undervise etter i forsøket. I utgangspunktet skulle hver skole velge sin modell, og det var ikke åpnet for å bytte modell underveis. Delrapport 1 fastslo at 79 prosent av skolene underviste i progresjonsmodellen, og 21 prosent underviste i introduksjonsmodellen. Oppdaterte tall fra fylkesmennene viser imidlertid at 2 av skolene i forsøket har valgt å bytte modell underveis, disse har gått fra å undervise i introduksjonsmodellen til progresjonsmodellen. De skolene som har trukket seg fra forsøket har også undervist i progresjonsmodellen, i tillegg har skolene vært relativt små. Derfor har prosentandelen mellom de to modellene forholdt seg noenlunde stabil. De siste tallene fra fylkesmennene viser fortsatt at 20 prosent av skolene har valgt å undervise i introduksjonsmodellen, mens 80 prosent har valgt progresjonsmodellen i 2012.

Det at skoler har valgt å bytte modell, kompliserer bakgrunnsvariablene i denne undersøkelsen. Man kan si at fordi om elevene har fått undervisning i introduksjonsmodellen første året og progresjonsmodellen andre året, har de like fullt lært flere språk. Vi antar (både ut fra tidligere dialog, intervju og åpne spørsmål i spørreskjemaet) at de skolene som har byttet modell har visst at de ville gjennomføre ett år med hver modell fra begynnelsen. Tabell 4 viser prosentandel elever i utvalget fordelt på skolens opprinnelige modellvalg.

Tabell 4 - Elever og ansatte fordelt på opprinnelig modellvalg

	<b>Introduksjonsmodellen (%)</b>	<b>Progresjonsmodellen (%)</b>	<b>Total (%)</b>	<b>N</b>
<b>Elever</b>	32	68	100	1114
<b>Jenter</b>	33	67	100	608
<b>Gutter</b>	30	70	100	503
<b>Lærere</b>	42	58	100	60
<b>Skoleledere</b>	33	67	100	42

På spørsmål stilt til de ansatte om eventuelt bytte av modell, svarer 4 prosent av utvalget at skolen har endret modell siden forsøkets oppstart. Om vi ser på de seneste rapporteringene fra fylkesmennene hva angår modellvalg vil den nye fordelingen i utvalget være følgende:

Tabell 5 - Modellvalg etter endringer, elever og ansatte

	<b>Introduksjonsmodellen (%)</b>	<b>Progresjonsmodellen (%)</b>	<b>Total (%)</b>	<b>N</b>
<b>Elever</b>	30	70	100	1080
<b>Jenter</b>	32	68	100	595
<b>Gutter</b>	27	73	100	482
			100	
<b>Lærere</b>	40	60	100	41
<b>Skoleledere</b>	32	68	100	58

Tabell 5 viser at det er relativt små endringer i respondentenes fordeling mellom de to modellene. Vi kan likevel se at introduksjonsmodellen går ned i prosent ved samtlige aktører,

selv om dette bare er med et par prosentpoeng. Analyser som benytter seg av modellvariabelen i denne rapporten vil ta utgangspunkt i Tabell 5, om ikke annet er presisert i teksten.

## 4.2 Betraktninger rundt svarprosentene

En utfordring vi erfarte ved denne siste utsendelsen av breddeundersøkelsen, og som ikke var aktuell ved første utsendelse var den pågående streiken i grunnskole-sektoren. Streiken som ble gjennomført våren 2012 ble omfattende og langvarig for grunnskolen, og den varte helt til sommerferien begynte. Dette har helt klart hatt konsekvenser for svarprosenten vår, særlig når det gjelder skoleleder og lærerskjema samt kontrollgruppestudien. Fra flere skoler har vi fått tilbakemelding om at de ikke kunne besvare på grunn av streik. Grunnen til at dette kanskje i mindre grad hadde konsekvenser for elevundersøkelsen, var at denne ble sendt ut en uke før de to andre spørreskjemaene, og slik sett hadde en ekstra uke uten streik hvor det var mulig å besvare skjemaet. Men også i forhold til elevene i forsøket og deres besvarelser har vi fått tilbakemelding om at den ikke ble besvart grunnet streik.

Vi ser at svarprosenten for både lærere og skoleledere er noe lavere enn vi kunne ønsket oss, og at særlig svarprosenten blant skolelederne har minket betraktelig siden siste måling. Vi ser likevel ingen store skjevfordelinger i datamaterialet for disse gruppene.

Når det gjelder svarprosenten til elevene er denne relativt god, og har holdt seg stabil siden forrige måling. Svarprosenten blant elevene i kontrollgruppen var derimot under 20 prosent, og vi ser det derfor ikke forsvarlig å presentere disse tallene. Dette er selvfølgelig synd for evalueringen, men vil ikke være utslagsgivende i forhold til hovedproblemstillingene.

## 4.3 Hvem er elevene?

I dette avsnittet presenterer vi noen bakgrunnsdata for elevene som har besvart spørreundersøkelsen. Vi vil se på fordelingen av kjønn, om forsøket har vært obligatorisk eller frivillig for elevene, hvilken modell de har fått undervisning etter, skolestørrelse, hvilken etterutdanningsregion de tilhører og hvorvidt de går på skole i en urban eller rural kommune.

Tabell 6 - Elevenes fordeling på bakgrunnsvariabler

	Antall	Prosent	Total prosent
<b>Gutt</b>	503	45	100
<b>Jente</b>	608	55	
<b>Obligatorisk</b>	129	12	100
<b>Frivillig</b>	985	88	
<b>Progresjonsmodell</b>	783	70	100
<b>Introduksjonsmodell</b>	326	30	
<b>Liten skole</b>	128	12	100
<b>Mellomstor skole</b>	303	27	
<b>Stor skole</b>	683	61	
<b>Etterutdanningsregion Nord</b>	390	35	100
<b>Etterutdanningsregion Sør</b>	724	65	
<b>Barneskole</b>	721	65	100
<b>Barne- og ungdomsskole</b>	388	35	
<b>Urban kommune</b>	876	79	100
<b>Rural kommune</b>	230	21	

Tabell 6 viser at kjønnsfordelingen i utvalget er identisk med fordelingen i delrapport 1. Flere jenter (55 prosent) enn gutter (45 prosent) har vært med i forsøket. Videre viser tabellen at 12 prosent av elevene har hatt fremmedspråk som et obligatorisk fag, mens det for 88 prosent har vært frivillig å delta. Ved skolene med obligatorisk fag har samtlige elever på trinnet/i klassen har deltatt. Som i delrapport 1 har flere jenter enn gutter valgt å være med på forsøket, mens kjønnsfordelingen er helt jevn ved skoler med obligatorisk deltakelse (se Tabell 7).

Tabell 7 - Obligatorisk eller frivillig deltakelse fordelt på kjønn

	Obligatorisk (prosent)	Frivillig (prosent)	Alle (prosent)
<b>Gutt</b>	50	45	45
<b>Jente</b>	50	55	55
<b>Sum</b>	100	100	100
<b>N</b>	128	983	1111

Som nevnt i kapittel 4.1 viser Tabell 6 også at i overkant av en tredjedel av elevene i utvalget vårt har fått undervisning etter introduksjonsmodellen (dette tallet er basert på elevenes egne avkryssninger). Videre ser vi at de fleste elevene i utvalget vårt (61 prosent) går på det som defineres som store skoler, mens kun 12 prosent av elevene går på små skoler. Her har vi fulgt SSB sin inndeling i liten (0-99 elever), middels (100-299 elever) og stor (300 elever-) skole.

Vi har også sett på hvilken etterutdanningsregion elevene tilhører. Resultatet vider at 35 prosent av elevene tilhører skoler i etterutdanningsregion Nord, mens 65 prosent tilhører skoler i etterutdanningsregion Sør. Fordelinger i forhold til de to etterutdanningsregionene vil vi komme nærmere inn på i kapittel 4.5.

Tabell 6 viser at 35 prosent av elevene går på kombinerte barne- og ungdomsskoler, mens 65 prosent av elevene går på rene barneskoler. Dette kan være en viktig bakgrunnsvariabel i forhold til kontinuitet i språkopplæringen, overgang barneskole - ungdomsskole og tilgang på kompetente lærere. Til slutt viser tabellen at 21 prosent av elevene bor i det vi kan kategorisere som rurale kommuner, mens 79 prosent av elevene bor i urbane kommuner. I begrepet urban kommune ligger det et høyt innbyggertall og konsentrert bosetting, mens rurale kommuner har lavere innbyggertall og mer spredt bosetting.

#### 4.4 Hvem er lærerne?

Dette avsnittet omhandler de ansatte ved forsøksskolene. Vi har valgt å bruke begrepet ansatt som en samlebetegnelse på skoleledere og lærere, altså de som har skolen som arbeidsplass. Disse er delt inn i skoleleder og lærer der vi ser at det vil gi ytterligere/mer interessant informasjon. Tabell 8 viser en prosentvis fordeling for noen bakgrunnsvariabler, både for lærere og for skoleledere.

Tabell 8 - De ansattes fordeling på bakgrunnsvariabler

	Lærere prosent	Skoleledere prosent	Alle prosent	N
Kjønn				
<b>Kvinner</b>	<b>82</b>	<b>60</b>	<b>73,5</b>	74
<b>Menn</b>	<b>18</b>	<b>40</b>	<b>27,5</b>	28
Sum	100	100	100	102
Kommune <sup>3</sup>				
<b>Urban kommune</b>	<b>68</b>	<b>60</b>	<b>65</b>	66
<b>Rural kommune</b>	<b>32</b>	<b>40</b>	<b>35</b>	35
Sum	100	100	100	101
Skoletype				
<b>Barneskoler</b>	<b>63</b>	<b>62</b>	<b>63</b>	64
<b>Kombinerte barne- og ungdomsskoler</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>37</b>	28
Sum	100	100	100	102
Skolestørrelse <sup>4</sup>				
<b>Liten skole</b>	<b>20</b>	<b>21,5</b>	<b>36</b>	21
<b>Middels skole</b>	<b>33</b>	<b>40,5</b>	<b>21</b>	37
<b>Stor skole</b>	<b>47</b>	<b>38</b>	<b>43</b>	44
Sum	100	100	100	102
Eierskap				
<b>Offentlig skole</b>	<b>92</b>	<b>88</b>	<b>90</b>	92
<b>Privat skole</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	10

<sup>3</sup> I begrepet urban ligger det et høyt innbyggertall og konsentrert bosetting, mens rural har lavere innbyggertall og mer spredt bosetting. inndelingen omtales av SSB som tettbygd og spredt bygde strøk: <http://www.ssb.no/vis/emner/02/01/10/befsett/om.html>

<sup>4</sup> Når det gjelder skolestørrelse har prekodete variabler blitt benyttet. Disse følger SSB sin inndeling i liten (0-99 elever), middels (100-299 elever) og stor (300 elever-) skole.

Sum	100	100	100	102
Modell				
<b>Progresjonsmodell</b>	<b>58</b>	<b>67</b>	<b>62</b>	63
<b>Introduksjonsmodell</b>	<b>42</b>	<b>33</b>	<b>38</b>	39
Sum	100	100	100	102
Etterutdanningsregion				
<b>Etterutdanningsregion sør</b>	<b>45</b>	<b>48</b>	<b>54</b>	55
<b>Etterutdanningsregion nord</b>	<b>55</b>	<b>52</b>	<b>46</b>	47
Sum	100	100	100	102

## Kjønn

Tabellen viser at det er flere kvinner enn menn i utvalget, både blant lærere og skoleledere. Forskjellen er størst blant lærere med 80 prosent kvinner. I delrapport 1 var kvinneandelen enda høyere blant lærere med hele 89 prosent.

## Skoler og kommuner

Når det gjelder kommunetype jobber 65 prosent av de ansatte ved skoler i urbane kommuner. Dette er en tydelig lavere andel enn for elevene (79 prosent i urbane kommuner). Dette kommer av skolestørrelsen ved de ulike kommunetyperne. Litt over 60 prosent av de ansatte (også når vi deler mellom lærer og skoleleder) arbeider ved rene barneskoler. Skolestørrelsen viser en større andel ansatte ved større skoler. Skillet er ikke like markant som for elevene. 90 prosent av de ansatte arbeider ved en offentlig skole, mens 58 prosent av lærerne underviser i progresjonsmodellen. Til slutt ser vi at 45 prosent av lærerne tilhører etterutdanningsregion Sør, og 55 prosent Nord. Dette vil vi også se nærmere på i kapittel 4.5.

## Fremmedspråk som satsningsområde

Vi har undersøkt om skolen tidligere har hatt fremmedspråk som satsningsområde. Tabell 9 viser at 38 prosent av skolelederne og 33 prosent av lærerne oppgir at skolen har hatt fremmedspråk som et satsningsområde tidligere. Vi vet at ulike kommuner har egne satsninger på fremmedspråk på barnetrinnet, dette gjelder spesielt i Oslo. Det at 10 prosent er usikre kan skyldes at læreren er innleid for å undervise i faget, eller at læreren er nytilsatt ved skolen.

Tabell 9 - Fremmedspråk som satsningsområde

Hadde din skole fremmedspråk på barnetrinnet som satsningsområde i forkant av forsøket?	Ja	Nei	Vet ikke	Total	N
<b>Ansatte</b>	35	59	6	100	102
<b>Skoleleder</b>	38	62	0	100	42
<b>Lærer</b>	33	57	10	100	60

Resultatet tyder på at en relativt stor andel av vårt utvalg har hatt tidligere satsninger med fremmedspråk på barnetrinnet. Dette innebærer en stor gruppe som allerede har erfaringer knyttet til fremmedspråk på barnetrinnet.



Når det gjelder lærernes (og skoleledernes) alder vises denne fordelingen i Tabell 10. Tabellen viser at i overkant av 30 prosent av fremmedspråklærerne er mellom 55 og 64 år. Samtidig viser tabellen at en enda større andel av fremmedspråklærerne er under 39 år, altså relativt unge lærere. Dette kan være positivt i den forstand at det finnes yngre lærere med kompetanse i fremmedspråk som kan undervise i faget ved en eventuell nasjonal innføring.

Tabell 10 - Lærernes og skoleledernes alder

Alder	Skoleleder	Lærer	Total
25-29 år	0	5	5
30-34 år	0	8	8
35-39 år	4	12	16
40-44 år	7	6	13
45-49 år	4	5	9
50-54 år	5	3	8
55-59 år	9	10	19
60-64 år	11	11	22
over 64 år	2	0	2
<b>Total</b>	42	60	102

#### 4.4.1 Utdanning og tilknytning til skolen

For å få være med i forsøket måtte man i utgangspunktet finne lærere med Kompetanse (minst 30 studiepoeng) innenfor de ulike språkene man ville tilby. Ikke alle barneskoler har denne kompetansen på skolen fra før, så vi antar at skolene i flere tilfeller har måttet rekruttere nye krefter. Av Tabell 11 ser vi at 20 prosent av lærerne er innleid på skolen for å undervise i fremmedspråk, mens hele 80 prosent av lærerne er fast ansatt ved skolen.

Tabell 11 - Lærerens tilknytning til skolen

	Antall	Prosent
<b>Jeg er fast ansatt ved skolen</b>	47	80
<b>Jeg er innleid for å undervise i 2. fremmedspråk</b>	12	20

Lærernes utdanning viser 68 prosent med både pedagogisk og språklig utdanning, mens kun 2 prosent ikke har noen form for høyere utdanning. Det kan også være verd og merke seg at 25 prosent oppgir at de ikke har noen språklig utdanning.

Tabell 12 - Lærernes utdanning

Utdanning	Prosent
Pedagogisk utdanning	20
Språklig utdanning	7
Både pedagogisk og språklig utdanning	68
Annen høyere utdanning	3
Ingen høyere utdanning	2
Total % (N)	100 (60)

De 75 prosent av lærerne med språklig utdanning har svart på hvor omfattende utdanningen er. Av lærerne med språklig utdanning har 77 prosent mer enn ett år med språkstudier ved høyere utdanningsinstitusjoner, og kun 7 prosent har mindre enn et halvår som tilsvarer 30 studiepoeng (Tabell 13).

Tabell 13 - Lærernes språklige utdanning

Språklig utdanning	Prosent
Mindre enn et halvt år til sammen (opp til 30 studiepoeng)	7
Ett halvt år til sammen (30 studiepoeng)	14
Mellom et halvt år og et år (mellom 30 og 60 studiepoeng)	2
Ett år (60 studiepoeng)	36
Mer enn ett år (mer enn 60 studiepoeng)	41
Total (N)	100 (44)

De fleste lærerne i utvalget krysser av på Allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning (44 prosent) eller universitetsutdanning med godkjent arbeidspraksis (35 prosent) når det gjelder den pedagogiske utdanningen. Dette vil si at majoriteten av lærerne i forsøket har en relativt høy pedagogisk kompetanse. Hele 52 av 60 lærere i utvalget har svart at de har en eller annen form for pedagogisk utdanning.

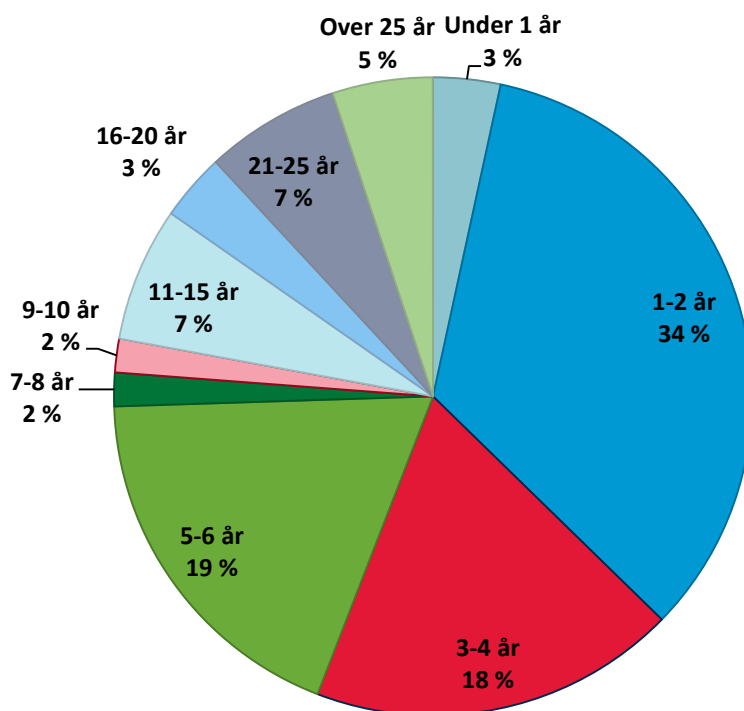
Tabell 14 - Lærernes pedagogiske utdanning

Pedagogisk utdanning	Prosent
Allmennlærerutdanning	10
Allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning	44
Førskolelærerutdanning med tilleggsutdanning	4
Universitetsutdanning uten godkjent arbeidspraksis	2
Universitetsutdanning med godkjent arbeidspraksis	35
Annet	6
Total (N)	100 (52)

Figur 2 viser antall år lærerne har undervist i fremmedspråk. Her ser vi at 34 prosent har undervist i fremmedspråk i ett til to år, altså i forsøksperioden men ikke mer enn det. Figuren viser også at kun 3 prosent av lærerne har undervist i fremmedspråk i mindre enn ett år. En stor andel (37 prosent) har undervist i fremmedspråk mellom tre og seks år, mens de

resterende (26 prosent) har undervist i fremmedspråk i mer enn seks år. En stor andel av lærerne har altså undervist i fremmedspråk før forsøket startet. Dette kan være lærere ved skoler som også var med i forrige forsøk i 2005/2007, eller det kan være lærere som underviser enten på ungdomstrinnet eller i videregående.

Figur 2 - Hvor lenge lærerne har undervist i 2. fremmedspråk



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

#### 4.5 Etterutdanningsregioner

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

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

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

Tabell 15 viser utvalget og svarprosenten fordelt på de to etterutdanningsregionene for elever og ansatte i forsøket. Regionene har omtrent like mange ansatte med i forsøket (både skoleleder og lærer inkludert), men likevel underviser region Sør dobbelt så mange elever i fremmedspråk som region Nord. Dette kommer av at skolene spesielt i Oslo og Akershus har

betydelig større elevgrupper som er med i forsøket. Mens den gjennomsnittlige skolen i region Nord har en elevgruppe på ca. 16 elever, har den gjennomsnittlige skolen i region Sør en elevgruppe på ca. 34 elever. En stor del av dette kan forklares ved at de store skolene i Oslo, Akershus og Hordaland har betydelig større elevgrupper med i forsøket enn de resterende skolene, og samtlige av disse tilhører region Sør.

Tabell 15 - Utvalg og svarprosent for etterutdanningsregioner

	Ansatte		Elever	
	Utvalg	Svarprosent	Utvalg	Svarprosent
<b>Sør</b>	100	47	1176	62
<b>Nord</b>	92	60	562	69
<b>N (antall)</b>	192		1738	

Videre ser vi av Tabell 15 at en større prosentandel, både når det gjelder ansatte og elever, i region Nord har besvart undersøkelsen. 47 prosent av de ansatte som tilhører etterutdanningsregion Sør har svart på breddeundersøkelsen, mot 60 prosent av de ansatte i region Nord.

## 4.6 Språkene – undervisning og læring

Dette delkapittelet vil omhandle hvilke språk lærerne oppgir at de underviser i, og hvilke språk elevene oppgir at de lærer. Vi har holdt språkene russisk og mandarin utenfor i disse fremstillingene fordi det er så få både elever og lærere som oppgir at de underviser/lærer disse språkene. Språkene vil likevel bli omtalt i teksten der dette gir nyttig informasjon.

Av Tabell 16 ser vi at det er flest lærere i utvalget vårt som underviser i tysk, deretter kommer spansk og fransk. Forskjellen er liten når det gjelder lærere som underviser i disse tre språkene med 27 prosent som underviser i fransk mens 33 prosent underviser i tysk. Vi ser at kun 3 prosent av lærerne har krysset av at de underviser i henholdsvis russisk og mandarin, dette tilsvarer to lærere i hvert språk. Her har det nok oppstått en feil i avkrysningen, siden det kun er en lærer som underviser i mandarin i forsøket.

Tabell 16 - Hvilket språk lærerne underviser i

Språk	Prosent	(N)
<b>Spansk</b>	32	19
<b>Fransk</b>	27	16
<b>Tysk</b>	33	20
<b>Flere av disse</b>	2	1
<b>Total</b>	100	60

Tabell 17 viser hvilke språk elevene sier at de har lært i forsøket. Heller ikke her har vi tatt med russisk og mandarin da avkrysningen på disse er svært usikker. Det er eksempelvis 10

elever som har krysset av på mandarin, selv om skolen som underviser i mandarin ikke er representert i datagrunnlaget for elevene.

Når det gjelder hvilket språk elevene har lært i forsøket ser vi fordelingen av dette i Tabell 17. Tabellen viser kun de tre største språkene, og viser språkene uavhengig av modell. Her ser vi at spansk fortsatt er det språket som flest elever har lært, dette er det samme som vi fant i delrapport 1. Deretter viser tabellen at gruppene innenfor tysk og fransk er ganske like i vårt utvalg, men at det er noen få elever mer som lærer fransk enn tysk. Når det gjelder mandarin og russisk er disse elevene ikke med i denne tabellen da gruppene er så små.

Tabell 17 - Hvilket språk elevene lærer, uavhengig av modell

	<b>Tysk</b>	<b>Fransk</b>	<b>Spansk</b>
<b>Antall</b>	422	433	591
<b>Prosent</b>	38	39	53

Når vi deler språkene mellom progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen ser vi at spansk er det største språket i begge modellene (Tabell 18). Samtidig viser det seg at hele 80 prosent av elevene som har hatt undervisning i introduksjonsmodellen har lært spansk. Videre viser tabellen at tysk er det språket færrest elever har lært både i progresjonsmodellen og i introduksjonsmodellen. Da ser vi bort fra språkene russisk og mandarin.

Tabell 18 - Språk lært etter modell, elever

	<b>Spansk</b>	<b>Fransk</b>	<b>Tysk</b>	<b>Totalt antall elever i modellen</b>
<b>Progresjonsmodell</b>	327 (42 %)	224 (29 %)	231 (29 %)	782 (100 %)
<b>Introduksjonsmodell</b>	262 (80 %)	209 (64 %)	190 (58 %)	326

## 5 Organisering og gjennomføring av forsøket

Edelenbos og Kubanek (2009) har satt fokus på fire avgjørende områder for god praksis knyttet til tidlig fremmedspråklæring. Disse områdene er strukturelle betingelser, lærerutdanning/kompetanseheving, undervisningen og informasjonsspredning. I dette kapitlet vil vi ta for oss de strukturelle betingelsene til forsøket. Dette innebærer blant annet informasjon og forankring av forsøket og organisatoriske ordninger. Et av våre fokus vil være om vi ser noen endring over tid med tanke på forsøkets rammer og strukturer og aktørenes erfaringer med disse.

Første delrapport slo fast at de strukturelle betingelsene for forsøket i stor grad virket å være på plass (Mordal, Aaslid, Jensberg 2011). Forsøket har egne læreplaner, og det ble gitt økonomisk støtte, og tilbud om gratis etterutdanning. Forsøket har tatt utgangspunkt i nasjonal og internasjonal forskning og utprøving. Når det gjelder organisatoriske ordninger fikk skolene velge mellom to ulike organisatoriske modeller, og det var i utgangspunktet ikke åpnet opp for alternative modeller. Første fase av evalueringen viste heller ikke tegn til dannelse av ”lokale oversettelser”.

Vi skal nedenfor først se på implementeringsfasen og forankringen av forsøket, deretter skolenes valg av form for organisering av forsøket, og utviklingstendensene knyttet til planlegging og gjennomføring av forsøket. Til slutt tar vi for oss etterutdanningen i forsøket.

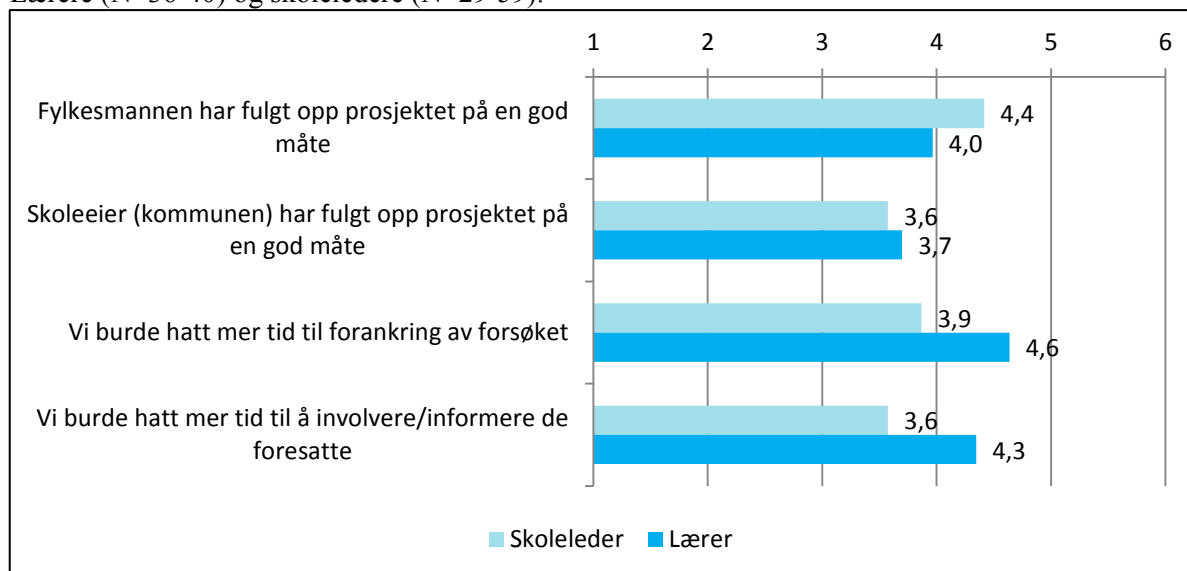
### 5.1 Informasjon og forankring av forsøket

Informasjonsflyten og forankringen av forsøket er i stor grad behandlet i evalueringens delrapporter. Temaet vil likevel nevnes her siden dette er en viktig forutsetning for forsøket. Tidligere rapporter peker på at den generelle informasjonen om forsøket virker å være bra, men at vi så noen begrensninger knyttet til informasjonsflyten i planlegging og oppstartsfasen av forsøket. De fleste aktørene vi intervjuet, opplevde hastverk i forbindelse med søknads- og planleggingsfasen på grunn av knappe tidsfrister. Dette har medført at informasjon og medvirkning ned på lærernivå ble begrenset, og fikk konsekvenser for forankringen av forsøket. Dette ser vi igjen i svaret til lærerne sammenlignet med skolelederne i Figur 3 nedenfor på påstanden om at de burde hatt mer tid til forankring av forsøket. Lærerne ser klart et større behov for dette enn skolelederne. Vi så tidligere av case-studiene at lærerne i liten grad hadde vært involvert i valg av modell. Breddeundersøkelse 2 viser at 60 prosent av lærerne var involvert i valg av modell. Det er altså en ganske stor andel av lærerne som er holdt utenfor denne beslutningen.

De første fasene av evalueringen viste at samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder stort sett fungerte fint, og informasjonsflyten mellom dem var god. Det er imidlertid flere av lærerne som kommenterer i breddeundersøkelse 2 at de opplever at skoleeier er usynlig. Noen lærere kommenterer også i skjemaet at de er skuffet over at skoleeier ikke har fulgt opp prosjektet i form av videreføring etter avsluttet forsøk. Påstanden om at skoleeier har fulgt opp prosjektet

på en god måte i Figur 3, viser imidlertid at skoleleder og lærere skårer ganske likt. Snittet for begge gruppene har steget siden 2011. Dette kan tyde på at skoleeier har involvert seg mer i forsøket underveis i gjennomføringen.

Figur 3 - Oppfølging, forankring og informasjon knyttet til forsøket. Breddeundersøkelse 2012. Lærere (N=36-40) og skoleledere (N=29-59).



Figur 3 viser at både lærere og skoleledere mener at Fylkesmannen har fulgt opp prosjektet på en god måte. Også her ser vi en viss fremgang siden forrige breddeundersøkelse, spesielt blant lærerne. Et gjennomgående tema i case-studiene var at lærerne opplevde at de i større grad burde ha involvert og informert foreldrene om forsøket og språkopplæringen. Lærerne i breddeundersøkelse 2 er mer enige i dette enn skolelederne. Også i kommentarfeltene etterlyser noen aktører bedre samarbeid med og informasjon til foreldrene. Denne kontakten ble noe vanskelig i de tilfellene hvor lærerne ble leid inn, og bare var på skolen de to timene i uken. Slike erfaringer er det viktig å ta lærdom av ved en eventuell nasjonal innføring av faget.

## 5.2 Organisering av forsøket

Selv om forsøket har hatt ganske klare føringer for organisering, så kan det være interessant å se nærmere på hva som ligger bak skolenes valg, og hvordan skolene fordeler seg på nasjonalt nivå.

Et interessant organisatorisk aspekt ved forsøket er at noen av skolene har valgt å tilby fremmedspåksundervisning ved en "sentral-skole" i kommunen, med mulighet for alle skolene i kommunen å delta i undervisningen. Dette er på den ene siden positivt, da det innebærer et utvidet tilbud til flere skoler. På den andre siden byr dette på andre logistiske utfordringer i form av eksempelvis skyss, planlegging av tidspunkt på tvers av skoler. En av skolene vi har vært i kontakt med opplevde mye frafall av elever på grunn av slike typer utfordringer. Lærerne er i breddeundersøkelse 2 spurt om hvordan de har valgt å organisere



dette på deres skole. Vi ser at 16 prosent av lærerne oppgir at elever fra flere skoler i kommunen samles ved en skole for fremmedspråkundervisning. Selv om dette er en mulig løsning, stiller vi spørsmål ved hvor hensiktsmessig en slik form for organisering er for elevene. Dette vil vi diskutere nærmere i kapittel 10 om lokale behov og utfordringer.

Skolene har også måttet forholde seg til hvilken modell og språk de skal velge, om det skal være frivillig eller obligatorisk for elevene å delta og tidspunktet for undervisningen

### 5.2.1 Valg av modell; et reelt valg?

Både delrapport 1 og 2 tyder på at skoler og skoleeiere i liten grad hadde tatt sitt valg av modell ut fra refleksjoner om pedagogisk eller didaktisk grunnlag. De fleste valgte modell og språk ut i fra tilgjengelige lærerressurser. Dette må også sees i sammenheng med at det var en del hastverk i søknads- og oppstartsfasen av forsøket. Det at man ikke har hatt nok tid til å drøfte modellene kommer også frem av kommentarer i breddeundersøkelse 2. En skriver for eksempel at *"Ledelsen var lite orientert tidlig i søkefasen rundt modellene og introduksjonsmodellen ble aldri vurdert"*.

Evalueringen har vist at flest skoler (omtrent 80 prosent) har valgt å undervise etter **progresjonsmodellen**. De fleste begrunner dette med at dette var enklest å få til med tanke på lærerressurser, og noen mener at denne modellen er mer logisk med tanke på at man over to år skal ha to timer i uken, noe som gir mulighet til å lære ganske mye. Flere lærere kommer med "støtteerklæringer" til modellen i kommentarfeltet i siste undersøkelse og det fremheves at det er viktig for elevene å komme tidlig i gang, for å lære mest mulig før ungdomstrinnet. Også etterutdannerne og Fremmedspråksenteret uttrykker at progresjonsmodellen har vært mest vellykket fra deres synspunkt og har fungert bedre. Samtidig påpeker mange av informantene at barna i større grad trenger hjelp til å velge rett språk, noe som er en fordel med introduksjonsmodellen.

Fordelene som for øvrig trekkes frem når det gjelder **introduksjonsmodellen** er, som vi har kommentert også i tidligere rapporter, at den hjelper elevene å ta realistiske valg, og at de svake elevene greier å følge med og faget stimulerer til mestring. I en av Fylkesmann-rapportene nevnes at elever med introduksjonsmodellen, er blitt mer bevisste på språk som fenomen og ser sammenhengen mellom de ulike fremmedspråkene og sitt eget morsmål på en annen måte enn de som har lært etter progresjonsmodellen. Andre igjen har opplevd at elevene lett blander sammen språkene når man skal lære flere språk på så kort tid. Dette virker imidlertid ikke å være noe problem for elevene vi har intervjuet (Mordal, Lindemann, Aaslid 2012).

Et viktig funn i delrapport 2 var at case-skolene som har valgt introduksjonsmodellen organiserte dette på ulike måter. Noen kjørte samme språk ett år av gangen før de byttet, mens andre vekslet hvert semester. Det var tydelig at dette påvirket elevenes oppfattelse av undervisningen. I breddeundersøkelse 2 oppgir 55 prosent av lærerne at de underviser flere

språk parallelt, mens 41 prosent har byttet språk hvert semester/halvår. Til en viss grad har det altså dannet seg lokale oversettelser av introduksjonsmodellen. Vi vil påstå at for elevene vil det utgjøre ganske stor forskjell å ha ett språk per år eller om de bytter språk hvert semester. Det kan stilles spørsmål ved om vi kan snakke om én introduksjonsmodell, eller om de ulike formene for organisering er såpass forskjellige at det er problematisk å analysere på tvers av de to hovedmodellene. Siden det er få lærere i de ulike formene for organisering har vi likevel valgt å beholde to hovedkategorier når vi analyserer på tvers av modell i det videre.

4 prosent av lærerne som deltar i breddeundersøkelse 2 oppgir at de har **endret modell underveis**. Det så i utgangspunktet, ut i fra listene til Utdanningsdirektoratet, ut til at ganske mange skoler hadde valgt å endre modell underveis i forsøket. Etter nærmere undersøkelse viste det seg at det bare var to skoler som reelt sett hadde byttet modell; fra introduksjon til progresjonsmodell. Dette stemmer overens med det vi fant i delrapport 1, og det faktum at det i utgangspunktet ikke var tillat å bytte.

Lærerne har i breddeundersøkelse 2 blitt spurt om de er så fornøyde med gjennomføringen at de ville ha valgt samme modell ved en nasjonal innføring av faget. 55 prosent av lærerne svarer bekreftende på dette. En ganske stor andel (35 prosent) oppgir at de ikke vet. Her ser vi noe forskjell mellom de to modellene, ved at en større andel innen introduksjonsmodellen ville ha valgt samme modell.

I et åpent spørsmål har lærerne fått muligheten til å fylle ut hvorfor de ønsker å bytte modell. Tre lærere nevner at de helst ønsker å **kombinere de to modellene**, slik at elevene får en introduksjon det første året/halvåret, for så å fordype seg i ett språk. Dette går også igjen i andre kommentarfelter i skjema. Til sammen 18 prosent av respondentene har gjennom kommentarfeltene uttrykt ønske om å kunne kombinere de to modellene, blant annet på grunn av at det oppleves lenge å ha introduksjon i to år. *"Vi ønsker å kombinere dei to modellane, fleire språk i starten og deretter skal elevane kunne velje 1 språk dei vil ha vidare"* (Lærer, breddeundersøkelse 2). En kommenterer også at de kommer til å starte med introduksjon på 5-trinn, for så å gå over til progresjon. Ønsket om å kombinere de to modellene har vi sett gjennomgående i evalueringen, fra både elever, lærere og skoleledere. En av skolelederne vi intervjuet ved en caseskole uttalte at:

*"Men egentlig så ønsket vi en sånn tre-modell som en kombinasjon, at du starter 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).

Men vi finner også andre begrunnelser for å bytte modell. To andre lærere begrunner sitt ønske om å bytte modell med at forsøket er mest lagt opp etter progresjonsmodellen og at denne er mest effektiv. To nevner også det at elevene allerede har gjort et valg etter ett år med introduksjonsmodell og at de da er lite motiverte for å fortsette med andre språk. En annen lærer igjen mener det beste er om elevene får en liten "dusj" av alle tre språkene. Meningene til lærerne er altså både delte og udelte. Det er tydelig at det er forskjellig hva som fungerer

for ulike skoler. Oppsummert om analysene knyttet til modell kan vi si at det ikke har dukket opp mange nye aspekter knyttet til argumentasjonen rundt modellene. Dette gjør oss trygge på våre tidligere funn og analyser. Hvordan disse erfaringene vil kunne brukes i videre beslutningsprosesser vil bli diskutert i rapportens avslutningskapittel.

En annen organisatorisk ordning som skolene har vært nødt til å forholde seg til er om det skulle være frivillig eller obligatorisk å delta i forsøket for elevene.

### 5.2.2 Frivillig eller obligatorisk å delta?

I utgangspunktet var forsøket frivillig for skolene. De skolene som selv ønsket å delta meldte sin interesse. Utdanningsdirektoratet gav aldri noen føringer for om forsøket skulle være frivillig eller obligatorisk for elevene. Det har derfor vært opp til skolene å gjøre disse vurderingene, og vi ser at dette har resultert i ulik praksis blant skolene. Vi ser av breddeundersøkelse 2 at bare 22 prosent av lærerne oppgir at det har vært obligatorisk for alle elevene på trinnet å delta i forsøket. Dette stemmer overens med det vi fant i breddeundersøkelse 1. Vi vet imidlertid fra case-studiene at noen skoler har valgt å gjøre *påmelding* til forsøket frivillig, men at elevene måtte fortsette hvis de først meldte seg på, mens i andre tilfeller har deltakelsen vært mer uforpliktende, så her verserer nok litt ulike løsninger.

Forsøket har i stor grad vært frivillig for elevene. Som kommentert tidligere, har vi et utvalg som mest sannsynlig består av skoler og elever som er motivert for utviklingsarbeid og språklæring. Dette må man ta høyde for i tolkninger av resultatene, og når man benytter evalueringen av forsøket som en del av beslutningsgrunlaget for en eventuell nasjonal innføring.

Å drifte et frivillig forsøk på skolen kan også ha konsekvenser for gjennomføring og frafall i forsøket med tanke på hvor forpliktende elevene opplever deltakelsen. Noen lærere har opplevd at det frivillige gikk hånd i hånd med det uforpliktende. En lærer vi intervjuet i casestudien uttaler at:

*"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, introduksjonsmodell)

### 5.2.3 Tidspunktet for undervisningen

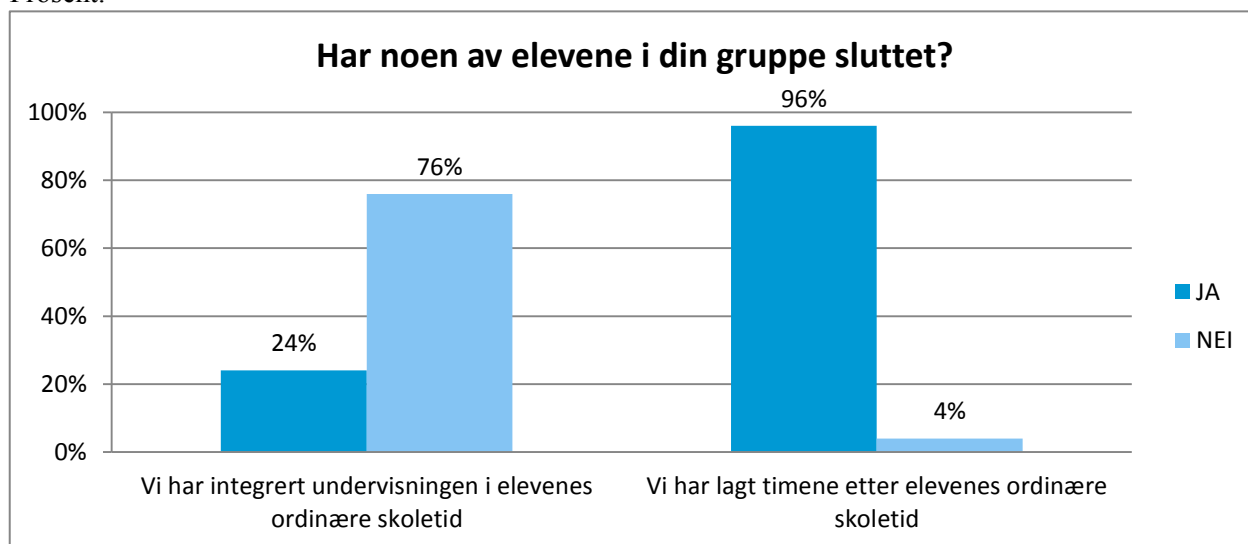
To avgjørende strukturelle faktorer som dukket opp som problematiske i en tidlig fase av forsøket, var tidspunktet for undervisningen og størrelsen på elevgruppene. Svært mange

ansatte kommenterer også i breddeundersøkelse 2 at tidspunktet har vært et problem. Siden forsøket kom på toppen av den ordinære skoledagen, ble ofte timene lagt til slutten av dagen.

Vi ser også av breddeundersøkelse 2 at 38 prosent av lærerne har byttet tidspunkt for undervisningen underveis i forsøket. Dette kan blant annet komme av dårlige erfaringer med tidspunktet for timene.

På spørsmål om *hvordan* de har valgt å organisere tidspunktet for undervisningen i forhold til den ordinære undervisningen, ser vi at 31 prosent har valgt å integrere undervisningen i elevenes ordinære skoletid, mens 42 prosent har lagt timene *etter* elevenes ordinære skoletid. Dette er en reduksjon sammenlignet med tallene fra 2011. Bare 8 prosent har valgt å legge timene i forkant av skoledagen. Noen kommenterer at de har prøvd litt forskjellig. Vårt inntrykk er at det å legge timene på slutten av dagen (i kombinasjon med at dette er et frivilling opplegg) er uheldig for gjennomføringen, noe som blir bekreftet av figuren nedenfor (Figur 4).

Figur 4 - Valg av tidspunkt for undervisningen og frafall. Breddeundersøkelse 2012. Lærere (N=59). Prosent.

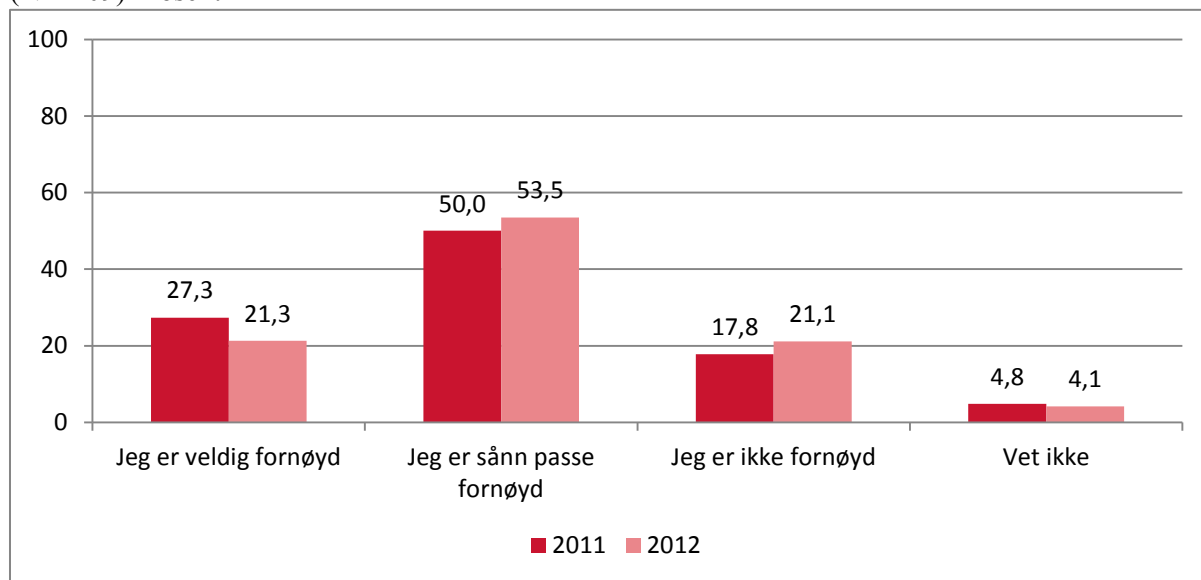


En større andel av lærerne som har fått lagt timene *etter* elevenes ordinære skoletid svarer ja på spørsmålet om noen av elevene har sluttet sammenlignet med de som har fått integrert undervisningen i elevenes ordinære skoletid.

Men opplever aktørene nå at tidspunktet fungerer bedre enn før? 60 prosent av det totale utvalget opplever nå at tidspunktet for timene med fremmedspråk fungerer godt. Dette gjelder 52 prosent av lærerne. Om vi sammenligner disse tallene med resultatene i 2011 ser vi at prosentandelen som synes at tidspunktet fungerer bra faktisk har gått ned fra 65 prosent i det totale utvalget og 59 prosent av lærerne. På tross av at mange har valgt å bytte tidspunkt på timene ser det altså ikke ut til at lærerne synes at tidspunktet fungerer noe bedre enn før. Dette må sees i sammenheng med at selv om man flytter på tidspunktet så kommer forsøket i de fleste tilfeller i tillegg til ordinær skoletid.

Elevenes svar på om de er fornøyde med tidspunktet for undervisningen viser også at elevene er noe mindre fornøyde i 2012 sammenlignet med 2011, som vist i figuren nedenfor.

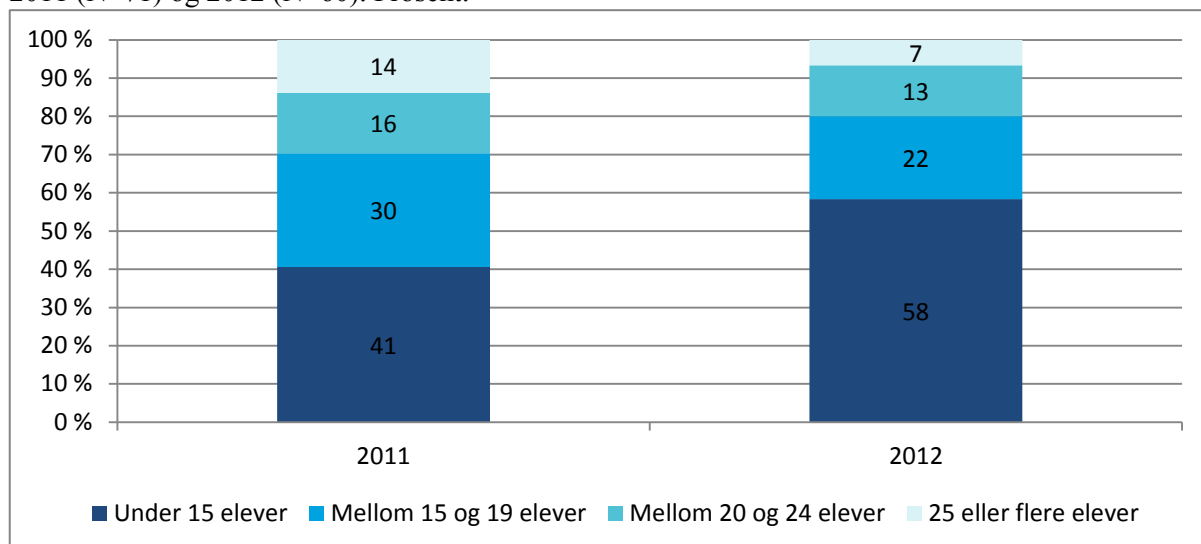
Figur 5 - Er elevene fornøyde med tidspunktet for undervisningen? Breddeundersøkelse 2012. (N=1109) Prosent



## 5.2.4 Gruppestørrelse

En annen tilbakemelding fra lærerne i en tidligere fase av forsøket var at undervisning i veldig store klasser eller grupper i et praktisk rettet språkfag for barn var problematisk, både med tanke på støy, kommunikasjonsmuligheter og læringsutbytte.

Figur 6 - Gruppestørrelse. Antall elever som lærerne underviser for etter årstall; Breddeundersøkelse 2011 (N=71) og 2012 (N=60). Prosent.



Figur 6 viser at andelen store elevgrupper er redusert. Dette kan sees enten som et signal på at store grupper er delt opp av pedagogisk hensyn, eller at det kommer av frafall fra elevgruppen. Uansett hva grunnen til dette kan være er det positivt at gruppestørrelsen har gått

ned, spesielt at de gruppene med 25 elever eller mer har halvert seg. Også elevene vi intervjuet i casene opplevde store utfordringer med store grupper;

*"Siden vi er så mange så er det et stort problem. Enten det er noen som har lyst til å snakke, men da enten begynner å rope hvis de ikke får det, eller for eksempel de skyter baller på hverandre. Også for eksempel jentene som kan sette seg helt bakerst, det virker ikke som de følger med, de sitter bare og snakker. Det er liksom et problem at vi har 27 elever pr lærer..."* (Elev, 2012)

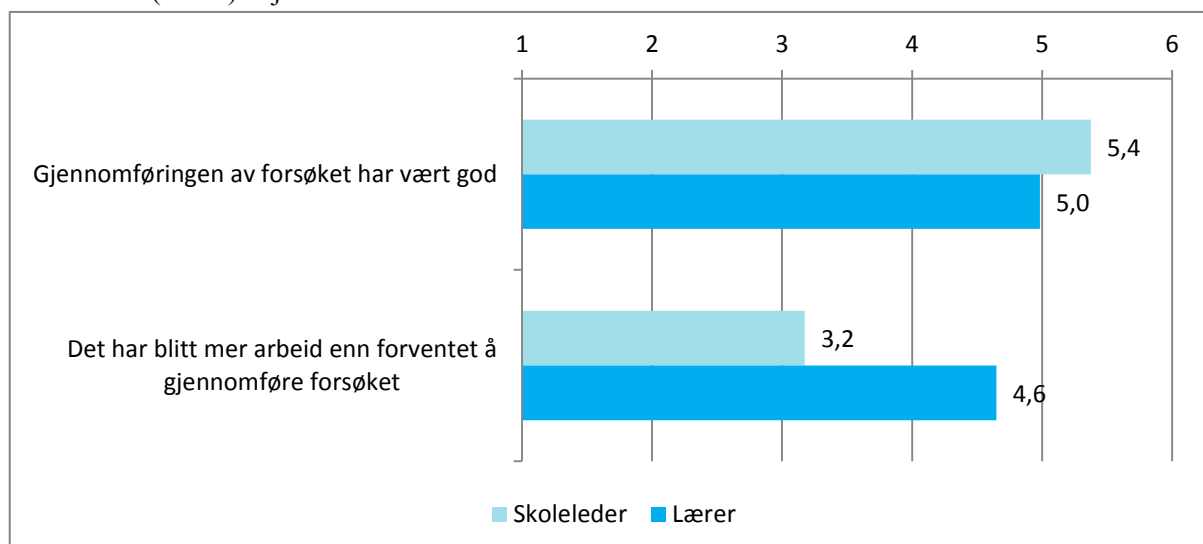
*"Det er stress med så mange elever syns jeg. Dere kan godt si imot meg, men jeg synes at de fleste bråkete elevene har kommet i spansk-klassen, og det har vært litt sånn, altså, det har jo ingenting med spansken å gjøre at jeg er litt mindre motivert, men det har vært nedtur at det hele tiden må bråkes. At vi ikke for en gangs skyld kan fokusere..."* (Elev, 2012)

Disse elevene påpeker det samme som lærerne selv har vært tydelige på; at språklæring i utgangspunktet fungerer best i små grupper. Dette gjelder kanskje i enda større grad i begynneropplæring på barnetrinnet, hvor elevene motiveres av å ta språket i bruk, ikke er redd for å snakke høyt på språket, og samtidig trenger tett oppfølging i læringssituasjonen.

### 5.3 Planlegging og gjennomføring av forsøket

Skolelederne virket i breddeundersøkelse 1 å være gjennomgående mer fornøyde med **planlegging og gjennomføringen av forsøket** sammenlignet med lærerne. Det eksisterte også en enighet om at skolens ledelse hadde vært aktive i planlegging og gjennomføring av forsøket. Det så ut til at respondentene er noe mer fornøyde med gjennomføringen og iverksettingen enn med planleggingen. Dette kan ha sammenheng med det hastverksarbeidet som også skoleeierne viste til i søknadsfasen. Vi ser igjen mye av de samme tendensene i breddeundersøkelse 2.

Figur 7 - Om gjennomføringen av forsøket. Breddeundersøkelse 2012. Lærere (N=57-59) og skoleledere (N=40). Gjennomsnitt



Figur 7 viser at både lærere og skoleledere i stor grad sier seg enige i at gjennomføringen av forsøket har vært god. Som i den første breddeundersøkelsen ser vi at skolelederne er noe mer positive enn lærerne, og det er lite endringer i gjennomsnittet fra 2011 til 2012. Det ser ut til at lærere som arbeider ved skoler som har satset på fremmedspråk i forkant av forsøket er noe mer enige i at gjennomføringen har vært god sammenlignet med de som ikke har noen tidligere satsning på fremmedspråk på barnetrinnet. Dette har mest sannsynlig sammenheng med at de allerede har innarbeidet seg gode rutiner og kompetanse.

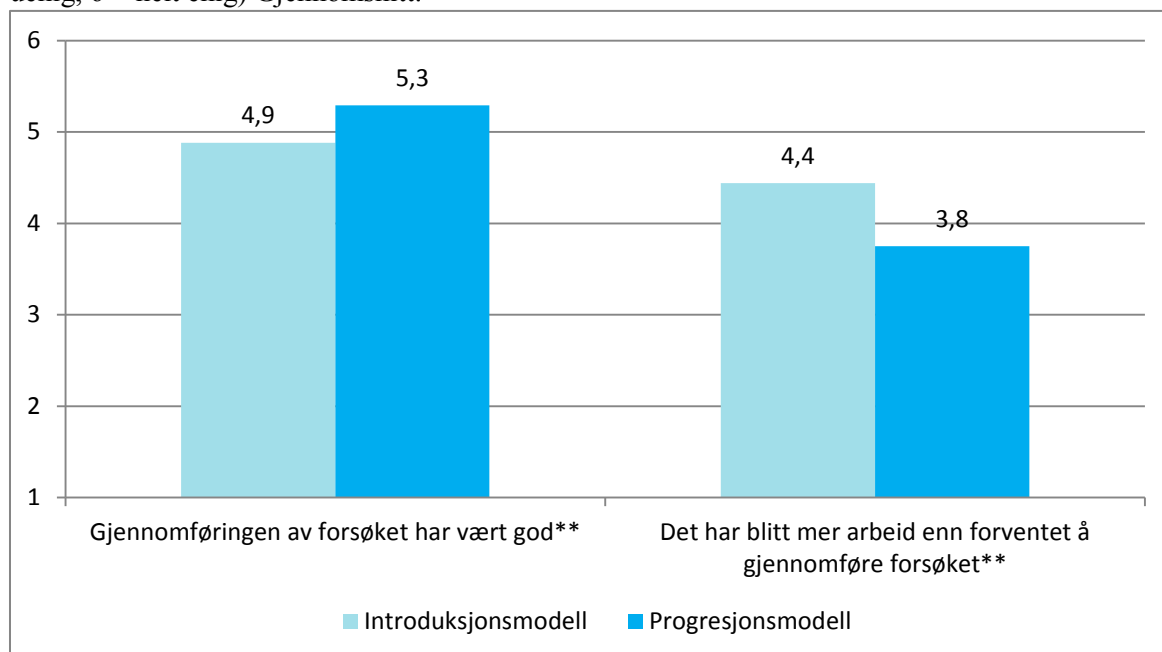
Lærerne er i større grad enige i at det det har blitt mer arbeid enn forventet sammenlignet med skolelederne. Dette er kanskje naturlig siden lærerne er de som faktisk gjør jobben, og de har også deltatt på etterutdanningen. Lærerne etterlyser blant annet mer tid til planlegging internt på skolen sette mål, bestemme tema o.l. To lærere oppgir i breddeundersøkelse 2 at eneste ankepunkt er at de har måttet organisere og gjennomføre mye av forsøket alene, noe som oppleves som mye ansvar; *"Det var mykje arbeid som læraren måtte vere åleine om. Nybrotsarbeid krev tid og vi burde ha blitt tilgodesett for det"*.

Den store forskjellen mellom skolelederne og lærerne kan imidlertid tyde på at omfanget av arbeidet kanskje ikke er kommunisert fra lærernes side. Det kan også være at skolelederne opplever at det ikke har vært så mye arbeid for dem som skoleledere. Lærere ved de skolene uten fremmedspråk som satsningsområde i forkant av forsøket synes å mene at det er mye arbeid, sammenlignet med skoler som har satset på fremmedspråk fra før. Selv om forskjellen mellom gruppene ikke er signifikant, kan det kan likevel tyde på at det er mer jobb for de skoler som ikke tidligere har satset på fremmedspråk å komme i gang med dette på barnetrinnet. Det må også tas med i betraktningen ved en eventuell nasjonal innføring.

Vi ser også noen forskjeller på tvers av modell på påstandene om gjennomføring (Figur 8). De lærerne som underviser etter progresjonsmodellen er noe mer enige i at gjennomføringen har vært god sammenlignet med de som underviser etter introduksjonsmodellen.



Figur 8 - Gjennomføring og arbeid på tvers av modell. Breddundersøkelse 2012. Lærere. (1= helt uenig, 6 = helt enig) Gjennomsnitt.



Oppsummert om forsøkets gjennomføring ser vi at veldig mange lærere, skoleledere og skoleeiere gir positiv og full oppslutning rundt forsøket, og mener at det bør innføres som et obligatorisk fag; *"Barneskolen er rette tidspunktet, god motivasjon, hukommelse, iver!! Introduser det gjerne obligatorisk fra 6. klasse på landsbasis så fort som mulig!"* (Lærer, breddeundersøkelse 2). Det trekkes frem utfordringer som man har møtt underveis, men flere presiserer at mange av disse vil forsvinne når fremmedspråk blir integrert i den ordinære skoledagen. Dette gjelder blant annet problemet med tidspunktet for timene i kombinasjon med et frivillig opplegg. En av skoleeierne vi intervjuet i oppfølgingsrunden reflekterer rundt hva som er årsaken til at de har hatt så gode erfaringer med forsøket. Utbyttet er veldig styrt av kompetansen til den enkelte lærer. De har selv hatt en fantastisk lærer med mye kompetanse og som brenner for faget. Skoleeier opplever at de gode erfaringene er mye hennes fortjeneste. Dette bekrefter tidligere kommentarer om at læreren er en avgjørende faktor for om dette blir vellykket.

## 5.4 Etterutdanningen

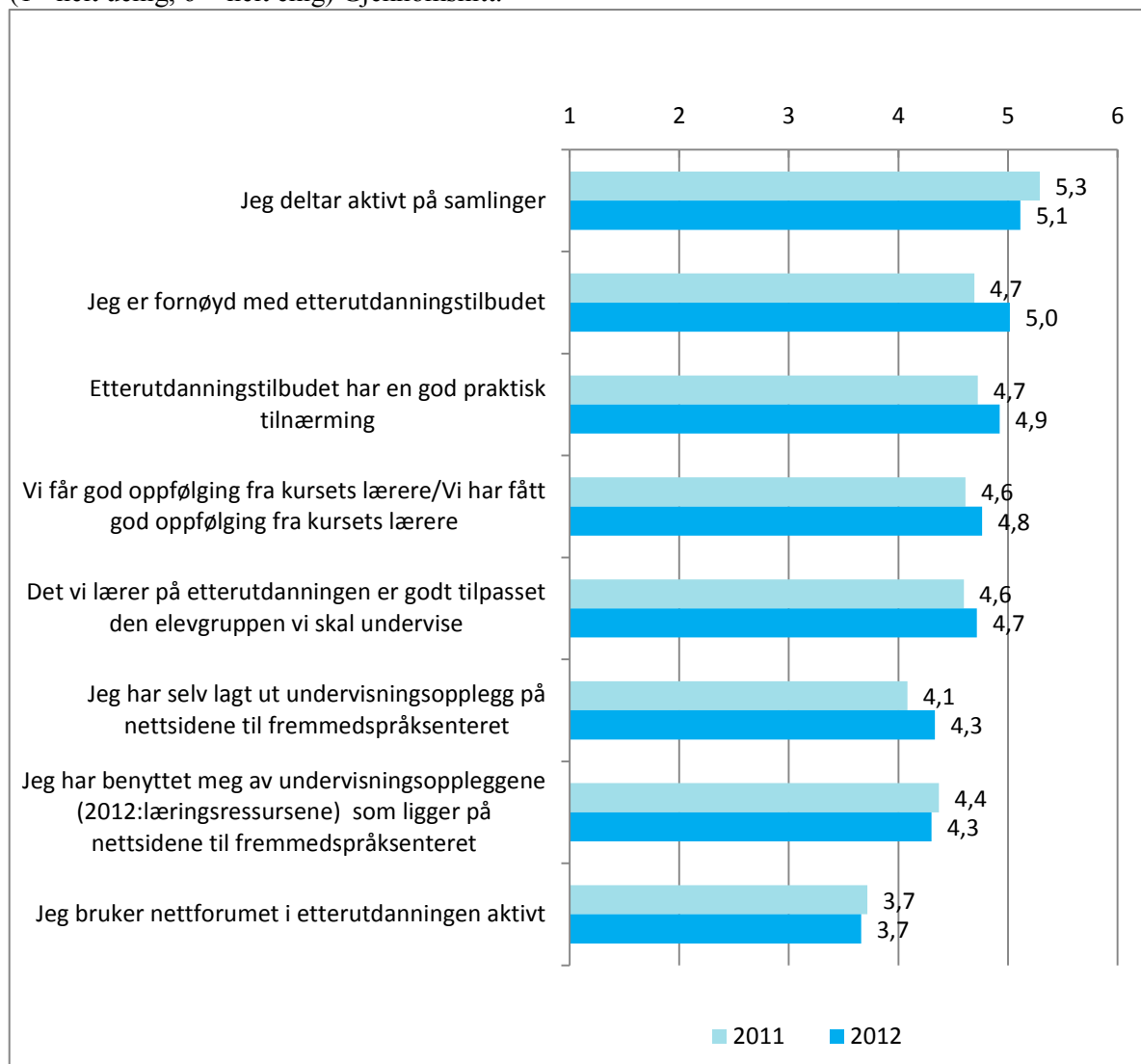
Utdanningsdirektoratet gav Fremmedspråksenteret i oppdrag å stå for innholdet og gjennomføring av etterutdanningstilbudet i forsøket. De gjorde i utgangspunktet avtaler med tre regionale tilbyderinstitusjoner som skulle samarbeide om å utvikle etterutdanningen. En av institusjonene måtte trekke seg ved forsøkets oppstart, så det er i hovedsak NTNU og Høgskolen i Østfold som har driftet dette. Denne endringen innebar noen forsinkelser og flytting av lokalisering og tidspunkter. Dette har vi også behandlet i delrapport 1 og 2.

Etterutdanningstilbyderne har hatt jevnlige møter underveis og har lagt opp etterutdanningen i noenlunde samme form. Et fleksibelt og praksisnært innhold har blitt vektlagt. Det har blitt avholdt to samlinger for lærerne i året, med seks timer veiledning i mellom hver samling.

Årets breddeundersøkelse viser at bare seks lærere svarer at de ikke har deltatt i etterutdanningen. Dette stemmer overens med breddeundersøkelse 1 som også viste stor oppslutning. Vi ser nå at 41 prosent har vært med på samtlige samlinger, og samme andelen svarer at de har deltatt på de fleste. Det er altså ganske mange lærere som ikke har fått med seg alle samlingene. Som i breddeundersøkelse 1 er de fleste enige i at de har deltatt *aktivt* på samlingene. De som ikke deltok i etterutdanningen fikk muligheten til å oppgi grunnen til dette i et åpent spørsmål i spørreskjemaet. En gjenganger er mangel på tid og kollisjoner med annen undervisning. To lærere var vikar for en annen lærer og fikk derfor ikke tilbud om etterutdanning. Flere mener at de har nok kompetanse allerede.

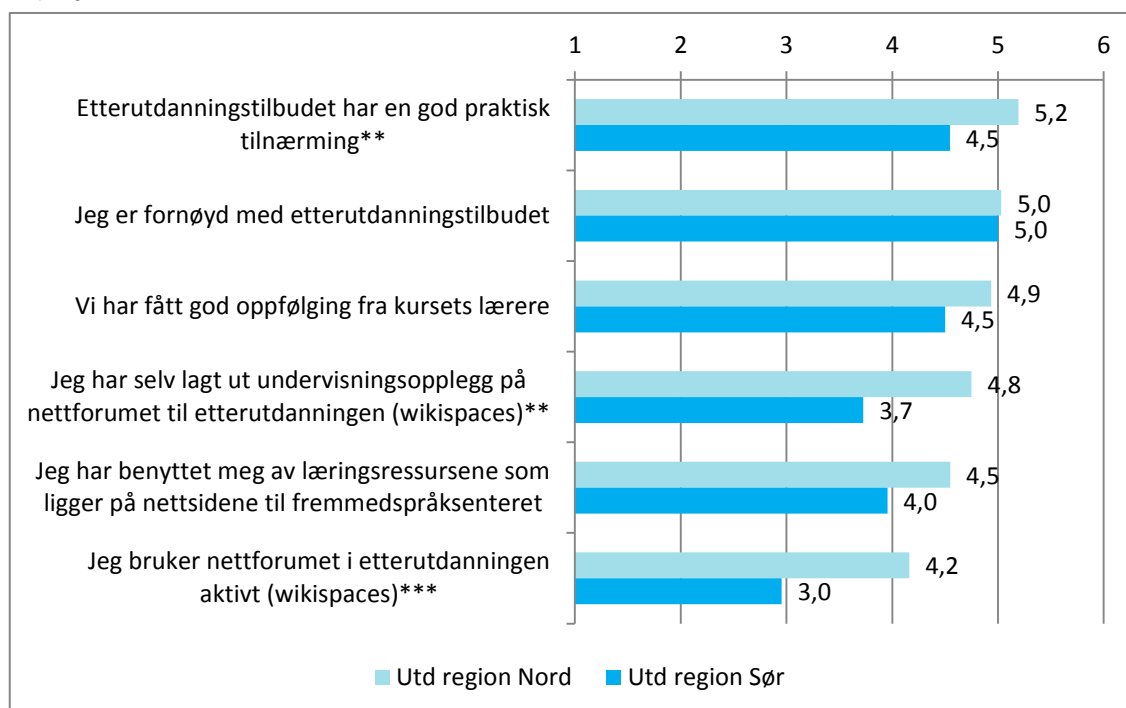
Lærerne er bedt om å ta stilling til en rekke utsagn knyttet til forsøkets etterutdanningstilbud, presentert i Figur 9. De fleste av disse er formulert på samme måte som i breddeundersøkelse 1. Vi får gjennom breddeundersøkelse 2 ennå en gang bekreftet at de fleste lærerne fremdeles er fornøyde med etterutdanningstilbudet. Dette så vi også i delrapport 1 og 2. Snittet har her økt fra 4,7 i 2011 til 5,0 i 2012. Tall fra 2012 viser oss at de fleste er fornøyde med det faglige og didaktiske innholdet i etterutdanningen. For alle disse utsagnene ligger gjennomsnittet rundt 5. Det gjelder også utsagnet om at etterutdanningen har en god praktisk tilnærming. Her ser vi en liten økning i snittet siden siste måling.

Figur 9 - Om etterutdanningen. Breddeundersøkelse 2012. Lærere. (N 2011= 60-62, N 2012= 51-54), (1= helt uenig, 6 = helt enig) Gjennomsnitt.



Når det gjelder IKT bruk er det ganske liten endring siden sist. Som vi også kommenterte i breddeundersøkelse 1 bygger etterutdanningen på en modell som fordrer bruk av IKT, både for å holde kontakten mellom samlingene, for å dele undervisningsopplegg og for å bruke digitale læremidler. Vi ser av Figur 10 at nettforumet til etterutdanningen ikke er brukt mer aktivt siden sist. Noen påstander viser imidlertid forskjeller mellom de to etterutdanningsregionene. Figur 10 viser noen av påstandene på tvers av utdanningsregion.

Figur 10 - Bruk av IKT fordelt på etterutdanningsregion. Breddeundersøkelse 2012. Lærere. (N= 53-54) Gjennomsnitt



Lærerne med etterutdanning fra region Nord bruker i større grad nettforumet i etterutdanningen aktivt. Dette må sees i sammenheng med at etterutdannerne i region Nord hadde god erfaring med å benytte wikispace fra før av. I region Nord har lærerne ved etterutdanningen også i større grad lagt ut undervisningsopplegg selv på disse sidene, og de har i større grad benyttet læringsressursene på nettsidene til Fremmedspråksenteret. Disse tendensene om forskjellene mellom regionene så vi også i 2011, men de var da ikke signifikante.<sup>5</sup> En av skoleeierne vi har intervjuet, nevner at noen av nettressursene er dyre i drift, det kreves at skolene kjøper dem for å kunne bruke dem, noe som blir problematisk for de skolene som ikke har budsjettet for dette. En annen skoleeier rapporterer at det var problematisk å benytte digitale læremidler i store elevgrupper. Dette så vi også av casestudiene, og det var heller ikke alle elevene som var så interessert i å benytte mer data og nettressurser i timene.

En siste variabel hvor etterutdanningsregionene skiller seg, er at deltakerne i Nord i større grad oppgir at etterutdanningen hadde en god praktisk tilnærming. Den samme forskjellen så vi av breddeundersøkelse 1 (Mordal Aaslid Jensberg 2011). Denne forskjellen har altså vært ganske stabil. Vi ser imidlertid en endring fra 2011 når det gjelder om lærerne i de ulike utdanningsregionene er fornøyd med etterutdanningstilbudet. Våre funn i 2011 viste at lærerne i region Nord var mer fornøyd, og forskjellen var signifikant. Dette har i 2012 jevnet seg ut, og begge regioner virker i stor grad å være fornøyd. Dette kan ha sammenheng med at tilbudet har bedret seg noe etter en litt kaotisk oppstart, noe som vi har fått tilbakemeldinger om både fra lærere og etterutdannere i region Sør.

<sup>5</sup> Med unntak av at lærerne i region Nord benyttet seg av undervisningsoppleggene på nettsidene til fremmedspråksenteret (Mordal Aaslid Jensberg 2011).

Skoleeierne nevnte både i implementeringsstudien og i oppfølgingsintervjuene at de hadde fått varierende tilbakemeldinger når det gjelder ulike fag. Dette så vi også i forrige breddeundersøkelse hvor vi fant signifikante forskjeller mellom språkene på en rekke påstander, og i casestudiene (Mordal Aaslid Jensberg 2011, Mordal Lindemann Aaslid 2012). Det er interessant å se nærmere på om det har skjedd noen endringer underveis i forsøket. Vi har sett på batteriet ovenfor på tvers av de ulike fagene, og finner ingen signifikante forskjeller mellom språkene. Her har altså skjedd en endring siden 2011. Noen av tendensene kan likevel kommenteres. Det er så å si ingen forskjeller mellom språkene når det gjelder hvor fornøyde de er med etterutdanningstilbudet. Det kan se ut til at de lærerne som har undervist i tysk i noen større grad har benyttet seg aktivt av wikispace sidene til etterutdanningen. Det er mulig at faglærerne i tysk har brukt mer tid på å innarbeide dette på samlingene, men dette vet vi ikke sikkert.

Det ser også ut som at tysklærerne i større grad deltar aktivt på samlingene sammenlignet med fransklærerne. Spansklærerne opplever i noe større grad at de har fått god oppfølging fra kurssets ledere og synes tilbudet har hatt en god praktisk tilnærming. Fransklærerne er noe mindre fornøyde med det didaktiske og faglige innholdet sammenlignet med tysk og spansklærerne. Det er imidlertid, som nevnt, ikke signifikante forskjeller. I siste breddeundersøkelse merket franskfaget seg ut i noe mer negativ retning, så det er positivt at det har vært en positiv utvikling her. Dette tyder på at utfordringene som tydelig var til stede i 2011 har blitt tatt tak i.

Vi har gjennom evalueringen hatt en antakelse om at opplevelsen og utbyttet av etterutdanningen har hatt noe sammenheng med den utdanning/kompetanse lærerne har hatt med seg fra før. Kanskje er det slik at de med mindre språklig utdanning i mindre grad har greid å henge med? Dette fikk vi også tilbakemeldinger om fra de oppfølgende intervjuene med skoleeier. De har inntrykk av at lærerne er fornøyde med forskjellige ting. De med mye språkkompetanse syntes de lærte litt lite, men at nettverket var svært nyttig, samt tips om nettsider og andre metoder som kan benyttes for dette års-trinnet. Mange av de lærerne med mindre språklig kompetanse synes det faglige opplegget var for krevende, men hadde godt utbytte av fellessamlingene, og nettverket.

Vi har derfor krysset batteriet knyttet til etterutdanningen med lærernes utdanning. Lærerne har blitt bedt om å krysse av for hvor mye språklig utdanning de har på universitetet/høgskolen i språket de underviser i.<sup>6</sup> Analysene viser at det er ingen signifikante forskjeller mellom de som har over ett år og under ett år med utdanning. De som har over ett år med utdanning (det vil si 60 studiepoeng eller mer) er litt mer fornøyde med tilbudet, men forskjellen er svært liten. Ellers ser det ut til at lærerne med mindre enn ett år språklig utdanning i større grad opplever at de har fått god oppfølging av kurssets ledere. Dette kan tyde på at etterutdannerne har greidd å nå ut til de med et svakere faglig utgangspunkt. Det ser

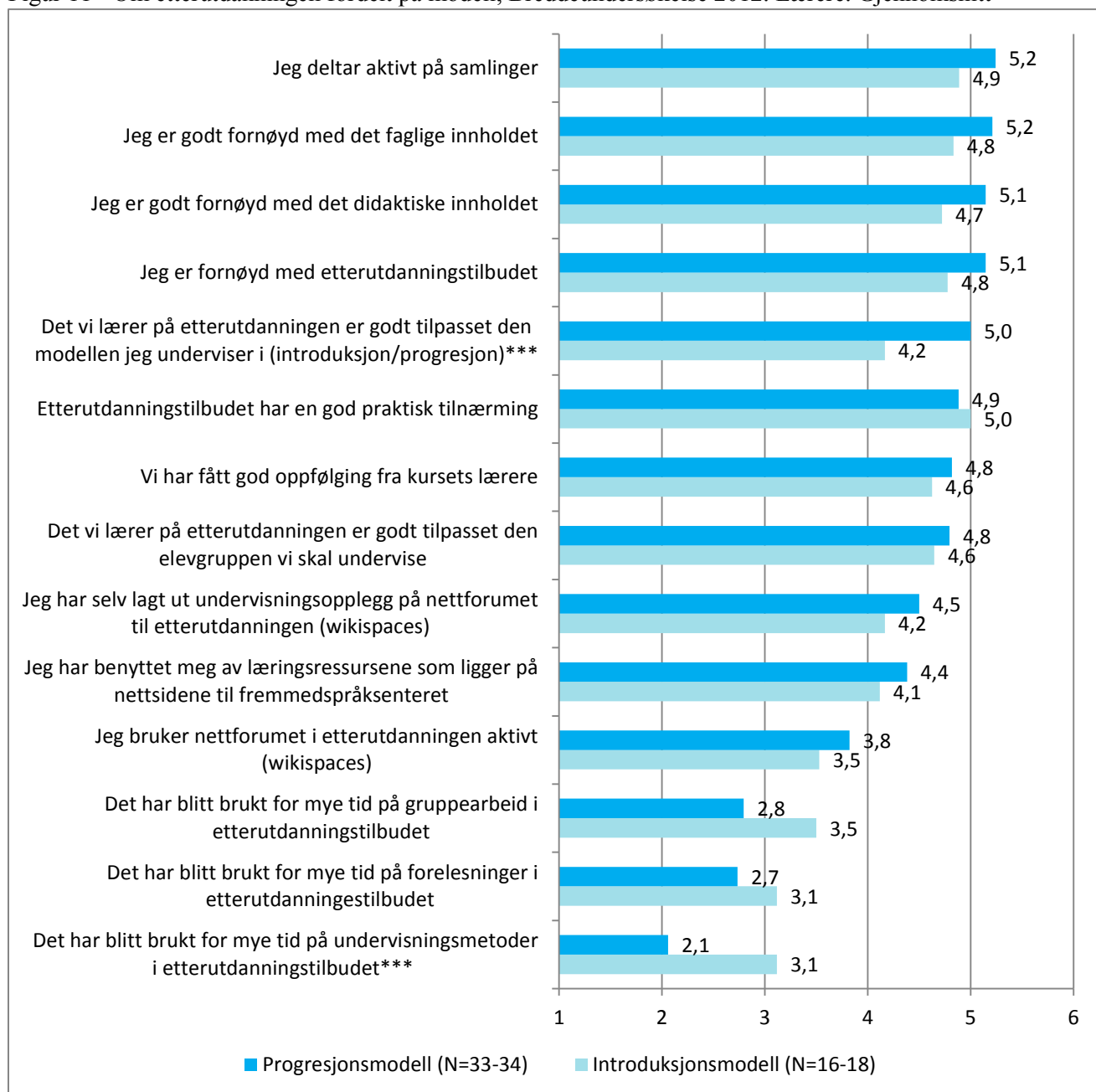
---

<sup>6</sup> Vi har kodet om svaralternativene fra fem til to kategorier (under ett år, over ett år) for å få noenlunde sammenlignbare grupper.

heller ikke ut som at dette har gått ut over de som er mer faglig sterke – ut fra disse analysene. Vi har også sjekket de samme påstandene på tvers av ansiennitet, uten at vi finner noen signifikante forskjeller mellom de lærerne som har lang og kort ansiennitet som fremmedspråklærere.

Vi har fått jevnlige tilbakemeldinger fra våre informanter om at etterutdanningen oppfattes noe forskjellig for de lærerne som underviser etter progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen. Det hevdes at etterutdanningen er lagt opp mer etter det å undervise i ett fag over to år. Vi fant ingen tydelige tegn til forskjeller mellom modellene i breddeundersøkelse 1. Figuren nedenfor viser resultatene fra breddeundersøkelse 2.

Figur 11 - Om etterutdanningen fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012. Lærere. Gjennomsnitt



Heller ikke i breddeundersøkelse 2 finner vi så store forskjeller mellom de to lærergruppene; både lærerne innen introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen virker i stor grad å være fornøyde med tilbudet. Vi finner signifikante forskjeller mellom modellene på bare to av påstandene. For det første gjelder dette påstanden *om det har blitt brukt for mye tid på undervisningsmetoder i etterutdanningen*. Her er introduksjonslærerne i større grad enige. Av våre erfaringer fra casestudiene kan dette komme av at de undervisningsmetodene som man brukte tid på i faggruppene var noe mer tilpasset progresjonsmodellen enn introduksjonsmodellen.

For det andre ser vi signifikante forskjeller på påstanden *om det de lærer på etterutdanningen er godt tilpasset modellen de underviser i*. Her ser vi tydelig at progresjonslærerne i større grad sier seg enige, noe som stemmer overens med øvrige data i evalueringen. Bortsett fra dette er det ikke så store forskjeller mellom modellene. Vi ser en tendens til at progresjonslærerne er noe mer fornøyde med det faglige innholdet, mens introduksjonslærerne er noe mer enige i at det blir brukt for mye tid på gruppearbeid, men forskjellene er imidlertid ikke signifikante. Samtidig ser vi at også introduksjonslærerne sier seg ganske enige i at etterutdanningen er godt tilpasset den elevgruppen de skal undervise – så her hersker det nok noe uenighet blant de som har undervist i introduksjonsmodellen. De ulike erfaringene kan også komme av at de har valgt å organisere modellen på ulike måter.

#### **5.4.1 Å etterutdanne lærere i et "nytt" fag...**

Vi har gjennom evalueringen hatt jevnlike samtaler med etterutdannerne om hvordan de ser på utviklingen av forsøket, og hva de får av tilbakemeldinger fra lærerne. Etterutdannerne i de to regionene er i stor grad fornøyde med gjennomføringen av forsøket og etterutdanningen, ut fra de rammer som har vært tilgjengelig. Begge tilbyderne kunne vel i utgangspunktet ønsket seg et mer omfattende opplegg, men ut i fra disponibelt budsjett har både etterutdanningen og forsøket levd opp til forventningene. Aktørene har følt på tidspresset i oppstarten av forsøket. Det at en av etterutdanningsinstitusjonene måtte trekke seg fra forsøket helt i oppstarten, gav en litt kaotisk start, også for etterutdanningen. Men dette gikk seg til etter hvert. Oppstarten av prosjektet virker å ha vært mer belastende for aktørene i region Sør enn i Nord, og det kan være at også lærerne har opplevd dette.

En konsekvens av en litt brå oppstart var at lærerne fikk lite informasjon om hva som forventes av dem i etterutdanningskursene, hvor mye arbeid og hvilket arbeid som skulle gjøres underveis osv. Dette har ført til en del frustrasjon hos lærerne. For eksempel fikk lærerne høsten 2011 beskjed om å arbeide med en utviklingsoppgave som skulle presenteres på en nasjonal konferanse. Dette innebar et slags FoU-arbeid der både teori og praksis skulle være med og munne ut i et undervisningsopplegg som skulle legges frem for andre lærere, etterfulgt av en vurdering/kommentar fra fagfeller. Dette ville gi lærerne et produkt ved slutført etterutdanning. Både skoleeiere og lærere mener utviklingsarbeidet som ble lansert høsten 2011 kom litt brått på, og at det gikk med for mye tid og arbeid på dette. Disse tilbakemeldingene stemmer overens med det vi fant i casestudiene som er presentert i



delrapport 2 (Mordal Lindemann Aaslid 2012). Mange lærere gir respons på at dette var en god ide, men for noen ble dette for mye arbeid som falt utenfor det de hadde forventet å bruke tiden på. Etterutdannerne måtte derfor bruke en del tid på holdningsendringer og motivering knyttet til arbeidet med denne oppgaven.

Samtidig opplevdes det som vanskelig å stille krav til deltakerne, siden dette var et frivillig opplegg som ikke var studiepoenggivende. Etterutdannerne fikk tilbakemeldinger fra de som gjennomførte oppgaven, at de til sist var glade for at de gjorde det, og syntes det var utfordrende, men også lærerikt og inspirerende. Andre igjen valgte å slutte i etterutdanningen på grunn av denne oppgaven. Fylkesmann-rapportene indikerer at flere har gitt tilbakemeldinger på at et så pass omfattende skoleringsopplegg bør utløse studiepoeng.

En annen utfordring som trekkes frem er det å skulle tilpasse etterutdanningen til de to modellene. Noen lærere byttet på undervisningen, og var kanskje bare innom og hadde spansk-undervisning i tre måneder. Dette ble vanskelig å forholde seg til med tanke på kontinuitet og progresjon i etterutdanningskurset. Det var heller ikke bare enkelt for en lærer å komme midt inn i en allerede igangsatt etterutdanning, samtidig som det virket inn på progresjonen og den faglige utviklingen i kurset. Det har fremkommet fra Fylkesmann-rapportene et ønske om to ulike moduler i etterutdanningen, avhengig av undervisningsmodell. På denne måten ville det være mulig å tilpasse undervisningen til lærernes kompetanse og behov. Dette vil vi komme tilbake til i avslutningskapitlet.

#### **5.4.2 Suksesskriterier for god etterutdanning og fremmedspråkundervisning?**

I oppfølgingsintervjuene spurte vi blant annet om hva som trengs av kompetanse for å drive god etterutdanning? Etterutdannerne vektlegger det å ha et bredt fagmiljø som sentralt for å tilby en god etterutdanning i faget. Både at man har flere fremmedspråk, og at man har tilgang på annen kompetanse på huset som kan bidra inn i etterutdanningen. Begge institusjoner virker å ha benyttet seg av dette. Dette kan for eksempel være kompetanse knyttet til lesing, skriving og vurdering generelt. Muligheten til å trekke inn ekstern kompetanse trekkes også frem som viktig. Blant annet opplever en av etterutdannerne at barnepsykologi har vært en populær og nyttig tematikk som bør inngå i en slik etterutdanning, for å få kompetanseheving knyttet til barns utvikling og læring. Til sammen er det viktigste at den interne og eksterne kompetansen man har som etterutdanner utgjør et godt team som har både faglig dybde og bredde. De trekker også frem at det er viktig at etterutdannerne har erfaring fra skolen og har jobbet med undervisning selv. Det har god effekt å kunne si "vi som språklærere..."

Men hvilken kompetanse trengs for lærere i fremmedspråk på barnetrinnet? Etterutdannerne er enige om at det ikke nødvendigvis er tilstrekkelig å være morsmålsbruker. Språkkompetanse i fremmedspråket er viktig; men det er også viktig å være stødig i norsk for å kunne dra paralleller mellom språkene, og den didaktiske kompetansen er også viktig å ha med. Samtidig handler det ikke bare om å være faglig flink, men at man også er så pass ydmyk at man tør å ta språket i bruk, selv med sine svakheter. Og viktigst er det at man har en

vilje til utvikling; slik at det man ikke kan i utgangspunktet, lærer man underveis. Ellers trekkes det frem at det er viktig å ha en moderne måte å undervise på, blant annet i form av en mer lekende tilnærming med en god dose egenaktivitet.

Etterutdannerne mener at forsøket og etterutdanningen har vært mer vellykket for lærerne som har hatt bred støtte fra skoleledelsen. Hvor mye økonomisk støtte lærerne har fått for å reise på samlingene, og hvor mye praktisk assistanse og oppmuntring skoleledelsen har bidratt med varierte helt klart mye, og dette var et frustrasjonsmoment blant lærerne, som ofte fikk sitt utløp nettopp på samlingene.

### **5.4.3 Hva fungerte spesielt bra i etterutdanningen?**

Når vi spør etterutdannerne etter hva som fungerte spesielt bra i forsøket trekkes erfaringsdelingen frem som spesielt positivt. Dette gjelder erfaringsdelingen mellom lærerne på etterutdanningen og mellom lærerutdannerne og lærerne. Dette ser vi også igjen i lærernes svar, så dette var helt klart en viktig kilde for inspirasjon og læring i forsøket. Også samarbeidet mellom etterutdanningstilbydere trekkes frem som spesielt positivt. Det har vært nyttig å være to institusjoner og å kunne diskutere seg frem til gode løsninger og lære av hverandres erfaringer og fagfelt. Dette har ført til et godt faglig innhold og utvikling i etterutdanningen. Det virker også som at begge tilbydere har mest positive erfaringer knyttet til progresjonsmodellen.

Etterutdannerne har også blitt spurt om hvordan det var å gjennomføre etterutdanningen *parallelt* med forsøket. Også her er etterutdannerne ubetinget positive. De opplever at det er flere fordeler med å ha etterutdanningen parallelt med forsøket heller enn i forkant. Man får blant annet gjort justeringer underveis, og det å ha så tett kontakt med lærerne mens de selv driver undervisning i skolen gir også etterutdannerne god innsikt i skolehverdagen, slik at etterutdanningsopplegget kan tilpasses. Dette gir også muligheter for modell-læring; at lærerne får se hvordan de kan drive med undervisning. Ved at faglærerne holder den undervisningen for dem som de kan bruke i eget klasserom har, får lærerne en god følelse for hvordan dette oppleves også av elevene, og hva som kan fungere bra å ta med seg som en del av egen undervisningspraksis.

### **5.4.4 Og hva kunne vært gjort annerledes?**

Etterutdannerne mener at lærerne burde fått tidligere informasjon om opplegget, dette gjelder spesielt informasjon om utviklingsoppgaven som tidligere nevnt. Dette gjelder også generelt at lærerne bør kjenne til hva de begir seg ut på, hva som forventes o.l. før de sitter midt opp i det. Dette vil redusere mye bry for etterutdannerne i form av å måtte drive med holdningsendring og motivasjon knyttet til opplegget underveis. Om kurset hadde vært studiepoenggivende ville det også vært mulig å stille noe større krav. Disse problemstillingene vil mest sannsynlig ikke være så betydningsfulle ved en eventuell nasjonal innføring, da ville planlegging og informasjon mest sannsynlig være avklart på forhånd. Det er likevel verdt å

merke seg viktigheten av god og klar informasjon, og det å ha tydelige mål for etterutdanningen.

En av etterutdannerne etterspør mer informasjon om selve forsøket underveis og hva som skjer etter forsøket, for dette er tydeligvis noe som mange av aktørene er opptatt av; blir det innført? Blir det obligatorisk? Følger det noen økonomiske midler i det videre arbeidet? Dette er informasjon som blir etterspurt spesielt fra lærerne. Denne usikkerheten har nok preget lærerne både i deres arbeid og i deres forhold til etterutdanningen og forsøket. Lærerne har et tydelig behov for nærmere oppfølging.

Etterutdannerne etterlyser også muligheten til å kunne dra på skolebesøk underveis i forsøket for å følge opp og veilede lærerne, spesielt siden dette er så pass nytt for mange. Dette krever imidlertid mer ressurser enn det aktuelle budsjettet i forsøket. Det kunne helt klart vært en fordel med en tettere oppfølging underveis. Dette kunne for eksempel vært til hjelp for å justere nivået av fysiske aktiviteter, og det kunne også gitt etterutdannerne en bedre innsikt i det å undervise etter de to modellene, og utfordringer og muligheter knyttet til ulike elevgrupper,

## 5.5 Oppsummering

Funn fra tidligere faser av evalueringen om informasjon og forankring av forsøket blir i stor grad bekreftet i breddeundersøkelse 2. Vi ser blant annet at lærerne skulle ønsket seg mer tid til forankring av forsøket i oppstarten. Denne oppstarts-problematikken har vi sett gjennomgående i evalueringen, og det har vært både nødvendig og nyttig for oss å tolke våre funn i lys av dette.

Flere av de ansatte opplever at skoleeier har fulgt opp prosjektet på en god måte sammenlignet med siste måling. Snittet er likevel ikke særlig høyt. De ansatte sier seg i større grad enige i at Fylkesmannen har fulgt opp prosjektet på en god måte, og vi ser her en viss økning i snitt siden 2011. En mulig forklaring på dette er at skoleeier og Fylkesmannen har vært nødt å komme mer på banen i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen.

Flere lærere rapporterer at det ikke har vært nok tid til å reflektere over de to modellene før man tok valget. Dette stemmer overens med våre tidligere funn. Valg av modell blir tatt ut fra tilgjengelige lærer-ressurser heller enn refleksjoner rundt hva elevene har mest utbytte av. Flest har valgt progresjonsmodellen, og mange har opplevd dette som en vellykket form for organisering. Noen opplever at forsøket er mest lagt opp etter progresjonsmodellen, inkludert etterutdanningen.

Vi får i breddeundersøkelse 2 bekreftet at introduksjonsmodellen er organisert på ulike måter. Vi vet også fra case-studiene at det varierer hvor rask progresjon man har innenfor introduksjonsmodellen. Disse ulike formene for organisering må vi ta høyde for når vi analyserer og tolker våre data på tvers av modeller.

55 prosent av lærerne ville ha valgt samme modell på nytt ved en eventuell nasjonal innføring. Til sammen 18 prosent av respondentene har i breddeundersøkelse 2 kommentert at de helst ønsker å kombinere de to modellene. Dette gjelder da de som har muligheten til å tilby flere språk, slik at elevene får tatt et reelt valg av språk. Behovet for denne tredje formen for organisering er et sentralt funn i evalueringen.

Forsøket har i stor grad vært frivillig for elevene. Bare 22 prosent av lærerne oppgir at det har vært obligatorisk å delta i forsøket. Det har altså i stor grad vært et frivillig forsøk for elevene. Dette har stor betydning for utvalget som har deltatt i forsøket, og det er viktig å ta dette i betraktning ved analyser av våre data. Dette temaet vil vi behandle nærmere i avslutningen.

Det å få tidskabelen og timeplanen til å gå opp har vært en utfordring for skolene. Som vi også har poengtert tidligere i evalueringen er det en stor andel av lærerne som opplever at tidspunktet for undervisningen har vært et problem for elevenes motivasjon og gjennomføringsvilje. Det å legge timene på slutten av dagen har vært mest problematisk. Blant lærerne som har undervisning på slutten av dagen er det flere som har elever som har sluttet sammenlignet med de som har integrert undervisningen i vanlig skoledag. Breddeundersøkelse 2 viser at det er 38 prosent av lærerne som har endret tidspunkt underveis. Færre har lagt undervisningen etter ordinær skoledag. 60 prosent av lærerne opplever nå at tidspunktet fungerer godt. Dette er imidlertid en mindre andel enn i breddeundersøkelse 1.

Generelt er både lærere og skoleledere godt fornøyde med gjennomføringen. Det å ha arbeidet med fremmedspråk forut for forsøket ser ut til å ha betydning for hvordan man vurderer gjennomføringen. De som underviser etter progresjonsmodellen er noe mer enige i at gjennomføringen har vært god, men forskjellene er små. Det kan generelt sies at mange av de ansatte er svært positive til forsøket. Alt i alt ser vi lite endringer når det gjelder forsøkets strukturer og organisering over tid.

Når det gjelder arbeidsmengden opplever lærerne i større grad enn skolelederne at det ble mer arbeid enn forventet å gjennomføre forsøket. Lærerne som underviser etter introduksjonsmodellen opplever dette i noe større grad enn de som underviser etter progresjonsmodellen.

Det er fortsatt stor oppslutning rundt etterutdanningen. Snittet knyttet til om de er fornøyde har økt noe fra 2011 til 2012. Funnene er for øvrig ganske like det vi fant i breddeundersøkelse 1. Det er lite endring knyttet til bruk av IKT, men likevel noe forskjell mellom utdanningsregionene. Flere lærere fra etterutdanningsregion Nord sier seg enige i at etterutdanningstilbudet hadde en god praktisk tilnærming.

Også etterutdannerne er i stor grad fornøyde med gjennomføringen av etterutdanningen og forsøket. Noen utfordringer har de møtt på, spesielt i oppstarten, og det har vært noe

utfordrende å skulle tilpasse etterutdanningen til de to modellene. De fleste oppstartvansker har imidlertid gått seg til etter hvert. Dette ser vi også igjen av tilbakemeldingene fra lærerne. Det som trekkes frem som suksesskriterier for å tilby god etterutdanning er å ha et bredt fagmiljø samt nylig erfaring fra skolen. Den tette dialogen med lærerne er avgjørende. For å tilby god fremmedspråkundervisning er det avgjørende med både språklig og didaktisk kompetanse, samt at man bør ha en vilje til utvikling og være oppdatert på en moderne form for undervisning.

## 6 Motivasjon for å lære fremmedspråk

Det er mange faktorer som påvirker resultatet av en læringssituasjon. Vi har allerede vært inne på flere rammefaktorer og setter nå fokus på den faktoren som svært mange oppfatter som en av de viktigste – motivasjon (Dörnyei & Ushioda 2009). Motivasjon er en individuell faktor som ser ut til å ha stor innflytelse på språklæringen. Den knyttes altså til den enkelte elev og vil, i samspill med de andre faktorene, bidra sterkt til i hvor stor grad eleven lykkes i sin egen språklæringsprosess.

I dag blir motivasjonsbegrepet ofte delt inn i to ulike kategorier; indre motivasjon og ytre motivasjon (Deci & Ryan 1985). Overordnet kan man si at *ytre motivasjon* trer i kraft når mennesker utfører handlinger som følge av årsaker som ligger utenfor selve mennesket. Handlingen kan sies å være instrumentell fordi målet med utføringen er å oppnå noe som ligger utenfor aktiviteten. Til eksempel kan dette være belønning (som skryt, ros, anerkjennelse, økonomisk kompensasjon) eller å unngå straff (som kjeft, eller å bli sett på som dum). Ytre motivasjon er tett knyttet til det behavioristiske læringsparadigmet, hvor man forsterker eller forsøker å unngå spesifikk atferd ved å knytte gjennomføringen til spesifikke utenforstående hendelser. I skolen og oppvekstsektoren finner man mange fenomener knyttet til ytre motivasjon, eksempler på dette er karakterer, ris og ros, anmerkninger eller andre former for tilbakemeldinger. I praksis vil det helst være slik at man beveger seg på et kontinuum mellom disse polene og heller tenderer mer til den ene eller den andre siden, avhengig av læringssituasjon, læringsgjenstand osv.

Man kan si at *indre motivasjon* er motsetningen til den *ytre motivasjonen*. Generelt kan man si at indre motivasjon er et begrep som forsøker å beskrive motivasjon ut fra det å engasjere seg i en handling for handlingens egen skyld – ikke fordi en ønsker å oppnå noe utenforliggende. Indre motivasjon gir seg ofte utslag i en følelse av indre belønning eller tilfredsstillelse. Indre motivasjon kan derfor knyttes til områder hvor man har en genuin interesse eller til det å oppleve tilfredsstillelse på grunnlag av mestring (Deci & Ryan 2000). I de siste tiårene har teorier rundt den indre motivasjonen gitt seg utslag i hvordan skolen organiserer seg. Eksempler på dette kan være gruppearbeid, tilpasset opplæring, prosessorientering og fokus på medbestemmelse. Elever som hovedsakelig er indre motivert, lærer utfra en genuin interesse for saken. Indre motivert språklæring kjennetegnes derfor ofte ved at elevene lærer frivillig og forbinder språklæringen med glede (Riemer 1997, Lindemann 2007).

Både den første og den andre delrapporten i evalueringen har vist at elevene som har deltatt i forsøket stort sett har vært motiverte for å lære språk.<sup>7</sup> Dette har kommet frem både gjennom kvantitative og kvalitative analyser, og fra ulike grupper aktører i forsøket. Dette er dermed et av de viktigste overordnede funn i evalueringen. I dette følgende skal vi først se litt nærmere på elevenes mestring av den generelle skolesituasjonen før vi setter fokus på den generelle

---

<sup>7</sup> Se for eksempel side 79 ff i Mordal et al. 2011 og side 99 ff i Mordal et al. 2012.

språklæringsmotivasjonen og på språklæringsmotivasjonen relatert til faktorer som enkeltspråkene osv.

Nyere forskning viser klare tendenser til at elevers motivasjon for skolearbeid synker etter hvert som elevene blir eldre (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Wigfield et al, 2006). Skaalvik & Skaalvik (2009) viser at dette henger sammen med indre motivasjonsfaktorer. Dette vil si at den indre motivasjonen for skolearbeid synker i samme tidspunkt som skolen igangsetter tiltak knyttet til den ytre motivasjonen (anmerkninger, sosial sammenligning, karakterer etc...). Samme undersøkelse viser også at elevens motivasjon er sterkt forbundet med elevens forhold til læreren, dette støtter opp under dagens oppfatning om at læreren har en særs viktig rolle for elevens prestasjoner. Et godt lærings- og arbeidsmiljø har også vist seg å være avgjørende for elevers motivasjon og prestasjoner (Bakken og Danielsen 2011, Wiborg et al 2011, Opheim et al 2010), dette inkluderer blant annet god faglig støtte og god relasjon mellom lærer – elev. Snur man dette på hodet kan man anta at gode prestasjoner og høy motivasjon også fordrer et godt lærings- og arbeidsmiljø.

## 6.1 Mestring av skolesituasjonen

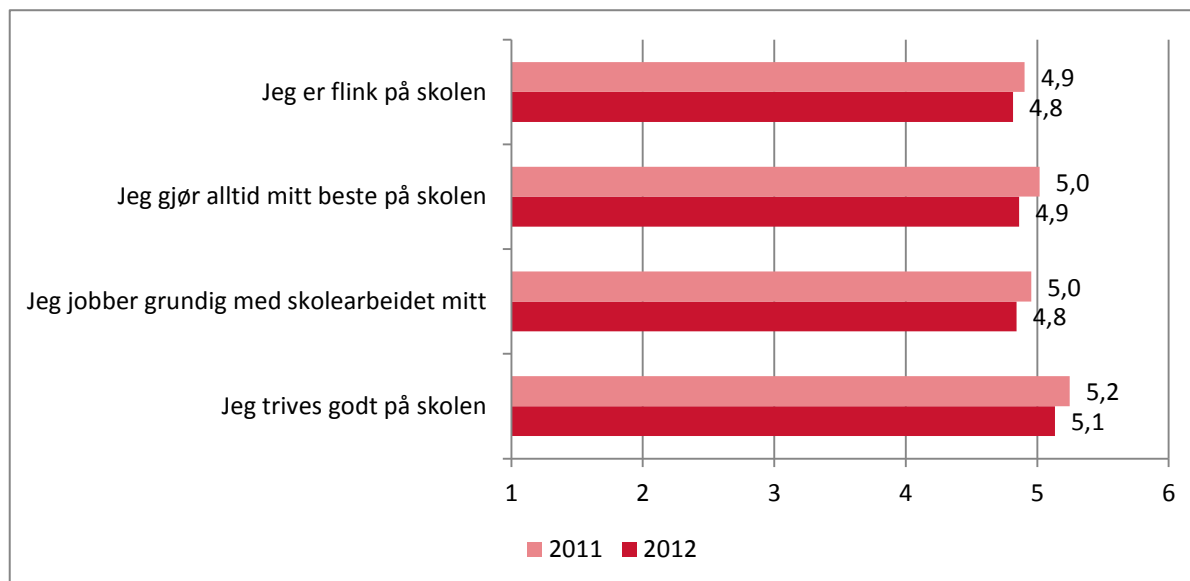
I en skolekontekst knyttes gjerne motivasjonen til mestringsfølelsen til den enkelte elev. Dette fordi skolen i seg selv kan betegnes som en prestasjonsorientert arena. Det å føle mestring vil derfor kunne bidra til å øke motivasjonen. Trivsel er en annen faktor som kan ha positiv innvirkning på motivasjonen. Om elevene trives med faget, eller trives på skolen, er det større sannsynlighet for at de også opplever både mestring og motivasjon.

I nyere tid har man sett på den indre motivasjonen som ”viktigere” enn den ytre motivasjonen. På samme tid kan man si at skolen er en arena som på mange måte legger opp til ytre motivasjonsfaktorer ved for eksempel karakterer og anmerkninger, og som er lagt opp til en prestasjonsorientert og målorientert sosial sammenligningsarena.

I dette delkapittelet skal vi se på noen faktorer knyttet til mestring og trivsel, og hvordan disse fordeler seg i forholdt til ulike variabler. Figur 12 viser elevens svar på påstander knyttet til mestring og trivsel ved de to breddeundersøkelsene i evalueringen.



Figur 12 - Elevenes mestring, Elever 2011 (N=1220)/2012 (N=1090), Gjennomsnitt.



Vi ser at elevene svarer gjennomgående høyt på påstandene om trivsel og mestring både i 2011 og i 2012. Likevel kan det se ut som om elevene tenderer til å være litt mindre enige i disse påstandene i 2012. Dette kan tyde på at elevene er en anelse mindre enig i påstandene om trivsel og mestring ved forsøkets slutt. Her er det viktig å påpeke at forskjellene synes å være små, men at samtlige påstander viser den samme trenden. Ut fra antakelsene våre i kapittel 3.5.3 kunne man anta at funnene heller hadde gått andre vegen, altså at utvalget elever i 2012 ville opplevd både mer mestring og trivsel enn utvalget elever i 2011. Et annet argument vi har vi har merket oss, og som delvis støtter opp under funnene i Figur 12, er at elevenes motivasjon daler etter hvert som nyhetens interesse synker. Altså; forsøket har blitt et vanlig gjøremål, og er slik sett ikke noe spesielt lengre, dette har en negativ innvirkning på elevenes motivasjon.

Likevel skal det påpekes at det ikke er elevenes motivasjon for språk som blir målt i Figur 12. Slik sett kan dette bare være en delvis forklaring på nedgangen. En mer plausibel forklaring kan kanskje ligge i elevenes alder, og konsekvensene av dette som skissert i begynnelsen av kapittel 6.

Også når vi deler opp påstandene i modeller finner vi svært liten forskjell mellom gruppene, og vi finner ingen signifikante forskjeller mellom introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen. Dette er vel ikke et uventet funn, da vi ikke ser noen grunner til at elever i de to modellene opplever ulik mestring eller trivsel i skolen som helhet. Likevel ser vi også her en tendens til at elevene i progresjonsmodellen er mer enig i samtlige påstander. Når påstandene deles mellom kjønnene finner vi derimot noen signifikante forskjeller. Det viser seg at jentene i utvalget er mer enig både i at de trives godt på skolen og at de arbeider grundig med skolearbeidet. Disse forskjellene er heller ikke uventet, og føyer seg inn i en lang liste over resultater som viser at jenter både gjør det bedre og trives bedre i skolen (Rutter et al 2004, Skaalvik & Skaalvik 2004, Hægeland og Kirkebøen 2007). Det er likevel et

interessant funn i denne sammenhengen siden elevene selv i stor grad har valgt å bli med i forsøket, og at det slik sett ikke er et gjennomsnitt av norske elever som er representert.

Vi har også sett på påstandene i Figur 12 forhold til elever som går på skole i urbane eller rurale kommuner, og i forhold til hvilke region de tilhører. Her finner vi heller ingen betydelige forskjeller, annet enn at elevene på Vestlandet er gjennomgående mer uenig i samtlige påstander. Slik sett kan dette tyde på at elevene som er med i forsøket på Vestlandet opplever både mindre mestring og trivsel på skolen generelt.

## 6.2 Utviklingen av elevenes generelle språklæringsmotivasjon

Språklæringsmotivasjonen til elevene har gjennom hele forsøket vært høy. Svært mange av elevene uttrykker at de synes at det er gøy å lære språk og vi kan derfor konstatere at de opplever en indre motivasjon for faget. Selvsagt vil det også finnes mange elever som samtidig ønsker å oppnå gode karakterer og å gjøre foreldrene glade og stolte. Grunnmotivasjonen er altså høy, men likevel har det nok vært forandringer underveis. Motivasjonen er både underveis og ved slutten av forsøket høy, men ikke konstant eller uforandret. Det kan være flere faktorer som har påvirket motivasjonen til elevene som gruppe igjennom disse to årene. Både lærere i casestudiene og skoleeiere fra oppfølgingen av implementeringsstudien er spesielt inne på to faktorer som de mener har hatt både negative og positive konsekvenser for elevenes motivasjon: at elever har sluttet underveis og at nyhetens interesse har lagt seg. Det er også rimelig å anta at motivasjonen ble påvirket av undervisningen og hvordan undervisningen ble oppfattet av den enkelte elev, for eksempel målt opp mot egne forventninger, egne prestasjoner og lignende.

I løpet av forsøket har det vært en del frafall<sup>8</sup> av elever, som vist både i kapittel 44 og kapittel 5. Dette kan ha ført til at man etter hvert sitter igjen med en gruppe elever som var mer interessert i utgangspunktet, mens de som ikke var fullt motivert kanskje har sluttet underveis. En informant sier:

*"Jo vi har hatt en del frafall underveis, men det har da gjerne vært de elevene hvor foreldrene valgte for dem. At det var foreldrene som ville de skulle lære spansk og ikke dem selv. Etter at de sluttet jo har læringsmiljøet blitt bedre også..." (skoleeier 2012)*

Samtidig må det også tas høyde for at elever har sluttet underveis fordi deres forventninger, hvordan de enn måtte ha sett ut, ikke ble innfridd. Ikke alltid vil dette direkte kunne kobles til språklæringsmotivasjon som faktor. Den enkelte elev kan godt ha vært motivert til språklæring, mens faktorer som læreren som person, undervisningsopplegget, tidspunktet for undervisningen, sammensetningen av elevgruppen og lignende kan ha bidratt til at

---

<sup>8</sup> Vi bruker her begrepet "fracfall" når det er snakk om elever som avslutter fremmedspråkopplæringen. Begrepet skal oppfattes med en nøytral konnotasjon, dvs. i utgangspunktet verken vektet positiv eller negativ. Årsakene til at elevene avsluttet opplæringen, er mangfoldige. Vi har gått inn på noen av dem i delrapport 2.

vedkommende sluttet underveis. Vi vet bl.a. om "hele elevgrupper" som sluttet i forsøket fordi rammevilkår som tidspunkt og transport til og fra undervisningen gjorde deltakelsen mer eller mindre umulig. Denne typen frafall kan ikke tolkes som motivasjonsnedgang. I det hele tatt er det vanskelig å komme med sikre konklusjoner knyttet til koblinger mellom frafall og indikasjoner for motivasjonssvingninger. Til dette mangler det også tydelige tall fra alle skolene og muligheten til å kunne få tilbakemeldinger fra den enkelte elev som sluttet etter at han/hun har tatt denne avgjørelsen.

Uansett må det poengteres at frafallet også har ført til mindre elevgrupper, noe som i utgangspunktet sees på som positivt både av skoleledere og lærere. Samtidig vil det være viktig å tilføye at frafall i seg selv kan virke uheldig fordi det gjerne "smitter over" til andre elever som føler seg knyttet til eleven(e) som slutter og fordi deltakelsen i prosjektet dermed lettere blir oppfattet som en "belastning" hos de elevene som blir igjen. I intervjuene med elevene under casestudiene uttrykte flere av elevene at det kunne være tøft å måtte være igjen "etter skoletid" eller komme på skolen langt tidligere enn de øvrige elevene pga. forsøket.

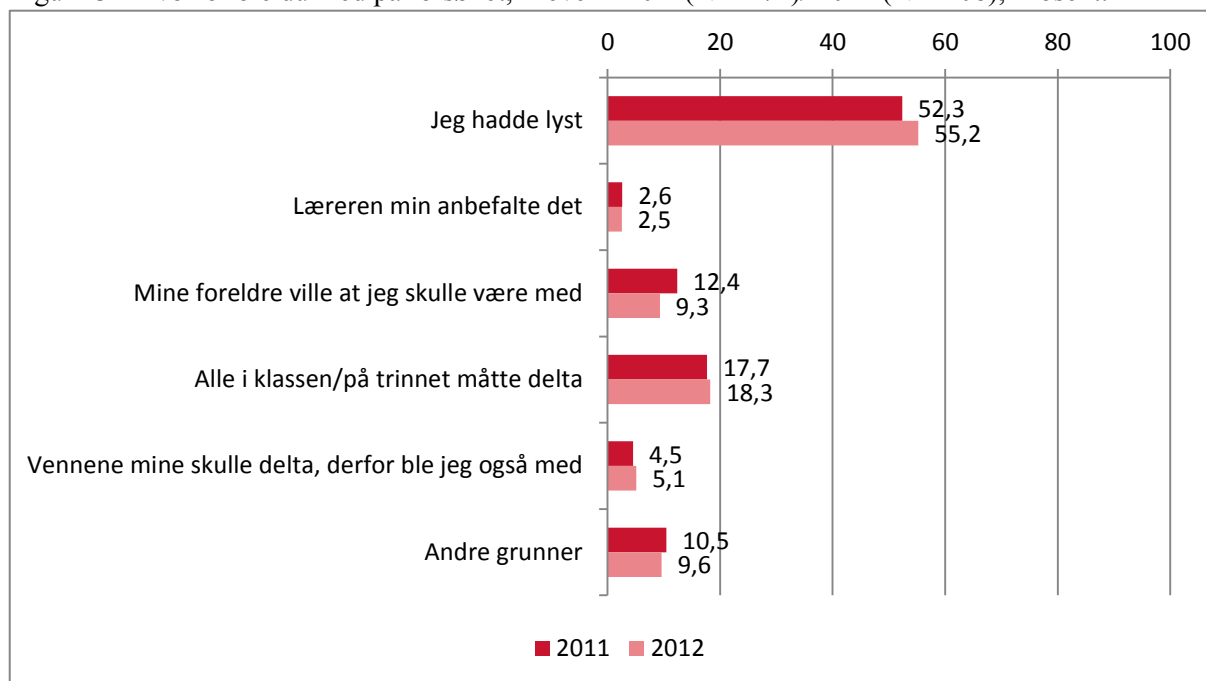
*"Det er veldig dumt liksom å sitte igjen hele tiden" (elev, 2012)*

*"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, 2012)*

Både skoleeiere og lærere er også åpne på at motivasjonen til elevene kan ha dalt litt etter hvert som forsøket har gått. Dette trenger ikke å ha så mye med selve faget å gjøre, men at elevene er svært motiverte i begynnelsen mest fordi de skal få være med på noe nytt. Deretter, når nyhetens interesse har lagt seg, så daler motivasjonen noe. Det er viktig å påpeke at dette er tanker som lærere og skoleledere har gjort seg og ikke funn fra breddeundersøkelsen.

I breddeundersøkelsen spurte vi elevene hva den viktigste grunnen for at de ble med i forsøket var. Figuren nedenfor (Figur 13) viser svarene vi fikk på dette spørsmålet i begynnelsen og i slutten av forsøket. Vi ser at flere krysser av på "jeg hadde lyst" i 2012 enn i 2011. Dette kan vi i alle fall tolke dithen at elevene som var med under hele forsøket, ble med i og forble med i forsøket gjennom hele perioden fordi de hadde lyst til dette. Dette er en sterk indikator på at disse elevene hadde en sterk språklæringsmotivasjon.

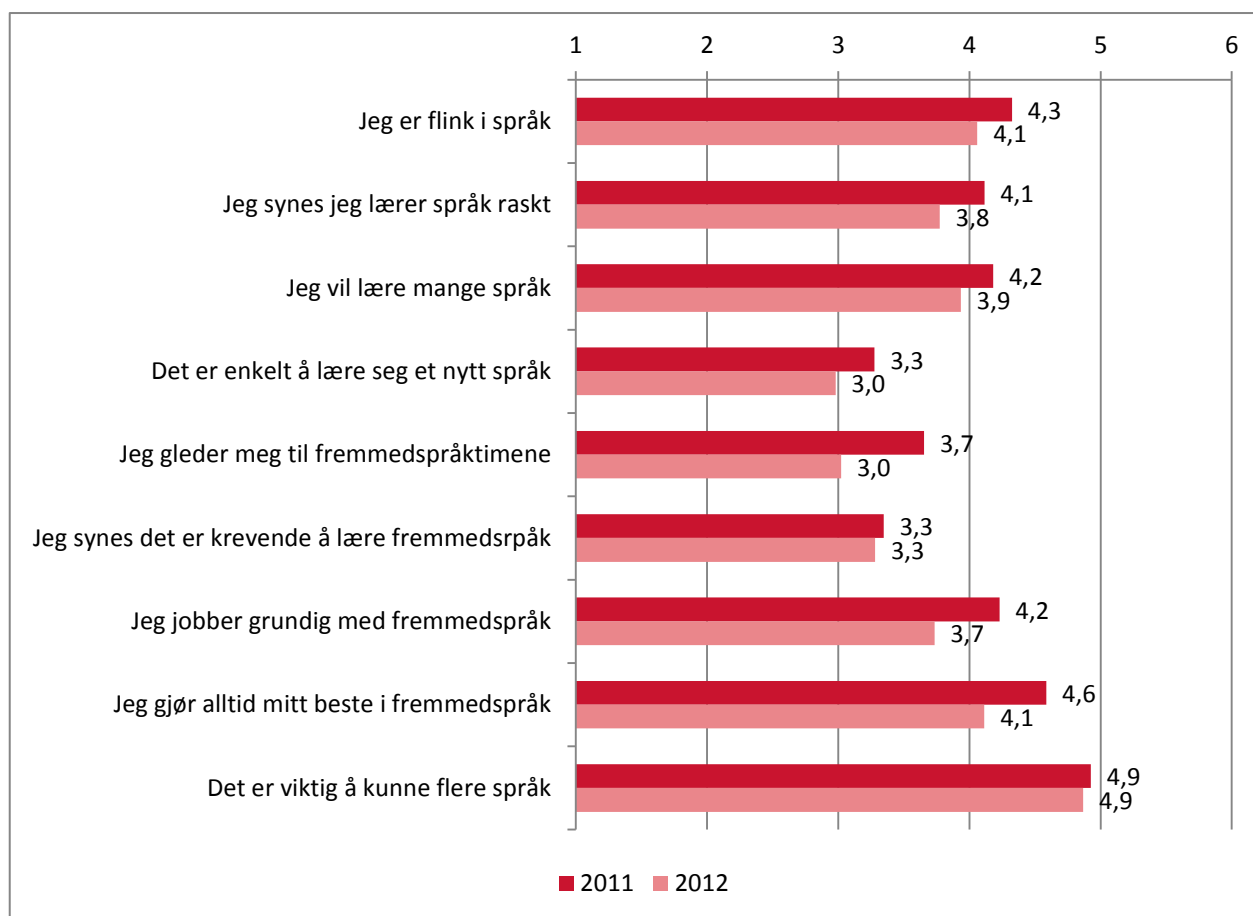
Figur 13 - Hvorfor ble du med på forsøket, Elever – 2011(N=1271)/ 2012 (N=1108), Prosent.



Figuren viser at elevene både i 2011 og i 2012 i hovedsak føler at de er med i språkundervisningen fordi de hadde lyst til dette selv. Tallet har til og med økt med noen prosentpoeng. Samtidig vises det tydelig at språkundervisningen oppfattes som et fellesprosjekt for klassen eller alderstrinnet. Siden dette er et felles prosjekt, blir det også akseptert som en felles oppgave å delta. Motivasjonen har altså både en indre dimensjon (Deci & Ryan 1985) fordi elevene får gjøre noe de gjerne vil og har valgt selv, samtidig som den også kan betegnes som en ytre motivasjon siden prosjektet i utgangspunktet er blitt igangsatt av "de voksne" på skolen uten at elevene selv har ytret et slikt behov. Likevel fører et slikt stort prosjekt også til at mange elever oppfatter undervisningsprosjektet som et felles foretak som de igjen ønsker å støtte fordi deltakelsen i språkgruppen bidrar til en felles identitet og en gruppetilhørighetsmotivasjon. Ytre "autoriteter" som foreldre, lærere eller bestevenner ser ikke ut til å ha noen stor betydning, verken i 2011 eller på slutten av prosjektet i 2012.

Den neste figuren viser et utvalg variabler som kan ha betydning for elevenes motivasjon, og hva elevene har svart ved de to ulike måletidspunktene. Her ser vi at elevene her svarer gjennomgående lavere i 2012 enn det de gjorde i 2011.

Figur 14 - Elevenes språklige motivasjon, Elever – 2011 (N= 1177)/2012 (N=1064), Gjennomsnitt.



Figur 14 ser altså litt nærmere på variabler som kan ha betydning for elevenes språklæringsmotivasjon. De to påstandene ”Jeg vil lære mange språk” og ”Det er viktig å kunne flere språk” sier noe om elevenes generelle holdning til språklæring. Særlig den siste påstanden får høye skår og viser at elevene er klar over betydningen av språkkunnskaper. Skåren på den mer subjektive påstanden ”Jeg vil lære mange språk” er allerede i 2011 noe lav og viser sannsynligvis at elevene ser at de selv ikke kan lære alle de språkene som det kunne ha vært nyttig og morsomt å kunne. Når tallet går tilbake i 2012, kan dette gjenspeile elevenes mer realistiske forhold til språklæring etter to års erfaringer. De har erfart at språklæring er hardt arbeid og ikke kommer av seg selv. Dermed blir også forventningen om å lære mange språk skrudd ned til et mer realistisk nivå. Likevel viser de entydig høye tallene fra både 2011 og 2012 at elevene helt klart er motiverte til språklæring og virkelig ønsker å lære (flere) språk.

Påstandene som berører elevens egen kontakt med språket i språklæringsprosessen så langt (”Jeg er flink i språk”, ”Jeg synes at jeg lærer språket raskt.”, ”Det er enkelt å lære seg et nytt språk.”, ”Jeg synes det er krevende å lære et fremmedspråk.”) viser en liten tilbakegang fra 2011 til 2012. Også her vil man kunne tolke tallene dithen at elevene har fått et mer realistisk forhold til språklæring og det arbeidet som er forbundet med egen språklæring. Elevene ser etter to års læring at det står mye læring igjen før de virkelig behersker språket (”Jeg er flink i språket”) utover et nivå som de muligens etter ett år med undervisning og i en alder av bare

11 år anså som ”bra”. Tallene fra påstandene om at språklæring hhv. er enkelt eller krevende, passer godt sammen. Elevene har innsett at språklæringen krever mye innsats både i timene og på hjemmebanen dersom man vil oppnå et nivå man kan være fornøyd med. Disse funnene kan ikke nødvendigvis tas til inntekt for at språklæringsmotivasjonen har blitt svekket. Tvert i mot vil en kunne si at disse mindre justeringene i retning av en mer realistisk oppfatning av den påkrevde arbeidsinnsatsen også kan ses på som en styrking av språklæringsmotivasjonen.

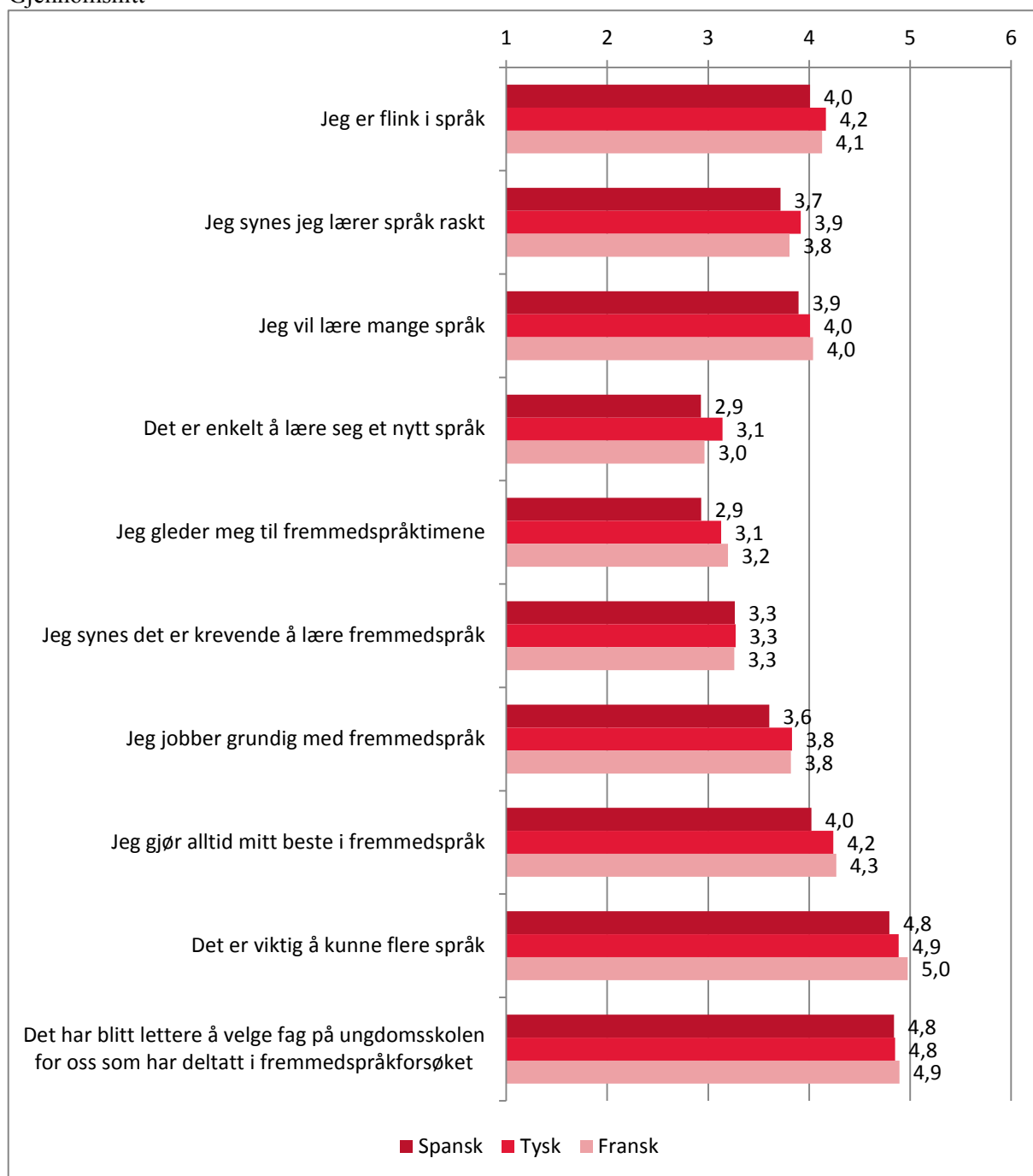
Selve arbeidet i språktimene tas opp av påstandene ”Jeg gleder meg til fremmedspråktimene”, ”Jeg jobber grundig med fremmedspråk” og ”Jeg gjør alltid mitt beste i fremmedspråk”. På disse områdene ser vi også tydelig tilbakegang. Elevene mister tydeligvis noe av gløden underveis. Siden dette vises så tydelig knyttet til påstanden ”Jeg gleder meg til fremmedspråktimene”, kan man tolke tallene slik at tilbakegangen skyldes forhold knyttet til timene, dvs. til selve språkundervisningen i det enkelte klasserom. Denne tydelige tilbakegangen gir oss også en liten pekepinn på at nok noe av frafallet også skyldes selve undervisningen.

Nå skal vi ut fra elevenes ståsted se nærmere på enkeltfaktorer ved å undersøke sammenhengen til faktorer som de enkelte språkene, modellene som ble brukt og regionene, samt om det finnes forskjeller mellom guttene og jentene i elevgruppen og mellom kombinerte barne- og ungdomsskoler og rene barneskoler. Først skal vi se på om det finnes noen forskjeller mellom språkene når vi ser på språklæringsmotivasjonen.

### **6.3 Elevmotivasjon og språk**

Siden elevene i forsøket har hatt muligheten til å lære forskjellige språk, vil det også være interessant å se om det finnes ulikheter i motivasjonen til de ulike språkene. Figur 15 viser elevenes motivasjon fordelt på språkene. Vi har her tatt utgangspunkt i elevene som har valgt progresjonsmodellen, siden elevene i introduksjonsmodellen har lært flere av disse språkene. Vi har også holdt språkene russisk og mandarin utenfor, dette på grunn av få svar og respondentenes anonymitet.

Figur 15 - Elevers motivasjon fordelt på språk. Breddeundersøkelse 2012, Elever (N= 1077). Gjennomsnitt



Ved å se på påstandene ”Det er viktig å kunne mange språk” og ”Jeg vil lære mange språk” ser vi at forskjellene mellom språkene er minimale når det gjelder den generelle motivasjonen for språklæring. Det vises med all tydelighet at alle elevene, uansett språk, er sterkt motiverte for språklæring og opptatt av flerspråklig kompetanse.

De største forskjellene mellom språkene markeres med tanke på om elevene gleder seg til språktimene og om elevene gjør sitt beste. Mens fransk- og tysk-elevenne ligger svært jevnt her, ligger spansk-elevenne et noe lavere. Dette kjennetegner i grunnen også mange av de



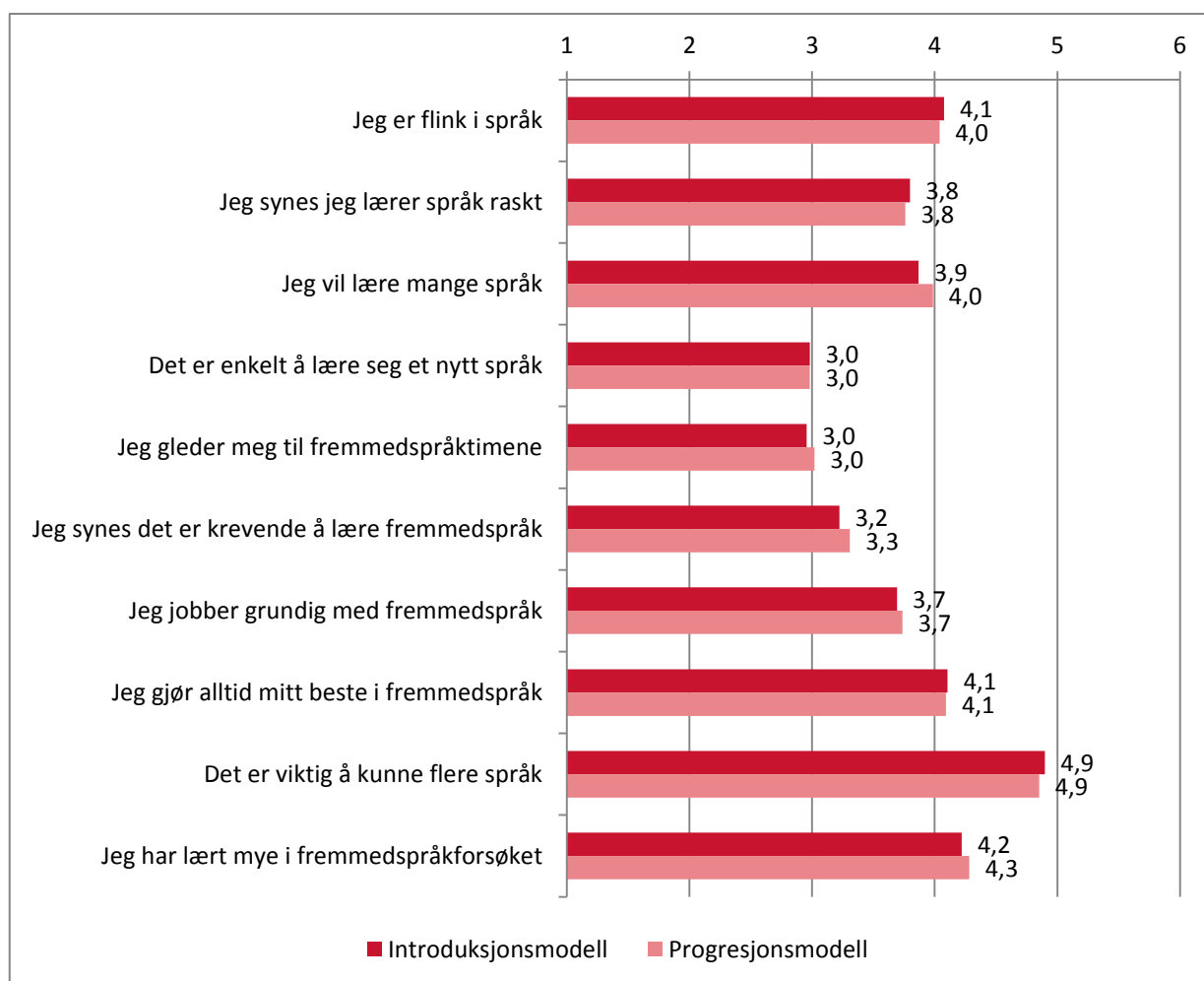
andre svarene. Spansk-elevene føler litt mindre at de er flinke i språk, de føler litt mindre at de lærer språket raskt osv. Muligens gjenspeiler denne tendensen funn i andre motivasjonsundersøkelser der spansk-elevene har vært den elevgruppen som har mistet mest språklæringsmotivasjon og språklæringsglede underveis i opplæringen.

”Kun få elever er fornøyde med spanskundervisningen. De fleste er skuffet over undervisningen og egen læring. De opplever selv at faget har vært en skuffelse, og at det er svært lite de faktisk har lært. [...] Frafallsprosenten ligger i gjennomsnitt på 13 %.” (Lindemann 2008, 13)

## 6.4 Elevmotivasjon og organiseringsmodellene

Siden de to organiseringsmodellene har vært et viktig moment gjennom hele evalueringen, vil vi også se elevenes motivasjon opp mot disse. Dette vises i Figur 16. Frem til nå har ikke evalueringen funnet noen ulikheter med tanke på motivasjonen til elevene i henholdsvis progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen. Det er derimot konkludert med at elever i begge modeller viser høy motivasjon for språk og språklæring. Disse funnene forsterkes ytterligere i denne siste breddeundersøkelsen.

Figur 16 - Elevers motivasjon fordelt på modell. Breddeundersøkelse 2012, Elever (N= 1078) Gjennomsnitt.

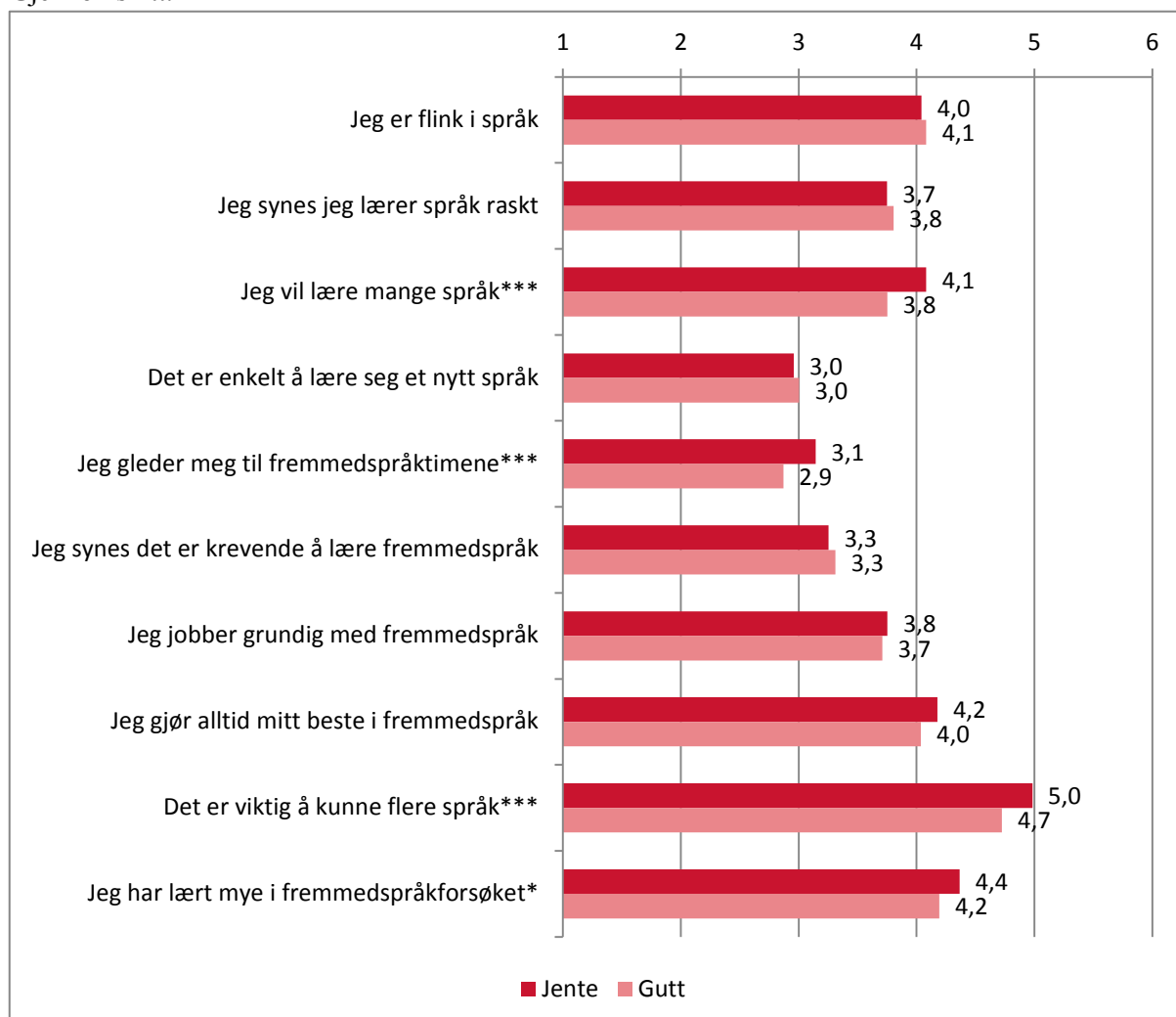


Når vi skiller elevsvarene med tanke på modellene, ser vi at det ikke finnes signifikante forskjeller. Forskjellene er minimale og kan også tolkes som tilfeldige, tatt i betraktning at langt flere grupper hadde undervisning etter progresjonsmodellen enn etter introduksjonsmodellen. Modellvalget ser dermed ikke ut til å være en faktor av betydning med tanke på språklæringsmotivasjonen.

## 6.5 Elevmotivasjon og kjønn

Derimot ser man langt tydeligere forskjeller når man skiller mellom svarene fra gutter og jentene. Jentene synes det er viktigere å kunne flere språk enn det guttene gjør og de vil hyppigere lære flere språk.

Figur 17 - Elevers motivasjon fordelt på kjønn, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1066) Gjennomsnitt.



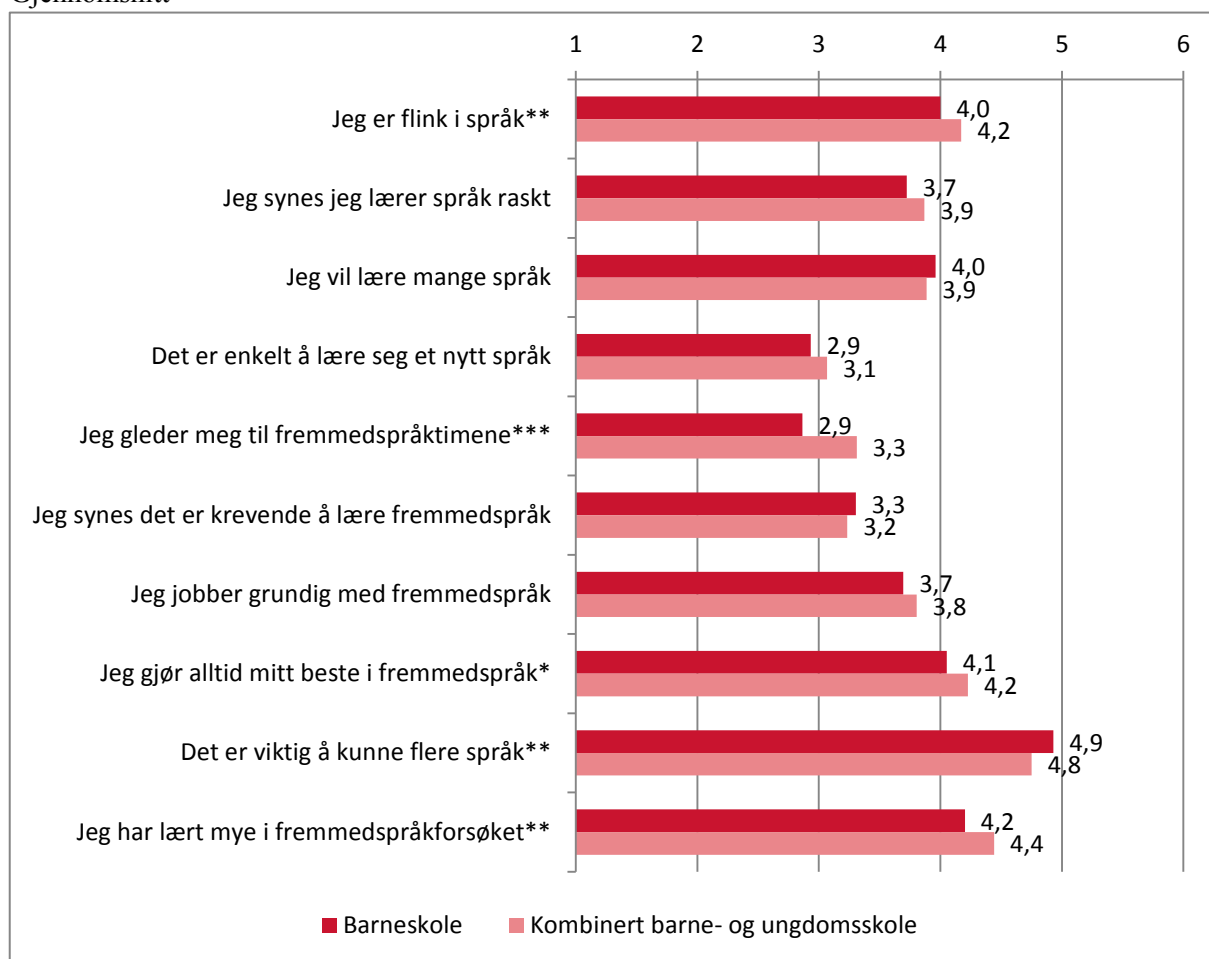
Jentene viser dermed tydelig en større allmenn språklæringsmotivasjon enn det guttene gjør (Figur 17). Jentene vurderer også sin innsats i språktimene subjektivt bedre enn guttene. De oppgir oftere at de gjør sitt beste i timene og at de jobber grundig med språket og de ser også ut til å være mer fornøyd med måloppnåelsen etter fremmedspråkforsøket. Samtidig ser de

muligens på egne prestasjoner med litt mer kritiske øyne enn guttene, f.eks. med tanke på om de føler at de er flinke i språk og lærer språk raskt. Jentene gleder seg mer til fremmedspråktimene enn guttene. Likevel må det understrekes at tallene på dette punktet, dvs. gleden med tanke på selve klasseromsundervisningen, heller ikke forbedres nevneverdig om vi kun ser på jentene. Tallet er fortsatt lavt og står i kontrast til de tallene som bekrefter elevenes store generelle språklæringsmotivasjon.

## 6.6 Elevmotivasjon relatert til skoletype

Når vi undersøker om det finnes forskjeller mellom rene barneskoler som nå tilbyr fremmedspråkundervisning og kombinerte barne- og ungdomsskoler, ser vi at de kombinerte barne- og ungdomsskolene skårer signifikant høyere i forhold til elevenes konkrete glede knyttet til klasseromsundervisningen (Figur 18). Det henger muligens sammen med at elevene der har fått undervisning fra erfarne fremmedspråklærere som allerede var knyttet til skolen fra før, om enn til ungdomstrinnet.

Figur 18 - Elevers motivasjon fordelt på skoletype, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1083) Gjennomsnitt



De samme elevene føler også mer at de har lært noe gjennom forsøket og er dermed åpenbart mer fornøyd med forsøket og egen læring enn elevene fra rene barneskoler. Disse funnene kan man, med all forsiktighet, også tolke dithen at de kombinerte barne- og ungdomsskolene har lyktes litt bedre enn de rene barneskolene i deres deltakelse i forsøket. Deres elever gleder seg mer til timene og de føler mer at de har lært mye i løpet av prosjektet.

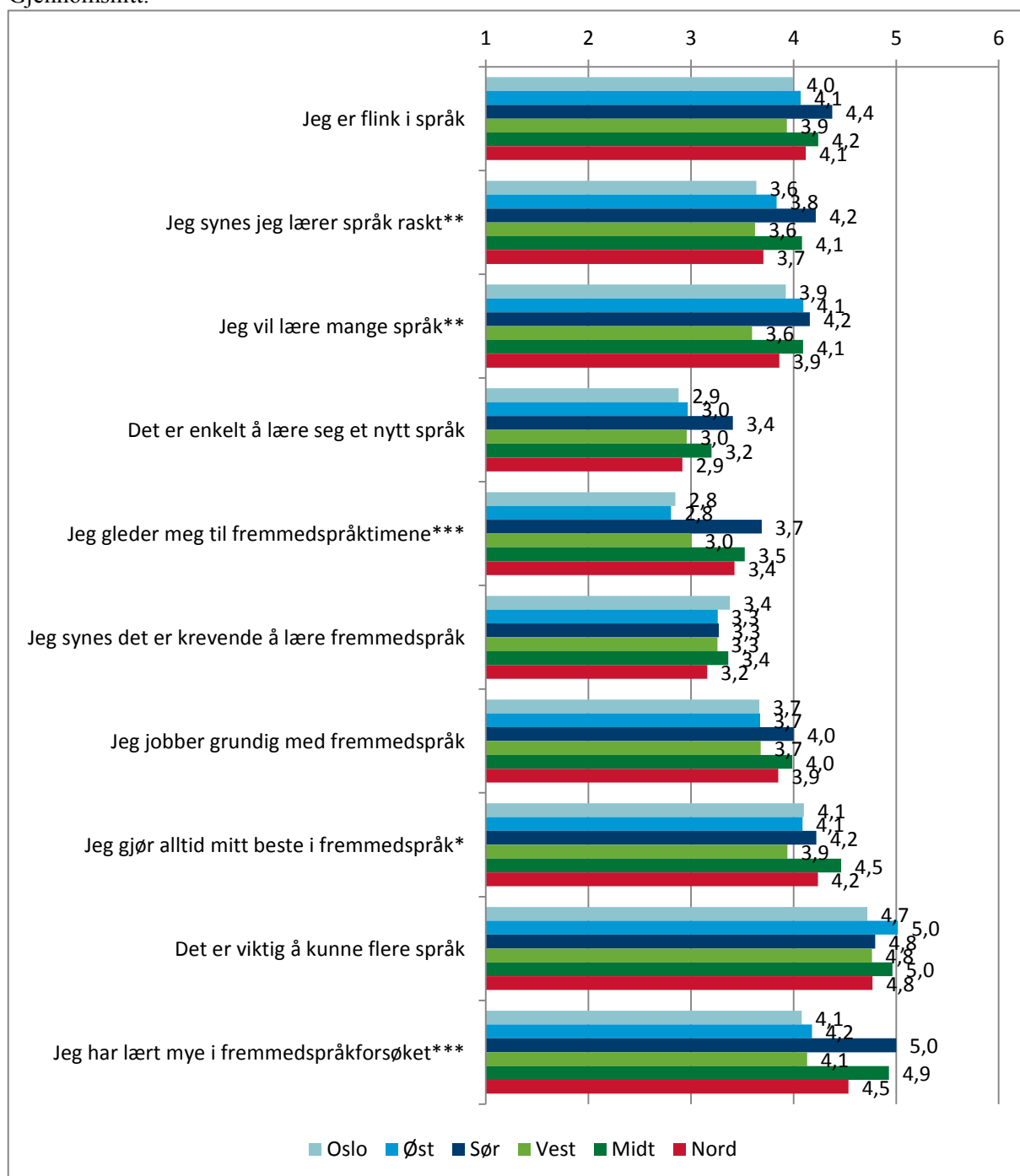
Samtidig viser det seg at elevene ved de rene barneskolene muligens viser litt mer generell språklæringsmotivasjon enn elevene på de kombinerte skolene. Likevel viser elevene fra disse kombinerte barne- og ungdomsskolene også i sin egen vurdering at de føler mer at de lærer språket fort og at de har blitt flink i språket enn det elevene på de rene barneskolene gjør.

## **6.7 Lokale variasjoner i elevenes motivasjon**

Når vi ser på forskjeller mellom regionene, må funnene leses med store forbehold. Skolene som deltar i prosjektet, er selvsagt knyttet til regionene og representerer regionene. Samtidig kan utvalget av skoler som deltar, ikke anses som representativ for hele regionen. Det var ofte heller tilfeldige faktorer som avgjorde om en skole meldte sin interesse for prosjektet og deretter faktisk ble med. Skolene ble ikke valgt ut for å danne et representativt bilde av den regionen de tilhører.

Det vi kan lese ut av Figur 19 på neste side må altså med all forsiktighet kalles for tendenser som gjør seg bemerket. Forskjellene mellom regionene er delvis svært store og gjenspeiler derfor muligens virkelige tendenser som det vil lønne seg å holde øye med ved en eventuell nasjonal innføring av faget i skolen.

Figur 19 - Elevers motivasjon fordelt på region, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1086) Gjennomsnitt.



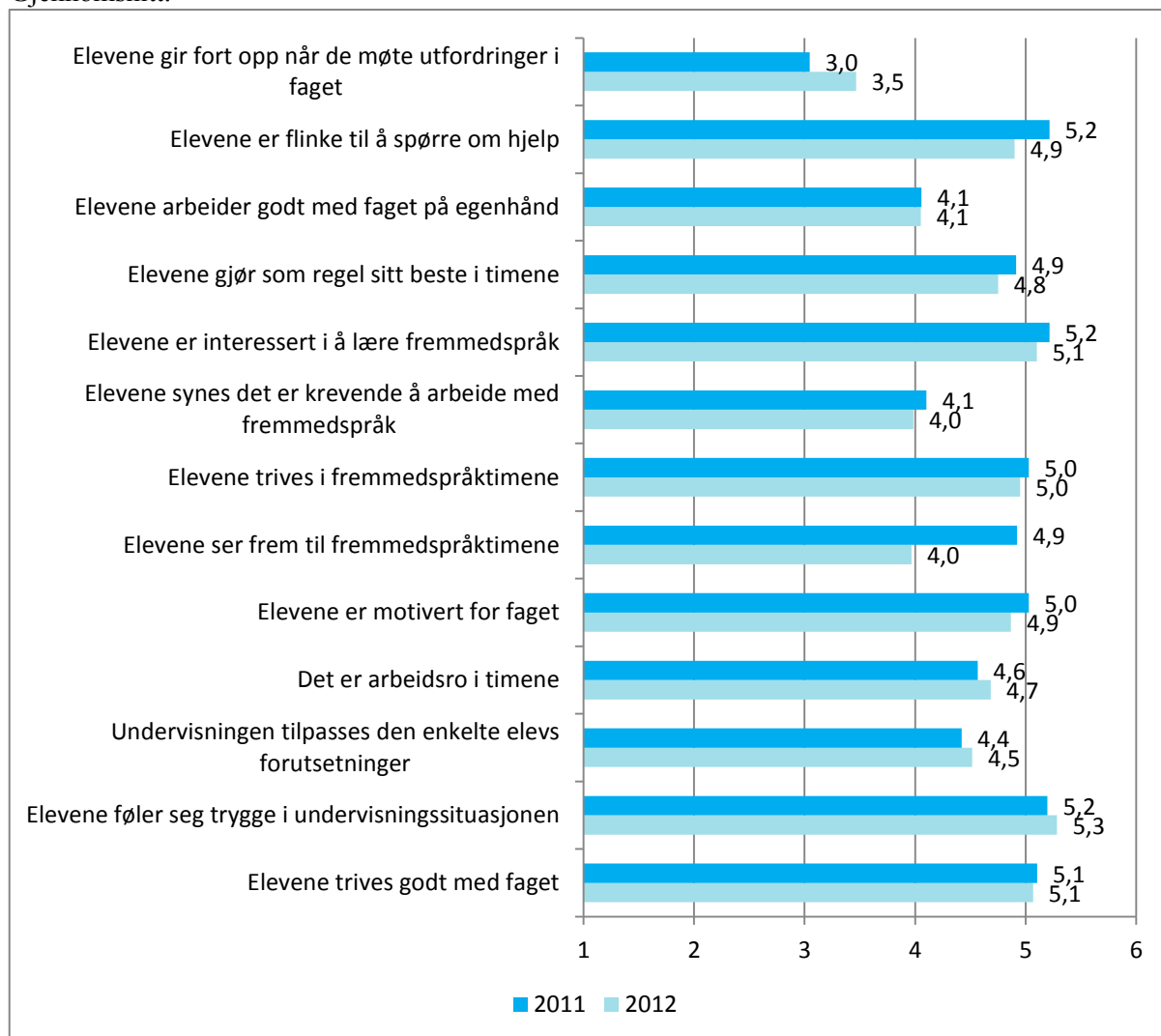
Når det gjelder de to påstandene som bygger opp under elevenes generelle interesse for språklæring og språklæringsmotivasjon, er det regionene Midt-Norge og Øst-Norge som skårer best med tanke på å kunne flere språk. De samme regionene ligger også framme sammen med regionen Sør-Norge når man spør etter om den enkelte elev gjerne vil lære flere fremmedspråk. Her overrasker resultatet fra region Vest-Norge som skiller seg tydelig fra de andre regionene ved å ligge betydelig etter. Her vil man veldig forsiktig kunne anta at denne regionen med fordel kan fokusere på å øke elevenes innsikt i verdien av språkkunnskaper, bruke tid på refleksjon rundt elevenes tilsynelatende lavere språklæringsmotivasjon.

Funnene korrelerer til dels godt med svarene i forhold til hvorvidt elevene føler at de har lært mye gjennom forsøket. Elevene i Midt-Norge og i Sør-Norge er mest fornøyd med det de har oppnådd. Minst fornøyd med forsøkets måloppnåelse er elevene i regionene Vest-Norge, Øst-Norge og Oslo. Elevene fra disse regionene er også de som gleder seg tydelig mindre til fremmedspråkundervisningen enn elevene fra de øvrige regionene. Når det gjelder den konkrete oppfattelsen av egne språkprestasjoner blir det også tydelig at det fortrinnsvis er elevene fra regionene Midt-Norge og Sør-Norge som føler at de lærer språket raskt og at de er blitt flink i språket. Elevene fra de andre regionene er langt mer beskjedne og forsiktige på egne vegne.

## **6.5 Elevenes språklæringsmotivasjon sett fra lærerens ståsted**

Også lærerne har fått muligheten til å svare på påstander knyttet til elevenes motivasjon. Dette er identiske påstander med de som ble stilt i 2011. Disse svarene sier ikke noe om elevenes motivasjon slik sett, men om lærerens vurdering av elevenes motivasjon. Dette er nyttig av flere grunner, blant annet kan vi se om svarene fra elever og lærere harmonerer.

Figur 20 - Lærernes oppfatning av elevens motivasjon, Lærere – 2011 (N=69)/2012 (N=60), Gjennomsnitt.



Figur 20 tar for seg hvordan lærerne oppfatter ulike symptomer som kan knyttes til elevenes motivasjon for språklæring. I denne sammenhengen får påstander som ”Elevene er interessert i å lære fremmedspråk”, ”Elevene er motivert for faget” og ”Elevene trives godt med faget” høye skår som heller ikke går nevneverdig tilbake i løpet av prosjektperioden. Lærerne konstaterer at elevene vil lære språk og at de er motiverte til å gjøre dette innenfor et undervisningsfag på barnetrinnet. Denne observasjonen bekrefter det elevene selv har ytret underveis, nemlig at de er genuint interesserte i å lære seg fremmede språk allerede på barneskolen.

Samtidig så vi at elevsvarene viste en tilbakegang med tanke på entusiasmen for selve språktimene, altså klasseromsundervisningen. De samme tendensene registreres også av lærerne. De ser for eksempel at elevene i langt mindre grad ”ser fram til fremmedspråktimene”. Dette er en interessant observasjon på flere måter. Den stemmer overens med elevenes subjektive oppfatning av situasjon, samtidig er den noe overraskende når vi samtidig ser at undervisningssituasjonen oppfattes slik at elevene ”gjør sitt beste”, at



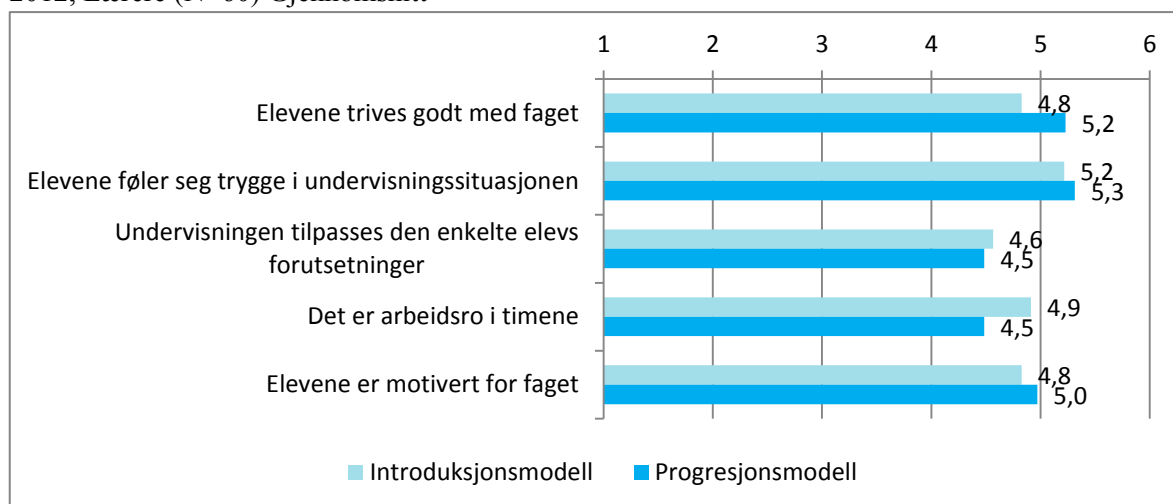
de ”føler seg trygge i undervisningssituasjonen” og ”trives godt med faget”. Det er også mer arbeidsro i timene enn tidligere og undervisningen er mer tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. Det ser altså ut som om lærerne prøver å legge alt godt til rette for elevene, elevene ser ut til å trives, men likevel er det noe som ikke helt faller på plass.

I det følgende skal det derfor ses på hvorvidt faktorer som modellvalg, språk og region har en innflytelse på de resultatene vi kan avlese fra lærernes oppfatninger knyttet til elevenes holdninger og atferd med tanke på fremmedspråkundervisningen.

### 6.5.1 Lærernes oppfatning av elevmotivasjonen relatert til organiseringsmodellene

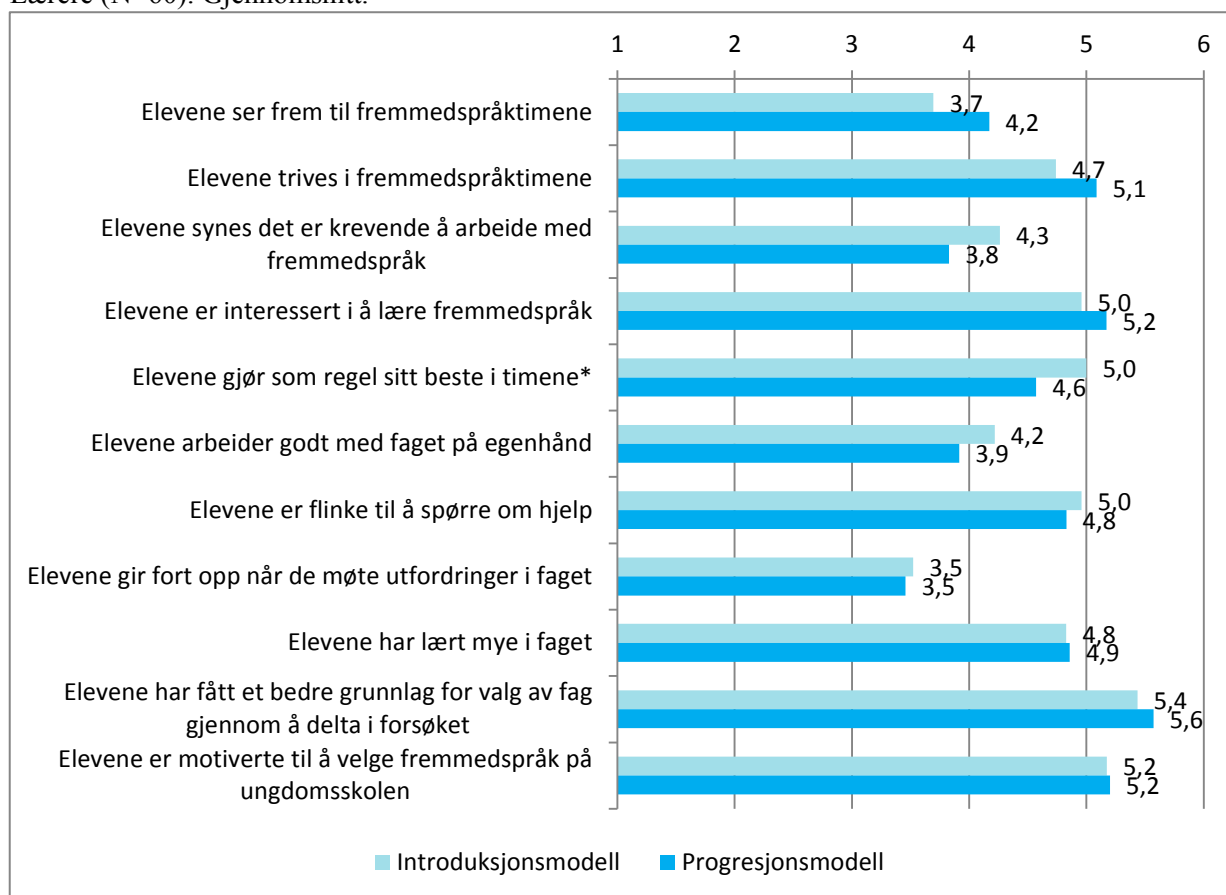
Også svarene til lærerne har vi valgt å dele opp i introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen. Dette for å undersøke om lærerne i de to modellene vurderer elevenes motivasjon ulikt. Dette illustreres i figuren nedenfor.

Figur 21 - Lærernes oppfatning av elevenes trivsel og trygghet fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60) Gjennomsnitt



Figur 21 viser gjennomgående høye skår for begge modellene, dette vil si at lærerne oppfatter elevenes holdninger og atferd som nokså like uavhengig av modell. Innenfor begge modellene oppfattes elevene som motiverte for faget, men vi ser at elevene innenfor introduksjonsmodellen muligens ser ut til å trives bedre med undervisningen enn elevene innenfor progresjonsmodellen, slik lærerne ser det.

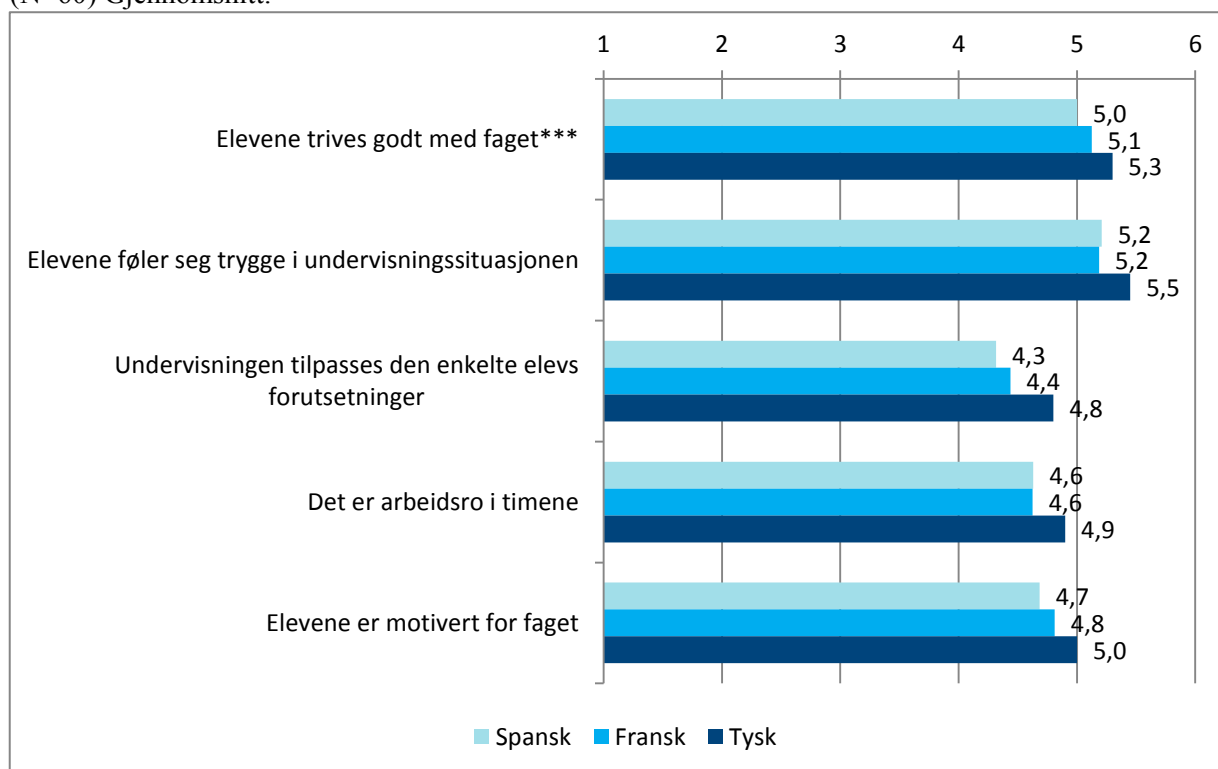
Figur 22 - Lærernes oppfatning av elevenes motivasjon fordelt på modell. Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60). Gjennomsnitt.



Språklæringsmotivasjonen vil også kunne vises gjennom de valgene som tas av elevene selv ved overgangen til ungdomstrinnet. Forsøket skulle forberede elevene til dette valget og vi ser at lærerne føler at de fleste elevene vil være motiverte for videre språklæring på ungdomstrinnet og at de i hvert fall har fått et meget godt grunnlag for den avgjørelsen de må ta med tanke på språkvalg gjennom forsøket. Her er tallene fra begge modellene nokså like og viser ingen forskjeller mellom modellene.

Men også her ser vi tydelig at vi finner lave skår når lærerne skal vurdere hvorvidt elevene faktisk gleder seg til deres timer. Tallene er lavere enn gjennomsnittsskåret på besvarelsene på nøytrale påstander og skiller seg for eksempel kraftig fra tallene som gjelder trivsel i timene. Det føles nærmest som et paradoks at de samme elevene som trives i timene, ikke skal glede seg til disse. Her ser vi at det på disse to punktene finnes et tydelig skille mellom modellene. Elevene innenfor progresjonsmodellen blir av deres lærere oppfattet dithen at de både trives bedre i undervisningen og gleder seg mer til denne enn de elevene som deltar innenfor introduksjonsmodellen. I kontrast til dette mener lærerne at elevene innenfor introduksjonsmodellen gjør en bedre innsats i timene ved å jobbe bedre, spørre mer om hjelp og rett og slett yte mer. Forskjellene er ikke så store, men likevel vil dette være områder som vil være verdt å se nærmere på ved en eventuell nasjonal innføring.

Figur 23 - Lærernes oppfatning av elevenes trivsel fordelt på språk. Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60) Gjennomsnitt.

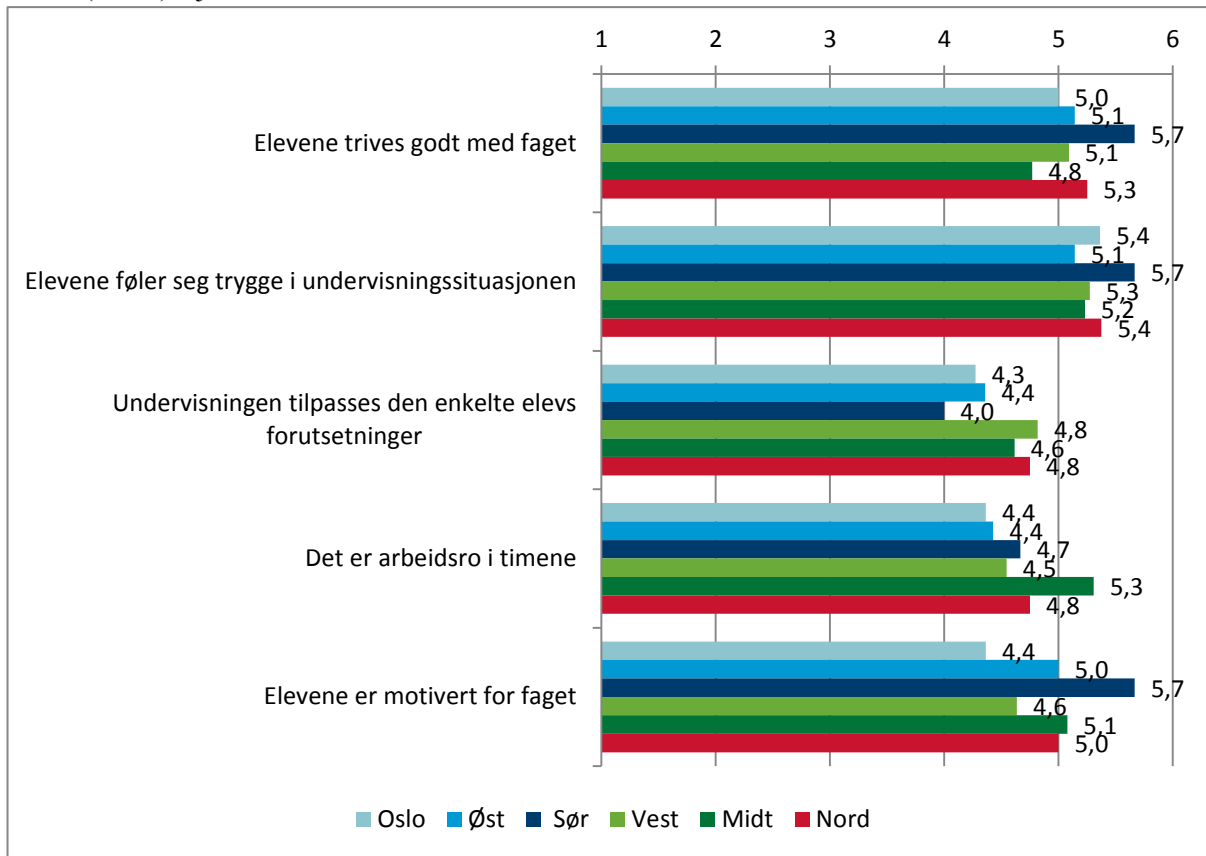


Skiller vi mellom språkene (Figur 23) som ble tilbudt innenfor progresjonsmodellen, er det iøynefallende at lærerne mener at russisk- og tysk-elevne er mest motiverte for sitt språkfag (russisk og mandarin er ikke tatt med i figuren). Samtidig tror de samme lærerne paradoksalt nok at russisk-elevne trives minst i undervisningen, mens tysk- og fransk-elevne trives best. Slik sett er svarene på påstandene noe motstridene, men dette kan være et resultat av få besvarelser innen russisk.

### 6.5.2 Lærernes oppfatning av elevmotivasjonen relatert til regionene

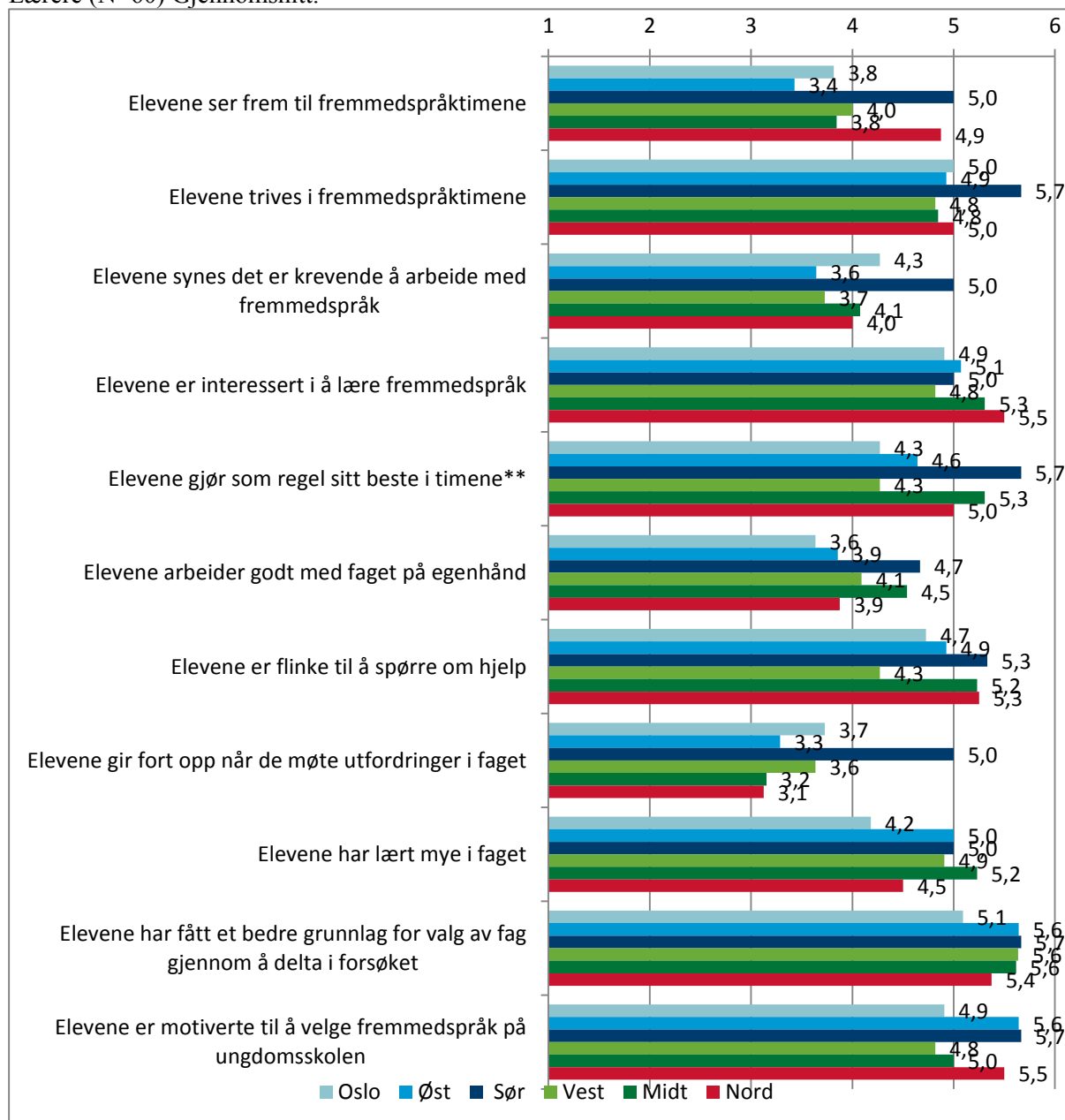
Tidvis gjennom evalueringen har vi også sett etter ulikheter mellom regionene i forhold til ulike momenter ved forsøket. Dette har inngått som en viktig del av å undersøke de lokale variasjonene i forbindelse med forsøket. Ut fra dette perspektivet har vi valgt å dele inn lærernes oppfatning av elevenes motivasjon også i de forskjellige regionene (Figur 24). Her er det viktig å fremheve at antallet lærere i hver gruppe er så lite at det ikke kan konkluderes på basis av figuren. Den kan likevel vise noen tendenser som kan være interessante for evalueringen.

Figur 24 - Lærernes oppfatning av elevenes trivsel fordelt på region, Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60) Gjennomsnitt.



Når vi ser på de ulike regionene, blir det tydelig at lærerne i regionen Sør-Norge oppfatter sine elever som mest motiverte for undervisningsfaget, mens lærerne i regionen Vest-Norge og i Oslo mener at deres elever er minst motiverte. Denne siste påstanden dekker seg med elevenes egne oppfatninger der nettopp elevene i regionene Vest-Norge og Oslo var minst fornøyde med forsøket og blant dem som gledet seg minst til fremmedspråktimene.

Figur 25 - Lærernes oppfatning av elevenes motivasjon fordelt på region, Bredeundersøkelse 2012, Lærere (N=60) Gjennomsnitt.



Det er de samme regionene Vest-Norge og Oslo som går igjen når vi ser på hvorvidt lærerne føler at elevene nå er godt motiverte til framtidig språkundervisning og godt forberedte til de språkvalgene som skal tas. Likevel må det understrekes at tallene fortsatt er gode for alle regionene og at man derfor kan konkludere med at lærerne i alle regionene ser at elevene er motiverte for videre språklæring og at de har fått et godt grunnlag for språkvalget gjennom forsøket på barnetrinnet.

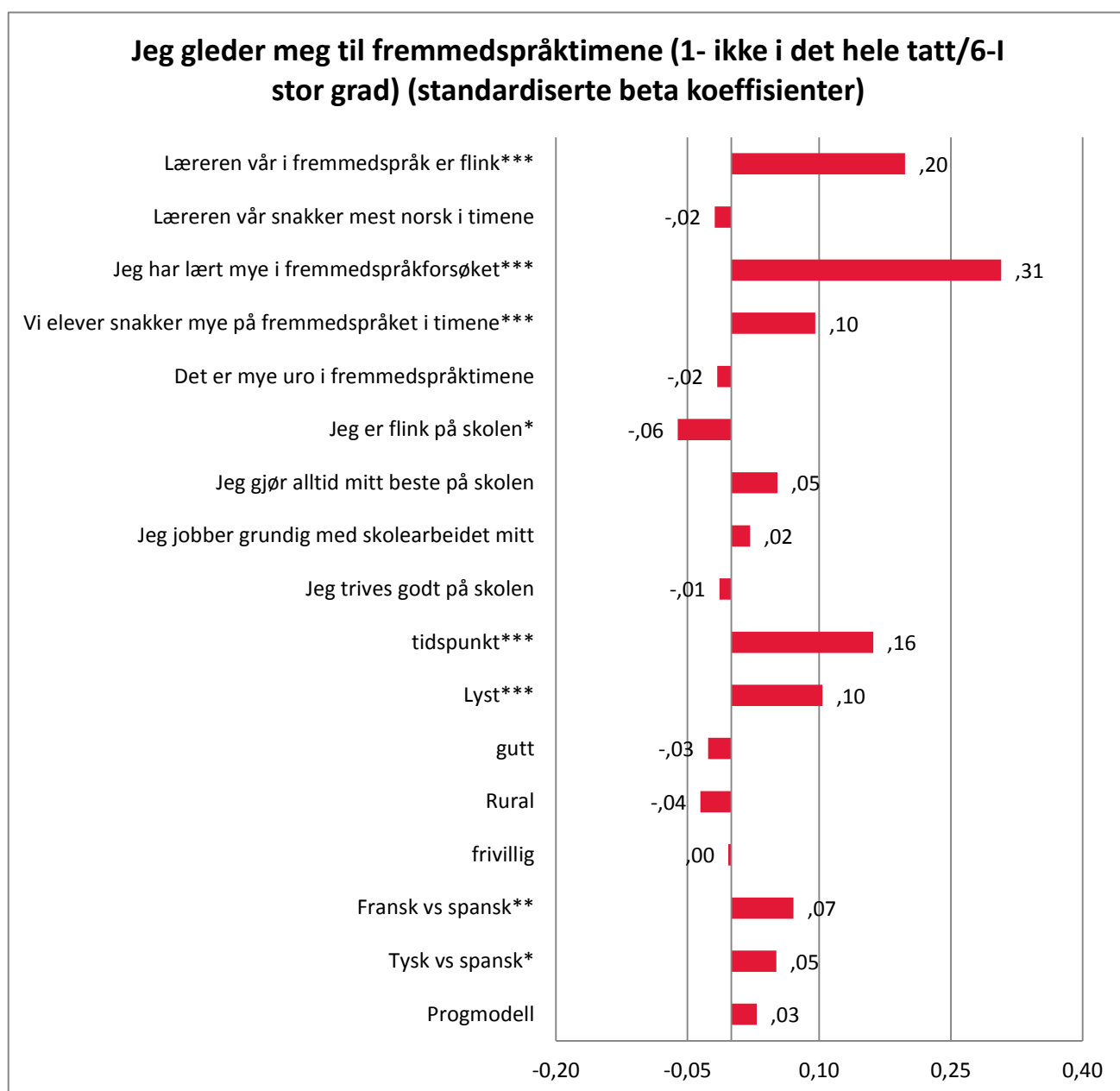
Lærerne tror som sagt generelt at elevene trives i fremmedspråktimene, og det gjelder i spesielt stor grad for lærerne i region Sør-Norge. Derimot er det lærerne fra region Vest-Norge, Øst-Norge og Oslo som mener at deres elever gleder seg minst til

fremmedspråkundervisningen. Igjen må dette funnet kunne tolkes dithen at disse lærerne føler at deres undervisning fortsatt ikke helt er kommet i mål og at de føler at deres elever ikke har fått den ”gløden” for faget som de selv gjerne ønsker å oppnå.

## **6.6 Den motiverte eleven – hvem er det?**

Som i delrapport 1 har vi gjennomført en regresjonsanalyse for å se hvilke variabler som slår ut i forhold til påstanden "jeg gleder meg til fremmedspråktimene". Noen av påstandene i regresjonen er identisk, mens andre er nye og ikke inkludert i regresjonen som ble gjennomført i delrapport 1. Det er derfor ikke mulig å sammenstille de to regresjonene, eller sammenligne svarene i streng forstand. Det er imidlertid mulig å se om tendensene er de samme ved de to målingene. Figur 26 viser resultatene av en multivariat regresjonsanalyse, der vi undersøker sammenhengen mellom flere mulige forklaringsvariabler, og den betydning de har for om elevene gleder seg til fremmedspråktimene.

Figur 26 - Regresjonsanalyse, Jeg gleder meg til fremmedspråktimene, Breddeundersøkelse 2012 Elever.



Regresjonen viser at den variabelen som har størst sammenheng med det å glede seg til timene, er om elevene opplever å ha lært mye i fremmedspråkforsøket. Dette vil si at jo mer elevene opplever å ha lært noe, jo mer gleder han/hun seg til timene. Dette stemmer også godt overens med de vurderinger og analyser som ble gjort i delrapport 2 (Mordal et al 2012) angående elevenes ønske om å lære språk. Elevene gav i intervjuene inntrykk av at de ønsket å lære så mye de kunne i forsøket, og at de hadde meldt seg på først og fremst for å lære språket/språkene. At læring og glede henger så tett sammen, støtter også opp under antakelsene om at mestring er viktig for motivasjonen som nevnt i kapittel 6.1.

En annen variabel som viser seg å ha en sterk sammenheng med påstanden om elevene gleder seg til fremmedspråktimene, er elevenes mening om hvorvidt læreren deres er flink. Dette

betyr at elevene gleder seg mer til timen, jo flinkere de mener læreren er. Dette sammenfaller godt med forrige avsnitt hvor læring viste seg å være avgjørende, samt tidligere forskning vist til i kapittelets innledning hvor viktigheten av relasjonen mellom elev og lærer for elevenes motivasjon fremheves.

Videre ser vi at tidspunktet for timene også har betydning i denne figuren. De elevene som er fornøyd med tidspunktet for undervisningen, er også de som gleder seg mest til fremmedspråktimene. Vi vet at elevene foretrekker undervisning tidlig på dagen eller integrert i den normale skoledagen, og at de er minst fornøyd med å ha undervisning etter endt skoledag når alle andre elever har gått hjem. Dette var også et viktig funn i delrapport 1 (Mordal et al 2011), som ble kommunisert til skolene. Kapittel 5 viser i denne sammenheng at flere skoler byttet tidspunkt for undervisningen, fra sent på dagen til tidligere på dagen. De caseskolene som hadde gjort dette, mente at dette hadde hatt stor innvirkning både på undervisningen og elevene, og at det hadde vært svært positivt å fremskynde undervisningen til tidligere på dagen.

Det mest oppsiktsvekkende funnet i Figur 26 er at påstanden om å være flink på skolen har en negativ sammenheng med det å glede seg til fremmedspråktimene. Dette vil si at jo flinkere elevene er på skolen, jo mindre gleder han eller hun seg til fremmedspråktimene. Dette kan muligens være en bekreftelse av funnene våre i kapittel 8 om undervisningsmetoder; at timene blir for mye preget av aktiviteter og lek og i mindre grad består av språklæring. Dette kommer vi tilbake til. En annen innfallsvinkel til dette funnet kan være at forsøket har resultert i undervisningstimer som også passer de svakere elevene. Dette trekkes også frem både i casestudiene til delrapport 2 (Mordal et al 2012) og oppfølgingen av implementeringsstudiene. I begge tilfeller viser Figur 26 at jo flinkere elevene mener de er på skolen, jo mindre gleder de seg til timene. Her er det viktig å påpeke at dette kun gjelder fremmedspråktimene eller egenskaper ved disse, og ikke språklæring generelt.

Som i delrapport 1 (Mordal et al 2011) ser vi at de som krysset av på at viktigste grunn til å delta var at de hadde lyst, også har en klar sammenheng med å glede seg til timene. Her ser vi at de som selv opplever å ha valgt å være med i forsøket, og som har valgt det fordi de hadde lyst (i motsetning til at foresatte eller kontaktlærer mente de skulle være med, eller at de ble med siden vennene deres var med), gleder seg mer til timene. Det samme ser vi på påstanden knyttet til bruken av fremmedspråket i timene. Elevene som opplever at fremmedspråket blir brukt mye i undervisningen, gleder seg også mer til timene. Også dette sammenfaller med elevenes fokus på læring og mestring, samt at det viser at elevene gjerne vil ta språket/språkene i bruk i undervisningen.

Når det gjelder språkene det undervises i, har dette endret seg siden siste måling. Nå ser vi at elevene som lærer fransk gleder seg mer til timene enn de som lærer tysk. Videre gleder de elevene som lærer Tysk seg mer til timene enn de elevene som lærer spansk. Dette er resultater som er betydelig ulike fra de vi har funnet både delrapport 1 og 2, hvor fransk har vært det språket som i de fleste tilfeller har kommet negativt ut. En mulig forklaring kan være



at utfordringene som fransk-faget opplevde i begynnelsen har gått over, og at elevene derfor nå gleder seg mer til timene. Det at spansk har gått fra å være ett av de språkene hvor elevene gledet seg mest til timene, til det språket hvor elevene gleder seg minst, kan også ha flere mulige forklaringer. Dette er et av de språkene vi har fått høre at flere kommuner sliter med å tilby i ungdomsskolen. Det å ikke kunne fortsette med språket vil sannsynligvis påvirke elevenes motivasjon og da også glede i forhold til timene. Samtidig fikk vi gjennom casene inntrykk av at spansk ble sett på som et vanskelig språk å lære. Om elevene opplever at de ikke mestrer faget, vil dette også kunne ha en negativ påvirkning i forhold til å glede seg til timene.

## 6.7 Oppsummering

Ut fra dette kapittelet ser vi at elevene i stor grad er med i forsøket fordi de har lyst til det. De uttrykker selv at de ønsker å lære fremmedspråk og ønsker seg ”seriøs fremmedspråkundervisning” (elevsitat). Elevene svarer gjennomgående noe lavere på variabler knyttet til motivasjon i 2012. Men fortsatt har svarene et ganske høyt snitt. Vi tolker svarene dithen at elevene muligens har fått et mer realistisk syn på språklæring. Med dette mener vi at det er mulig de har oppdaget at språklæring krever en god del egeninnsats og aktiv arbeid med egen språkinnlæring.

Elevene ser ut til å ha forstått at det er viktig å kunne flere språk og de er veldig opptatt av flerspråklighet som en verdi. De har vært fornøyde med forsøket som helhet, men gir tydelig uttrykk for at de ikke gleder seg så mye til fremmedspråktimene. Dette står i sterk kontrast til deres høye skår med tanke på språklæringsmotivasjonen. Med andre ord kan vi si at de på den ene siden er veldig motiverte til å lære fremmedspråk, mens de på den andre siden ikke er så veldig glade i fremmedspråktimene. Dette kan være en antydning på at fremmedspråktimene ikke har fungert helt etter intensjonen.

Vi ser heller ingen store forskjeller mellom de to modellene i forhold til hvorvidt elevene gleder seg til timene, men finner signifikante forskjeller både på kjønn og skoleslag. Dataene viser at jentene gleder seg mer til fremmedspråktimene enn guttene, samt at elever på kombinerte barne- og ungdomsskoler gleder seg mer til timene enn elever ved rene barneskoler. Som nevnt tidligere i kapittelet er det ikke et overraskende funn at jentene gleder seg mer til timene enn guttene, det er imidlertid mer interessant at elevene på de kombinerte skolene gleder seg mer enn det resterende utvalget. Likevel skal det sies at ingen av gruppene skårer særlig høyt på påstanden om de gleder seg til fremmedspråktimene. Elevene på kombinerte barne- og ungdomsskoler er også signifikant mer enig i at de har lært mye i forsøket.

Skiller vi mellom språkene, er det spanskelevnene som skårer lavest på påstander knyttet til motivasjon, og man kan ane en tendens i retning av at fransk-elevene er de elevene som er mest fornøyde. Dette er stikk i strid med tidligere funn, hvor fransk har vært det språkfaget med flest utfordringer på samtlige nivå. Dette kan tyde på at faget hadde noen oppstartsproblemer som da har gått over, og eventuelt at man har tatt grep i faget etter

evalueringens tidligere funn. Det kan videre se ut som om at elevene i Midt-Norge og Sør-Norge er mest fornøyde med forsøket, men dette finner vi ikke signifikante forskjeller på.

Lærernes vurdering av elevenes motivasjon går ikke nevneverdig tilbake. Også lærerne ser at elevene til dels har mistet gløden og ikke lenger gleder seg like mye til undervisningstidene. Men de oppfatter det fortsatt slik at elevene trives og er motiverte for språklæring. Her finner vi høye skår for begge modellene, men muligens kan vi finne noe mer trivsel og motivasjon hos elevene innenfor progresjonsmodellen.

Lærerne oppfatter det slik at russisk- og tysk-elevene er mest motivert for språklæringen, mens tysk- og fransk-elevene ser ut til å trives best. Lærere i Sør-Norge opplever at deres elever er mest motivert og trives, mens lærerne i Vest-Norge og Oslo opplever dette minst.

Vi ser også flere interessante faktorer som har betydning i forhold til om elevene gleder seg til fremmedspråk-tidene. Det som kommer tydelig frem i kapittelet som helhet er at elevene setter pris på å lære språk. De setter bruk av språk, lærerens kompetanse og opplevelsen av egen læring som viktige elementer i forhold til å glede seg til undervisningen. Analysene viser at jo mer fremmedspråket blir brukt i timene, eller jo mer elevene opplever å ha lært, eller hvor flink elevene mener læreren er, har en positiv effekt på om hvorvidt elevene gleder seg til timene. Slik sett støtter dette opp under en indre motivasjon for faget, samt at mestring og egen læring oppleves som viktige elementer. Det at de flinke elevene gleder seg mindre til timene må trekkes frem som et interessant funn, men som egentlig passer overens med de resterende funnene. Ut fra dette kan man spørre seg om at de flinke elevene kanskje mener de lærer for lite i timene? En mulig antakelse er at funnet støtter opp under en praktisk rettet undervisning som også passer for de mindre skoleflinke.

## 7 Lærerens opplevelse av mestring og egenkompetanse

Vi har allerede i de tidligere rapportene (se for eksempel Mordal et al 2012: 68) henvist til at spesielt det å gjøre noe meningsfullt (for en selv) og som man samtidig føler seg sikker på er betydningsfullt for elevene, er en viktig bidragsyter til lærernes egenmotivasjon (Dalin 1995, Dalin 1981). Her er det viktig å påpeke at det i hovedsak er den subjektive fornemmelsen til den enkelte læreren som er avgjørende. Vedkommende må selv oppfatte arbeidsoppgaven, dvs. undervisningsoppgaven i vårt tilfelle, som meningsfull, og man kan bare meget begrenset ”overtales” til å tro noe slikt. Ikke minst de direkte og indirekte tilbakemeldingene fra elevene i klasserommene, deres foresatte og egen skoleledelse vil bidra til å forsterke eller svekke dette bildet. Læreren bør helst ha følelsen av å lykkes med denne oppgaven for at den skal oppleves meningsfull og positiv. Slik sett vil altså den subjektive oppfattelsen av gjennomføringen være langt mer avgjørende for lærerens motivasjon enn den objektivt målbare, for eksempel ved hjelp av tester eller lignende (Dann 1989, Hofer 1986).

Samtidig har samarbeid og nettverk kommet frem som tydelige motivasjonsfaktorer blant lærerne i dette forsøket. Det er kanskje dette som også har blitt sett på som det mest positive aspektet ved etterutdanningen. Man kan anta at begrunnelsen for at samarbeid blir sett på som særs viktig i denne sammenhengen, er fordi faget er nytt og at man ikke har noen tidligere erfaring med fremmedspråklæring for denne aldersgruppen (bortsett fra engelsk). Dette kan skape både usikkerhet og mye arbeid for den enkelte, om man ikke skulle ha samarbeidet.

Vi har også tidligere understreket hvor nyskapende og utfordrende arbeidet med fremmedspråkforsøket har vært for lærerne (og de andre involverte).

“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 caseskoler 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)” (Mordal et al 2012, 76)

Lærerne ble nærmest ”over natten” bedt om å gjennomføre undervisning i et fag som ikke fantes før sommerferien: *“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). Skolene ble stilt overfor mange utfordringer, bl.a. også av organisatorisk art. Selve undervisningen i klasserommet ble lærerens ansvar, men ved noen skoler ble forsøket i det minste i startfasen et felles prosjekt for læreren og skoleledelsen.

Dette er faktorer som kan ha innvirkning på lærernes motivasjon. Å få være med på noe nytt kan oppfattes som interessant og meningsfylt, samtidig kan hastverk gjøre situasjonen uoversiktlig og til tider kaotisk. Dette kan også være forskjellig fra lærer til lærer, og kan

eksempelvis påvirkes både av mestringsfølelse, opplevelse av egen kompetanse, samt opplevelsen av elevenes motivasjon og mestring. Det følgende kapittelet vil handle om nettopp dette; hvordan lærerne har oppfattet både gjennomføring og oppfølging, om de opplever å ha nok kompetanse for å undervise i forsøket, hvordan læreplanen oppfattes, og hvorvidt de samarbeider med andre eller har noen form for nettverk rundt faget.

## 7.1 Gjennomføring og oppfølging – hva mener lærerne?

Som vi allerede har sett i kapittel 5 har ikke skolelederne og språklærerne alltid de samme oppfatningene i forhold til gjennomføringen av forsøket. Eksempelvis kunne vi se at skolelederne oppfattet gjennomføringen av forsøket som en del bedre enn lærerne gjorde det.

Muligens kan dette forklares med at lærerne i langt større grad enn skoleledelsen ble involvert i hele den praktiske gjennomføringen av forsøket på egen skole, på etter- og videreutdanningskursene og alt det individuelle arbeidet som knyttet seg til selve undervisningen og kursingen. Dermed fikk lærerne virkelig føle på kroppen hva dette forsøket innebar med tanke på egen innsats som lærer. Det var lærerne som opplevde både de positive stundene der opplegg fungerte og undervisningen følt meningsfull og vellykket – og de mer frustrerende stundene der ikke alt gikk etter planen, der elevene var lei og slitne, der de bare ville se film eller der de nettopp ikke gadd å se på film. Samtidig var det i hovedsak lærerne som fikk direkte tilbakemeldinger underveis fra elevene og delvis også fra foreldre. Skolelederne ble på en måte mer skjermet for slike direkte opplevelser og har derfor kanskje et litt mer positivt inntrykk.

Dette viser seg også meget tydelig i svaret på om forsøket har blitt mer arbeidskrevende enn forventet. Her kommer det tydelig fram at forsøket har vært en stor arbeidsbelastning for en stor andel av lærerne. Ikke bare måtte de undervise et fag for første gang, noe som alltid er arbeidskrevende. De måtte i tillegg utvikle all undervisning i dette nye faget og delta på et etterutdanningskurs som både tok mye tid under selve kursene og i periodene mellom samlingene. Forsøket har uten tvil vært en stor belastning for læreren, og arbeidsbyrden ble nok undervurdert også av skolelederne.

Om Fylkesmannens kontor har fulgt opp forsøket godt eller mindre godt, har i de fleste tilfellene ikke hatt noen betydning for læreren som skulle stå for undervisningen i klasserommet. Denne enheten var muligens for de fleste lærerne lite relevant, mens den hadde mer betydning for skolelederne. Støtten fra egen kommune, dvs. skoleeier, oppfattes tilnærmet likt av både skolelederne og lærerne. Begge anser denne støtten som mindre enn støtten fra Fylkesmannens kontor og man ser her at skoleeieren muligens ikke har vært så tett med i prosjektet som ønskelig.

Som vi allerede påpekte i rapport 1 og 2 ytret i hovedsak lærerne, men til en viss grad også skolelederne at forsøket kom litt vel brått på.

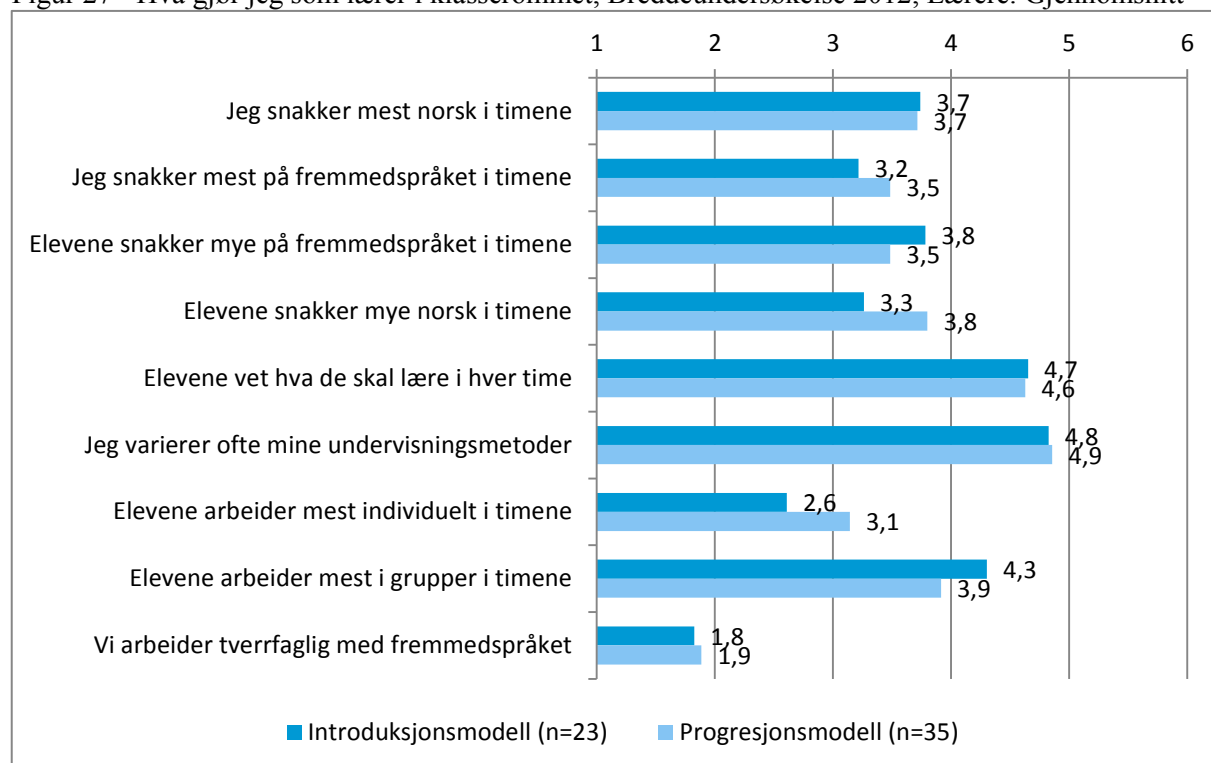
”På alle caseskolene finner vi en erkjennelse av at hastverk i startfasen har gått ut over forsøket på flere områder. Dette hastverket har hatt innflytelse på valg av modell, har hatt konsekvenser for informasjonen til foresatte og elever, samt på at lærerne i begynnelsen var litt usikker på hva forsøket skulle innebære både for dem selv og for elevene” (Mordal et al 2012, 73).

Det ble nevnt av de fleste involverte at man med fordel kunne ha tenkt seg litt mer tid til forberedelser på skolene med tanke på undervisningen og informasjon til elevene og deres foreldre. Muligens kunne en lengre forberedelsestid også ha blitt brukt til å skolere lærerne mer på forhånd før de faktisk måtte stå i språk-klasserrommet.

## 7.2 Hva gjør jeg som lærer i klasserommet?

Figur 27 viser at lærerne kjenner seg mest igjen i at de prøver å tilby variasjon i undervisningen og at de er tydelige overfor elevene om hva de skal lære i disse timene. Disse to beskrivelsene gir en god pekepinn på hva lærerne oppfattet som viktige karakteristika av det nye undervisningstilbudet.

Figur 27 - Hva gjør jeg som lærer i klasserommet, Breddeundersøkelse 2012, Lærere. Gjennomsnitt



Vi har allerede pekt på og kommer til å utdype i de neste kapitlene at det fra både lærernes og etterutdannernes side ble satt fokus på at språkundervisningen på barnetrinnet skulle skille seg markant fra den ”tradisjonelle” språkundervisningen på ungdomstrinnet. Undervisningen skulle være ”praktisk rettet” og bli preget av mange aktiviteter. Et slikt fokus forutsetter nærmest automatisk at lærerne har et større repertoar av aktiviteter til rådighet for å kunne

varierte ofte og holde elevene i aktivitet. Samtidig skulle elevene få åpen informasjon om læringsinnholdet, som oftest gjennom arbeids- eller undervisningsplaner. Dermed preger sannsynligvis variasjon og faste arbeidsplaner lærernes oppfatning av deres egen mestring mest.

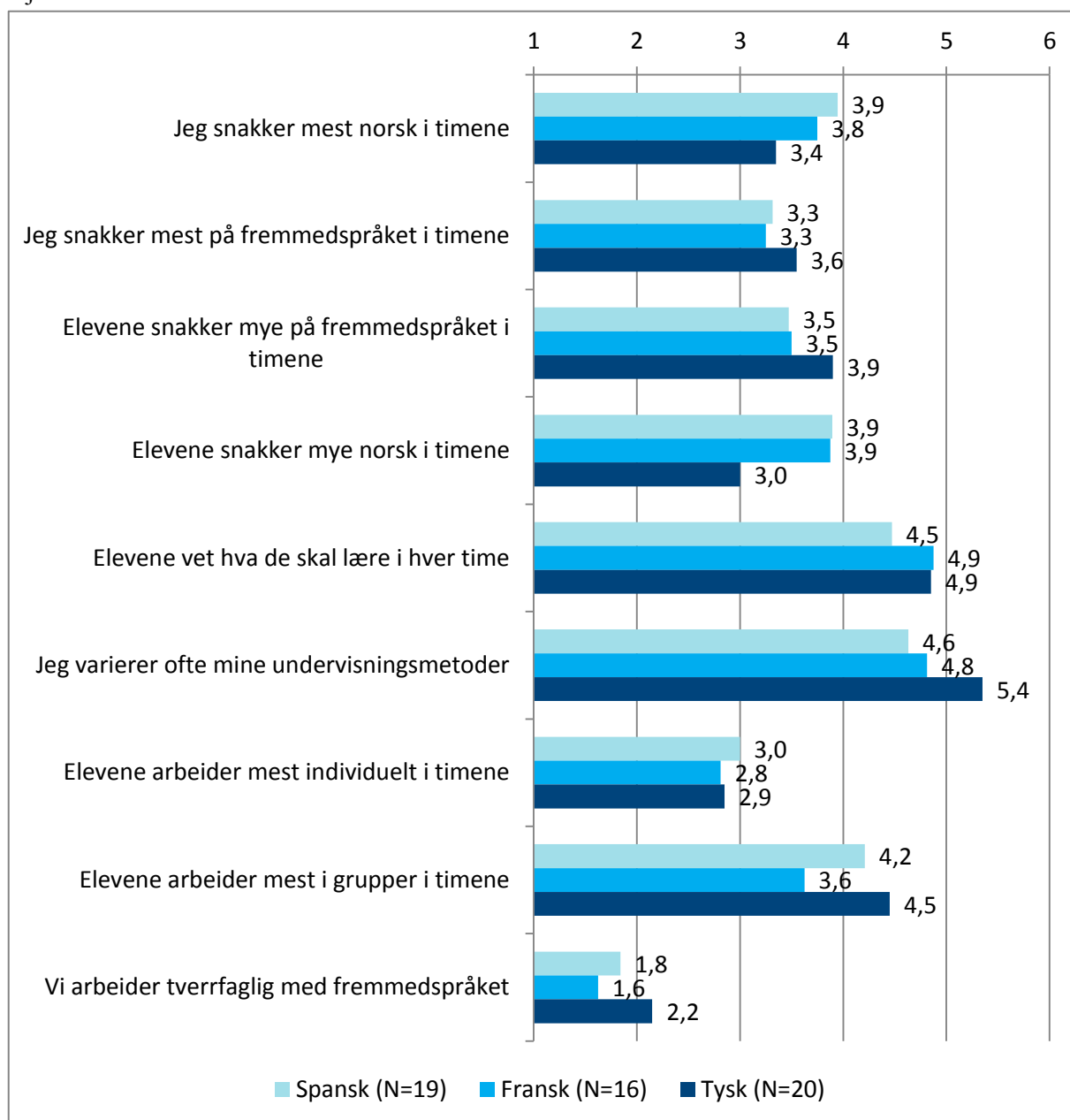
Det arbeides i grupper og i litt mindre grad individuelt i timene. Her ser vi tydelige forskjeller mellom progresjons- og introduksjonsmodellen. Det satses mer på det individuelle arbeidet i introduksjonsmodellen, mer på gruppearbeid i progresjonsmodellen. Det vil nok lett kunne forklares med modellenes ulike struktur og lengde på tilbudet. Innenfor progresjonsmodellen vil over tid det individuelle arbeidet med egen språklæring måtte komme i fokus for undervisningstilbudet.

Med tanke på at forsøket gjelder fremmedspråkundervisning på barnetrinnet, vil bruken av språk i klasserommet være av stor betydning. Det vil kunne forventes at norsk brukes hyppigere i de korte introduksjonskursene, både av lærerne og elevene. Men det viser seg at lærerne føler at de snakker like ofte på norsk innenfor begge modellene og bare litt mer på fremmedspråket innenfor progresjonsmodellen. Mens tallet for bruken av morsmålet er nokså høyt, er tallet for bruken av målspråket forbausende lav. Likevel ser disse tallene ut til å gjenspeile virkeligheten i klasserommene slik vi kunne observere den i casestudiene og beskrev dem i delrapport 2.

Språkbruksaspektet innebærer også hvorvidt lærerne lykkes med å få elevene til å bruke språket. Tallene er litt midt på treet for bruken av målspråkene og viser bedre resultat for introduksjonsmodellen enn for progresjonsmodellen. Det er en lite heldig tendens, fordi det nettopp er innenfor progresjonsmodellen at målspråket skal bli brukt mer og mer i løpet av de to årene forsøket har vart. Samtidig bruker også elevene morsmålet for ofte, mest innenfor progresjonsmodellen. Dette funnet korrelerer med funnet om liten bruk av målspråket i progresjonskursene, og må kunne tolkes som uheldig. Det tverrfaglige arbeidet ser også til å utgjøre en ubetydelig andel av språkundervisningen.

Om vi ser på resultatene på tvers av de største språkene (Figur 28) viser det seg at tyskundervisningen ser ut til å lykkes klart best med målsettingen om å ta språket i bruk. Her bruker både lærerne og elevene målspråket hyppigst og morsmålet mest sjeldent. Tallene for fransk- og spanskundervisningen er klart dårligere, dvs. både lærerne og elevene snakker mindre på målspråket og bruker heller morsmålet.

Figur 28 - Lærernes oppfatning av arbeidsmetoder fordelt på språk, Breddeundersøkelse 2012, Lærere. Gjennomsnitt



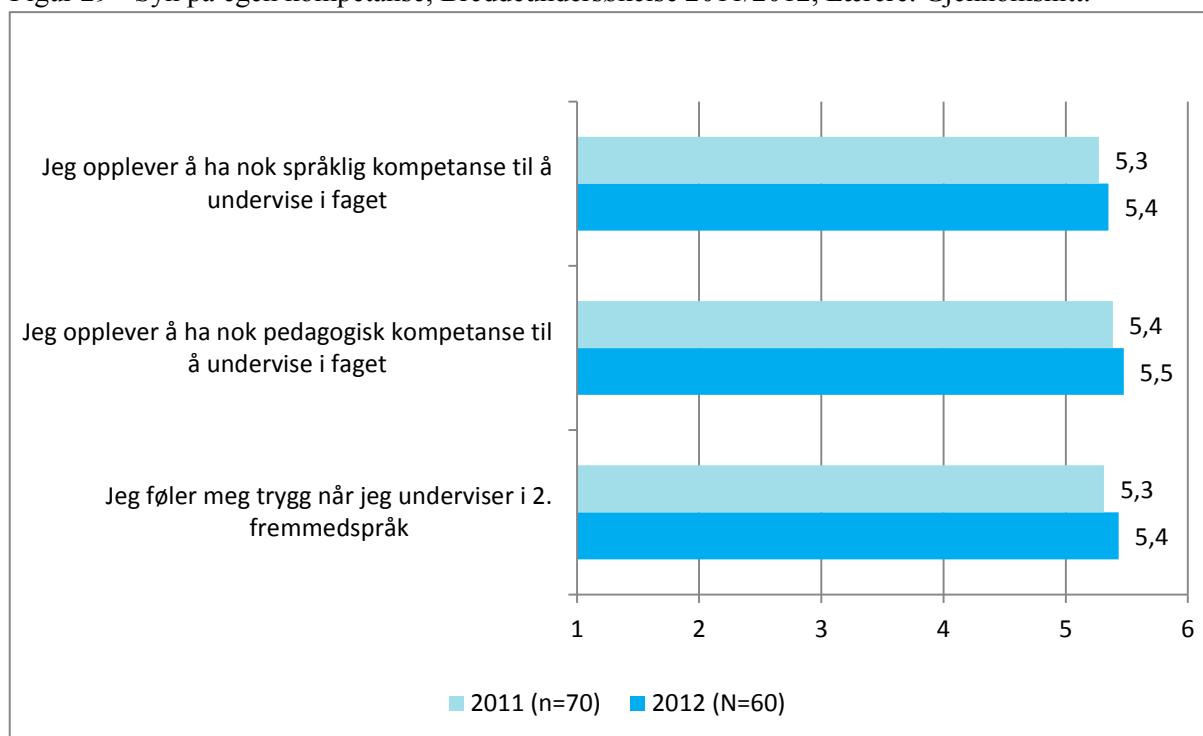
Tysk-lærerne ser også ut til å variere mer, bruker mer gruppearbeid og arbeider litt mer tverrfaglig. Dette kan muligens ha sin forklaring i at tysk-lærerne ofte har lang undervisningserfaring fra ungdomsskolen og dermed rår over et større repertoar av undervisningsmetoder enn mer uerfarne lærere.

### 7.3 Lærers kompetanse

Opplevelsen av egen kompetanse er som nevnt tidligere viktig for lærers motivasjon. Ikke bare elever blir motivert av følelsen av mestring, dette er noe som påvirker motivasjonen til samtlige. I breddeundersøkelsen har vi stilt påstander til læreren om deres syn på egen kompetanse, både i forhold til det pedagogiske, didaktiske og faglige elementet som inngår i

forsøket. Dette delkapittelet tar for seg disse påstandene, både i forhold til de to modellene og i forhold til de to breddeundersøkelsene.

Figur 29 - Syn på egen kompetanse, Breddeundersøkelse 2011/2012, Lærere. Gjennomsnitt.

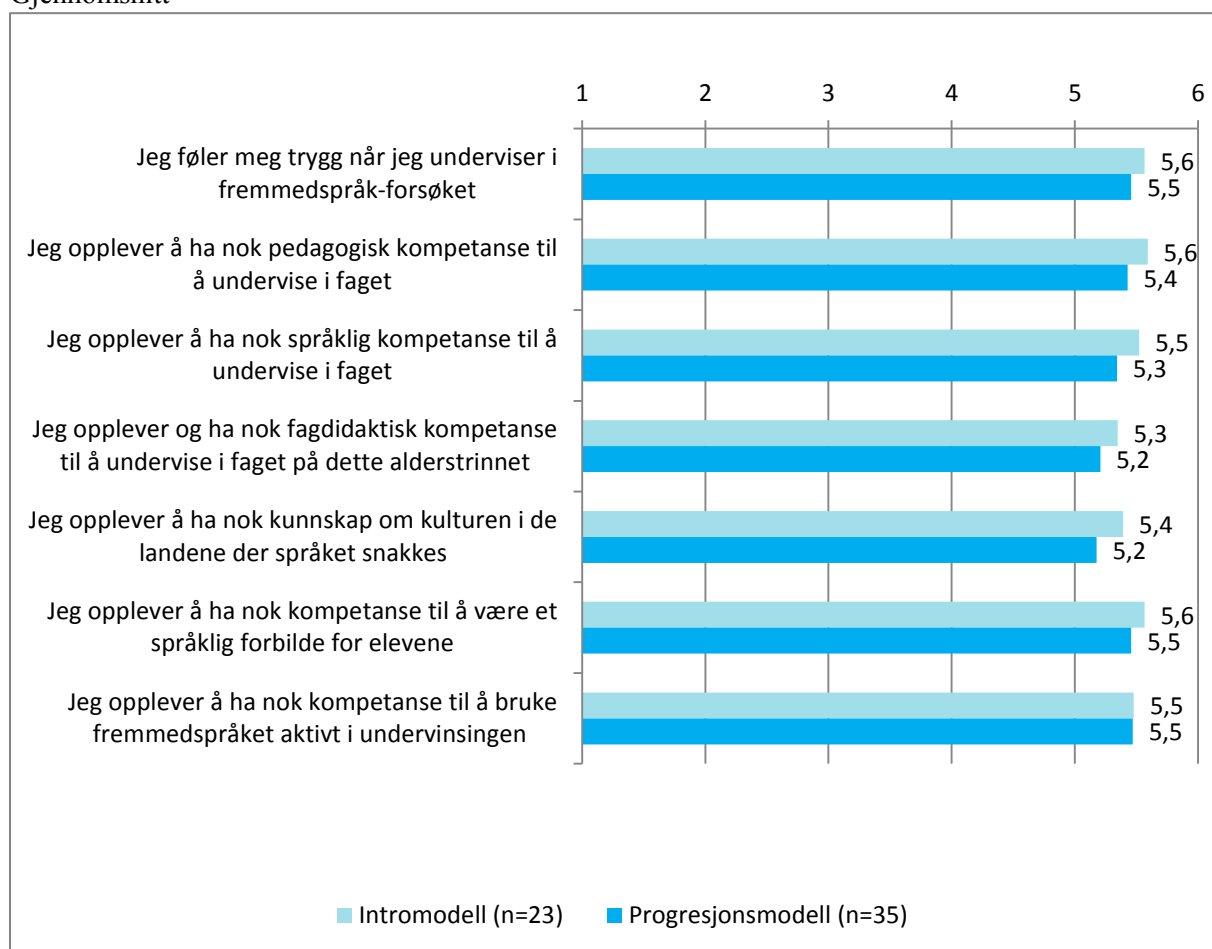


Figur 29 viser at lærerne i veldig stor grad oppfattet seg selv som kompetente til å undervise dette nye faget. Dette gjelder både det språklige og det didaktiske aspektet. Vi ser en liten fremgang fra 2011 til 2012, men forskjellene er små. Dette kan være et resultat av en lav svarprosent (og slik sett ulike lærere som svarer på de to undersøkelsene), eventuelt så kan det være et resultat av etterutdanningen lærerne har gjennomført. Det er uansett interessant at lærerne har et såpass positivt syn på egen kompetanse i forbindelse med faget, siden det for de fleste er et helt nytt fag å undervise i, enten med tanke på selve faget, eller med tanke på alderstrinnet. I alle tilfeller kan det betraktes som et positivt utfall at lærerne i forsøket både føler seg kompetent og trygg i undervisningssituasjonen ved begge målingene, da man kan anta at dette har hatt en positiv effekt på elevenes læring og motivasjon.

Når vi skiller mellom modellene, blir verdiene litt bedre for lærerne ved introduksjonsmodellen enn for lærerne ved progresjonsmodellen, men forskjellene er ikke signifikante på noen av påstandene (Figur 30).



Figur 30 - Syn på egen kompetanse fordelt på modell, Brekkeundersøkelse 2012, Lærere, Gjennomsnitt



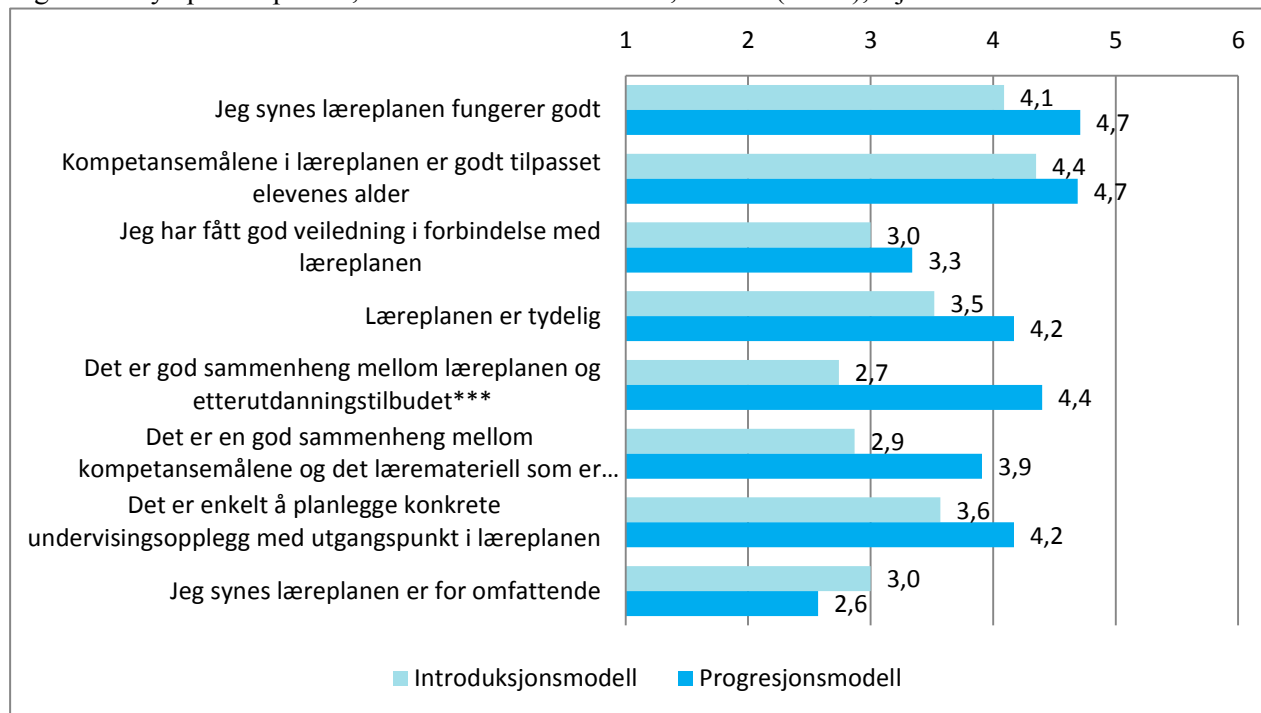
Figuren viser videre at verdiene for begge modellene meget høye. Vi kan derfor konkludere med at lærerne har følt seg godt rustet til de oppgavene som læreplanen ga dem. De oppfatter selv at de har det språklige ferdighetsnivået som trenges til å bruke språket aktivt i timene og til å være språklige forbilder. Lærerne mener også at de har både kulturelle kunnskaper og den fagdidaktiske skoleringen til å kunne ta fatt på utfordringene faget byr på. Det ser også ut som at lærerne føler seg trygge i undervisningssituasjonen, uansett modell.

Vi får dermed bekreftet at lærernes subjektive oppfattelse av egen mestring i det nye fremmedspråkklasserommet utelukkende er positiv og at man som lærer føler at man mestrer de utfordringene faget gir. Dette må på den ene siden oppfattes som svært positivt fordi lærerne dermed opplever at de mestrer oppgaven og føler seg kompetente på jobben. På den andre siden vet vi at dette i noen tilfeller står i motsetning til observasjonene innenfor evalueringen og tilbakemeldingene fra elever, foreldre og etterutdannere. Det fremgår av evalueringen at noen av lærerne trenger språklig påfyll og veiledning om bruken av målspråket i undervisningen, samt fremmedspråkdidaktisk påfyll med henblikk på de tre kompetanseområdene læreplanen fokuserer på.

## 7.4 Oppfattelse av læreplanen

Vi har også spurt lærerne om hvordan de oppfatter læreplanen, og her har de hatt anledning til å markere hvor enig/uenig de er i en rekke påstander. Figuren nedenfor ser på oppfattelsen av læreplanen fordelt mellom modellene. Lærerne synes i hovedsak at læreplanen fungerer godt og at kompetansemålene passer til alderstrinnet.

Figur 31 - Syn på læreplanen, Breddeundersøkelse 2012, Lærere (N=60), Gjennomsnitt.

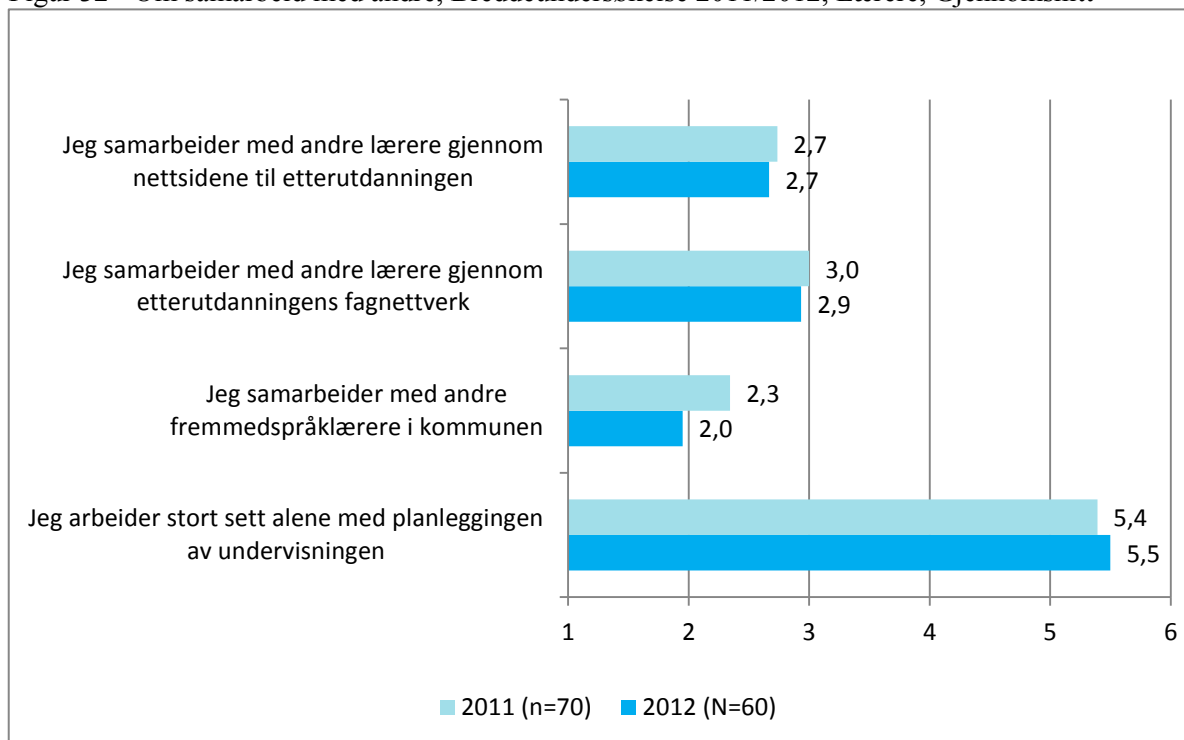


Likevel er det iøynefallende at læreplanen ser ut til å bli bedømt bedre av progresjonsmodell-lærerne og at også kompetansemålene oppfattes som mer passende av disse. Dette kan ha sammenheng med at flere av skolene som tilbød introduksjonsmodellen, følte at opplæringsperioden var for lang for denne modellen. Men progresjonsmodell-lærerne synes også med stor tydelighet at planen gir bedre retningslinjer for planleggingen av undervisningen, og at det er en god sammenheng mellom kompetansemålene og det læringsmateriell som er gjort tilgjengelig. Lærerne i progresjonsmodellen mener også at det er en bedre sammenheng mellom læreplanen og selve etterutdanningstilbudet. Dette stemmer overens med tilbakemeldinger vi har fått om at etterutdanningstilbudet treffer bedre progresjonsmodellen enn introduksjonsmodellen, som kommentert i kapittel 5. I det hele tatt ble læreplanen oppfattet som et mer tydelig og entydig redskap for planleggingen og gjennomføringen av undervisningen for progresjonsmodellen enn for introduksjonsmodellen. Introduksjonsmodell-lærerne påpeker mer at læreplanen er for omfattende i forhold til de kortere introduksjonene som disse gjerne så for seg innenfor denne modellen.

## 7.5 Lærernes samarbeid med hverandre – nettverksbygging

Lærerne i forsøket ytret en stor glede over det lærer-nettverket de hadde fått blitt en del av gjennom forsøket og ikke minst gjennom samlingene innenfor etterutdanningskurset. I hvert fall under disse samlingene hadde lærerne mye kontakt med hverandre og utvekslet erfaringer og idéer knyttet til undervisningen.

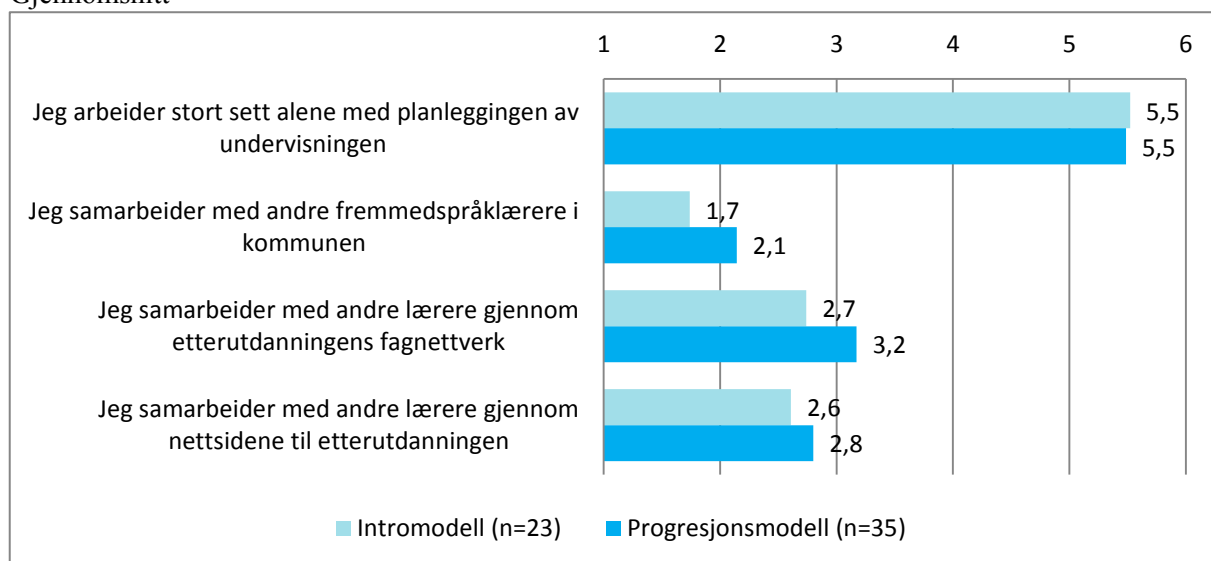
Figur 32 - Om samarbeid med andre, Breddeundersøkelse 2011/2012, Lærere, Gjennomsnitt



Når vi ser på svarene fra breddeundersøkelsene ser vi at en stor andel av lærerne likevel er alene om å planlegge egen undervisning. Samarbeidet med de andre lærerne i nettverket nevnes i langt mindre grad og begrenset seg muligens til samarbeid med en eller flere lærere man ble spesielt godt kjent med på samlingene. Etterutdanningskursenes nettsider ser ikke ut til å ha spilt noen stor rolle med tanke på samarbeidet.

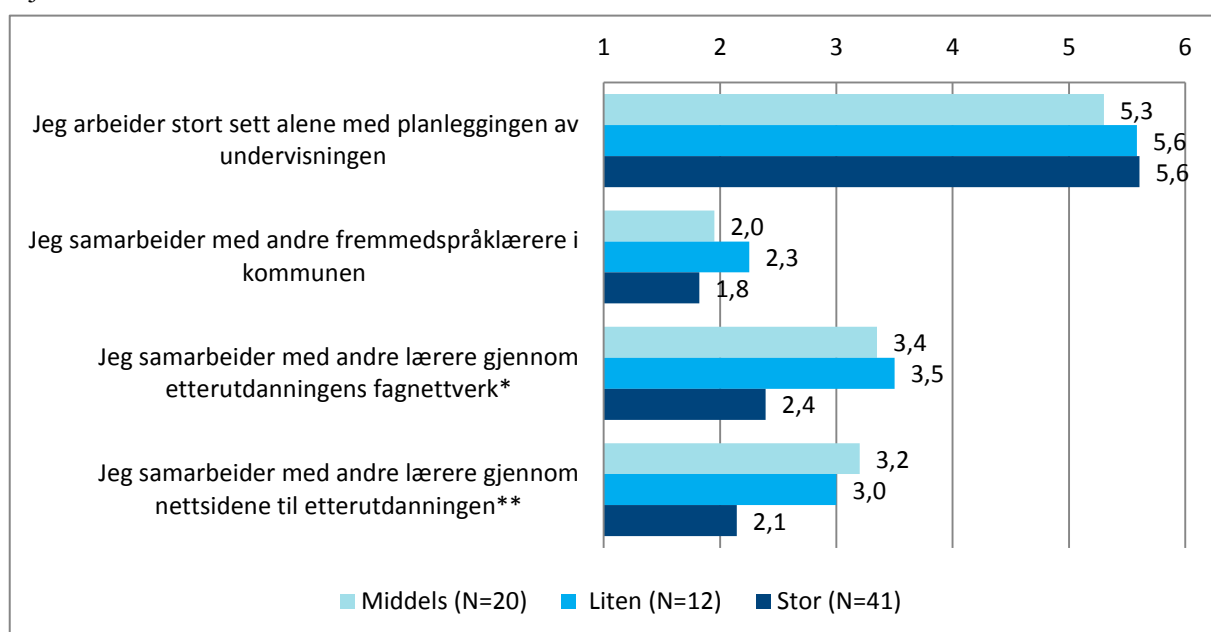
Lærerne jobber også svært sjelden sammen med andre fremmedspråklærere i egen kommune. Dette kan i flere tilfeller henge sammen med at det ikke finnes flere fremmedspråklærere innenfor forsøket i egen kommune som det vil være naturlig å samarbeide med.

Figur 33 - Om samarbeid med andre fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Lærere, Gjennomsnitt



Når vi sammenligner mellom modellene, ser vi at det å jobbe alene kjennetegner begge modellene i like høy grad (Figur 33). Progresjonsmodell-lærerne jobber likevel hyppigere sammen med andre lærere i nettverket og bruker også hyppigere nettsidene til dette samarbeidet, men forskjellene er ikke signifikante. Her må man selvsagt ta høyde for at noen introduksjonsmodell-lærere kun underviste faget i kortere perioder og derfor muligens ikke hadde behov for et tett samarbeid med andre. Progresjonsmodell-lærerne samarbeidet også oftere med andre fremmedspråklærere i kommunen enn introduksjonsmodell-lærerne. Også her kan forklaringen ligge i det at progresjonsmodell-lærerne underviste faget kontinuerlig gjennom hele skoleåret og undervisningen dermed kunne oppfattes til å ligge litt nærmere opp til den tradisjonelle undervisningen på ungdomstrinnet.

Figur 34 Om samarbeid med andre fordelt på skolestørrelse, Breddeundersøkelse 2012, Lærere, Gjennomsnitt



Størrelsen på skolen ser ikke ut til å ha hatt betydning for følelsen av at man stort sett jobbet alene om undervisningen, men gir tydelige forskjeller med tanke på samarbeidet i et nettverk (Figur 34). Lærere ved store skoler jobber minst sammen med andre lærere i nettverket og bruker også nettsidene minst til dette samarbeidet. Her må vi kunne tolke det slik at lærerne ved store skoler gjerne hadde mulighet til å utveksle erfaringer og tanker rundt undervisningen med kollegaer ved egen skole som også var involverte i forsøket og dermed ikke følte et så stort behov for å samarbeide med lærere utenfor skolen. Lærere ved middels store skoler og ikke minst ved små skoler brukte nettverket langt mer aktivt fordi de sannsynligvis nettopp der kunne utveksle seg med lærere som også hadde erfaringer fra forsøket. Lærerne samarbeider lite med andre lærere i kommunen, men også her er tallene litt høyere for de mindre skoler, der man sannsynligvis satser mer på samarbeid mellom skolene enn ved store skoler.

## 7.6 Oppsummering

Gjennomføringen av forsøket har blitt opplevd som god. Lærerne er stort sett fornøyd med egen innsats og forsøket som helhet. Men de fleste uttrykker at forsøket førte til mye mer arbeid enn de hadde forventet. Dette gjelder både arbeidet knyttet til undervisningen og arbeidet med etterutdanningskurset.

Lærerne prøver å tilby variert undervisning i tråd med læreplanen slik de tolker den og føler at de lykkes med dette. De legger vekt på at elevene vet hva de skal lære i fremmedspråktimene.

Fremmedspråket tas i bruk, men dessverre på langt nær hyppig nok. Det kan se ut som om fremmedspråket lettere brukes av lærerne (og elevene) innenfor introduksjonsmodellen. Det kan ha sammenheng med at det språklige nivået i denne undervisningen er og forblir svært lavt og ikke utfordrer elevene og lærerne på samme måte som undervisningen innenfor progresjonsmodellen.

Tyskfaget merker seg ut ved at man arbeider mer tverrfaglig, varierer mer og bruker fremmedspråket langt hyppigere enn i de andre fremmedspråkene.

Lærerne føler seg trygge i undervisningen og har en oppfatning av at de både har den språklige og didaktiske kompetansen som trengs for å kunne undervise det nye fremmedspråkfaget på barnetrinnet. Læreplanen blir oppfattet som grei og tydelig, men passer tydeligvis langt bedre for progresjonsmodellen enn for introduksjonsmodellen.

Fremmedspråkfaget på barnetrinnet er et fag som læreren stort sett arbeider alene med i planleggingsfasen. Kontakten med andre lærere i nettverket er begrenset. Det er progresjonsmodell-læreren som oftest søker kontakten med andre, og det er helst lærerne ved de mellomstore eller mindre skolene som utveksler erfaringer og idéer med lærere fra andre skoler.

## 8 Undervisningsmetoder og den didaktiske utfordringen

Elevene har ved starten av engelskundervisningen kun sitt eget morsmål å forholde seg til, fremmede språk er til da noe ukjent (Ellis 1994). Ved starten av undervisningen i fremmedspråk har eleven allerede lært en god del engelsk og samtidig samlet en del erfaringer knyttet til både selve undervisningen og egen språkinnlæring. Innføres det et nytt fremmedspråk, bygger eleven på disse erfaringene på godt og vondt (Kellerman & Sharwood Smith 1986, Klein 1995). Vedkommende kan for eksempel oppfatte det som hjelpsomt at han/hun kjenner igjen ”ord” i det nye språket fra eget morsmål eller engelsk når han/hun leser en tekst på fremmedspråket eller han/hun kan oppleve det som irriterende og frustrerende at det stadig vekk ”dukker opp ord” på engelsk når vedkommende ønsker å formulere setninger på det nye fremmedspråket. Egen kompetanse med tanke på engelsk, både den subjektive oppfattelsen og den ”reelle objektive” har stor innflytelse på innlæringen av det nye språket (Hufeisen 1991). Samtidig er den enkelte elevs innlæringsprosess preget bl.a. av subjektive tanker omkring språkundervisning og forventninger knyttet til den, samt den objektive og subjektivt følte nærheten mellom morsmålet, engelsk (1. fremmedspråk) og det nye språket.

### 8.1 Tredjespråkundervisning på barneskolen

Undervisningstilbudet i forsøket var nyskapende på flere måter. Her skulle det tilbys undervisning i et annet fremmedspråk etter engelsk allerede på barneskolen. Inntil da var fremmedspråkopplæringen på barneskolen blitt forbeholdt engelsk, mens starten for opplæringen til nå i hovedsak her vært første året på ungdomstrinnet, dvs. 8. klasse. Opplæringen og læringsprosessene i et annet fremmedspråk skiller seg tydelig fra opplæringen og læringsprosessene i et første fremmedspråk.

Den didaktiske skoloringen av lærere som skal undervise et fremmedspråk på barnetrinnet må i tillegg ta høyde for elevenes alder. Selv om det i de fleste europeiske land er helt vanlig å starte undervisningen i fremmedspråk på dette tidspunkt og internasjonal forskning anbefaler en tidlig start med undervisning i et annet fremmedspråk<sup>9</sup>, er det likevel en utfordring å få til en god språkopplæring innenfor den innlærings- og undervisningskulturen som kjennetegner norsk barneskole.

### 8.2 Den didaktiske utfordringen

Didaktikken ble av de fleste deltakerne beskrevet som hovedutfordringen ved språkopplæringsprosjektet på barnetrinnet. Fremmedspråk er et etablert fag i både ungdomsskolen og ved de studieforbereende utdanningsprogrammene på de videregående skolene. På disse trinnene har man undervist elevene i fremmedspråk i mange tiår. Det finnes

---

<sup>9</sup> Det ser vi bl.a. også i Bologna-dokumentene der man tydelig går inn for at europeiske barn lærer flere fremmedspråk i en tidlig alder og dermed får en mulighet til å kunne oppnå en reell flerspråklig kompetanse i løpet av skolegangen.

faste læreplaner med svært konkrete målformuleringer, et bredt utvalg av læremateriell og som oftest godt utdannede lærere med språkdidaktisk kompetanse – tilpasset de nevnte alderstrinnene.

Utfordringen ble nå å undervise ”et fag” man kjenner fra andre skoletyper på et alderstrinn man ikke tidligere har samlet erfaringer innenfor fremmedspråkundervisning i. Samtidig hadde man kun en foreløpig læreplan å forholde seg til som ved starten av prosjektet var ukjent for alle involverte lærerne. Det forelå i de fleste tilfellene heller ingen tilpassede læremidler som man som lærer bare kunne ta i bruk, om enn bare som rettesnor.

### 8.3 Læreplanens krav om en praktisk tilnærming

Læreplanen for fremmedspråket på barnetrinnet legger vekt på at faget skal ha en praktisk tilnærming.

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 for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet)

Læreplanen fokuserer altså på at elevene skal ta språket aktivt i bruk fra starten av. Dermed struktureres faget på barnetrinnet litt i kontrast til språkfagene på ungdomstrinnet og på den videregående skolen der de ofte heller blir oppfattet som heller teoretiske fag.

Tilbakemeldingene fra lærerne både i 2011 og 2012, samt observasjonene i casestudiene viser at dette også er blitt oppfattet som svært viktig av de involverte parter. For lærerne har det vært et opplagt og tydelig mål å få til en undervisning med praktisk tilnærming som skiller seg tydelig fra undervisningen for eldre elever. Det har med andre ord ikke forekommet at lærerne har prøvd å gi noe som lignet på språkundervisningen på ungdomstrinnet.

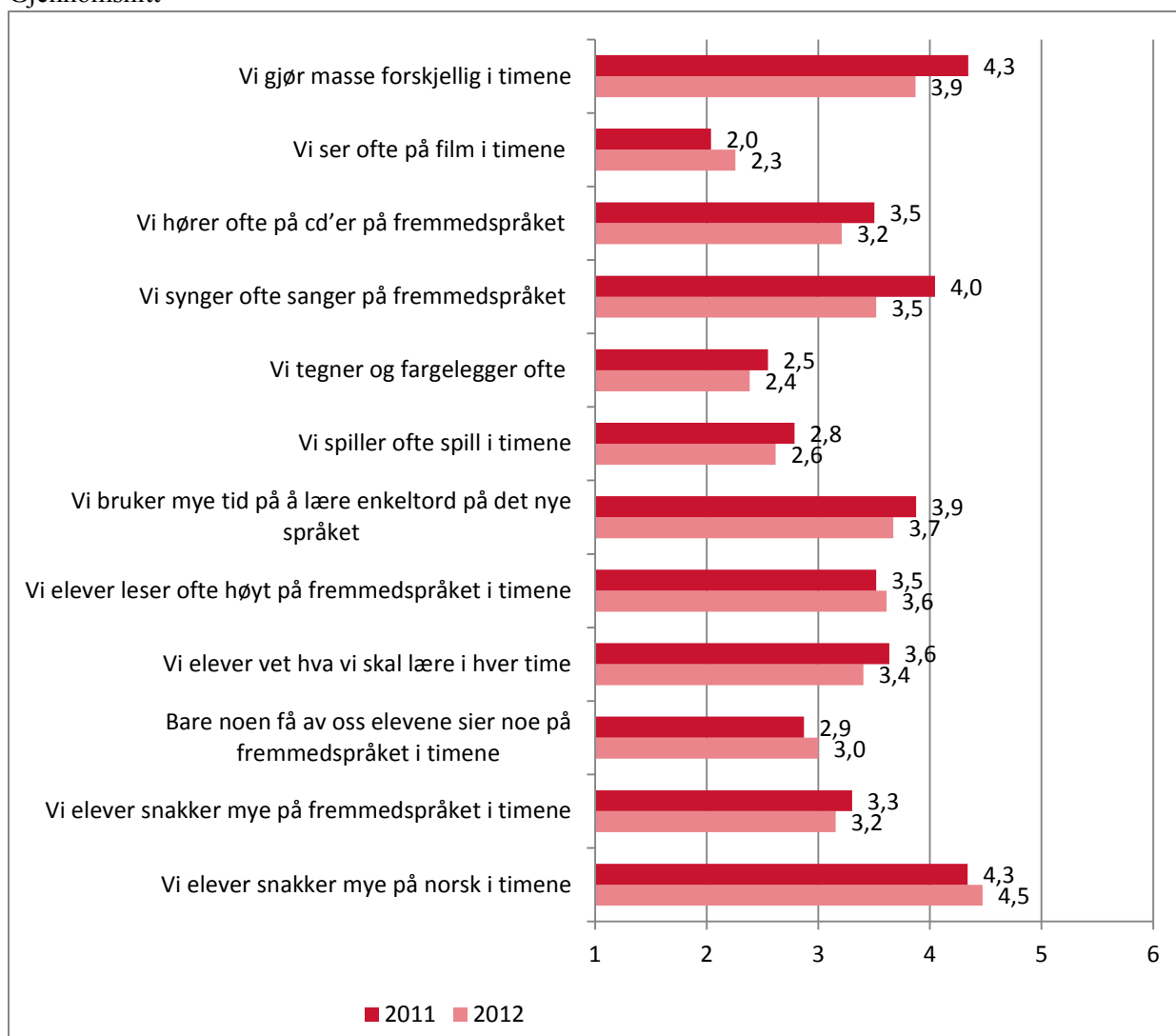
Vi skal nå først rette fokus på hvordan elevene selv har oppfattet språkundervisningen de har vært med på og deretter sammenligne med lærernes oppfatning av samme undervisning.

### 8.4 Hovedkjennetegn ved undervisningen

Figuren nedenfor viser at det i hovedsak er følgende karakteristika som preger fremmedspråkundervisningen:

- a) undervisningen er variert
- b) man synger mange sanger på fremmedspråket
- c) leser ofte høyt på fremmedspråket
- d) man bruker mye tid på å lære enkeltord
- e) man snakker mye norsk.

Figur 35 - Aktiviteter i timene, Elever, Breddeundersøkelse 2011 (N=1107)/2012 (N=1083), Gjennomsnitt



Sammenligner vi svarene fra 2011 med svarene fra 2012 når det gjelder variasjonene i timene (a), kan vi se at variasjonsmangfoldet muligens har gått tilbake, men holder fortsatt et høyt nivå. Elevene bekreftet allerede i rapport 1 at de opplevde språkundervisningen som veldig variert.

”Når det gjelder undervisningsmetodene mener både elever og lærere at det benyttes varierte undervisningsmetoder.” (Mordal et al 2011, 77)

Undervisningen inneholder mange ulike aktiviteter og er preget av disse. Casestudiene som munnet ut i delrapport 2 viste at denne beskrivelsen stemte svært godt overens med det som faktisk foregikk i klasserommet. Etter klasseromobservasjonene ble det framhevet at undervisningen kunne karakteriseres som en stor samling av ulike aktiviteter som fulgte hverandre som perler på en snor.

“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” (Mordal et al 2012, 85).

All den tid denne karakteristikken fortsatt gjaldt under casestudiene våren 2012, skyldes tilbakegangen muligens at elevene nå er blitt kjent med lærerens repertoar av ulike aktiviteter og kjenner disse godt igjen. Dermed oppfattes variasjonsbredden på slutten av forsøket muligens ikke lenger så omfattende enn tidligere selv om den i praksis ikke har forandret seg. En annen tolkningsmulighet kan være at læreren faktisk varierte enda mer i løpet av det første forsøksåret og observasjonene våren 2012 ga et bilde av en allerede redusert variasjonsmengde.

En av de aktivitetene som brukes hyppig, er sanger på målspråket (b). Det synges mye, og sang er nok også en aktivitet aldersgruppen setter stor pris på. Bruken av sang går likevel tydelig tilbake fra 2011 til 2012. Dette kan skyldes at man er kommet over innlæringsstadiet med enkle barnesanger og samtidig har nådd 7.trinn på barneskolen der sang ikke lenger er like populært som året før blant elevene. Det ble i rapport 2 understreket fra flere elevgrupper at de følte at de sang altfor mange sanger og heller etterlyste ”ordentlig undervisning” med bl.a. grammatiske forklaringer.

”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)” (Mordal et al 2012, 93).

Slike ønsker ble sannsynligvis også ytret i klasserommene og førte nok til at mange av lærerne etter hvert begrenset bruken av sang i timene.

Innlæringen av ord utgjorde en ”aktivitet” som det ble brukt mye tid på i 2011 (c). Selv om det ikke ble presisert i spørreskjemaet, kan vi gå ut fra at elevene oppsummerte alle aktivitetene som innebar innlæring av nye ord på språket i denne kategorien. Særlig i starten vil det derfor være veldig naturlig at elever oppfatter innlæringsarbeidet slik. Tallet går litt tilbake i 2012, muligens på grunn av at mange aktiviteter ikke lenger utelukkert kan forstås som ordinnlæring fordi ordinnlæring heller bare blir en del av hele språklæringsprosessen. Men nedgangen kan også tolkes dithen at det ikke lenger brukes så mye tid til økningen av ordforrådet. Dette vil igjen korrelere med elevenes opplevelse av at de faktisk ikke har lært så

mye i løpet av forsøket som forventet og at de ikke føler at de kan uttrykke så mye på målspråket som ønsket.

“Blant progresjonslevene 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” (Mordal et al 2012, 133).

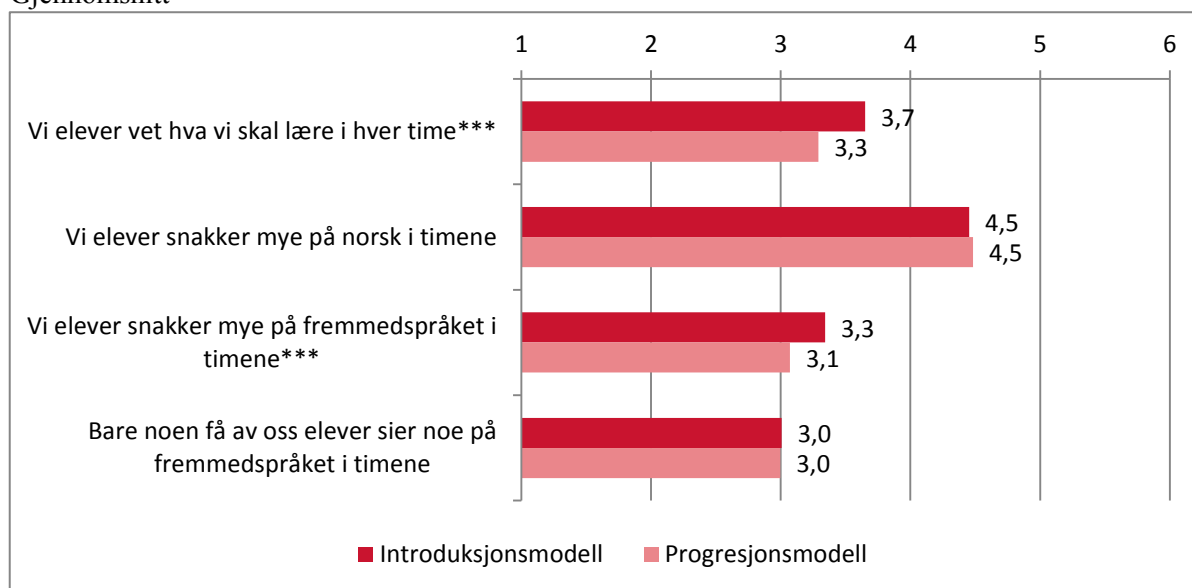
Det er verdt å merke seg at undervisningen preges så mye av at man bruker norsk i timene (d) (se også kapittel 7). Tallet var høyt også i 2011, men kunne den gang muligens forklares med at det fortsatt var snakk om nybegynneropplæring der det til en viss grad vil være mer naturlig å bruke morsmålet til elevene. Når det viser seg at elevene oppfatter det slik at bruken av morsmålet faktisk har økt i 2012, må man lete etter en ny forklaring. Det kan stilles spørsmål ved om bruken av morsmålet er et bevisst trekk ved språkundervisningen på barneskolen, om dette er et resultat av lærernes kompetanse, eller om det kommer som en følge av hvordan den enkelte forstår forsøket og formålet med faget.

Vi ser ellers en utstrakt bruk av en stor mengde aktiviteter i timene. Slik det allerede ble påpekt i delrapport 2, føler lærerne at de må skape en praktisk rettet undervisning gjennom svært mange aktiviteter, fortrinnsvis av fysisk karakter.

“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 tilfredsstiller 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” (Mordal et al 2012, 92).

Selve opptreningen av språkkunnskapene kommer i andre rekke og forsvinner delvis helt fra aktivitetene. Dermed preger morsmålet undervisningen i svært høy grad og avtar heller ikke, selv om det ville være normalt med tanke læringsprogresjonen. Elevenes oppfattelse av morsmålet dominans speiles også i noen av elevenes tilbakemeldinger i delrapport 2 der de forklarte at var noe misfornøyd med de språklige mål de hadde klart å nå i løpet av forsøket.

Figur 36 - Bruk av fremmedspråket fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1094)  
Gjennomsnitt

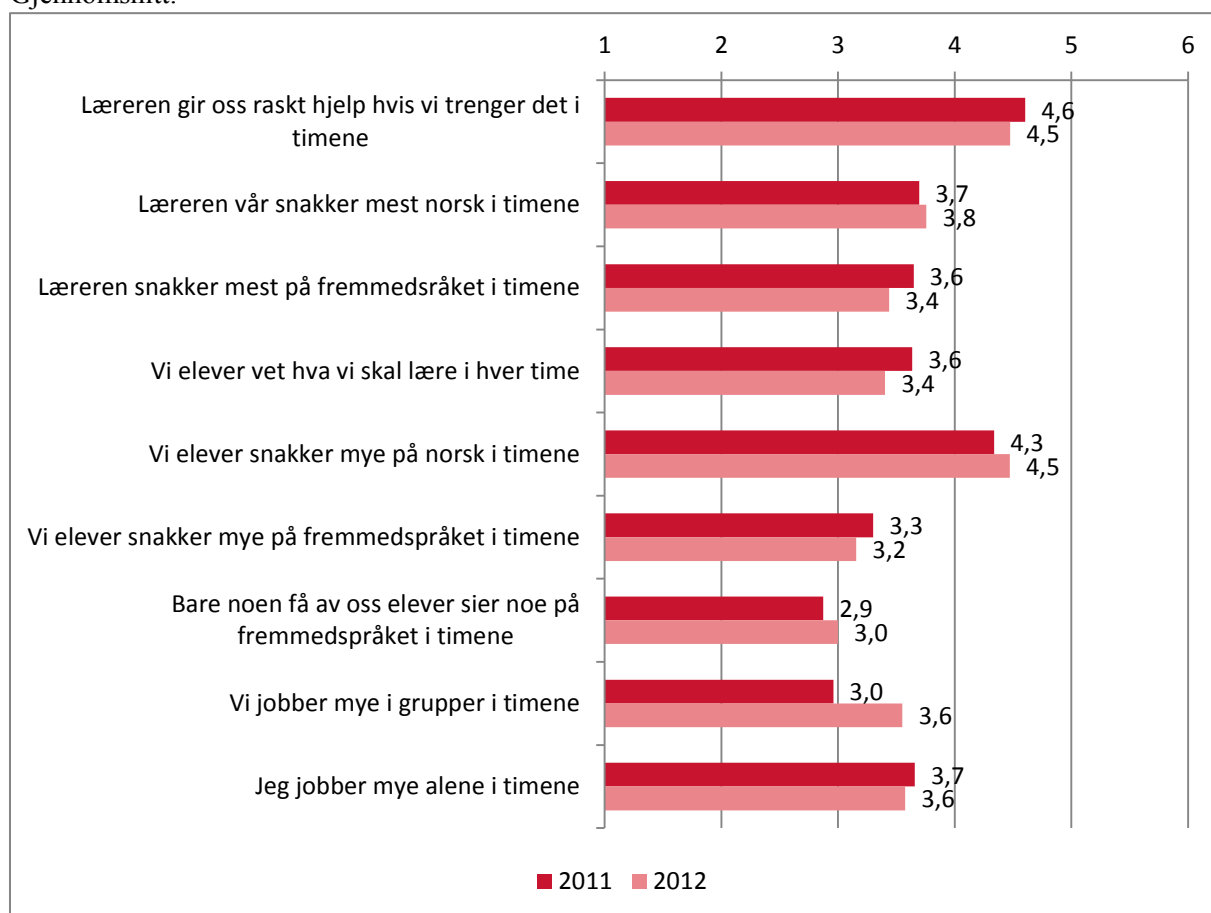


Når vi skiller mellom modellene, finner vi ingen forskjeller med tanke på bruken av morsmålet (Figur 36). Norsk brukes like mye innenfor introduksjonsmodellen der elevene kun får smakebiter av språket som innenfor progresjonsmodellen der elevene lærer samme språk over en periode av to skoleår. Når elevene føler at morsmålet brukes hyppig i undervisningen etter begge modellene, indikerer dette en heller uheldig bruk av norsk etter to år med progresjonsmodellen og støtter igjen det inntrykket som ble formidlet i delrapport 2.

”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.” (Mordal et al 2012, 132f)

Figur 37 viser også at denne tendensen er gjennomgående. Læreren snakker mye norsk i timene i 2011 og gjør det minst like mye i 2012 – etter to års opplæring i et fremmedspråk. Læreren bruker nok også fremmedspråket, men blir oppfattet til å bruke det mindre i 2012.

Figur 37 - Bruk av språk og arbeidsform, Breiddeundersøkelse 2011 (N=1143)/2012 (N=1085), Elever, Gjennomsnitt.



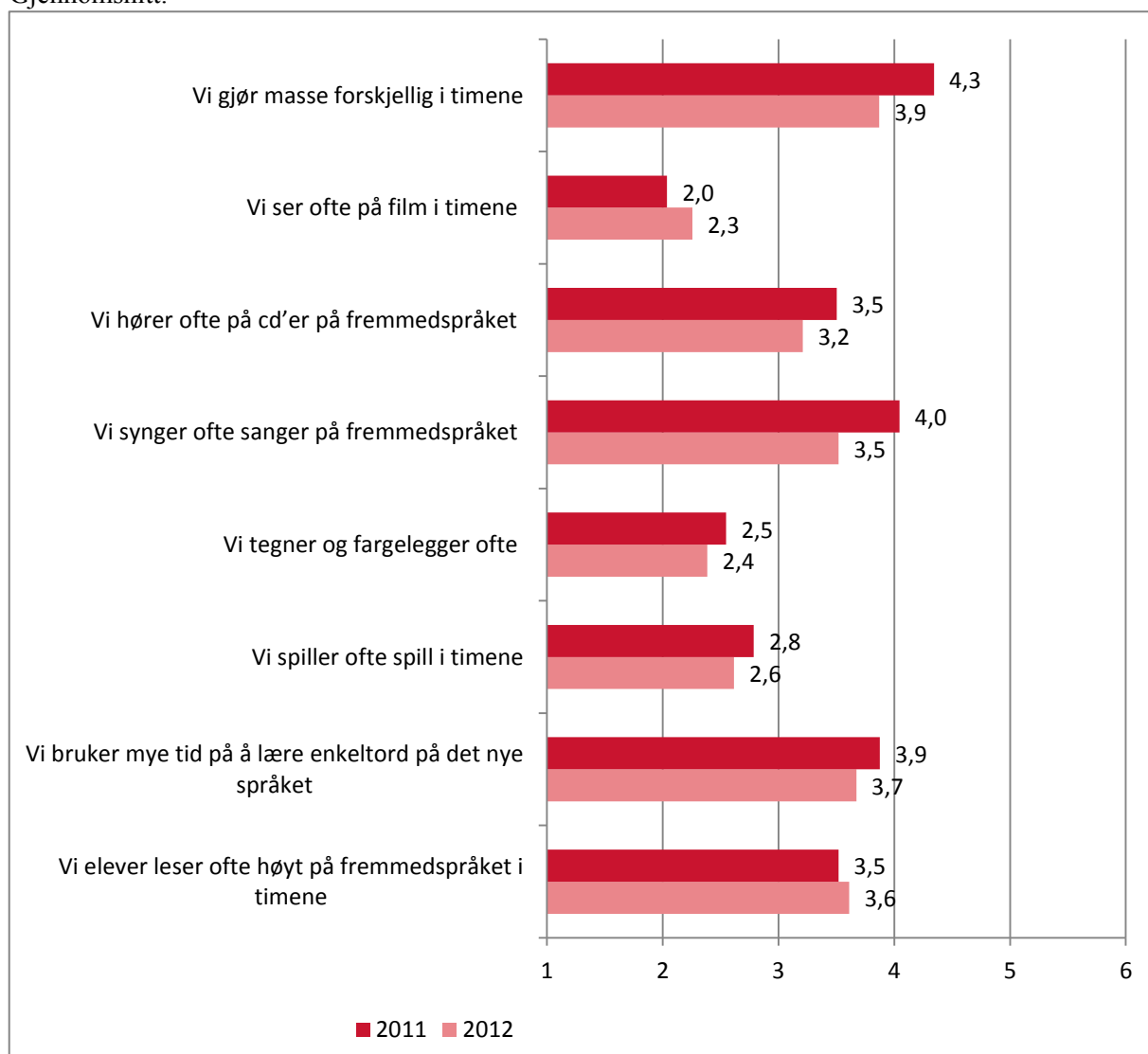
Elevene oppfatter i tillegg sin egen språkbruk slik at de bruker morsmålet langt oftere enn fremmedspråket. Også her kan vi se at bruken av norsk øker, mens bruken av fremmedspråket minsker. Her er det viktig å få med det forbeholdet at elevene i disse spørreskjemaene beskriver deres subjektive oppfattelse av undervisningen. Likevel kan det vanskelig tenkes at deres beskrivelse av undervisningen på dette punktet skulle være misvisende i disfavør for fremmedspråket.

## 8.5 Aktiviteter: Praktiske aktiviteter= fysisk aktivitet

Slik vi allerede påpekte i rapport 2 etter casestudiene som også inneholdt observasjoner i klasserommene, ble den praktiske tilnærmingen som oftest tolket som praktiske aktiviteter, dvs. aktiviteter som innebar fysisk aktivitet. Dette kunne konstateres ved selvsyn under observasjonene, men ble også bekreftet av utsagnene til elevene som beskrev undervisningen som langt mer preget av ”fysiske aktiviteter” enn de andre fagene på klassetrinnet.

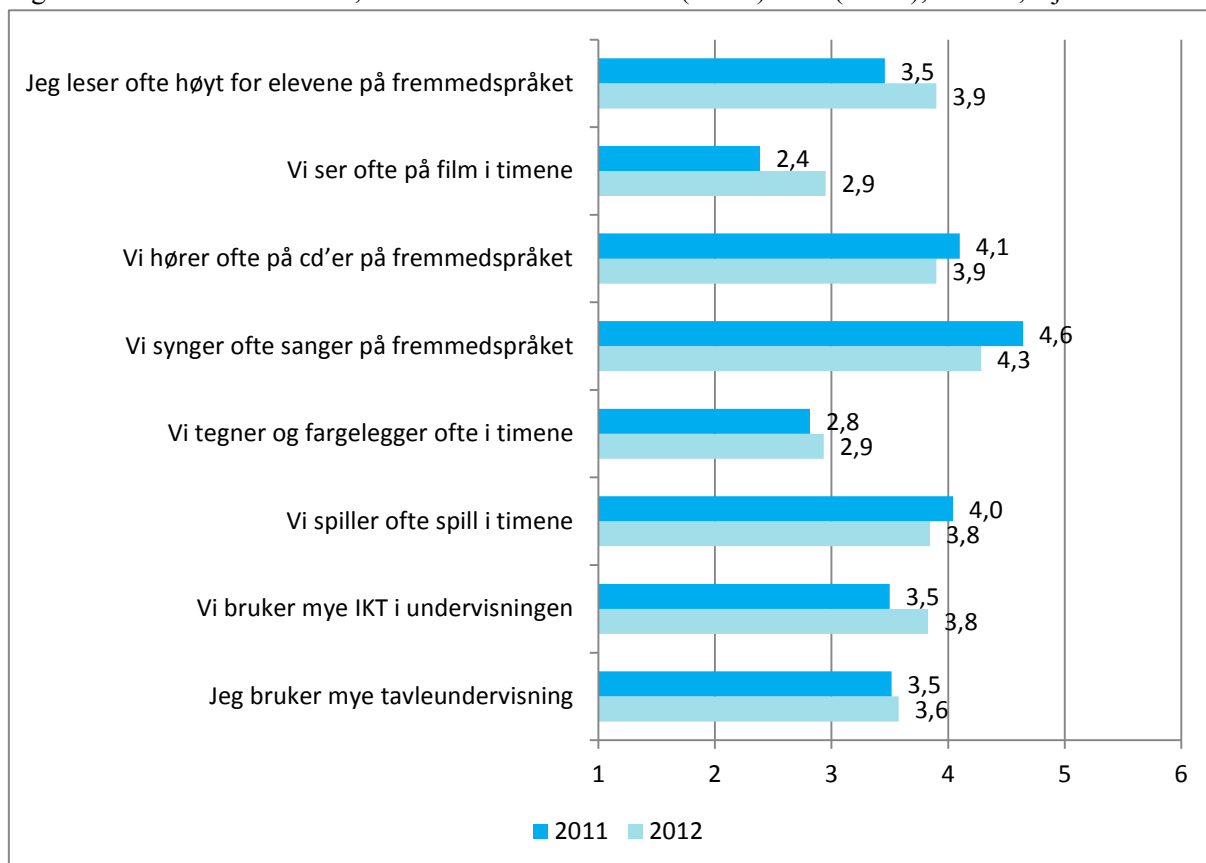
“Elevene liker spill, lek, sang og musikk i timene. Men de etterlyser selv samtidig undervisning som gir dem utfordringer og krever innsats. Noen påpeker til og med at de oppfattet undervisningen (særlig) i de første månedene som for enkel og ”barnslig”. Elevene sier selv at de leker mer i fremmedspråktimene enn i de andre fagene de har på timeplanen” (Mordal et al 2012, 94).

Figur 38 - Aktiviteter i timene, Brekkeundersøkelse 2011(N=1140)/2012 (N=1083), Elever, Gjennomsnitt.



Vi har allerede i tidligere kapitler nevnt at variasjon av aktiviteter kjennetegner undervisningen. Elevene påpeker dette også etter forsøket, selv om variasjonsgraden muligens har gått litt tilbake. Sang og musikk ser ut til å bli brukt hyppig, dette viser tallene fra spørreundersøkelsene og observasjonene i casestudiene. Målpråklige filmer brukes heller sjeldent. Dette kan skyldes at elevenes ferdighetsnivå nok ikke tillater utstrakt bruk av filmer uten norsk teksting og at lærerne som oftest ikke har stor kjennskap til målpråklige filmer som retter seg mot den aktuelle aldersgruppen.

Figur 39- Aktiviteter i timene, Breddeundersøkelse 2011 (N=70)/2012(N=60), Lærere, Gjennomsnitt



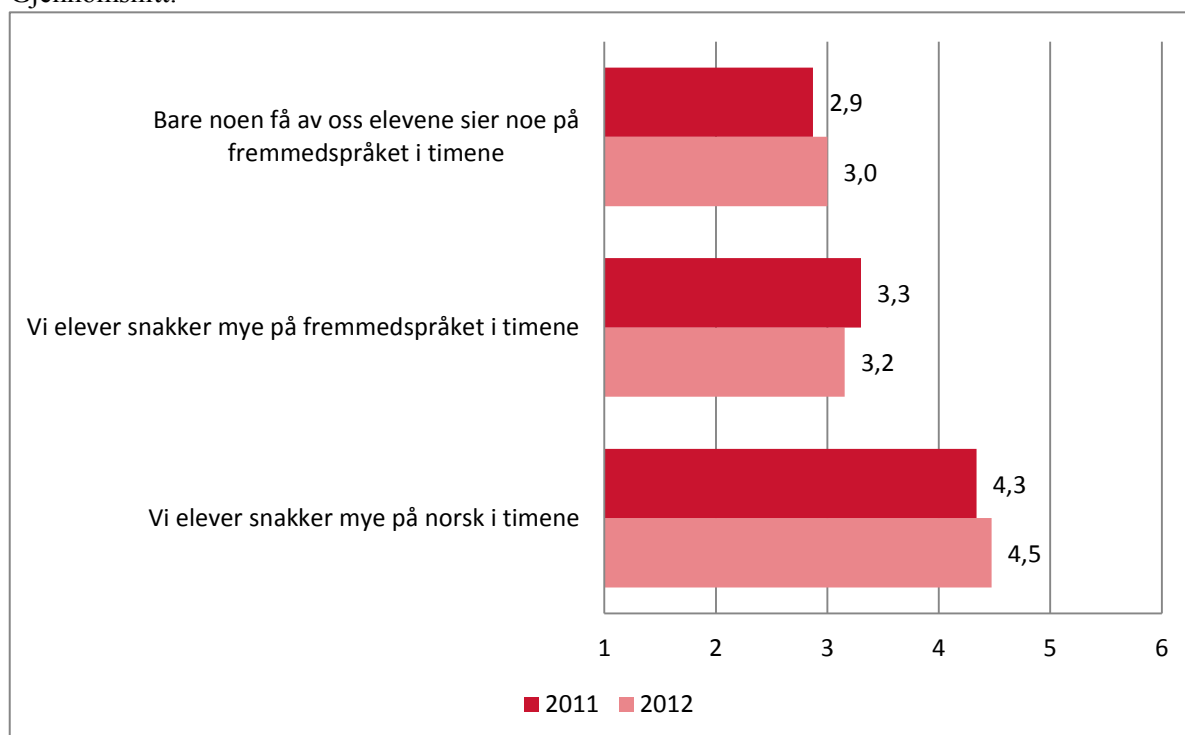
Figur 39 viser undervisningsaktivitetene sett fra lærerens ståsted. Vi ser tydelig at synging av fremmedspråklige sanger og det å lytte til fremmedspråklige cd'er er populære aktiviteter. Disse cd'ene inneholder ofte fremmedspråklige sanger eller følger med læreboken og tilbyr lyttetekster tilpasset de kapitlene elevene til enhver tid jobber med. Disse tekstene blir som oftest lest inn av morsmålsbrukere og kan derfor også sees på som møter med autentisk språkbruk. IKT tas også i bruk, i 2012 langt oftere enn i 2011, men lærerne mener fortsatt at dette ikke er den mest brukte aktiviteten. Heller ikke elevene mener at IKT blir brukt mye i undervisningen, og krysser av på at det blir benyttet i enda mindre grad enn lærerne (Gjennomsnitt på 2,8). Videre mener lærerne at spill blir brukt en god del i undervisningen, og her ser vi at også dette skiller seg fra elevenes svar. I likhet med elevenes oppfatning ser man heller sjeldent på fremmedspråklige filmer. Det at læreren ofte bruker tavleundervisning og leser høyt for elevene, tyder på at undervisningen fortsatt til en viss grad retter hovedfokus mot lærerens aktiviteter og ikke mot aktiviteter som involverer elevene.

## 8.6 "Å ta språket aktivt i bruk"

Som vi allerede har nevnt, setter læreplanen det å ta språket i bruk i sentrum:

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 for forsøket med fremmedspråk på barnetrinnet)

Figur 40 - Språk brukt i undervisningen, Breddeundersøkelse 2011 (N=1132)/2012 (N=1075), Elever, Gjennomsnitt.



Svarene viser tydelig at det brukes langt oftere norsk enn målspråket i timene. Bruken av morsmålet øker fra 2011 til 2012. Dette passer til svarene fra de to øverste spørsmålene der elevene bekrefter at de selv ikke bruker målspråket ofte nok og at bruken av målspråket heller har gått tilbake i løpet av det andre året med forsøket.

Fremmedspråkundervisningen på barneskolen er aktivitetspreget. Stor variasjon av aktiviteter ser ut til å være viktig og preger undervisningen. Undervisningen kjennetegnes generelt ved: variasjon, sang og musikk, høytlesing og bruk av morsmålet. Dette gjelder undervisningen innenfor begge modellene. Den praktiske tilnærmingen som kreves i læreplanen blir i hovedsak tolket som et krav om aktiviteter. Disse aktivitetene skal i tillegg være av fysisk art. Selve språklæringen blir det ofte satt til side og til dels glemt av. Målspråket tas heller sjeldent aktivt i bruk. Dette gjelder for både læreren og elevene og for begge modellene. Morsmålet er i de fleste klasserommene undervisningsspråket.

## 8.7 Lærernes kompetanse

Vi har tidligere pekt på at 75 prosent av lærerne har en eller annen form for språklig utdanning. Selv om dette er et godt utgangspunkt, betyr dette også at minst 25 prosent av lærerne hadde behov for språklig påfyll. Vi kan ikke vite hvilken språklig bakgrunn disse ”språklig ufaglærte” faktisk har, det finnes derfor en mulighet for at disse faktisk har gode praktiske språkkunnskaper og kun mangler godkjent utdanning eller at disse mer eller indre står uten språkkunnskaper i det hele tatt. Tilbakemeldingene fra etterutdannerne viser at de møtte flere deltakere med et heller lavt språklig ferdighetsnivå og som hadde tydelige behov for rent språklig påfyll. Om det da dreier seg om disse ”språklig ufaglærte”, er ikke godt å si. Uansett medfører det en viss risiko å overlate undervisningen i et språkfag til noen som ikke har dokumenterte språklige kunnskaper på et akseptabelt nivå.

Tabell 13 - Lærernes språklige utdanning (om lærerens språklige utdanning) viser en oversikt over den språklige bakgrunnen til de 75 prosent av lærerne som kunne dokumentere sin språklige skolering. Vi ser at 77 prosent av disse har absolvert språkstudier på ett år eller mer. Dette betyr at ca. 58 prosent av de deltagende lærerne har en språklig bakgrunn på minst ett års studier. Dette kan ikke automatisk sidestilles med gode språkkunnskaper, men det kan i hvert fall tolkes som en garanti for en grunnleggende skolering. Vi sitter da igjen med følgende konklusjon:

25 prosent av lærerne mangler dokumenterte språkkunnskaper

17 prosent av lærerne har kun meget fragmentariske dokumenterte kunnskaper

58 prosent av lærerne har minst ett år språkutdanning.

Det var og er derfor en potensielt stor utfordring for et slikt forsøksprosjekt at såpass mange som 42 prosent av lærerne egentlig ikke er språklig kvalifiserte til det arbeidet de skal utføre, og trenger språklig grunnskolering og/eller en god del språklig påfyll for å nå et akseptabelt kompetansenivå i det faget de faktisk skal undervise i.

### 8.7.1 Lærernes undervisningserfaring

I illustrasjonen vist i kapittel 4.4.1 ser vi at 37 prosent av lærerne ikke har hatt noen undervisningserfaring i fremmedspråk før de ble med i forsøket. Dette tallet korrelerer relativt godt med det tallet for lærere som ikke har eller ikke har nok godkjent utdanning i språket. Dersom vi tolker dette slik at det dermed gjelder de samme lærerne, kan dette være høyst bekymringsverdig, fordi man da har gjennomført forsøket med lærere som verken hadde språklige kunnskaper eller noen form for undervisningserfaring på feltet. Dette forklarer da svært godt det store behovet for språklig og didaktisk utdanning og påfyll blant lærerne.

### 8.7.2 Etter- og videreutdanningstilbudet

Siden de færreste av lærerne hadde erfaring fra å undervise et fremmedspråk på barnetrinnet, utgjorde også den didaktiske komponenten det største felles behovet fra lærernes side med



tanke på etter- og videreutdanning. Etter- og videreutdanningskursene fokuserte derfor på den ene siden på de felles behovene for didaktisk skolering og på den andre siden på de språkspesifikke utfordringene undervisningen ville møte underveis. Flere av lærerne hadde også behov for språklig påfyll i undervisningsspråket.

## 8.8 Ny aldersgruppe og lite undervisningsmateriell

Siden lærerne klart manglet både erfaringen fra undervisningen på alderstrinnet og egnet undervisningsmateriell, fikk etter- og videreutdanningskursene en enda mer vesentlig rolle. Innholdet i etterutdanningen gjenspeilet for deltakerne forbildene for egen undervisning, anbefalinger med tanke på undervisningsmetoder, konkrete undervisningsprosjekt og læremateriell ble i tillegg oppfattet som svært bindende. Dette ser vi tydelig når vi ser på undervisningen i praksis og dette gjenspeiles også i utsagnene til lærerne. Anbefalte lærebøker blir tatt i bruk av "alle", anbefalte undervisningsopplegg gjennomføres av "alle" og etterutdannerens tolkning av fagplanen gjennomsyrrer lærernes forsøk på å leve opp til læreplanen. På den ene siden kan dette oppfattes som positivt fordi lærerne gjennom etter- og videreutdanningstilbudet fikk den etterlengtede rettesnoren de ønsket seg og dermed fikk anledning til å utvikle en undervisning som gjenspeilte "det de hadde lært på kurset". Flere av deltakerne understreket også at disse delene av deres kurs bidro til at de gledet seg til å sette ut undervisningsopplegg i praksis osv.

*"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, progresjons-modell). (Mordal et al 2012, 113)*

På den andre side kunne en slik organisering også føre til at lærerne ikke "torde" å utvikle egne undervisningskonsepter. Fokuset til kursene lå nærmest utelukkende på praktiske undervisningsopplegg med tanke på kompetanseområdet "kommunikasjon" i læreplanen. Anbefalingene som på sin side understreket at undervisningen måtte være preget av lek og spill, satte en meget tydelig stempel på undervisningen i de aller fleste klasserommene. Som vi påpekte i rapport 2, kan det se ut som om man her har tolket læreplanens ønske om at "språket skal tas i bruk" på en litt snever måte. Ikke uventet er det også på dette punktet undervisningsdelen av prosjektet får mest kritikk av sine brukere, elevene og deres foreldre.

*"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" (Mordal et al 2012, 103).

Læreplanens kompetanseområde 1 ”Språk og språklæring” ble, ved siden av dette å skulle undervise et fremmedspråk på barnetrinnet generelt, oppfattet som en av de største utfordringene. Innenfor dette område skulle læreren kunne hjelpe elevene å se på egen språklæring som en aktiv prosess som vedkommende selv er den viktigste aktøren innenfor. Skal læreren kunne forklare til sjette- og syvendeklassinger hvordan språklæring foregår og hvordan se selv best kan bidra til å optimere egen språklæring, trenger læreren omfattende didaktiske kunnskaper om språklæring generelt, tredjespråklæring mer spesifikt osv. På dette området manglet nesten alle lærerne kunnskaper og etter- og videreutdanningskursene ga heller ikke det påfyllet som helt åpenbart var nødvendig.

Læreplanens kompetanseområde 2 (”Kommunikasjon”) gikk ut på at elevene skulle lære seg å ta målspråket aktivt i bruk både med tanke på resepsjon (å lytte og å lese) og på produksjon (å snakke og å skrive). Elevene skal møte språket i bruk gjennom ulike muntlige og skriftlige tekster, for eksempel også ved hjelp av de nye mediene.

Vi har tidligere påpekt at målspråket ikke tas nok i bruk og at bruken av morsmålet preger timene. Helhetsinntrykket er altså at det er utfordringer knyttet opp til intensjonene med kompetanseområdet 2. Likevel viser det seg at elevene bruker mye tid på sanger og høytlesing. Sangene gir en noe begrenset tilgang til målspråklig aktivitet, men kan, hvis de integreres godt i undervisningen, bidra til økt språkbruks- og språklæringsglede samtidig som elevene dog får øvet på en form for autentisk språkbruk. Noe av det samme kan sies om høytlesing. Det kan ikke erstatte øvinger som tar utgangspunkt i autentiske språkbrukssituasjoner, men vil kunne fungere godt som forberedelse til en friere muntlig bruk av språket på sikt.

Innenfor kompetanseområde 3 skulle elevene få ”møte målspråklandenes kultur”. Det gjorde de bl.a. ved å lytte til og selv synge sanger på fremmedspråket (se ovenfor). Som oftest ble det til sanger fra kjente sangere (for et voksent publikum) eller barnesanger. Elevene satte uten tvil i første omgang pris på dette, men beklaget etter hvert at sangene var kjedelige og ikke helt ”traff” aldersgruppen. Elevene lærte gjerne noe om i hvert fall ett av landene der språket brukes som morsmål. Som oftest ble det tatt i bruk lærebøkens framstillinger eller materiale fra etter- og videreutdanningen. Vi har allerede påpekt i delrapport 2 at det innenfor dette kompetanseområdet kunne ha vært ønskelig med et sterkere fokus på elevenes egen aldersgruppe slik at elevene for eksempel kunne få et bedre innblikk i hverdagen til jevnaldrende barn i de aktuelle landene.

Lærerne var veldig opptatte av å la elevene lage matretter fra målspråklandene, gjerne i samarbeid med andre faglærere. Dessverre ble det i slike sammenhenger som oftest kun brukt norsk i klasserommet og matutvalget begrenset seg hos mange til nokså ”stereotype retter”.

Veldig populært er det å lage mat fra målspråklandene. 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 innfallspport til målspråk-kulturen og appellerer

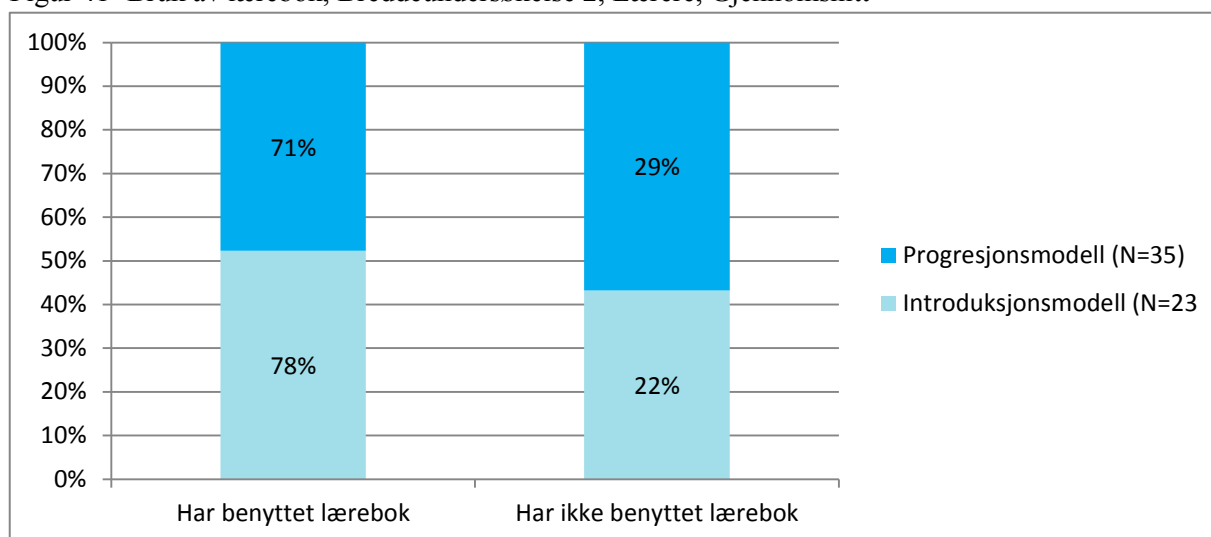
ofte til mange elever. Likevel finnes det noen aspekter ved disse matoppleggene som vekker bekymring. I utgangspunktet er det svært positivt at matlagingen gjerne foregår tverrfaglig i samarbeid med ”Mat og helse” faget. Men hele undervisningen foregår gjerne på norsk, det brukes til og med norske oppskrifter. Igjen utnytter man ikke de mulighetene man faktisk får til å øve inn autentisk språkbruk i en aktivitetsrettet setting. Dessuten ser utvalget av matretter ut til å være veldig fantasiløs og stereotyp-preget. 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” (Mordal et al 2012, 66).

Svært få elevgrupper direkte kontakt med jevnaldrende ungdommer i andre land, for eksempel ved hjelp av (elektroniske) brev, skype, chat eller lignende. Alt i alt kan det konkluderes at lærerne var veldig opptatte av å gi elevene et lite innblikk i målspåkulturen. De lyktes ikke alltid så godt å få til et alderstilpasset ”møte”. Dette kan skyldes mangel på tilgang til autentiske tekster, sanger eller historier, at lærebøkene ikke helt traff målgruppene og ikke minst at mange ”kultur møter” krever mye forarbeid og en grundig forberedelse, noe lærerne i prosjektet ikke alltid hadde anledning til.

## 8.9 Bruk av lærebøker og læreplanen

Bruk av lærebøker kan også ha stor innvirkning både når det gjelder undervisningens innhold og metoder. Lærebøker er ofte logisk bygget opp med oppgaver eller tekster som følger hverandre. Slik sett kan bøkene være et godt hjelpemiddel for å sikre kontinuitet og tilpasset opplæring. Samtidig kan man si at det å knytte undervisningen til en spesifikk lærebok kan bidra til å gjøre undervisningen mindre praksisnær, og i noen tilfeller mindre tilrettelagt. Figur 41 viser hva lærerne har svart på spørsmålet om hvorvidt de har benyttet seg av lærebøker i forsøket.

Figur 41- Bruk av lærebok, Breddeundersøkelse 2, Lærere, Gjennomsnitt



Figur 41 viser tydelig at de fleste lærerne gjerne ville bruke en lærebok. All den tid det ikke fantes godkjente og ikke minst tilpassede lærebøker, måtte man ta i bruk de lærebøkene som man kunne finne og/eller få tak i. Vi så også tydelig at anbefalingen gitt på etter- og videreutdanningstilbudet med tanke på lærebok gjerne ble tatt til følge uten at lærerne på dette tidspunktet kunne kvalitetssikre deres valg av lærebok. I ettertid har flere angret på valget av anbefalt lærebok. Tilgjengeligheten av gode lærebøker må kunne sies å være en veldig viktig forutsetning for gjennomførbarheten av fremmedspråkundervisning på barneskolen. De fleste lærerne (og elevene) ønsker å ha en lærebok å støtte seg til. Ved en nasjonal innføring av faget bør det derfor brukes en del tid på forhånd til å finne fram til og/eller utarbeide tilpassede læremidler.

Vi har tidligere kunnet konkludere med at kun 58 prosent av lærerne i forsøket har hatt en grunnutdanning i språkfaget de skulle undervise i. Vi ser også at 37 prosent av lærerne mangler undervisningserfaring i dette språkfaget. Lærere uten undervisningserfaring og lærere uten adekvate språkkunnskaper vil ha et enda større behov for å kunne støtte seg til gode tilpassede læremidler underveis.

Andelen av lærerne i forsøket som både har språklig kompetanse og undervisningserfaring fra et språkfag var ikke helt optimalt. Det gjenspeiler seg også i det inntrykket etterutdannerne fikk. De følte sterkt at mange av kursdeltakerne hadde store behov for språklig påfyll eller didaktisk påfyll, mange også for begge deler. Ved en nasjonal innføring vil situasjonen ikke nødvendigvis være bedre dersom man ikke på forhånd satser på en intensiv skoleringsfase med tanke på grunnutdanning og etter- og videreutdanning forut for selve innføringen.

Læreplanen er delt inn i tre kompetanseområder som skal gi elevene en mulighet til å ”møte” det nye språket (eller flere språk) på mange ulike måter.

**Kompetanseområde 1** omhandler ”Språk og språklæring”. Lærerne klarer å formidle noen grunnleggende kunnskaper om språk, slektskap mellom språk og språklæring. Siden lærerne ikke egentlig hadde noen kunnskap om språklæring og språklæringsprosesser, kunne et påfyll i etterutdanningen bidratt til et langt bedre grunnlag for implementering av kompetanseområdet i egen undervisning. Etterutdanningen kom i svært liten grad inn på tema knyttet til språklærings-strategier og språklæringsprosesser og ga dermed lærerne ingen nevneverdige hjelpemidler til å kunne bygge didaktiske grep på området inn i egen undervisning på skolen. Uten disse kunnskapene og ferdighetene var lærerne rett og slett ikke kompetente til å omsette deler av dette kompetanseområdet i klasserommet.

**Kompetanseområde 2** omhandler ”Kommunikasjon” og setter i hovedsak fokus på at målspråket skal tas i bruk i autentiske språkbrukssituasjoner. Dette kompetanseområdet er helt entydig det området som får mest oppmerksomhet i språkklasserommene. Dette vises i de direkte tilbakemeldingene fra aktørene, dette rapporteres i sluttrapportene fra

Fylkesmannetatene, og dette kunne bekreftes under observasjonene i casestudiene. Det berettes om at språket tas i bruk og at det gjøres ved hjelp av en såkalt praktisk tilnærming. Lærernes tolkning av denne praktiske tilnærmingen ble flere ganger bekreftet under observasjonene og ble på en måte også gjenspeilet av undervisningens karakteristiske trekk, som var den store variasjonen av aktiviteter. Men den utstrakte bruken av morsmålet, og dermed mer sjeldne bruken av målspråket, viser at oppfattelsen av at man har lyktes med å nå målene innenfor kompetanseområde 2, ikke helt gjenspeiler realitetene. Verken lærerne eller elevene bruker målspråket hyppig og målbevisst i undervisningstimene, og det er dermed enda et stykke igjen til at man kan snakke om at målspråket virkelig tas i bruk i undervisningen.

**Kompetanseområde 3** omhandler ”Kultur møter”. Her skulle elevene lære om målspråkkulturen(e) i form av musikk, film, hverdagskultur og lignende. Alle læringsgruppene berettet til sine fylkesmenn at de prøvde å omsette dette i praksis. Elevene lærte i større eller mindre omfang om land der målspråket brukes til daglig og fikk dermed et første innblikk i en fremmed kultur (eller flere). Man har blant annet tatt i bruk de læringsressursene som ble presentert på etterutdanningen og de som ble lagt ut på Fremmedspråksenteret sine nettsider. Det kan likevel se ut til at få skoler har tatt initiativ til en autentisk kontakt med målspråkbrukere, for eksempel på samme alder som elevene, ved hjelp av brevkontakter via e-post eller lignende.

Samlet sett kan dette tyde på at lærerne ser ut til å ha et fortsatt stort behov for didaktisk påfyll med tanke på omsetningen av læreplanen. Hvordan læreplanen kan settes ut i praksis vil i enda større grad måtte bli gjenstand for etter- og videreutdanningskurs for etablerte fremmedspråklærere og en viktig del av grunnutdanninga i den nye lærerutdanninga for fremmedspråklærere for den aktuelle aldersgruppen.

## 8.10 Hva er viktig i et etterutdanningstilbud?

Evalueringen av forsøket har med all tydelighet vist at en eventuell suksess med tanke på en nasjonal innføring av fremmedspråk som fag på barnetrinnet forutsetter at det finnes kompetente fremmedspråklærere som kan undervise faget på skolene. Lærernes kompetanse vil måtte fordele seg over flere områder:

- Gode språkferdigheter i det språket de skal undervise i. Man bør vurdere om man skal kreve språkstudier på minimum 60 studiepoeng for lærerne i faget. Lærernes ferdighetsnivå ville slik sett tilsvare nivå B1/B2 i henhold til den europeiske referanserammen.
- God generell kunnskap om målspråket og litteratur og kultur knyttet til målspråk-landene.
- Gode kunnskaper om språktilegnelse generelt og tidlig tredjespråktilegnelse spesielt.

- Gode didaktiske kunnskaper og ferdigheter med tanke på undervisning i fremmedspråk generelt og for yngre elever i særdeleshet. Dette inkluderer god kjennskap til adekvate og alderstilpassede undervisningsmetoder i forhold til alle de tre kompetanseområdene som nevnes i læreplanen og til egnede vurderingsformer.

Grunnutdanningen for lærere på barnetrinnet og etter- og videreutdanningstilbud bør inneholde opplæring og skolering på alle disse områdene, enten samlet innenfor ett kurs eller delt opp i flere spesialiserte kurstilbud.

## 8.11 Oppsummering

Faget ”Fremmedspråk på barneskolen” utgjør en stor språkfaglig og didaktisk utfordring for de lærerne som skal undervise faget på barnetrinnet. God fremmedspråkundervisning som både fremmer språklæring og språklæringsglede krever lærere som selv har gode språkkunnskaper og som er flinke til å ta språket i bruk i språklærings situasjonene i klasserommet.

Læreplanen forutsetter en god språkfaglig utdanning og en intensiv didaktisk skolering. Det må understrekes at lærerne var veldig opptatte av å sette fagets læreplan ut i praksis etter beste evne. Men evalueringen har vist at lærerne delvis ikke hadde de språklige ferdighetene og/eller de didaktiske ferdighetene og kunnskapene som krevdes, noe som gjerne førte til at målspråket ikke ble brukt særlig hyppig i klasserommet, at undervisningen ble preget av aktiviteter som ikke fremmet språklæring og lignende. Når elevene i utgangspunktet var svært motiverte for språklæring og i evalueringen til dels antyder at de er skuffet over egen språklæring, blir det tydelig at mange ikke fikk anledning til å utnytte sitt språklæringspotensiale i løpet av de to årene forsøket varte.

Vi ser i alle tre rapportene at lærerne er opptatte av å sette intensjonen fra læreplanen ut i livet. Den ytterst korte forberedelsestiden kan ha noe av skylda for at starten av forsøket ble noe hektisk og ustrukturert. Læreplanen var i utgangspunktet ukjent for de fleste av lærerne. De færreste lærerne hadde undervisningserfaring fra samme fag for samme aldersgruppe. I tillegg manglet det ofte lærebøker eller annet læremateriell som var optimalt tilpasset målgruppen. Utgangspunktet var derfor ikke nødvendigvis optimalt.

Evalueringen har også vist at det er et stort behov for oppfølgende etter- og videreutdanningstilbud for lærerne på dette alderstrinnet, samt for et grunnutdanningstilbud innenfor den nye lærerutdanningen.

## 9 Opplevd læringsutbytte – hva mener elevene og lærerne?

En ofte referert definisjon av læringsutbytte er *"Det en lærende vet eller kan gjøre som et resultat av en læringsprosess"* (Otter, 1992). Definisjonen kan virke både dekkende og enkel, men tar kanskje ikke for seg viktige avgrensninger og presiseringer som er viktige å påpeke for denne evalueringen.

Den viktigste presiseringen i forbindelse med denne evalueringen, og måling av læringsutbytte på barnetrinnet generelt, er at man ikke har noen standardiserte mål og ta utgangspunkt i. Det vil derfor være vanskelig å måle det formelle, standardiserte læringsutbytte til elevene om man da ikke tar utgangspunkt i nasjonale prøver og tester. OECD<sup>10</sup> benytter begrepet *"(learning) outcomes"* for *"læringsutbytte"*, og avgrensner begrepet fra *"outputs"*, som da er de formelle, *"ytre"* resultatene, som eksempelvis, frafall og karaktersnitt. *"Outputs"* blir i så måte den målbare slutfaktoren, mens *"outcomes"* blir et mye videre begrep som også inkluderer det uintenderte læringsutbyttet. Eisner (1979) beskriver læringsutbytte som *"alt man ender opp med etter en aktivitet, enten det er intendert eller ikke"*. Tar vi utgangspunkt i denne definisjonen sitter vi igjen med et mer sammensatt begrep, som vil være svært vanskelig å måle. Derfor er det viktig å konkretisere hva man legger i begrepet læringsutbytte, og hvordan man har valgt å måle det.

Frem til nå har ikke denne evalueringen fokusert på læringsutbytte i stor grad. Med læringsutbytte tenker vi da i streng forstand på hva elevene har lært i fremmedspråk gjennom forsøket, sett opp mot kompetansemålene. Ved første spørring i breddeundersøkelsen fant vi at det var litt tidlig å spørre elevene om hva de hadde lært, siden selve læreplanen med samtlige kompetansemål gikk over to år, og elevene kun hadde hatt undervisning i ett år. Slik sett var det på det tidspunkt svært vanskelig å skulle spørre om læringsutbytte, siden svarene både ville bli ufullstendige og kunne vise seg å være svært misvisende.

I tillegg til kompetansemålene ligger også de grunnleggende ferdighetene integrert i læreplanen. Ferdighetene er sydd sammen med kompetansemålene i større eller mindre grad. Læreplanen legger også opp til bruk av den europeiske språkpermen for å nå forsøkets kompetansemål, men legger ingen føringer på bruk av læremidler.

I delrapport 2 er læringsutbytte tatt opp i større grad, men da på et individuelt og subjektivt nivå som ikke lar seg generalisere. Der spurte vi både lærere og elever ved caseskolene om opplevd læringsutbytte, om de mente de hadde lært mye, om de hadde lært det de trodde de skulle lære, om de kunne lært mer, og i tilfelle hva som manglet eller ikke stod i forhold til forventningene. I figurene som blir presentert i dette delkapittelet tar vi for oss hva elevene mener å ha lært ut fra hva de har svart i siste runde i breddeundersøkelsen. Vi har valgt å se dette opp mot valg av modell fordi kompetansemålene for de to modellene er noe ulike.

---

<sup>10</sup> <http://www.oecd.org/edu/ahelo>



Man kan anta at fokuset i norsk skole, både når det gjelder motivasjon, elev – lærer relasjon, læringsmiljø, vurderingspraksis, frafallsproblematikk og tilpasset opplæring, delvis er midler for å nå målet om bedre prestasjonsutvikling for den enkelte elev. Også ulike forsøk og utprøvinger vil i bunn og grunn ha elevenes læring og læringsutbytte som endelig mål. Dette gjelder også for dette forsøket hvor en av formuleringene i læreplanen er at elevene skal styrke sin generelle språkkompetanse.

Selv om resultater og læringsutbytte har såpass mye fokus i norsk skole (eller kanskje nettopp derfor), er det vanskelige begrep å operasjonalisere. Slik sett er det også utfordrende begreper for evalueringer, dette gjelder kanskje spesielt på barnetrinnet hvor man ikke har standardiserte mål for elevenes kompetanse/måloppnåelse. Likevel er utbytte svært viktig både for aktørene i forsøket og for de som "eier" forsøkene. Utbytte og resultatoppnåelse blir i så måte et tveegget sverd; for mye fokus kan være demotiverende og virke hemmende på utvikling, mens for lite fokus også kan virke demotiverende og føre til svært ulike fortolkninger. Balansegangen ligger i å gjøre et forsøk tydelig og inspirerende nok, men samtidig konkret nok uten at det oppfattes som stivbent og firkantet, i form av etterprøvbare mål og virkemidler.

## **9.1 Kompetansemål og læringsutbytte**

Som beskrevet tidligere har læreplanen og kompetansemålene i dette forsøket vært delt opp i tre ulike hovedkategorier; (1) Språk og språklæring, (2) Kulturmøter og (3) Kommunikasjon. I det følgende vil vi gå gjennom disse hovedkategoriene, og se på hva både lærere og elever mener om elevenes læringsutbytte i forsøket. Deretter vil de grunnleggende ferdighetene bli presentert og drøftet, før vi til slutt går inn på vurdering.

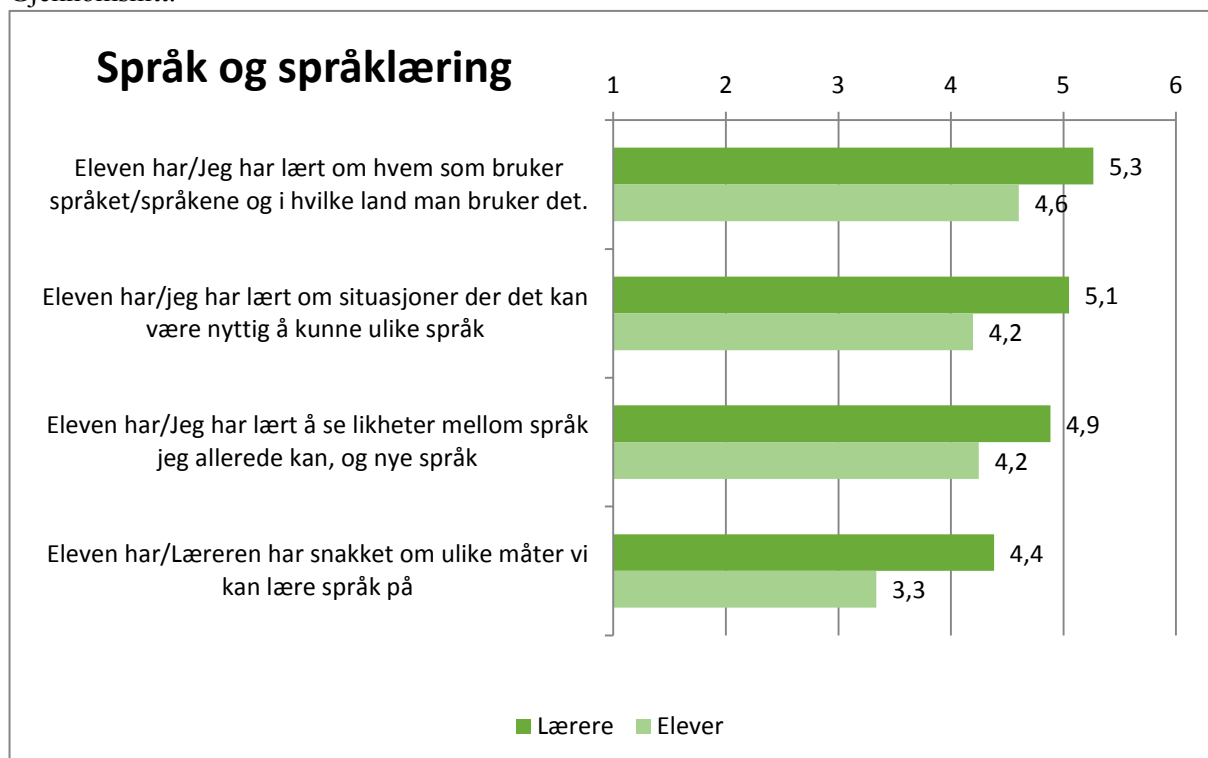
### **9.1.1 Språk og språklæring**

Språk og språklæring er det første hovedområdet som beskrives i læreplanen. Under denne overskriften finner vi åtte kompetansemål som er felles for begge modellene. Som nevnt i kapittel 8 handler disse kompetansemålene om å bli bevisst egne språk og språkene som finnes rundt oss, i tillegg til å se sammenhenger mellom språk og hva det innebærer å lære nye språk. Gjennom evalueringen har vi funnet at dette har vært en vanskelig bolk med kompetansemål for lærerne. Målene har ofte blitt oppfattet som abstrakte, og kanskje litt for vanskelig for denne målgruppen elever.

Når vi vet at disse kompetansemålene kan virke abstrakt for lærerne er det også en mulighet for at elevene finner det vanskelig å besvare påstandene knyttet til dette hovedområdet. Slik sett kan det påvirke resultatene vi finner. Samtidig har vi valgt ut noen begreper og emner fra hovedområdet som skal være enklere å forholde seg til.



Figur 42 - Språk og språklæring, Breddeundersøkelse 2012, elever (N=1089) og lærere (N=60) Gjennomsnitt.



Vi har spurt både elever og lærere om spørsmål knyttet til elevenes læring innenfor de ulike hovedområdene i læreplanen. Figur 42 viser hvordan elever og lærere har svart når det gjelder språk og språklæring. Det som kanskje viser seg tydeligst i figuren er at lærerne gjennomgående svarer at eleven har lært mer enn det elevene selv svarer. Spesielt når det gjelder den første påstanden som omhandler ulike måter for språklæring viser det seg å være forskjellig oppfatning mellom gruppene.

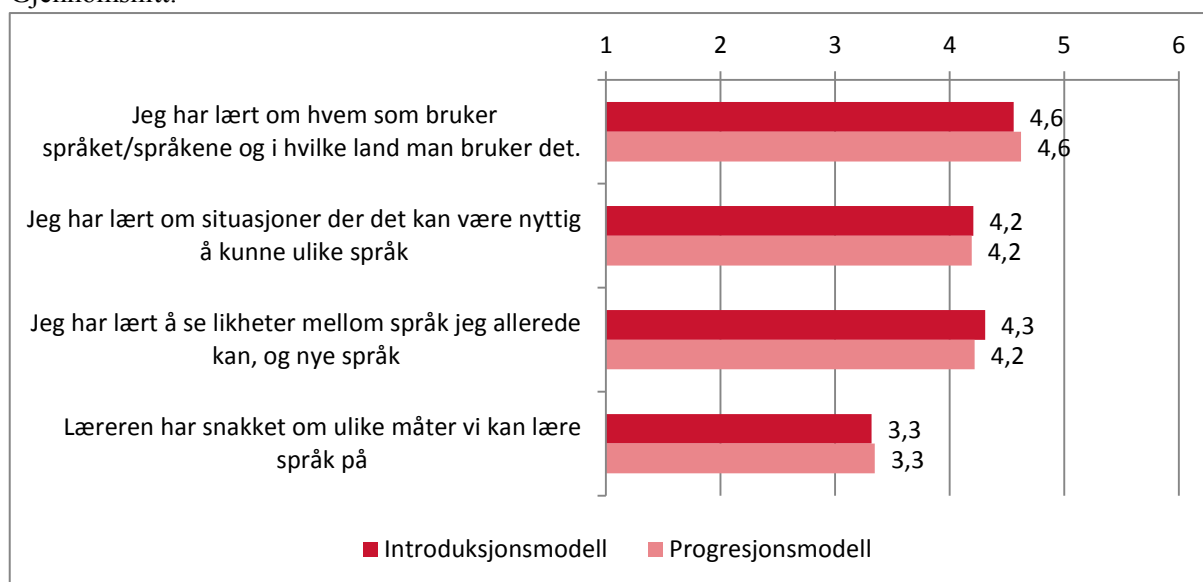
Det kan være mange grunner til at elevene og lærerne svarer ulikt på disse påstandene. Det kan være lenge siden elevene var igjennom kompetansemålene, og som et resultat av dette har glemt hva de har lært, eller det kan være ulike oppfatninger mellom lærere og elever i forståelsen av påstanden eller svarkategoriene. På en annen side kan lærerne oppleve at de i større grad har hatt fokus på et kompetansemål, men at elevene ikke har opplevd dette på samme måte. Uansett begrunnelse er det nærliggende å tro at ulikheten i oppfatning faktisk er reell. Elevene mener slik sett at de har lært mindre enn det lærerne opplever at de har lært.

Kompetansemålene som skisseres innenfor dette hovedområdet kan også være litt abstrakt for elevene, noe som igjen kan føre til at det blir utfordrende å svare på påstandene. Eksempelvis trenger ikke elevene å være klar over når læreren snakker om ulike måter å lære språk på, eller når læreren poengterer likheter mellom språk. Casestudiene viste at elevene hadde reflektert litt over hvorfor de lærte språk, og hvem som bruker språkene;

*"Ja, jeg synes at det er viktig å lære språk. Hvorfor? For å ha noe å lære? Nei, men det er jo ikke alle som drar utenlands hele tiden, men det er veldig mange som gjør det her i Norge i alle fall, og da er det viktig å kunne det fordi det er veldig mange som er kjempegode i engelsk, men det er det ikke alle i Spania som er for å si det sånn. De tar seg ikke så veldig mye tid til å lære seg engelsk nede i Spania eller Frankrike "(elev 2012).*

Det er viktig å påpeke at selv om elevene svarer gjennomgående lavere enn lærerne på disse påstandene, svarer også elevene relativt høyt på de fleste påstandene. Ser vi kun på elevsvarene og deler disse inn etter modellvalg, ser vi at svarene på de ulike påstandene er mye nærmere hverandre (Figur 43).

Figur 43 - Språk og språklæring fordelt på modell, Brekkeundersøkelse 2012, Elever (N=1089) Gjennomsnitt.



Påstandene i skjemaet omfatter kompetansemål som er felles for begge modellene i læreplanen. På bakgrunn av dette kan vi se på elevenes oppfattelse av egen læring innenfor dette området fordelt på de to modellene i forsøket (Figur 43). Figuren viser oss at elevene mener de har lært ganske mye innenfor språk og språklæring. De svarer altså relativt høyt på påstandene som omhandler dette hovedområdet, bortsett fra påstanden som omhandler hvordan man kan lære seg ulike språk. Dette er kanskje også et av de kompetansemålene som er mest abstrakt, og som har blitt oppfattet som vanskelig av lærerne.

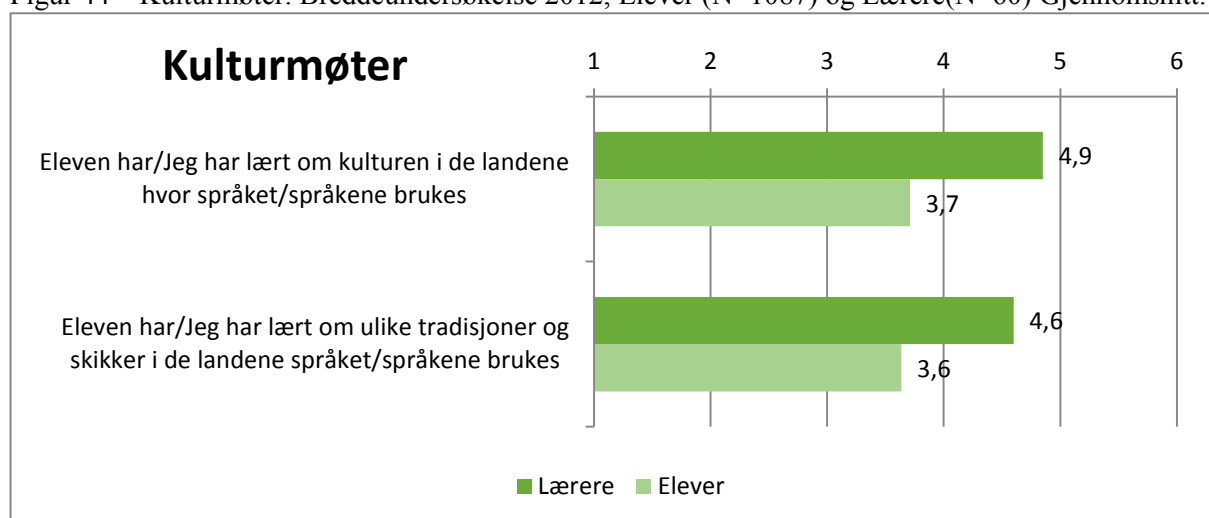
Videre ser vi at det er minimale forskjeller mellom de to modellene. Slik sett ser det ut til at elevene har nådd disse kompetansemålene i like stor grad i begge modeller. Dette er kanskje ikke så rart siden både introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen hadde disse kompetansemålene til felles. Likevel kunne man trodd at elevene i progresjonsmodellen (som har brukt hele forsøksperioden på innlæring av ett språk) i større grad hadde ment at de hadde nådd kompetansemålene.

## 9.1.2 Kulturmøter

En annen hovedkategori innen kompetansemålene er kulturmøter. Dette er den kategorien med færrest kompetansemål, og også her er samtlige kompetansemål identiske for de to modellene. Gjennom casene så vi at dette var kompetansemål som ofte ble benyttet i undervisningen. Eksempler på dette var matlaging, sang og musikk, og å bruke digitale verktøy til møte med det autentiske språket. Dette har det også vært fokus på i etterutdanningen, hvor mange av undervisningsforslagene har hatt rotfeste i nettopp disse kompetansemålene.

Figur 44 viser både lærernes og elevenes oppfatning av to av kompetansemålene innenfor området. Også her ser vi den samme tendensen som ved forrige hovedkategori; elevene mener de i mindre grad har lært om kultur og ulike tradisjoner enn det lærerne mener. Faktisk ser vi at elevene er nærmere en "midt på treet" kategori i sine svar, mens lærerne kan sies å mene at disse målene har man jobbet med i stor grad.

Figur 44 – Kulturmøter. Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1087) og Lærere(N=60) Gjennomsnitt.

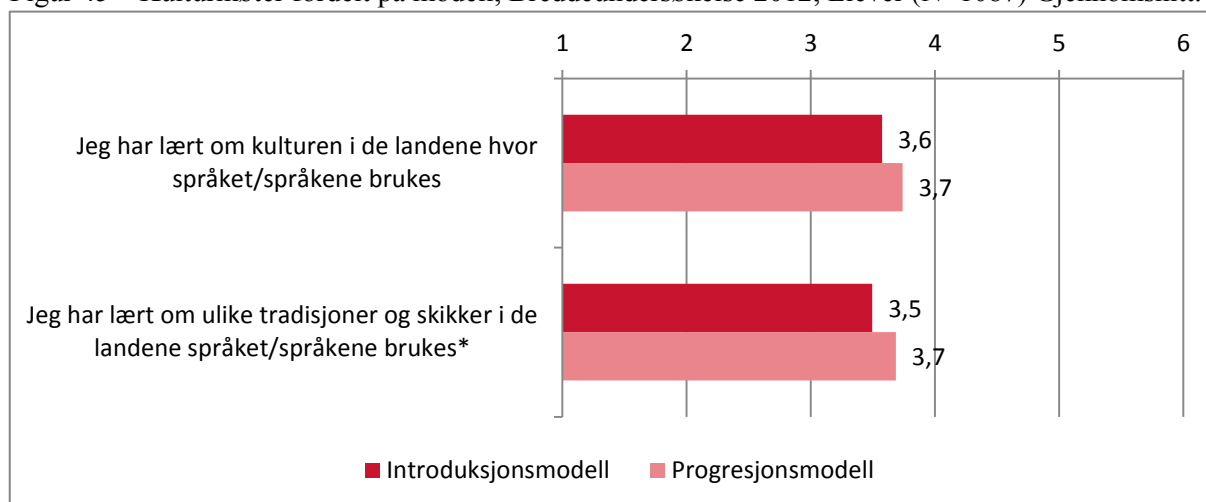


Vårt inntrykk fra casene var også at disse kompetansemålene i stor grad ble innlemmet i undervisningen, men at det da kanskje var bruken av digitale verktøy og å oppleve målspåkets kultur gjennom bilde, film og musikk som var de målene det var mest fokus på i undervisningen. Også elevene vi intervjuet uttrykker at disse læringsmetodene blir brukt i stor grad (Mordal et al. 2012). *"Ja, de er veldig sånn at vi ikke bare skal lære å snakke spansk, men lære om kulturen og litt historie og sånt generelt"* (elev 2012).

Ser vi på elevenes svar etter undervisningsmodell, er det heller ikke her store forskjeller i svarene. Figur 45 viser at hverken elevene i introduksjonsmodellen eller progresjonsmodellen mener de har nådd disse kompetansemålene i stor grad. Begge gruppene ligger også her "midt på treet", men det ser likevel ut til at elevene i progresjonsmodellen mener de i større grad har lært om ulike tradisjoner og skikker i landene hvor språket brukes. Igjen kunne man anta at elevene i progresjonsmodellen i større grad hadde ment at de hadde nådd kompetansemålene,

siden disse elevene bare lærer ett språk. Dette viser seg å ikke være tilfelle, selv om man ser tendens til at elevene i progresjonsmodellen i større grad mener å ha nådd kompetansemålene.

Figur 45 – Kulturmøter fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1087) Gjennomsnitt.

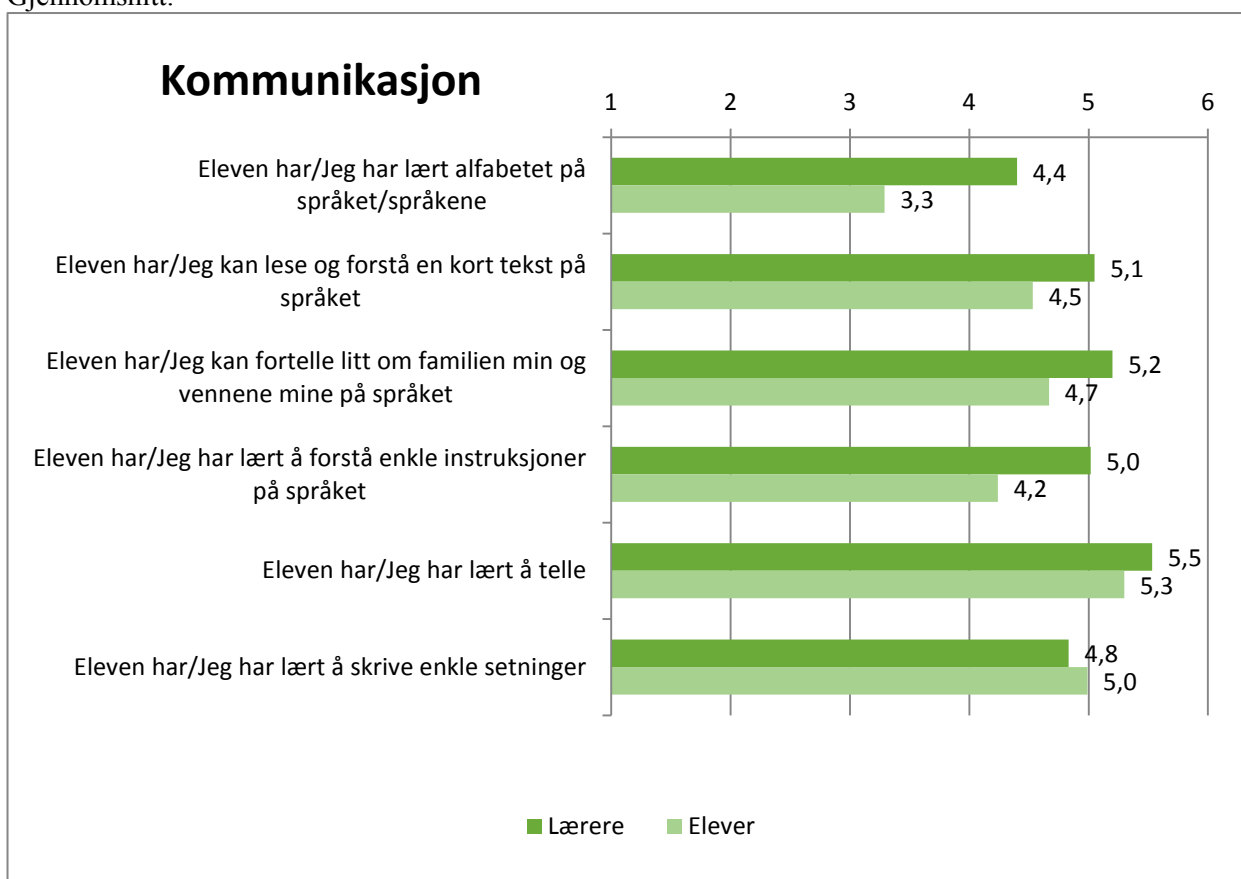


### 9.1.3 Kommunikasjon

Kommunikasjon er det eneste hovedområde som har til dels ulike kompetansemål for de to modellene. Her har progresjonsmodellen noen få ekstra kompetansemål, samt at noen av kompetansemålene er ulikt beskrevet i de to modellene. Dette er også det hovedområdet med flest kompetansemål, og det er disse kompetansemålene som først og fremst dreier seg om språklæringen. Kompetansemålene dreier seg her om å bruke forskjellige språk i kommunikative situasjoner og om å utnytte sin flerspråklighet.

Figur 46 og Figur 47 tar for seg ulike påstander knyttet til disse kompetansemålene. Vi har her valgt ut de kompetansemål som er identisk for de to modellene, for å kunne se svarene opp mot hverandre.

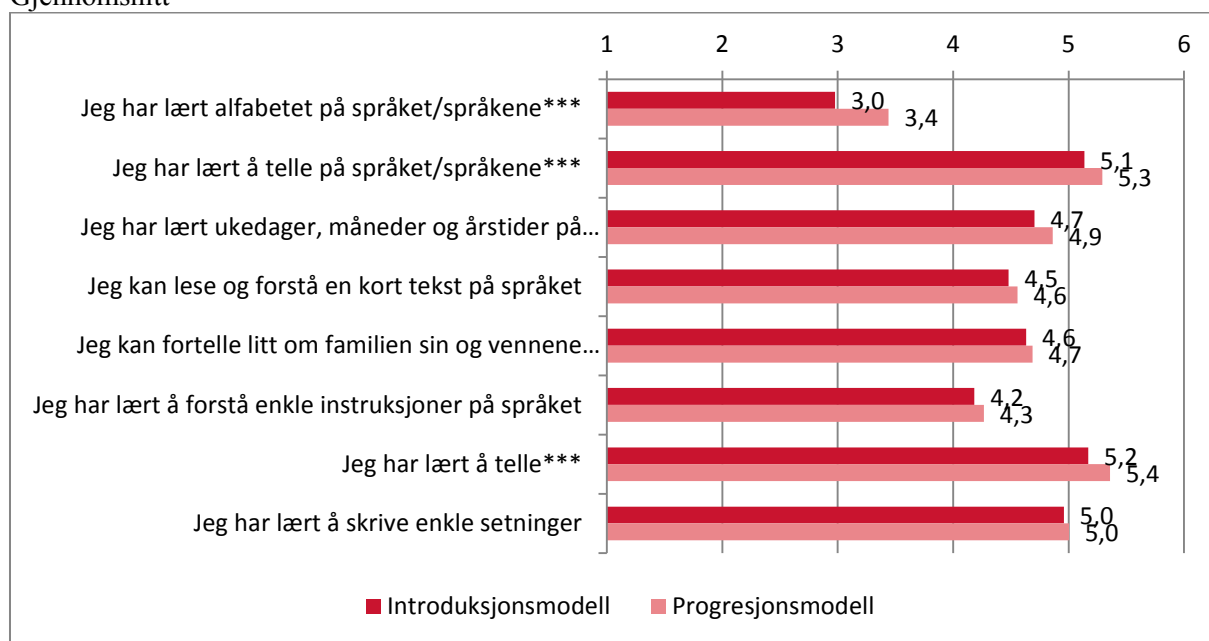
Figur 46 – Kommunikasjon. Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1087) og Lærere (N=60) Gjennomsnitt.



Også innenfor dette området med kompetansemål ser vi den samme tendensen; at elevene i mindre grad mener de mestrer de ulike ferdighetene enn det lærerne mener. På noen av påstandene som "å forstå enkle instruksjoner" eller "lært alfabetet" er forskjellene også relativt store. Igjen viser figuren at lærerne i stor grad er enig i at elevene har nådd samtlige kompetansemål. Sett fra lærernes ståsted er de svært positive til hva elevene har lært innenfor alle de tre hovedområdene med kompetansemål. På påstanden som omhandler innlæring av alfabetet har elevene krysset under gjennomsnittet, dette vil si at de vipper mer mot at de i liten grad har lært alfabetet enn at de i stor grad har lært det. Det er enkelt å ta utgangspunkt i dette kompetansemålet siden det er konkret og lettfattelig å forstå både for elever og lærere, Slik sett er det større sjanse for at de har lagt det samme i tolkningen av påstanden. Vi ser likevel et såpass stort sprik mellom svarene til elevene og lærerne.

Også disse kompetansemålene har vi brutt ned på modell, og tendensen er den samme som for de to forrige hovedområdene som er omtalt. Figur 47 viser påstandene om kompetansemålene innen kommunikasjon fordelt på introduksjonsmodellen og progresjonsmodellen.

Figur 47 – Kommunikasjon fordelt på modell, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1087)  
Gjennomsnitt



Her ser vi at elevene i progresjonsmodellen gjennomgående mener de i større grad har nådd disse kompetansemålene. Forskjellen er minimal på flere av påstandene, men når det gjelder å telle på språket eller å ha lært seg alfabetet ser vi signifikante forskjeller mellom modellene. Elevene i progresjonsmodellen mener altså at de i større grad har nådd disse målene enn elevene i introduksjonsmodellen.

I utgangspunktet kunne man ha antatt at nettopp disse påstandene ville vært de med minst forskjell i svar fordelt etter de to modellene, i og med at dette ofte er det man forbinder med nybegynneropplæring. På en annen side er disse to påstandene også de mest konkrete kompetansemålene som måles, og hvor man kan anta at elevene legger det samme i påstanden. Uansett kan man konkludere med at elevene i progresjonsmodellen i større grad mener de har lært mer enn elevene i introduksjonsmodellen når det gjelder hovedområde kommunikasjon.

## 9.2 De grunnleggende ferdighetene

Som i alle andre fag i den norske grunnskolen er grunnleggende ferdigheter også en integrert del av dette forsøket. Med innføringen av Kunnskapsløftet ble de grunnleggende ferdighetene definert som *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy* (KL 06). Disse er ment å være hovedområder som går igjen i samtlige fag, og som skal være integrert i de ulike læreplanene. De grunnleggende ferdighetene skal være med på å utvikle kompetansen på tvers fagene, samtidig som de er en del av den mer spesifikke fagkompetansen. St.meld. 22 poengterer at å beherske grunnleggende ferdigheter er nødvendig for lærings og utvikling i både skole, arbeid og samfunnsliv, og fremheves på denne måten som svært viktige læringsmål. Likevel viser

nyere forskning (Møller et al 2009) at skolene sliter med arbeidet rundt integreringen av de grunnleggende ferdighetene, at intensjonen bak dem oppleves som uklare, samt at de ikke blir tatt tilstrekkelig på alvor ved alle skoler. På bakgrunn av dette har vi også stilt spørsmål som tar utgangspunkt i de grunnleggende ferdighetene slik de er formulert for forsøket. I læreplanen for dette forsøket står det at;

"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).

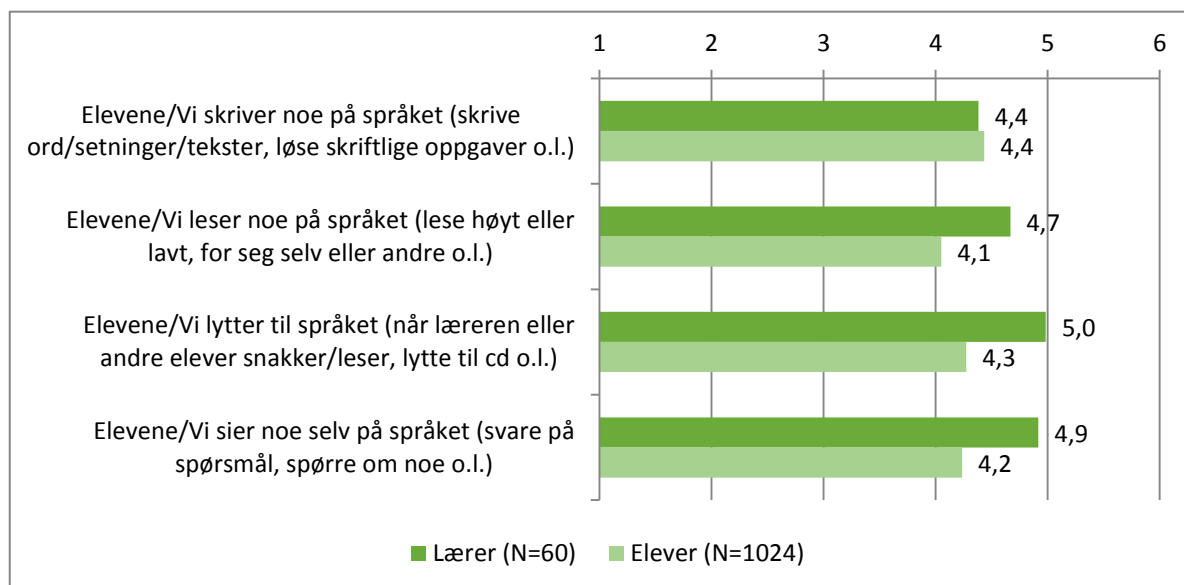
*Å kunne lese* i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere. Å utvikle leseferdighet i nye språk vil også bidra til å styrke leseferdighetene på tvers av språk og fag.

*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. Kritisk bruk av kilder, opphavsrett og etiske hensyn inngår også i faget fremmedspråk."

For å få besvart spørsmål om integreringen av de grunnleggende ferdighetene i forsøket har vi både benyttet spørsmål i spørreskjema (Figur 48, kapittel 6 og kapittel 8), spurt om dette i intervjuene, samt observert dette i casestudiene. Siden ferdighetene også er integrert i kompetansemålene, er de også sporadisk diskutert i kapittel 9.1.1 til 9.1.3. De to første grunnleggende ferdighetene behandles også i Figur 48, mens spørsmål og påstander knyttet til regning og bruk av digitale verktøy har blitt tatt opp i de nevnte kapitlene, og vil kun oppsummeres nedenfor.

Figur 48 - Grunnleggende ferdigheter, Breddeundersøkelse 2012, Elever og lærere, Gjennomsnitt.



Når det gjelder påstandene i breddeundersøkelsen som omhandler de to første grunnleggende ferdighetene ser vi igjen at lærerne svarer gjennomgående mer positivt enn det elevene selv gjør. Dette gjelder alle påstandene bortsett fra det å skrive noe på språket, her skårer de to gruppene helt likt. Det figuren viser er imidlertid at begge grupper ser ut til å mene at de grunnleggende ferdighetene blir ivaretatt, ved at de i stor grad er enige i at elevene både leser, lytter og sier noe selv på språket. Delrapport 2 (Mordal et al 2012) viste også at elevene satt stor pris på å ta det nye språket i bruk, og at dette ble kommunisert som en motivasjonsfaktor. Det samme viser kapittel 6.6, hvor vi ser at de elevene som mener de snakker på målspråket i timene også er de som gleder seg mest til undervisningen.

Samtidig ble det å skrive noe selv ofte nevnt som noe elevene likte å gjøre i timene, selv om skriving ble omtalt som krevende. Kanskje nettopp derfor var dette også motiverende, siden de da fikk satt sin egen kunnskap og kompetanse på prøve. I intervjuene ble elevene spurt om hva som var de vanskeligste tingene de gjorde i fremmedspråkstimene, og svært ofte kom dette med skriving frem; *"Å skrive ting selv er vanskelig, å skrive for eksempel sånn der referat om noe da, eller en fortelling på spansk, om vi egentlig aldri gjør da, men i alle fall referat og sånt."* (elev 2012)

Når det gjelder bruk av IKT i undervisningen er dette noe som har gått igjen som et punkt gjennom hele evalueringen. Delrapport 2 konkluderte med at bruken av IKT var svært varierende, og at elevene mente det beste var en balansert bruk av IKT i undervisningen. Elevene vi intervjuet tenderte mot å oppleve at bruken av IKT enten var nærme det ene eller det andre ytterpunktet; enten så brukte de ikke IKT i det hele tatt, eller så brukte de det altfor mye. De elevene som ikke fikk brukt IKT savnet dette i undervisningen, og kommuniserte dette på en svært tydelig måte i intervjuene. Der hvor IKT ble brukt i for stor grad, opplevde elevene flere utfordringer med dette;



*"Ja, vi jobber litt for mye på PC, det blir litt kjedelig. At folk går inn på Facebook istedenfor å jobbe".*

*"Men det er litt dårlig og, for jeg mistet den tegneserien som jeg lagde. Vi skulle lage sånn tegneserie, så lagde jeg den, og så ble den borte, halvparten borte, så fortsatte jeg å lage den og så ble halvparten av den borte, så den er ikke helt god nok".*

*"Det med internett det synes jeg kan bli litt kjedelig etter hvert fordi at noen ganger sier læreren at vi egentlig bare kan jobbe innen hvilket som helst tema da, som for eksempel farger eller tall, og da blir det litt kjedelig etter hvert, for et av de temaene, for eksempel farger, det er memory, og det er ganske gøy, også er det noen som er dyr, og der er det masse setninger som vi ikke forstår og da er det noen som tar en titt på det, så ser de bort igjen, også bare går de ut".*

Disse sitatene viser tre ulike utfordringer i forhold til bruk av IKT i undervisningen; I det første sitatet kan det virke som om at elevene har brukt PC så mye at de har blitt lei. Dette kan eksempelvis være på grunn av lite passende oppgaver, for mye tid på de enkelte oppgavene eller for ensformig bruk av læremidler. Det andre sitatet antyder at ikke alle programmer er stabile nok til å benyttes i undervisningen, arbeidet forsvinner for elevene, de må begynne på nytt, eller de blir forstyrret av selve programmet i læringen. Dette er også noe som nevnes i oppfølgingen av implementeringsstudien, at mange av programmene har små gratis-versjoner som blir benyttet i undervisningen, og at skolene ikke har midler til å kjøpe lisenser på de større programpakkene som fungerer atskillig bedre. I det tredje sitatet problematiseres det igjen dette med store grupper og bruk av IKT. At elevene har mulighet til bare å ta en titt på oppgavene, og ikke behøve å arbeide med dem. Dette kan sees som et resultat av at læreren ikke rekker over samtlige elever når de arbeider på PC.

I forhold til breddeundersøkelse 1 ser vi at lærerne mener at IKT i større grad blir benyttet i undervisningen i 2012 enn i 2011 (kapittel 8.8), altså at bruken av IKT har gått opp. Likevel kan vi ikke si at IKT i stor grad blir benyttet siden snittet kun har gått fra 3,5 til 3,8. Det viser seg imidlertid at elevene mener IKT blir brukt i enda mindre grad enn det lærerne mener. På spørsmål om i hvor stor grad elevene arbeider på PC i fremmedspråktimene, er snittet her kun på 2,7<sup>11</sup>. Deler vi elevsvarene på modell, finner vi signifikante forskjeller i forhold til bruk av PC i undervisningen. Elevene i introduksjonsmodellen mener de bruker PC i mindre grad enn det elevene i progresjonsmodellen mener.

Når det gjelder den grunnleggende ferdigheten som går på regning, har vi spurt elevene og lærerne hvorvidt elevene har lært å telle på målspråket/målspråkene. Dette er gjennomgått også i kapittel 9.1.3, siden denne grunnleggende ferdigheten faller inn under hovedområde

---

<sup>11</sup> Som nevnt i metodekapittelet tolker vi gjennomsnitt over middels (3,5) som å være i positiv retning, mens gjennomsnitt under middels som å være i negativ retning. Videre kan verdier under 2,67 (1+(5/3)) tolkes som klart uenig, mens verdier over 4,33 (6-(5/3)) som klart enige.

kommunikasjon. Her ser vi at elevene i stor grad mener de har lært å telle på målspråket/målspråkene. Også her finner vi signifikante forskjeller mellom modellene, som viser at elevene i progresjonsmodellen har lært dette i større grad enn elevene i introduksjonsmodellen. Det skal også sies at det er et stort skritt mellom det å kunne telle på et språk, og det å kunne bruke tall i dagligdagse sammenhenger. Vi spurte elevene om dette i intervjuene, altså hvordan de lærte tall;

*"-Når vi skulle lære tall så hadde vi litt sånn matte, to pluss fire, hva blir det".*

*"-Ja, det hadde vi og".*

*"-Også lærte vi sånn menos og más og sånn som er minus og pluss".*

Dette viser til at læreren har forsøkt å gjøre det slik at elevene har lært tallene også på en praktisk måte og i en kontekst. Slik sett kan man si at denne læreren har lyktes med å integrere den grunnleggende ferdigheten i undervisningen.

### 9.3 Vurdering

Formative vurderinger, eller faglige tilbakemeldinger som skal fremme læring har vist seg å ha en avgjørende betydning for læring innen samtlige fagområder og på alle nivå i opplæringen (Black et al 2002). Dette er bakgrunnen for vurderingsforskriften i opplæringsloven, som også gjelder for dette forsøket. Forskriften sier at formålet med vurdering er å fremme læring og gi informasjon om elevenes kompetanse. På barnetrinnet skal vurderingen fremgå som en underveisvurdering som skal fremme læring og bidra til å øke kompetansen i faget. Barnetrinnet skal altså ikke gi sluttvurderinger med informasjon om elevens oppnådde kompetanse.

På tross av en svært tydelig vurderingsforskrift slås det fast i flere utredninger at det er en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i norsk skole, noe som resulterer i utilstrekkelig oppfølging av elevene og reduserer deres faglige utviklingsmuligheter (St.meld.nr. 16, 31). Flere forskere innen vurderingsfeltet hevder at tilbakemeldinger ikke bare gir bedre læringsutbytte, men at det også fører til økt motivasjon for læring hos elevene (Black & William 2006, Gardner 2006, Smith 2009, Hattie & Timperley 2007). Nyere norsk forskning slår også fast at forståelsen av vurderingens rolle i språkfagene (her: norsk og engelsk) er til dels sprikende, og at elevens skrivekompetanse oppleves som sentral i arbeidet med vurdering, i større grad enn eksempelvis muntlig kompetanse (Sandvik et al 2012). Den samme rapporten (Sandvik et al 2012) finner også at forståelsen av vurdering er til dels svært ulik i de ulike skoleslagene i grunnopplæringen, og ut fra dette kan man også anta at praksisen mellom skoletypene er ulik.

Vurdering har ikke vært et stort tema i denne evalueringen, en av grunnene til dette er at vurdering er krevende å innhente informasjon om, så lenge det er snakk om individuell vurdering og underveisvurdering. Lærerne har som sagt ulik forståelse av hva som legges i vurdering, det kan være vanskelig å besvare spørsmål rundt egen vurderingspraksis og det er

et utfordrende tema å spørre om i en breddeundersøkelse. Dette kan især gjelde for et nytt forsøk/fag uten tradisjoner for vurdering, og det faktum at forsøket gjennomføres på barnetrinnet.

Lærerne har fått ett spørsmål i breddeundersøkelsen som går eksplisitt på vurdering. Her har de hatt anledning til å ta stilling til hvor enig/uenig de er i påstanden om at "elevene får tilbakemeldinger om deres faglige fremskritt underveis". Gjennomsnittsverdien på denne påstanden er på 4,5, dette vil si at lærerne er klart enige i at elevene får underveisvurdering i faget. Vi finner heller ingen forskjeller på denne påstanden mellom modellene, skolestørrelse eller lærerens utdanning. Likevel viser tallene at i overkant av 30 prosent av lærerne har krysset av på at de er noe enig i at elevene får vurdering underveis, altså er disse mer avmålte i forhold til påstanden.

Gjennom casestudiene fikk vi også inntrykk av at det var svært ulik praksis når det gjaldt vurdering. Her fant vi holdninger som kan sies å være ytterpunkter i forhold til forståelsen av vurdering i forsøket. Meninger som at man ikke bør inkludere vurdering i et frivillig forsøk for å skåne elevene, stod i kontrast til de som mente at elevene både fortjente vurdering og at vurdering var et viktig moment for undervisningen også i dette faget. Det som gjenspeiler seg i observasjonene våre i casene, i forhold til det tidligere forskning viser (Sandvik et al 2012) er at også her blir vurdering sterkt knyttet til elevenes skrivekompetanse.

### 9.3.1 Lekser og språkpermen som vurderingsverktøy

De aktiviteter, metoder eller læremidler som blir knyttet opp til elevenes underveisvurdering er i stor grad lekser og oppgavebøker, og spesielt den europeiske språkpermen siden underveisvurdering er integrert i denne. Breddeundersøkelsen viser at omtrent halvparten av lærerne sier de gir lekser til elevene i forsøket. Elevene i casestudiene var på sin side tydelige på at de ikke hadde noe imot å ha lekser i faget. Det som kunne komplisere leksearbeidet var at de sjeldent hadde noen som snakket språket hjemme, og dermed kunne hjelpe med leksene, samt at ikke alle lærebøkene som ble benyttet ved de ulike skolene var lagt opp til elevenes kunnskapsnivå. Flere savnet ordbøker, eller oversettelse av vanskelige ord i slutten av boka, eller oversettelser av oppgavetekster i bøkene. Det var også elever som ikke så vitsen med leksene, i og med at leksene aldri ble sjekket; *"- de blir veldig useriøse syns jeg, de blir jo ikke fulgt opp en gang..."*. Disse elevene gav uttrykk for at lekser kun er motiverende om man får tilbakemeldinger på arbeidet sitt, og passer slik sett inn i tidligere forskningsarbeider som viser vurderingens betydning for elevenes motivasjon (Stobart 2008, Smith 2009).

Når det gjelder bruk av språkpermen er det i breddeundersøkelse 2 omtrent 70 prosent av lærerne som krysser av for at de har benyttet den. Dette er et relativt høyt antall, men svaret sier ikke noe om i hvor stor grad permen har blitt benyttet. Slik sett kan enhver lærer som har brukt språkpermen i en eller to undervisningstimer krysse av på at de har tatt den i bruk. Gjennom casene fant vi at caseskolene i liten grad benyttet den. Av samtlige lærere vi intervjuet var det kun en eller to som benyttet seg av den europeiske språkpermen. Et

spørsmål som er mer interessant i forhold til språkpermen, er hvorvidt lærerne har opplevd denne som et nyttig verktøy.

Her viser breddeundersøkelsen at 46 prosent av de lærerne som har benyttet den mener den har vært et nyttig verktøy, 44 prosent svarer hverken eller, mens 10 prosent svarer nei. Slik sett kan det virke som om at språkpermen har et forbedringspotensial. I forbindelse med spørsmålene om lærebøker i breddeundersøkelsen har også læreren fått mulighet til å svare åpent på hva de mener om de lærebøkene som har blitt gjort tilgjengelig. Det som går igjen i disse besvarelsene er at man mangler gode tilpassede lærebøker for denne elevgruppen, og at språkpermen blir litt for barnslig for elevene på 7. trinn. Også de andre lærebøkene blir karakterisert som enten for vanskelige eller for barnslige, og dette går igjen i samtlige språk. Det er altså tydelig at man kanskje skulle modifisert noen av disse lærebøkene som finnes tilgjengelige for å passe den aktuelle elevgruppen ved en eventuell innføring av faget.

Det er også verdt å nevne at vi til dels finner ulike svar når det gjelder bruk av språkpermen i våre egne data og data innsendt av Fylkesmannen. I sammendragene fra fylkesmennene kan det virke som om at den europeiske språkpermen i svært stor grad blir benyttet i undervisningen. Dette kan også være tilfelle ut fra breddeundersøkelse 2, men med mindre sannsynlighet siden kun 46 prosent av lærerne mener den har vært et nyttig verktøy. Ut fra data tilsendt av Fylkesmannen får man et atskillig mer positivt inntrykk både av bruken av språkpermen og hvordan den fungerer i opplæringen. I tillegg var det ingen av lærerne ved våre caseskoler som bygde sin undervisning opp etter språkpermen. De som benyttet seg av den, brukte den mer som et supplement i undervisningen. Oppsummert spriker altså dataene når det gjelder den europeiske språkpermen, men ut fra våre egne data kan man anta at permen har et forbedringspotensial.

## 9.4 Språkglede

Et annet overordnet mål med forsøket som helhet har vært å gjøre elevene bevisst språkene vi har rundt oss, og vekke deres nysgjerrighet og gi motivasjon og lyst til å utforske flere språk og kulturer. Dette er et mål som vanskelig lar seg etterprøve, men som aktørene i forsøket vil ha en viss formening om hvorvidt det er nådd. Kapittel 6 har vist at elevenes motivasjon i forhold til språklæring definitivt er til stede, og elevene ved caseskolene gav oss flere begrunnelser både for lærelysten, for motivasjonen og for gleden av å lære nye språk.

*"-Kan du definere, med språk mener dere alle språk? For jeg har blitt mindre gira på å lære tysk og fransk og spansk, men jeg har blitt mye mer gira på å lære portugisisk, japansk, russisk, italiensk, bosnisk, svensk... Og de der mer morsomme, eller kanskje de ikke er morsommere, men det er mye mer catchy, synes jeg" (Elev 2012).*

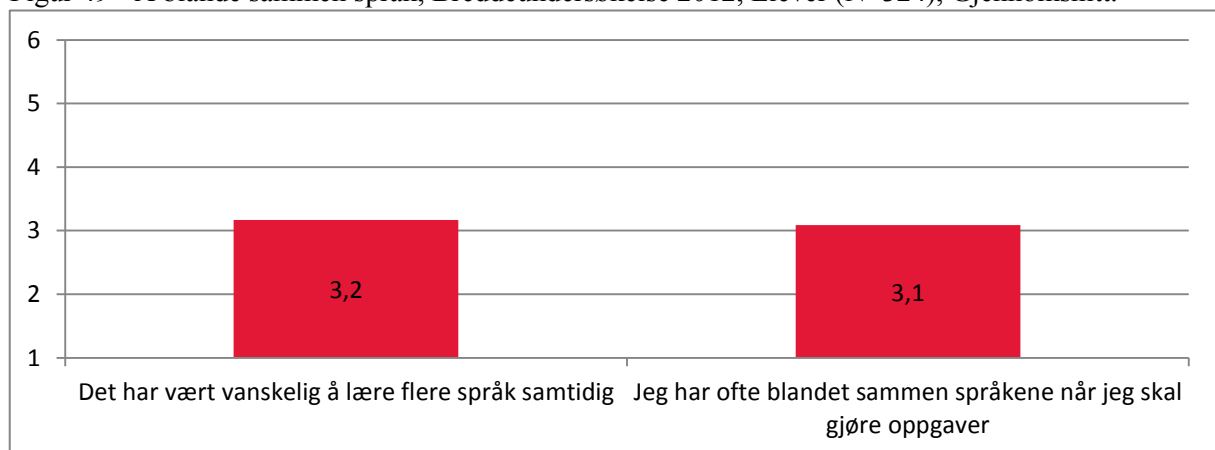
*"-Jeg vil gjerne ha et sånt språk som jeg kan imponere folk med, altså hvis jeg sier at jeg kan fransk så er det mye større sjanse for at folk sier "det kan jeg og", enn hvis jeg sier at jeg kan snakke swahili" (Elev 2012).*

## 9.5 Å lære flere språk

Gjennom casestudiene og delrapport 2 fant vi at elever i introduksjonsmodellen møtte utfordringer som kanskje ikke har blitt belyst i tilstrekkelig grad ved første breddeundersøkelse. Dette var utfordringer som betydningen av den ulike organiseringen i forhold til språklæringen, at det gikk for lang tid mellom innlæringen av de ulike språkene (først et halvt år spansk, så et halvt år tysk, så et halvt år spansk igjen), eller at innlæringen av de ulike språkene overlappet hverandre. Dette avsnittet gjelder den sistnevnte utfordringen, at elevene blander sammen språkene de skal lære som et resultat av overlappende opplæring. Samtlige av disse utfordringene henger følgelig tett sammen med den lokale organiseringen av introduksjonsmodellen. Har elevene introduksjon i tre ulike språk hver uke vil det være mer naturlig å blande språkene, enn om de lærer et språk hvert semester.

Vi finner imidlertid ikke dette igjen i svarene i breddeundersøkelsen, hvor vi har bedt elevene ta stilling til det å lære to språk. Vi finner hverken at de synes det er spesielt vanskelig eller at de opplever å blande sammen språkene.

Figur 49 - Å blande sammen språk, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=324), Gjennomsnitt.



Likevel ser vi at 25 prosent av elevene sier seg enig eller helt enig i at de har blandet sammen språkene, mens 20 prosent sier seg enig eller helt enig i at det har vært vanskelig å lære flere språk samtidig. Dette viser at det er stor variasjon i elevsvarene på disse påstandene, noe som også stemmer med variasjonen når det gjelder organiseringen av introduksjonsmodellen.

## 9.6 Oppsummering

Samlet sett kan vi si at både elever og lærere mener at elevene har lært en god del igjennom forsøket, og svarer relativt høyt på samtlige kompetanseområder. Elevene tenderer likevel mot å gjennomgående mene at de i litt mindre grad har nådd kompetansemålene enn lærerne. Det kan virke som om kommunikasjon er det hovedområdet som elevene i størst grad har mestret, og dette kan kanskje være naturlig siden det er innenfor dette hovedområdet den typiske språklæringen foregår.

På nesten samtlige påstander om kompetansemålene og læringsutbytte mener lærerne at elevene har nådd målet i større grad enn elevene selv. Ett kompetansemål skiller seg ut i denne sammenheng, og dette er kompetansemålet som omhandler å skrive enkle setninger på målspråket. Her mener elevene i større grad enn lærerne at de har lært det.

I forhold til modellene finner vi ikke mange forskjeller, men vi har her også kun tatt med de mål som var lik for begge modeller. Likevel kunne man anta at elevene i progresjonsmodellen har lært mer siden de på en måte har hatt bedre tid. Slik sett er det noe overraskende at elever i de to modellene svarer så likt på disse påstandene om hva de har lært i forsøket. Vi finner imidlertid noen signifikante forskjeller mellom modellene, og her er det gjennomgående elevene i progresjonsmodellen som kommer best ut. Gjennom hele kapittelet kan man ane en tendens til at elevene i progresjonsmodellen har lært mer i forsøket, noe som også er naturlig siden disse elevene kun har lært ett språk.

Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene viser det seg at også her mener lærerne at elevene har mestret dette i større grad enn elevene selv. Dette bortsett fra påstanden om å skrive, her er begge gruppene enige. Det kan virke som om lærerne i forsøket har vært flinke til å inkludere de grunnleggende ferdighetene i fremmedspråktimene. Vi ser at elevene i stor grad er enige i at de også har lært å telle på språket, og gjennom casene fikk vi gode eksempler på hvordan regning ble integrert i undervisningen. Det området hvor vi finner størst forbedringspotensial er i forhold til bruk av IKT i undervisningen.

Vurdering er noe som har blitt praktisert i svært ulik grad igjennom forsøket. Dette ser vi i casestudiene og i de åpne spørsmålene i skjemaet. Det er svært forskjellig hva man ser på som vurdering og hvordan dette tolkes. Vurdering er også et punkt som har blitt sett i forhold til frivillighet i forsøket; at elevene skal slippe å bli vurdert i noe som er frivillig. Likevel tyder breddeundersøkelsen på at elevene får vurdering i faget, men her kan vi også se antydningene av en avmålthet i forhold til det å gi vurdering i forsøket.

Siden vurdering også henger sammen med bruk av språkpermen har også bruken av denne blitt tatt opp. Våre data viser at den europeiske språkpermen får blandede tilbakemeldinger og at det er ulikheter i hva fylkesmennene melder, hva vi finner i breddeundersøkelsen, hva casene viste oss og hva som skrives i de åpne spørsmålene i breddeundersøkelsen. I fylkesmannsrapportene kan det se ut som om språkpermen bli brukt i større grad enn det lærerne svarer i breddeundersøkelsen. Det kan også her virke som om at de er mer fornøyd med den enn det vi finner i våre data. I casene var det også få lærere som benyttet seg av språkpermen, og flere lærere både i casene og på de åpne spørsmålene i breddeundersøkelsen antyder at språkpermen ikke er ideell for aldersgruppen, og at den blir litt for barnslig for elever på 7. trinn. Vi ser også at omtrent halvparten av lærerne krysser av for at elevene har fått lekser i forsøket, og gjennom casene så vi at lekser ble brukt nettopp for å gi underveisvurderinger til elevene. Lekser kunne imidlertid oppfattes som vanskelig for elevene, siden lærebøkene ofte ikke var tilpasset deres kompetansenivå samt at ingen i hjemmet kunne hjelpe dem med leksene om de sto fast. På den andre siden fant vi også at det å få lekser, for så å

gjøre dem, men ikke bli kontrollert i form av at de er gjort eller ikke, kan virke demotiverende på elevene. Skal man gi lekser kan det være greit å tenke igjennom hvorfor man gir disse, og hva elevene skal oppnå med arbeidet. På den måten er det større muligheter for at elevene også ser poenget med å gjøre dem.

Gjennom casene fikk vi også inntrykk av at en utfordring med intromodellen var at elevene blandet sammen språkene. Vår antakelse er at dette i stor grad er avhengig av hvordan modellen er organisert. Dette vil si at de som har tre språk de skal lære hver uke, vil ha større utfordringer med å blande sammen språk enn de som lærer ett språk hvert semester. Dette finner vi imidlertid ikke igjen i breddeundersøkelsen når vi ser på gjennomsnittsverdier, men breddeundersøkelsen viser imidlertid at 25 prosent av elevene i intromodellen ofte har blandet sammen språkene de har lært i forsøket. De store variasjonene i elevenes svar kan nettopp tyde på at dette er avhengig av organiseringen, og vil være et viktig moment i forhold til eventuelle fremtidige organiseringer av en introduksjonsmodell



## 10 Lokale utfordringer – erfaringer og fremtidige betraktninger

Norge er et land med et relativt spredt bosettingsmønster med over 400 kommuner, hvorav mange med lavt innbyggertall. Samtidig følger skolesystemet en desentralisert linje, hvor kommunen som skoleeier har det overordnede ansvaret for finansiering og organisering av grunnopplæringen innenfor rammer gitt av sentrale myndigheter. Dette vil si at det i hver enkelt kommune vil være muligheter for at skolene har ulike rammefaktorer både i forhold til økonomi, personell, kompetanse, timetall eller infrastruktur. Man kan derfor anta at det er betydelige ulikheter i forhold til lokale behov og utfordringer ved en innføring av fremmedspråk på barnetrinnet. Så langt i evalueringen har dette vist seg å ha mindre betydning enn antatt i begynnelsen. Vi finner svært få geografiske eller lokale forskjeller på de områdene hvor dette hadde vært naturlig å se for seg.

I dette kapitlet vil vi igjen se på noen av de lokale utfordringer og variabler som vi ble forespeilet kunne dukke opp innledningsvis i evalueringen. Dette gjelder blant annet forskjeller mellom urbane og rurale kommuner, store og små skoler og de ulike skoletyper. Frafall fra forsøket vil også tas opp i dette kapitlet. Til slutt skal vi se nærmere på hva lærerne og skolelederne ser på som de fem viktigste kriteriene for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring av fremmedspråk på barnetrinnet.

### 10.1 Et sårbart prosjekt...

Mange har kommentert gjennom hele evalueringen at mangelen på kompetente lærekrefter vil være en utfordring. Nå har vi igjennom prosjektperioden sett at det finnes lærere som har kompetanse innen fremmedspråk i alle deler av landet. Men det å undervise nettopp denne gruppen elever i fremmedspråk er nytt arbeid både for lærerne og for etterutdannerne.

I utgangspunktet ville det vært naturlig å tro at dette var en utfordring som først og fremst ville vise seg i de mer rurale kommunene, hvor tilgangen på lærere i sin helhet er mer begrenset enn i de store byene. Dette var også et spørsmål som vi dro opp i delrapport 1 og 2. Her viste det seg at tilgangen på lærekrefter var en bekymring både for skoler i rurale og urbane strøk. I casestudiene og samtaler underveis kunne det vise seg at de rurale skolene kanskje hadde noen fortrinn når det gjaldt lærekrefter for fremmedspråk på barnetrinnet. Dette ved at skolene i større grad var kombinerte barne- og ungdomsskoler, noe som gjorde at språklærerne på ungdomsskolen lett kunne bidra inn i prosjektet.

Lærere med formell kompetanse(eller tilsvarende) i det aktuelle språket var en forutsetning for å få lov til å være med i forsøket. Slik sett har samtlige av forsøkets kommuner et godt utgangspunkt. Det er ikke sikkert resten av landets skoler har denne kompetansen tilgjengelig, og det er heller ikke sikkert at alle forsøksskolene har denne kompetansen tilgjengelig etter endt forsøksperiode.



Når det gjelder kompetanseheving og etterutdanning har flere lærere, skoleledere og etterutdannere trukket frem viktigheten av et fagnettverk/erfaringsdeling på skolen. Vi hadde derfor en antakelse om at de som oppgir at de er flere lærere i fremmedspråk på skolen, som kan dele erfaringer, ville være mer positive til gjennomføringen av forsøket. Både hos skoleledere og lærere ser vi at de som oppgir at de har flere lærere i fremmedspråk på skolen i større grad sier seg enige i at gjennomføringen har vært god. De to utvalgene er ganske små, så vi finner ikke signifikante forskjeller. Vi ser også en tendens til at det er de store skolene som oftest har flere lærere, men heller ikke langs skolestørrelse er forskjellene signifikante.

Mange av aktørene vi har snakket med, både lærere, skoleledere og skoleeiere har vektlagt viktigheten av å få i gang etter- og videreutdanningstilbud i forkant av en eventuell nasjonal innføring. Også det å gjøre fremmedspråkopplæring på barnetrinnet til en integrert del av grunnskolelærerutdanningen fremheves som viktig. Samtidig som det kan være viktig å være litt i forkant med kompetanseheving ser vi også i forsøket at det å kjøre etterutdanning parallelt med gjennomføring av undervisningen også virker lærerikt og utviklende for lærerne. Også etterutdannerne viser til gode erfaringer med dette. Man får gjort justeringer underveis og kan ta opp de aktuelle behov som melder seg underveis. Å ta etter- eller videreutdanning parallelt gir også lærerutdannerne mer nærhet til skolehverdagen, og har gitt mulighet til modell-læring; at man får vist lærerne hvordan de kan drive undervisning.

Et annet tema som dukket opp i forbindelse med etterutdanningen var at det var veldig store forskjeller mellom de ulike skolene i hvor stor grad etterutdanningen virket "tilgjengelig". Både i form av reiseavstand og dekking av reiseutgifter og ellers generell støtte fra skoleledelsen. Noen lærere hadde tydelig romslige rammer og bred støtte fra ledelsen, mens andre reiste i større grad på "nåde", og hadde mye arbeid med å skaffe vikar og løse logistiske utfordringer i forbindelse med samlingene. Dette skapte mye frustrasjon blant lærerne. De ansvarlige for etterutdanningen i begge regioner presiserer i oppfølgingsrunden at *holdningene på skolen* og støtte fra ledelsen er svært sentralt, både for gjennomføringen av forsøket og ved en eventuell nasjonal innføring. Når vi krysser variablene knyttet til om skolens ledelse har vært aktiv i gjennomføringen av forsøket med i hvilken grad de er enige i at gjennomføringen har vært god ser vi blant lærerne en tendens til at de som har opplevd at skoleleder i stor grad har vært aktiv, også sier seg helt enige i at gjennomføringen har vært god. Resultatene er imidlertid ikke signifikante.

## 10.2 Det går da alltid en buss...?

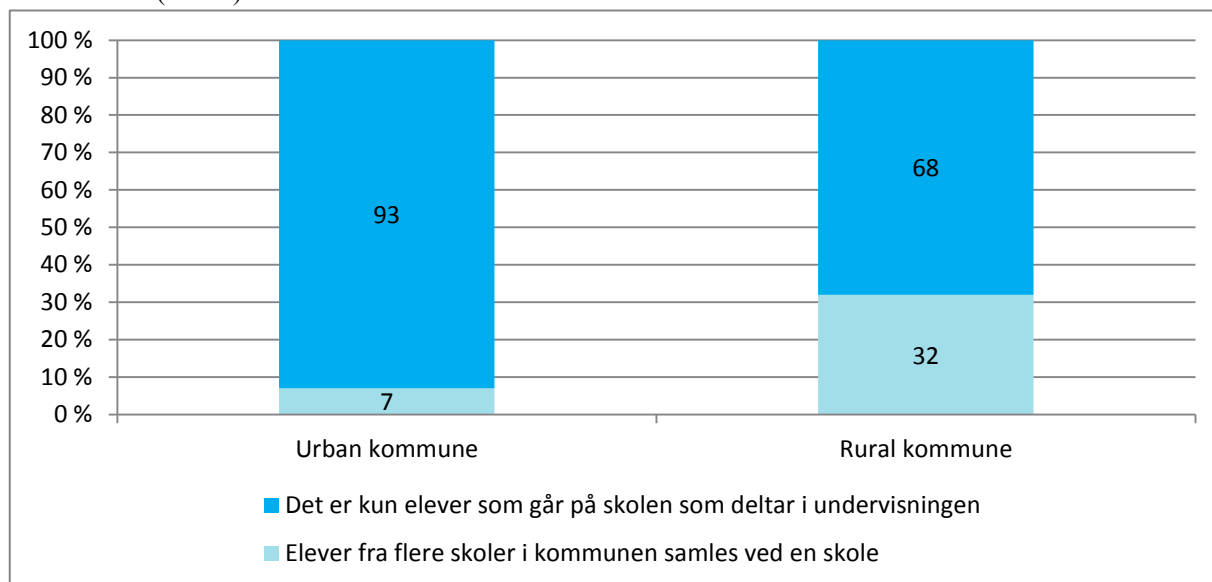
Skolene i forsøket har møtt på ulike utfordringer når det gjelder selve organiseringen av forsøket, som bunner i skolens geografiske og lokale beliggenhet. Noen steder har foresatte vært nødt til å kjøre barna sine til undervisning etter endt skoletid, andre steder har de vært nødt til å sette opp ekstra bussruter for at elevene skal komme seg hjem. Det finnes også de skoler, hvor elevene har vært nødt til å gå hjem etter undervisningen fordi skolebussen gikk to timer tidligere når resten av elevene avsluttet sin skoledag. Flere lærere har påpekt (både i

delrapport 1, delrapport 2 og i data til denne rapporten) at slike organisatoriske utfordringer har ført til frafall.

Dette vil også kunne være spesielt for Norge, som har et så spredt bosettingsmønster, og så mange kommuner som fungerer som skoleeier. Dette fører nødvendigvis til lokale ulikheter hva gjelder organisering og infrastruktur i tilknytning til undervisningen. Det er viktig å påpeke at deler av argumentene i dette avsnittet kommer som et resultat av *fremmedspråkstilbudet som forsøk*, og som antakeligvis vil endre seg ved en eventuell nasjonal innføring av faget.

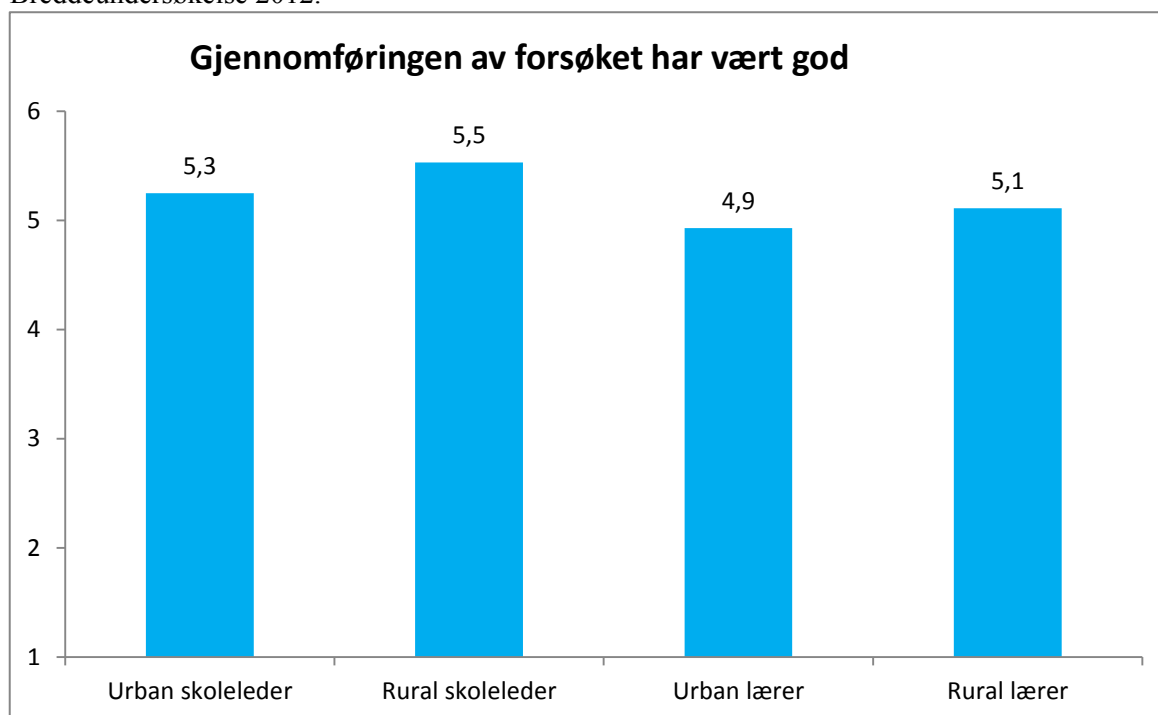
Når det gjelder øvrige forskjeller mellom rurale og urbane kommuner og skoler, hadde vi en antakelse i etterkant av implementeringsstudien at det ville være ulike utfordringer for skolene "på landet" og i byen, blant annet i form av tilgang på lærerkompetanse. Vi fant imidlertid få slike forskjeller i breddeundersøkelse 1. Det samme gjelder breddeundersøkelse 2. En mulig forklaring på dette kan være at vi har et så pass lite antall i utvalget. Det vi imidlertid finner i breddeundersøkelse 2 er at det i rurale kommuner er mer utbredt å samle elever fra flere skoler i kommunen ved en skole for fremmedspråkundervisning. Både svarene fra lærerne og skolelederne viser dette (Se Figur 51). Dette vil også være en aktuell form for organisering ved en eventuell nasjonal innføring for å få utnyttet de lærerkraftene som er i distriktene. Videre vet vi ut fra casestudiene og fra samtaler med skoleeierne at dette kan være en utfordrende form for organisering med tanke på timeplanlegging på tvers av skoler og arrangering av skyss.

Figur 50 - Kommunetype på tvers av form for organisering av forsøket. Breddeundersøkelse 2012. Skoleledere (N=40). Prosent.



Vi finner imidlertid få forskjeller mellom urbane og rurale kommuner når det gjelder hvor fornøyde de er med gjennomføringen. Og det er heller ikke veldig store forskjeller mellom svarene til lærerne og skolelederne

Figur 51 - Om gjennomføringen av forsøket har vært god på tvers av kommunetype og stilling. Breddeundersøkelse 2012.



### 10.3 Skolestørrelse og skoletype

Vi fant få signifikante forskjeller langs skolestørrelse i breddeundersøkelse 1. Dette er også tilfelle i breddeundersøkelse 2. Dette må sees i sammenheng med at det er en større andel store skoler som er med i forsøket. Vi ser blant skolelederne i breddeundersøkelse 2 en tendens til at de som arbeider ved store og middels store skoler sier seg i noe større grad enige i at gjennomføringen har vært god, sammenlignet med de som arbeider ved små skoler.<sup>12</sup>

Når det gjelder skoletype, ser vi at skolelederne som arbeider ved kombinerte barne- og ungdomsskoler i noe større grad sier seg helt enige i at gjennomføringen av forsøket har vært god.<sup>13</sup> Vi ser noe av den samme tendensen blant lærerne, men forskjellene langs skoletype er imidlertid ikke signifikante.

På tross av at vi har funnet få signifikante forskjeller mellom typiske lokale kategorier som type og størrelse er det sammenfattet et tydelig funn fra evalueringen at lokal tilpasning er svært viktig. Ulike skoler har ulike behov og ressurser, og det beste er å ha mulighet til fleksible løsninger. At skolene har hatt behov for dette ser vi blant annet ved de ulike formene for organisering av introduksjonsmodellen. Skolen har blitt nødt til å planlegge undervisningen etter når de aktuelle lærerne har hatt mulighet til å bidra. Vi ser også at noen skoler har hatt behov for å bytte modell, både av administrative grunner (at lærere har sluttet,

<sup>12</sup> Resultatene er signifikante på 0,02 nivå. Pearson Chi Square

<sup>13</sup> Resultatene er signifikante på 0,02 nivå. Pearson Chi Square

språkfag har falt bort i ungdomsskolen osv.) og av faglige grunner (at de opplever at elevene har større utbytte av flere eller færre fag).

#### **10.4 Valg av språk – fastsatt eller frivillig?**

Denne rapporten (og til dels de to tidligere delrapportene i evalueringen) har i liten grad omtalt eller diskutert de to "små" språkene i forsøket. Med små menes da de språkene som er representert med færrest elever og lærere. Grunnen til dette er som nevnt i kapittel 4 å opprettholde konfidensialiteten. Likevel kan det sies på generell basis at elevene i disse fagene har gitt uttrykk for både lærelyst og motivasjon gjennom hele evalueringen. Delrapport 1 viste også at elevene som lærte mandarin også var de som var mest motiverte. Likevel har det vist seg gjennom evalueringen at det har vært utfordringer for disse lærerne både når det gjelder relevans i etterutdanningen og når det gjelder å ha andre lærere å samarbeide med.

Ved en eventuell nasjonal innføring vil det være viktig å tenke over om skolene skal ha mulighet til å velge språkene de vil tilby selv. Det positive med lokale variasjoner i forhold til språkvalg kan vise seg å være flere; gjennom dette forsøket har vi blant annet sett at skolene i nord- og midt-Norge har valgt russisk fordi dette er et språk som disse områdene har en tett relasjon til. Det bor en betydelig andel russere i de nordligste delene av landet vårt, og slik sett føles det mer naturlig og nyttig å lære seg russisk enn eksempelvis mandarin eller spansk.

På den andre siden kan det være vanskeligere å finne lærere med formell kompetanse innenfor disse "små"språkene, samtidig som det kan bli mer utfordrende å skulle tilby dette også videre på ungdomstrinnet da dette også fordrer tilgang på lærere. Innenfor forsøket kan man konkludere med at det har gått fint med de "små"språkene, og at man ikke finner noen store ulikheter mellom disse språkene og de resterende språkene. Dette kan likevel endre seg ved en eventuell nasjonal innføring, og man kan anta at det vil bli vanskelig å både organisere faget, utvikle gode etterutdanningstilbud, samt sørge for en tilfredsstillende progresjon i faget, om skolene selv skal kunne velge de språkene de ønsker.

#### **10.5 Frafall underveis i forsøket**

De nasjonale tallene over antall elever fra start til slutt i forsøket som vist i kapittel 4, synliggjør noe frafall. Fra et opprinnelig antall på 2239 var antallet elever i 2012 sunket til 1738 i følge Utdanningsdirektoratet sine lister. Dette innebærer et frafall på omtrent 500 elever underveis.

På spørsmål om det er noen av elevene i gruppen som har sluttet i fremmedspråkforsøket underveis, ser vi at 70 prosent av lærerne svarer bekreftende på dette. Svarene på et åpent spørsmål i breddeundersøkelse 2 om hvor stor andel av elevene som har sluttet, og hva de tror som er årsaken til frafallet, vitner om et frafall på 5 – 70 prosent av elevgruppen. En av de

hyppigste årsakene til frafall er blant annet det at elevene bestemte seg på et tidligere tidspunkt for hvilket språk de ville velge på ungdomsskolen. Dette blir sett i sammenheng med frivillighet for elevene, og at det derfor for noen ble opplevd som lite forpliktende. Også i de åpne spørsmålene i breddeundersøkelsen kommenterer mange lærere at faget har konkurrert med andre fritidsaktiviteter. Her blir igjen tidspunktet for fremmedspråkundervisningen en avgjørende faktor. Som vi også har sett av tidligere datainnsamling uttrykker lærerne at tidspunktet for undervisningen har vært et stort problem.

En større andel av de lærerne som la undervisningen etter ordinær skoletid opplevde at elevene sluttet underveis, sammenlignet med de som integrerte undervisningen i den vanlige skoledagen (Se Figur 4). Det nevnes at noen elever slutter på grunn av personlige eller helsemessige problemer. To skriver at manglende kontinuitet i overgangen til ungdomsskolen gjorde at en stor andel av elevene valgte å slutte. For noen elever kan det ha vært for anstrengende å klare flere fremmedspråk i kombinasjon med at de selv strever med norsk, eller krav i andre fag. Dette er svarene som lærerne gir oss. Ideelt sett skulle vi ha pratet med de elevene som sluttet for å få deres redegjørelse, men dette har ikke latt seg gjøre. Vi spurte imidlertid elevene ved caseskolene om hva som var årsaken til at elever sluttet, og fikk mye av de samme begrunnelser; timene kolliderte med fotballtrening, det ble vanskelig med skyss til og fra hjem, og så videre. Flere nevner også det at mange av elevene var med i utgangspunktet fordi foreldrene deres ville at de skulle være med, men at de siden fant ut at dette ikke var noe for dem. I og med at forsøket var frivillig og i stor grad har operert utenom ordinær skoletid skal vi være noe forsiktige når vi bruker frafallstallene og leter etter begrunnelser.

## 10.6 Sentrale suksessfaktorer ved en eventuell nasjonal innføring

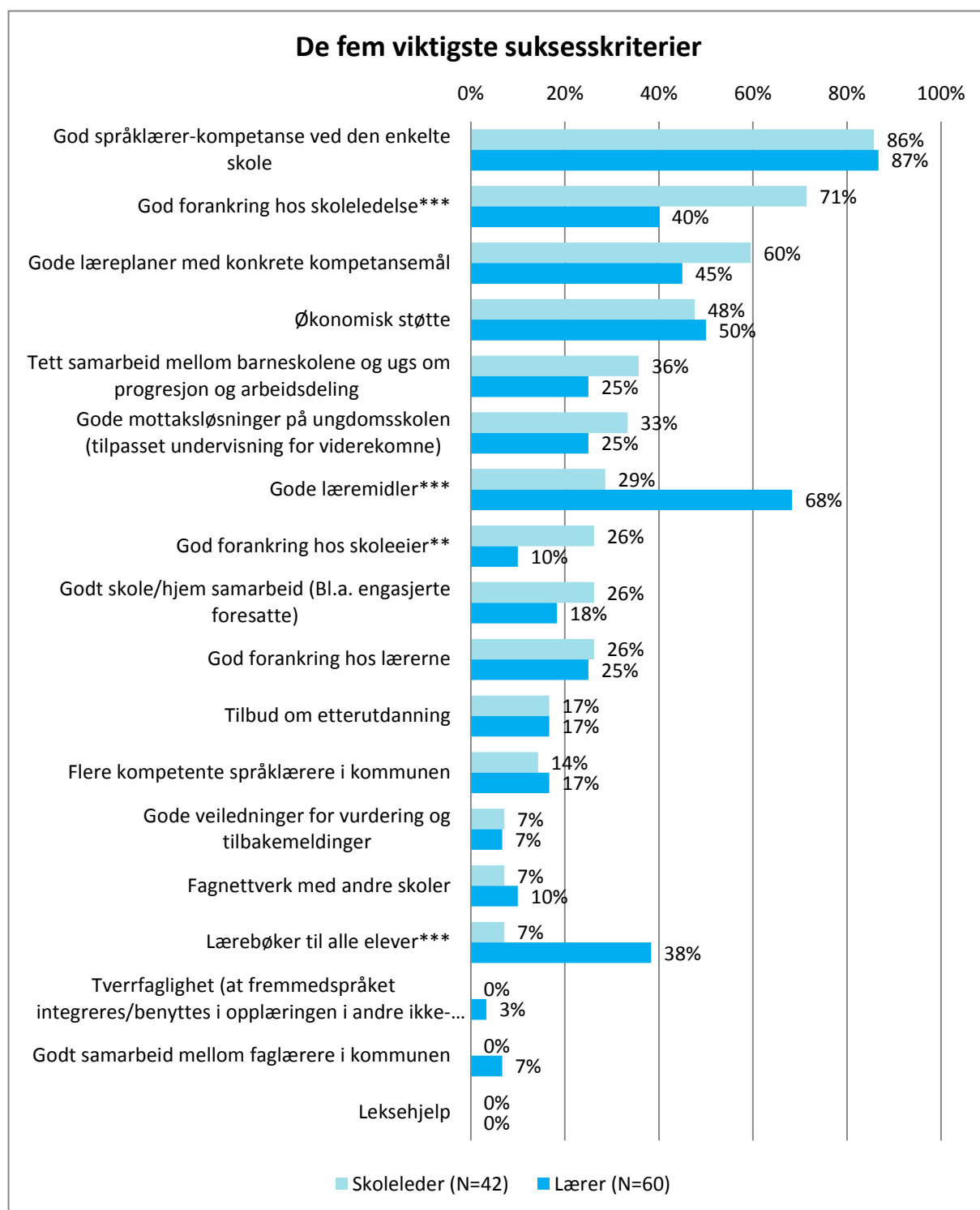
Som nevnt i delrapport 1 (Mordal et al 2011) var en av hovedanbefalingene fra den første evalueringen av tidlig start med 2. fremmedspråk (Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007) at for å få økt stimulering rundt språk bør man legge til rette for opplæring allerede på barnetrinnet. Hva som er den ”optimale” alder for språklæring og hvilke eventuelle biffekter 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)).

Tidlig start medfører ingen automatisk overbygning til bedre læringsresultater, men er avhengig av flere *kritiske suksessfaktorer*. Forskere konkluderer blant annet med at språkfag må ha høy prioritet, timetallet må være høyt nok, undervisningen må ha høy faglig kvalitet og læreren bør ha tilstrekkelig språklig og pedagogisk kompetanse. Legger man ikke forholdene

til rette, kan de positive effektene utebli. Blant de positive effektene som går igjen i evalueringsrapportene fra ulike land er økt språklig og kulturell bevissthet hos elevene, økt åpenhet og lyst til å lære, samt økt faglig selvfølelse (Martin 2000, Edelenbos Johnstone & Kubanek 2006, Speitz Simonsen & Streitlien 2007, Fremmedspråksenteret 2010, Nikolov 2009a). Om disse positive effektene inntreffer og vedvarer vil avhenge av en rekke forhold. Evalueringsrapporten fra det norske forsøket med tidlig start med 2. fremmedspråk (Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007) peker på en rekke 'kritiske suksessfaktorer', som bør stå sentralt i ethvert forsøk med tidlig språklæring i skolen. Disse omfatter bl.a. lærerens språklige og didaktiske kompetanse, kontinuitet i overgang fra barne- til ungdomsskole, god støtte og oppfølging for den enkelte skole/lærer gjennom skoleledelse, regionale og/eller nasjonale nettverk og føringer. Slik sett er forsøkets resultat avhengig av en rekke lokale ramme faktorer.

Som et resultat av dette har både lærere og skoleledere blitt spurt i breddeundersøkelse 1 og 2 om hva som er de 5 viktigste faktorene for suksess ved en eventuell nasjonal innføring av fremmedspråk på barnetrinnet. Svaralternativene er ikke helt de samme i 2011 og 2012, da det dukket opp flere sentrale variabler underveis i datainnsamlingen, men vi skal prøve å spore eventuelle tendenser til endring. Figur 52 viser fordelingen mellom lærere og skoleledere i prosent. Vi ser at det lærere og skoleledere mener er den viktigste suksessfaktoren er god språklærerkompetanse på den enkelte skole. Dette ser vi også igjen i øvrig datainnsamling at lærerens kompetanse er essensielt, både for i det hele tatt å kunne tilby fremmedspråk, men også for at kvaliteten på undervisningen skal bli god, og for at elevene skal ha noe igjen for det, i form av læringsutbytte og økt språkglede.

Figur 52 - Hva er de fem viktigste faktorene for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring av fremmedspråk på barnetrinnet? Breddeundersøkelse 2012. Lærere og skoleledere, prosent.



Figuren viser også en viss uenighet mellom skolelederne og lærerne i forhold til hva som er de viktigste suksessfaktorene ved en eventuell nasjonal innføring. Mens skoleleder mener god forankring hos skoleledelse er viktig (71 prosent) mener kun 40 prosent av lærerne at dette er en sentral suksessfaktor. Det samme gjelder påstanden om forankring hos skoleeier, hvor skolelederne også er signifikant mer enig. Vi finner også signifikante forskjeller når det gjelder gode læremidler og lærebøker. Dette er kriterier som lærerne mener er signifikant mer viktig enn skolelederne. Også læreplaner og økonomisk støtte markeres som viktige suksessfaktorer, det mest oppsiktsvekkende her er kanskje at økonomisk støtte ikke har blitt prioritert høyere.

Tabell 19 viser de fem viktigste suksessfaktorene for henholdsvis skoleledere og lærere. Her blir det tydelig at språklærerkompetansen er sett på som viktigst av begge gruppene. Dette står i samsvar med funnene i delrapport 1, hvor begge gruppene også der hadde krysset av for nok kompetanse som den viktigste faktoren. Lærebøker og gode læremidler er også noe som går igjen blant lærerne ved de to måletidspunktene, mens gode læreplaner også vurderes som en av de fem viktigste i denne spørningen.

Tabell 19 – De fem viktigste suksessfaktorer, Breddeundersøkelse 2012.skoleledere og lærere

Lærere	Skoleledere
1. God språklærer-kompetanse ved den enkelte skole	1. God språklærer-kompetanse ved den enkelte skole
2. Gode læremidler***	2. God forankring hos skoleledelse***
3. Økonomisk støtte	3. Gode læreplaner med konkrete kompetansemål
4. Gode læreplaner med konkrete kompetansemål	4. Økonomisk støtte
5. Lærebøker til alle elever***	5. Tett samarbeid mellom barneskolene og ungdomsskolen om faglig progresjon og arbeidsdeling

I tillegg viser Tabell 19 at skolelederne ser på samarbeidet mellom barneskolen og ungdomsskolen som en viktig suksessfaktor ved en eventuell implementering. Dette var ikke et alternativ i breddeundersøkelse 1, men fremsto som et svært naturlig moment å inkludere i siste fase av forsøket. Dette punktet nevnes også som viktig i oppfølgingen av implementeringsstudien samt i rapportene levert til Fylkesmannen.

## 10.7 Oppsummering

Lokale utfordringer er et tema som har gått igjen gjennom hele evalueringen, og grunnen til dette er flere; Ved en eventuell nasjonal innføring av fremmedspråk på barnetrinnet vil det være viktig å kartlegge hva som er utfordringene ved ulike skoler og ulike kommuner. Man kan eksempelvis anta at skoler i storbyer vil ha helt andre utfordringer enn skoler som ligger i små kommuner med kun et par tusen innbyggere. Man kan også tenke seg at disse utfordringene har variert noe i tråd med forsøkets fremgang. Altså at man har sett ulike utfordringer på ulike tidspunkt i forsøket. Tidligere har vi tatt for oss de utfordringer som



knyttet seg til implementering og gjennomføring. I denne rapporten har vi konsentrert oss mer om de utfordringer knyttet til siste del av gjennomføringen og kontinuiteten videre for elevene.

Likevel vil vi gjenta noen av de funnene som vi har vist til tidligere i forbindelse med lokale utfordringer. Et av de viktigste funnene er at mangelen på kompetente lærerkrefter er problematisk både i rurale og urbane kommuner, og kan ikke karakteriseres som en rural utfordring. Mye av grunnen til dette kan ligge i de små kommunenes evne og bedre forutsetninger for samarbeid på tvers av skoleslag. Det virker som om at det er enklere å ta i bruk den lokale ungdomsskolelæreren i de små kommunene, samt at kombinerte barne- og ungdomsskoler er mer vanlig. Dette hjelper både i forhold til tilgangen på kompetente lærere, og elevenes videre tilpasning og læring.

Igjen ser vi også at de lærerne som opplever at skoleleder i stor grad har vært aktiv i gjennomføringen også opplever at gjennomføringen av forsøket har vært god. Dette kan vise betydningen av eierskap og forankring, samt at lærerne antakelig opplever forsøket som bedre når ledelsen er interessert og entusiastisk i forhold til arbeidet som blir gjort. Stort sett ser vi at både lærere og skoleledere er fornøyd med gjennomføringen av forsøket, men at skoleledere (og delvis lærere) ved kombinerte barne- og ungdomsskoler i større grad er enige i at gjennomføringen har vært god. Vi finner imidlertid ingen forskjell mellom rurale og urbane kommuner.

Å samle elevene ved én skole i kommunen har vist seg å være noe utbredt i rurale kommuner. Dette har vært en god løsning for å inkludere flest mulig elever inn i forsøket, eller i hvert fall gi de mulighet til å være med. Denne formen for organisering krever imidlertid noe mer, da man med ett blir avhengig av skoleskyss. Dette igjen har ført til at forsøket måtte gjennomføres etter endt skoletid, og man måtte vente på de andre elevene fra andre skoler før man begynte undervisningen.

Det har vært en del frafall av elever underveis i forsøket. Årsaker er at mange elever bestemte seg tidlig for hvilket språk de ville velge videre (introduksjonsmodell) og at det ble litt lenge å ha introduksjon i to år. Andre årsaker er at forsøket var frivillig i kombinasjon med ugunstige undervisningstidspunkt, kollisjon med fritidsaktiviteter, helsemessige og personlige problemer, og manglende kontinuitet over i ungdomskolen.

Gjennomgående ser vi et klart behov for både fleksibilitet og lokale tilpasninger. Spørsmålet blir da hvor mye fleksibilitet og lokal tilpasning er det mulig å åpne for ved en eventuell nasjonal innføring. Det kan også være at for mye fleksibilitet fører til en utfordring ved den enkelte skole, og dette kan resultere i en opplevelse av oversiktighet. Det er viktig å poengtere her at de fleste beslutninger skolene selv har tatt i dette forsøket ikke har blitt tatt på bakgrunn av pedagogiske refleksjoner, men kan heller karakteriseres som raske beslutninger tatt ut fra hva de får til der og da. I ettertid kan det ha vist seg å være feil beslutninger som har blitt tatt, men at det da oppleves som for sent å gjøre noe med det. Noen lokale tilpasninger må man nok åpne for ved en eventuell nasjonal innføring, men det er viktig å nevne at fleksibilitet i dette tilfellet hverken oppleves eller betraktes som noe ensartet positivt.

## 11 Kontinuitet i språkopplæringen

Et av hovedmomentene i evalueringen det siste året har vært muligheten for kontinuitet i opplæringen for elevene. Begrepet kontinuitet har i dette tilfellet to betydninger; (1) at elevene skal oppleve en naturlig oppadvendt læringskurve i forsøket, og (2) mulighetene for kontinuitet i språkopplæringen videre inn i ungdomsskolen. Også evalueringen av det forrige forsøket med fremmedspråk og internasjonal forskning viser at kontinuitet fra barne- til ungdomsskolen er en sentral suksessfaktor (Speitz, Simonsen & Streitlien 2007, Martin 2000). Bakgrunnen for dette fokuset er at elevene nå har fått undervisning i to år og har begynt på ungdomstrinnet, samt at dette var en tydelig bekymring/utfordring både for elevene, lærerne og skoleledere og skoleeiere undervisning i forsøket. Muligheten for å oppleve en balansert læringskurve, og ikke minst muligheten for å kunne fortsette læringskurven er viktige moment både for motivasjonen, opplevelse og muligens holdningene til språklæring. Dette kapittelet vil omhandle denne utfordringen sett fra ulike vinkler.

### 11.1 Overgangen til ungdomsskolen – hvordan har dette blitt organisert?

Når det gjelder hvordan skolene og kommunene har organisert overgangen til ungdomsskolen for elevene i forsøket, har dette variert svært mye fra kommune til kommune, og også fra skole til skole. I data fra Fylkesmannen ser vi at de aller fleste skolene i kommunene har en eller annen form for kontakt med ungdomsskolen angående forsøket; alt fra at man har bedt om et møte/samarbeid med skoleleder ved ungdomsskolen(e) hvor elevene hører hjemme, eller sendt informasjonsbrev, til at man allerede har gjort avtaler om hvordan dette løses på best mulig måte. Blant skoleeierne vi har intervjuet nevner noen at de ikke har gjort annet enn å sørge for at elevene som har vært med på forsøket har fått oppfylt sitt førsteønske i språk på ungdomsskolen. Her er spennet ganske stort, men det ser uansett ut til at stort sett alle har sett utfordringen og gjort et forsøk på å løse den.

I forbindelse med overgangen til ungdomsskolen har to tema vært sentrale for aktørene i forsøket. Det første har nettopp vært muligheten for valg av språk videre i ungdomsskolen, mens det andre har vært muligheten for tilpasset opplæring om elevene velger å gå videre med det språket (ett av de språkene) de allerede har begynt å lære.

#### 11.1.1 Mulighetene for valg av språk på ungdomsskolen

Gjennom casestudiene så vi at muligheten for å få velge språket/språkene fra forsøket videre i ungdomsskolen (og også i videregående skole) var noe som aktører på alle nivåer var opptatt av; fra skoleeier- til elevnivå. Både i casene og rapportene fra fylkesmennene ser vi tilfeller hvor elevene av en eller annen grunn ikke har fått tilbud om språket videre i ungdomsskolen, og hvor dette har resultert i frafall. I fylkesmannsrapportene ser vi igjen 3-4 skoler hvor dette har vært en reell problemstilling. Dette kan også virke inn på elevenes motivasjon for videre språklæring.

*"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" (Lærer 2012).*

Vi har også spurt de ansatte om elevene har muligheten til å velge språket (progresjonsmodell) eller språkene (introduksjonsmodell) videre i ungdomsskolen i breddeundersøkelse 2. Vi har ikke fått mange svar på disse spørsmålene, men vi ser at 11 av 14 skoleledere som underviser etter introduksjonsmodellen oppgir at elevene har mulighet til å velge alle språkene de har tilbudt i forsøket. Bare en oppgir at elevene ikke får valgt noen av språkene. Blant de som underviser etter progresjonsmodellen ser vi at 25 av 28 oppgir at alle elevene får mulighet til å velge språket videre, mens 3 oppgir at bare noen elever har muligheten til dette.

I intervjuene med skoleeierne som vi også snakket med innledningsvis i evalueringen, er det mange som trekker frem at kommunen ikke har økonomi til å videreføre faget, og i etterpåklokskapens ånd er det mange som ser at de skulle brukt mer ressurser på overgangen til ungdomsskolen.

Det blir viktig å sørge for at alle de språkene som tilbys på barnetrinnet også blir tilbudt på ungdomstrinnet ved en eventuell nasjonal innføring. Sagt på en annen måte vil det være uheldig at det tilbys språk som elevene ikke får anledning til å velge på ungdomstrinnet. Dette kan påvirke både elevenes motivasjon og lærelyst når det gjelder språk i negativ retning som diskutert i kapittel 6.

### **11.1.2 Tilpasset opplæring på ungdomsskolen?**

Det å få tilpasset undervisning på ungdomstrinnet er også et moment som aktørene er opptatt av, spesielt elevene og deres foresatte. De fleste elever, foresatte og lærere vi har intervjuet er enige om at det er uheldig å måtte starte helt på nytt på ungdomstrinnet etter to år med språklæring.

*"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 2012)

Det er noen elever som også ser noen fordeler med å starte på nybegynnernivå igjen; både i form av at man "får vist hva man kan" og at det kan være greit å få repetisjon slik at man lærer det ordentlig.

*"Men de har jo skrevet at de ville lage sånn ekstragruppe. Altså en gruppe da for de som allerede har hatt et språk, sånn at de kommer opp på et litt høyere nivå. Men det hadde vært litt deilig å bare starte på nytt, for da kunne man fått 6" (Elev, progresjonsmodell).*

Forskning viser imidlertid at det ikke nødvendigvis er så heldig for språklæringen å få gjentatt alt enda en gang. Det kan være fordelaktig for de svakeste, men demotiverende for de flinke (Skehan 1989, Düwell 2003, Naiman 1978/1995). Det er viktig å understreke at det her ikke er snakk om kortere repetisjoner i starten av skoleåret, men heller at undervisningen i utgangspunktet er innrettet for nybegynnere. Elevene fra forsøket vil dermed i en lengre periode ikke utvikle egen språklæring.

På spørsmål om elevene får tilbud om undervisning tilpasset deres nivå i fremmedspråket på ungdomsskolen i breddeundersøkelse 2 er det ingen av skolelederne som har svart. Om dette kommer av at de ikke vet om de vil få tilpasset undervisningen, eller hva som er årsaken, vet vi ikke.

Noen av de mulige løsningene på tilpasning som nevnes i Fylkesmannrapportene er å parallellplanlegge timeplanene for 8. og 9. trinn på ungdomsskolen slik at elever på 8. trinn med god språkkompetanse får muligheten til å få opplæring sammen med 9. trinn. Vi stiller imidlertid spørsmål ved hvordan det vil oppleves for elevene, som i mange tilfeller kommer inn på en helt ny skole, å skulle lære fremmedspråk sammen med eldre elever som de ikke kjenner, og som allerede har hatt ett års språklæring i et etablert klassemiljø. Om lærerne jobber litt med denne problematikken er det helt sikkert gjennomførbart, men det kunne vært interessant å følge opp hvordan dette fungerer i praksis, når elever som har fått undervisning etter ulike læreplaner og muligens har hatt ulike undervisningsopplegg, blir satt sammen i en klasse. Vi stiller også spørsmål ved hvordan man ville ordnet opplæringen for disse elevene når de kommer til 10. trinn.

Det er også noen som åpner for muligheten til å kjøre to grupper på 8. trinn, for at forsøkeelevene skal få starte opp der de slapp. Dette er mest aktuelt ved de skoler i forsøket hvor elevmassen er ganske stor. Tre av skoleeierne i oppfølgingsintervjuene oppgir at de ikke har ressurser til å dele klassene inn i smågrupper. Dette så vi også i casestudiene hvor blant annet en lærer uttaler:

*"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)*

Av de oppfølgende intervjuene med skoleeierne virker det som det er mest vanlig at elevene går i samme klasse som de helt nye språkelevne; så får man gjøre tilpasninger deretter. Dette innebærer at man prøver å få til tilpasset opplæring innad i samme gruppe, Det kan se ut som at dette er en tematikk som det tas ganske lett på. At når det er snakk om en liten gruppe elever, er det jo ikke noe problem å tilpasse undervisningen; bare man sørger for god kommunikasjon mellom den ansvarlige for undervisningen i forsøket og ungdomsskolelæreren. Bare en skoleeier nevner at de har fått tilbakemelding om at det å tilpasse undervisningen er en utfordring for ungdomsskolene. Det å skulle ha begynneropplæring i et nytt språk for en større gruppe ungdommer kan være krevende nok i seg selv for en ungdomsskolelærer, og det å skulle treffe både de faglig sterke og de som knapt kjenner til språket på samme gang kan helt klart være en utfordring. Denne erfaringen hadde også etterutdannerne som skulle prøve å legge opp etterutdanning til voksne lærere med ulikt faglig nivå.

Mange av skoleeierne har også rapportert, som kommentert tidligere, at overgangen til ungdomsskolen er mye enklere for de kombinerte barne- og ungdomsskolene, sammenlignet med de rene barneskolene hvor elevene sokner til flere ulike ungdomsskoler; denne problemstillingen er også mest fremtredende i urbane strøk hvor det er flere potensielle ungdomsskoler, og flere barneskoler per ungdomsskole. De kombinerte barne- og ungdomsskolene virker å ha bedre informasjonsflyt og erfaringsspredning mellom trinnene. Vi ser imidlertid av Fylkesmann-rapportene at et av virkemidlene som har blitt benyttet av en barneskole for å få til bedre informasjonsoverføring er at det gjennomføres tester av elevene for å definere kunnskaps- og ferdighetsnivået for å kunne tilpasse undervisningen.

Samtlige aktører virker slik sett å være bevisste hvilken påvirkning dette potensielt kan ha for elevenes motivasjon, og hvilke følger det kan ha for språkglæden om man ikke får mulighet til å fortsette med språkopplæringen, eller ikke får tilpasset undervisning. En elev ved en av caseskolene uttrykte det slik:

*"-Men det som er litt dumt, er at jeg skal kanskje ikke begynne på R., fordi vi har flyttet. Så da får liksom ikke jeg fulgt opp det jeg har lært hvis jeg begynner på en annen skole, fordi de har ikke det".*

*"-Har de ikke fremmedspråk?"*

*"-Jo, men de tilpasser det ikke".*

***Sintef: Da må du begynne på nytt på en måte?***

*"-Ja, det blir jo litt dumt. "*

*"-Så jeg syns hvis dere skal innføre det, så må dere innføre det over alt, ikke sånn 50 prosent."*

Ved en eventuell nasjonal innføring vil det være spesielt viktig å tenke på hvilke tiltak og ringvirkninger som skal forplantes på ungdomstrinnet og i videregående opplæring for å sikre en god kontinuitet i opplæringen. Denne tematikken er så pass viktig at den ikke kan tas lett

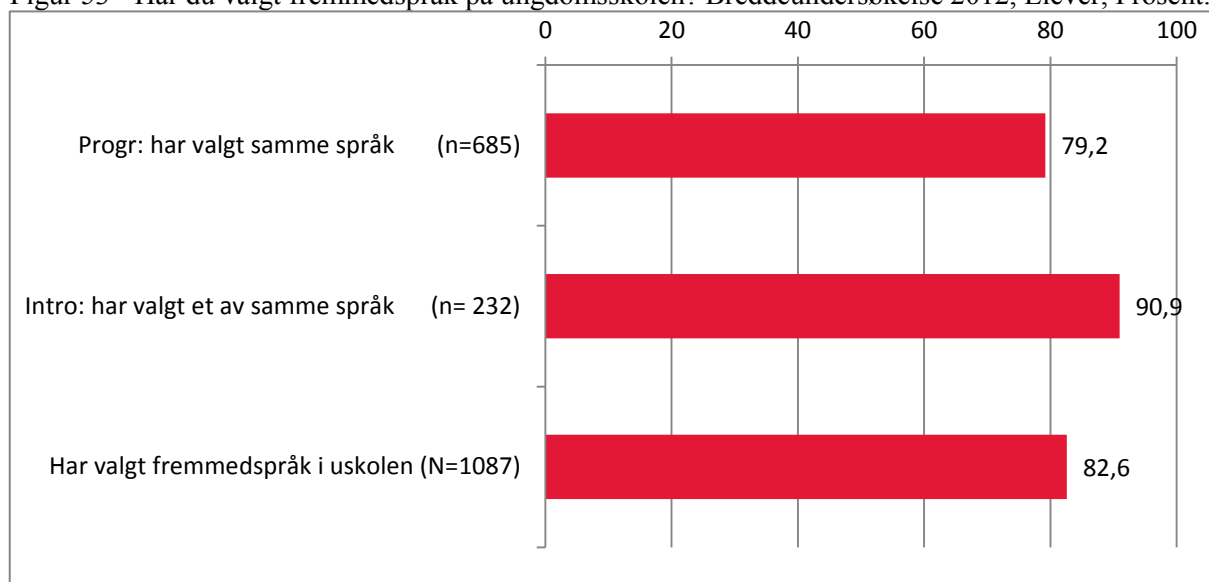
på. Vi ser derfor for oss at det å følge elever og lærere i overgangen til ungdomsskolen vil være essensielt for å hente ut ytterligere erfaringer med det å starte opp med fremmedspråk på barnetrinnet; både for å få ungdomsskolens perspektiv på overgangen, og for å kunne få mer valide data på resultatene av forsøket. Dette kommer vi tilbake til i avslutningskapitlet.

## 11.2 Hvordan har elevene valgt på ungdomsskolen?

Fremmedspråksenteret la i januar 2012 ut et notat med tall for andel elever som velger fremmedspråk på ungdomstrinnet. Tallene er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem, og publisert av Utdanningsdirektoratet.<sup>14</sup> Disse tallene viser at andelen elever som velger fremmedspråk på ungdomstrinnet økte fra 73 prosent skoleåret 2010/2011 til 76 prosent skoleåret 2011/2012. Fremmedspråksenteret peker på at økningen er beskjeden, men likevel påfallende, siden det er den største økningen siden skoleåret 2006/2007 (året etter at Kunnskapsløftet ble innført). Videre peker notatet på at andre, mindre underviste, fremmedspråk (som russisk og mandarin) opplever en forsiktig fremgang, og at fremmedspråk er betydelig mer populært blant jentene enn blant guttene.

Ser vi på tallene fra vårt utvalg (Figur 53) har nærmere 83 prosent av elevene opplyst at de har valgt fremmedspråk på ungdomstrinnet. Dette vil si at over 6 prosent flere av elevene som har vært med i fremmedspråkforsøket har valgt fremmedspråk videre sett i forhold til landsgjennomsnittet. Dette må sies å være en relativt betydelig forskjell, som godt kan fungere som argument for innføring av fremmedspråk på barnetrinnet. Vel og merke om målet er at flest mulig skal lære et fremmedspråk.

Figur 53 - Har du valgt fremmedspråk på ungdomsskolen? Breddeundersøkelse 2012, Elever, Prosent.



I oppfølgingen av implementeringsstudien har vi spurt de respektive skoleeiere om hvorvidt elevene som har gjennomført forsøket har valgt fremmedspråk også på ungdomsskolen. Her

<sup>14</sup> [http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/elevenes-fagvalg\\_-\\_statistikk-og-analyse](http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/elevenes-fagvalg_-_statistikk-og-analyse)

kommer det frem at de fleste elevene har valgt det språket de har lært/ett av de språkene de har lært. Dette ser vi også igjen i breddedata. Figur 53 viser at 91 prosent av elevene som har fått undervisning i introduksjonsmodellen har valgt ett av de språkene de har fått undervisning i, mens 79 prosent av elevene som har fått undervisning i progresjonsmodellen har valgt det språket de har lært i forsøket. Disse tallene viser to viktige faktorer; for det første viser det at de fleste elevene velger et språk de nå allerede har kjennskap til. I forhold til introduksjonsmodellen er dette kanskje ikke så unaturlig siden flesteparten av elevene har fått smakebiter av alle de tre språkfagene som er naturlig å tilby som fremmedspråk ved ungdomsskolene. Det er mer iøynefallende når det gjelder elevene i progresjonsmodellen, at hele 80 prosent velger å fortsette med det språket de har hatt i forsøket. Delrapport 2 viste også at både progresjons- og introduksjonselevne så på forsøket som en mulighet for å "tjuvstarte" med språket før de skulle velge det på ungdomsskolen: *"Du har litt større forsprang til du begynner på ungdomsskolen hvis du tar det nå"* (Elev, introduksjonsmodell)

Den andre viktige faktoren tallene viser er at det faktisk er henholdsvis 10 prosent og 20 prosent av elevene i forsøket som har valgt å fortsette med fremmedspråk, men som har valgt et språk de IKKE har fått opplæring i forsøket. Disse elevene har da prøvd ut språk, for så å finne ut at kanskje et annet språk passet dem bedre, de har altså erfart hva de IKKE skal velge videre, og på den måten kanskje unngått et feilvalg i ungdomsskolen.

*"Men jeg kunne, jeg vet ikke, spansk er jo et fint språk, jeg er ganske fornøyd med at jeg valgte spansk, men det er jo selvfølgelig ganske vanskelig, for jeg kan jo ikke språket fra før av, så, ja, det er utfordrende..."* (Elev, progresjonsmodell).

Noen av elevene vi intervjuet i case-studiene er tydelige på at de kommer til å velge et annet språk på ungdomsskolen, og begrunner dette med at de synes faget de hadde i forsøket var for vanskelig eller at de har lyst å *"prøve noe nytt"*. En annen elev har andre begrunnelser for sine språkvalg, men uttrykker helt klart språkglede:

*"For jeg har blitt mindre gira på å lære tysk og fransk og spansk, men jeg har blitt mye mer gira på å lære portugisisk, japansk, russisk, italiensk, bosnisk, svensk... Og de der mer morsomme, eller kanskje de ikke er morsommere, men det er mye mer catchy, syns jeg, å høre italienerne snakke enn spanjoler. Spanjoler snakker skikkelig fort, men italienerne kan du kanskje forstå"* (Elev progresjonsmodell).

De aller fleste elevene fra case-skolene hadde imidlertid bestemt seg for å fortsette med samme språk. Det samme gjelder for hele utvalget vårt sett under ett, hvor vi finner at bare 17 prosent av elevene har valgt å ikke fortsette med fremmedspråk på ungdomsskolen.

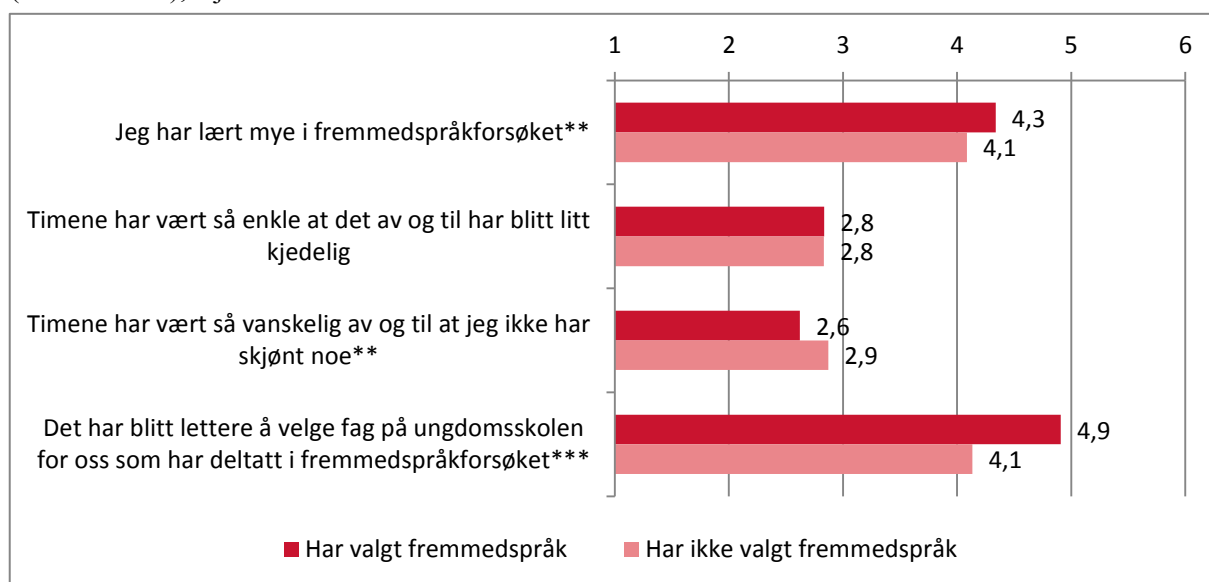
Det er likevel et par momenter som er verdt å nevne i forhold til disse tallene. Siden forsøket for de fleste elevene har vært frivillig, er det mulig at de elevene som inngår i vårt utvalg uansett hadde vært de elevene som hadde valgt fremmedspråk på ungdomstrinnet, da tar man



forbehold om at utvalget vårt består av en større gruppe skoleflinke og ressurssterke elever enn det som er tilfellet i forhold til landsgjennomsnittet.

Også skoleeierne har påpekt betydningen forsøket har hatt for de som ikke har valgt fremmedspråk videre, eller for de som har valgt et annet fremmedspråk; Disse elevene slipper nå å gjøre dette feilvalget på ungdomstrinnet. Samtlige av skoleeierne sier også at det ennå ikke har vært noen av elevene som har vært med i forsøket som har valgt å skifte fag på ungdomsskolen, så de er positive til hvilken effekt forsøket har hatt på feilvalg-statistikken. Data fra skoleeier skal vi imidlertid være forsiktige med å generalisere. Når det gjelder den nasjonale feilvalgstatistikken har vi ikke tall for 2012. Tendensen de siste årene viser imidlertid at omtrent 10 prosent av elevene som velger fremmedspråk i 8. trinn bytter fag (og da bytter bort fremmedspråk) i løpet av ungdomsskolen (Fremmedspråksenteret 2011). Det blir interessant å følge dette videre, for å se om forsøket kan ha hatt noen effekt på feilvalg-statistikken på nasjonalt nivå.

Figur 54 - Utvalgte variabler krysset mot valg på ungdomsskolen, Breiddeundersøkelse 2012, Elever (N=993-1066), Gjennomsnitt.



I Figur 54 har vi sett på noen utvalgte variabler opp mot om elevene har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen eller ikke. Her finner vi signifikante forskjeller på tre av variablene. For det første viser figuren at de elevene som har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen er mer enig i at de har lært mye i fremmedspråkforsøket. Dette kan tyde på at selve opplevelsen av læring også er en viktig faktor angående valg av fremmedspråk på ungdomsskolen. Dette var også noe vi fant i delrapport 2 hvor elevene flere ganger var inne på at de hadde vært mer fornøyde om de lærte litt mer, eller at de syntes fremmedspråk begynte å bli litt kjedelig fordi de opplevde at læringen hadde stagnert. En av elevene på case-skolene våre uttalte at *"Vi spiller for mye så det er kjedelig"* (Elev progresjonsmodell). Så det er ikke alle som synes at alle formene for lek og spill er motiverende, noen etterlyser mer utfordrende oppgaver i undervisningen.

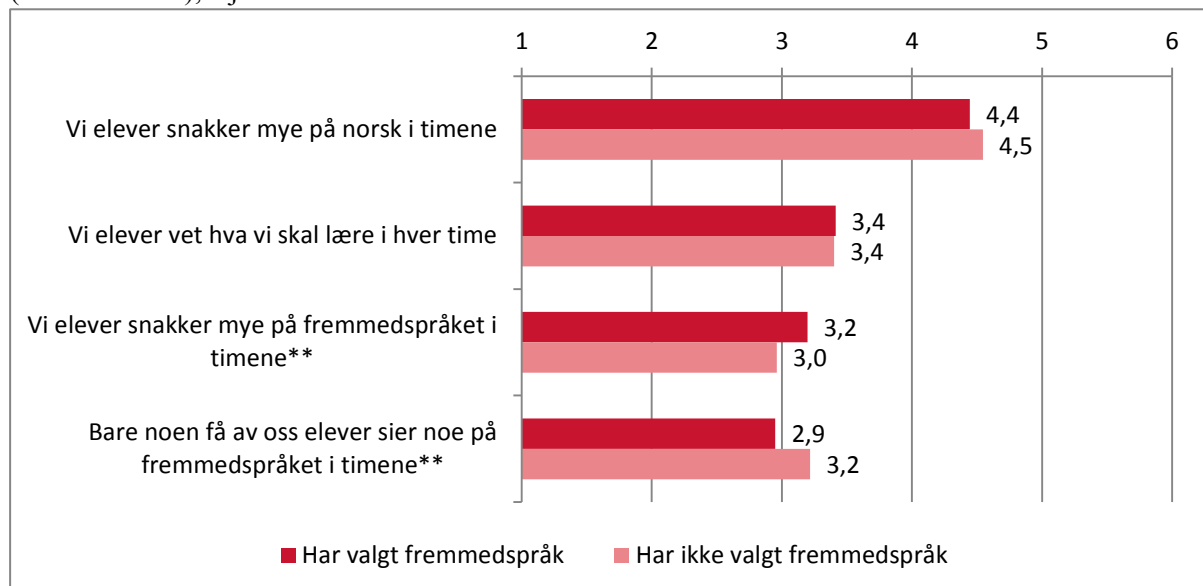


Vi ser også at de elevene som ikke har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen er mer enig i at timene i fremmedspråk har vært så vanskelig at de av og til ikke har skjønt noe. Begge disse variablene kan tyde på at det er viktig å finne den rette balansen på språklæringen for at elevene skal velge språk videre. Slik sett blir det viktig at språklæringen hverken er for enkel eller for vanskelig, men finner en balanse som gjør at elevene opplever at de lærer tilstrekkelig. Dette støttes også i annen forskning, hvor flytsonen og balanse mellom oppgavens vanskelighetsgrad og elevenes kompetanse viser seg å være avgjørende for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik 2005, Bandura 1994)

Til slutt viser også Figur 54 at de elevene som har valgt fremmedspråk videre på ungdomsskolen også mener at fremmedspråkforsøket har gjort det lettere å velge språk på ungdomsskolen. Her er forskjellen signifikant mellom de to gruppene. Dette er nok en naturlig konsekvens siden de som visste at de skulle velge fremmedspråk videre ikke hadde noen problemer med valget de måtte ta. Det kan også tyde på at de elevene som ikke har valgt fremmedspråk videre opplevde dette som noe vanskelig, og derfor ble valget av språk på ungdomsskolen også vanskeligere. Det er ikke sikkert selve valget var det vanskelige, men det faktum at de valgte bort fremmedspråk som ble erfart som vanskelig. Dette er imidlertid bare spekulasjoner, da variabelen ikke sier noe om hvorfor/hvorfor ikke det var vanskelig.

Vi har også sett på forskjeller mellom bruk av språket og oversiktlighet i lærings situasjonen fordelt på de elevene som har valgt fremmedspråk videre, og de som ikke har gjort det. Dette illustreres i Figur 55.

Figur 55 - Aktiviteter i timene sett opp mot valg på ungdomsskolen, Breddeundersøkelse 2012, Elever (N=1034-1064), Gjennomsnitt.



Her finner vi signifikante forskjeller mellom bruk av fremmedspråket i lærings situasjonen og valg på ungdomsskolen. Det er interessant å merke seg at de elevene som har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen opplever at elevene har fått snakket/brukt fremmedspråket mer i undervisningen. Figuren viser også en svak tendens til at elevene som har valgt

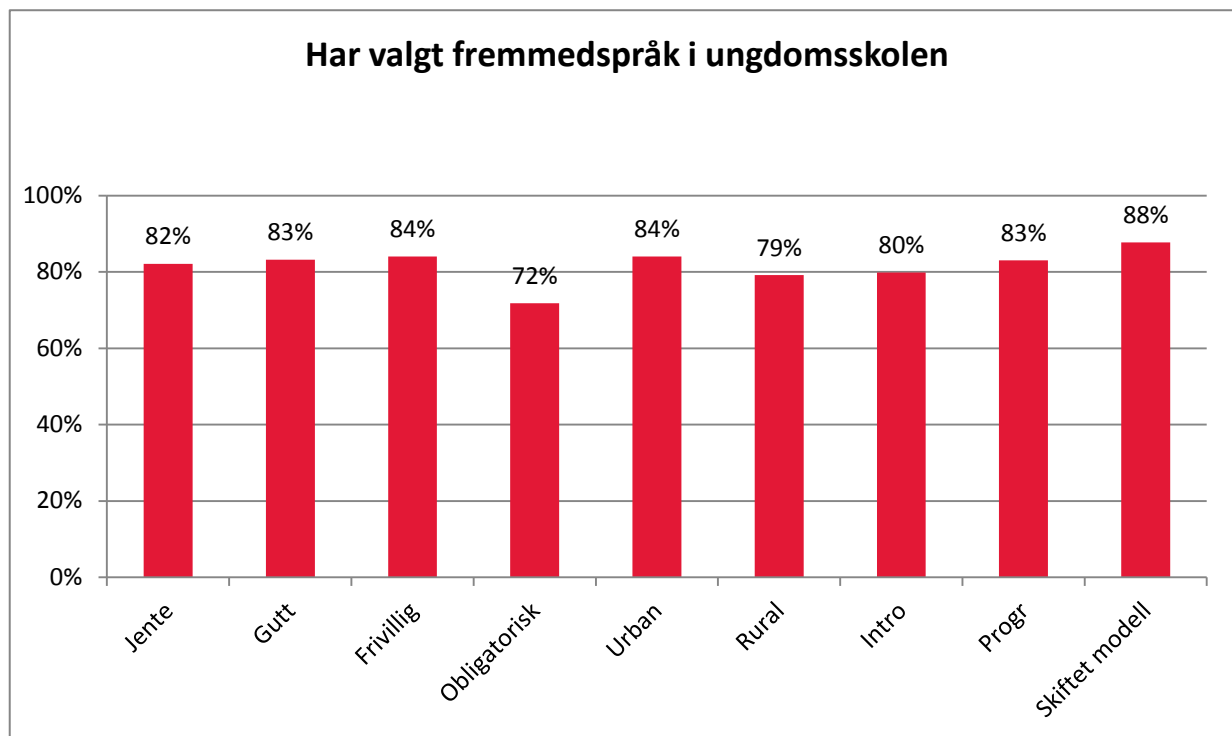
fremmedspråk videre også mener de har snakket mindre norsk i timene, men denne påstanden er ikke signifikant. Det kan altså se ut til at de elevene som *opplever* at elevene snakker mye på fremmedspråket, eller kanskje de som selv snakker mye på fremmedspråket er de som velger faget videre på ungdomsskolen.

Dette må også sees i sammenheng med variabelen i Figur 54 som viste at de som opplever å ha lært mye i fremmedspråk forsøket også virker å ha valgt faget videre. Dette kan koples til at det å føle at man mestrer noe er viktig for senere valg. Det å føle at man kan snakke fremmedspråket noenlunde flytende er helt klart belønnende for elevene. Det så vi også av case-studiene. De elevene som snakket mye i timene var også veldig positive til faget; og noen elever nevnte blant annet at de synes at tysk-elevenne var så heldige, fordi de kunne snakke så mye på språket, i motsetning til de som tok fransk og spansk, der det tok litt lenger tid å mestre flytende kommunikasjon. En elev ved en av caseskolene våre uttalte at "*...de går jo rundt og snakker tysk hele tiden og sånn, så de har lært veldig mye mer enn oss*" (Elev, progresjonsmodell)

### 11.3 Hvem velger fremmedspråk på ungdomsskolen?

Nå har vi altså sett på hvordan elevene har valgt på ungdomsskolen, og spesifikke meninger og erfaringer knyttet til deres opplevelse av forsøket og bruk av fremmedspråket. De følgende avsnittene skal se nærmere på hva som kjennetegner de elevene som har valgt fremmedspråk videre med utgangspunkt i Figur 56.

Figur 56 - Hvem har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen? Breddeundersøkelse 2012, Elever, Prosent.



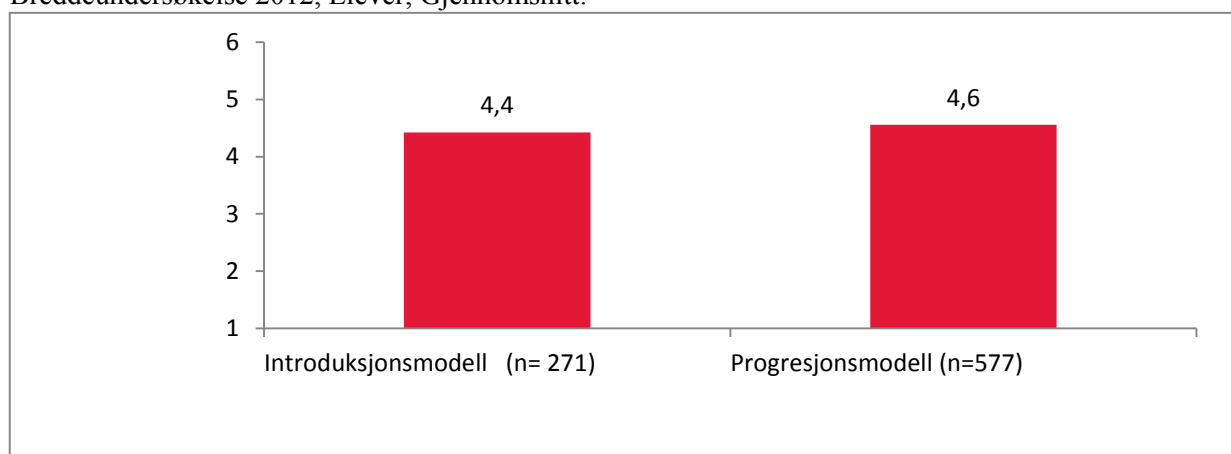
Det første som blir tydelig i denne figuren er at kjønnsfordelingen blant de som har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen er ganske lik. Dette er et godt tegn, spesielt med tanke på at språkfagene tradisjonelt har blitt ansett som "jentefag", og siden det også er flere jenter som har blitt med i forsøket. Kan det være at det å starte med fremmedspråk på barnetrinnet gir en arena for mestring for både gutter og jenter? Og vil dette ha en positiv smitteeffekt over i ungdomsskolen?

Generelt finner vi relativt små forskjeller mellom variablene. Det er imidlertid en større andel av de elevene ved skoler hvor forsøket har vært frivillig, som har valgt faget videre i ungdomsskolen sammenlignet med de som har hatt forsøket obligatorisk på skolen. Dette er naturlig siden elevene i den første gruppen har fått velge selv, og da i utgangspunktet mest sannsynlig er mer motiverte for språkfag. Det er lite forskjell mellom modellene, men noen flere elever innen progresjonsmodellen har valgt å ta faget videre sammenlignet med introduksjonsmodellen. Det er interessant å se at det blant de elevene som har byttet modell underveis i forsøket er en større andel (88 prosent) som har valgt faget videre. Dette kan tyde på at det å bytte modell var et heldig valg, og kan under tvil tas til inntekt for at det å kombinere de to modellene er en god idé. Dette har vi imidlertid ikke godt nok tallmateriale til å konkludere på.

## 11.4 Gleder elevene seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen?

I forbindelse med videre valg av fremmedspråk, fikk også elevene som krysset av for at de hadde valgt fremmedspråk videre, mulighet til å krysse av for i hvor stor grad de gleder seg til å lære fremmedspråk i ungdomsskolen. Samtidig har modellvalg vært en viktig bakgrunnsvariabel gjennom hele evalueringen. Vi har derfor valgt å krysse modellvalg og i hvor stor grad elevene gleder seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen i Figur 57.

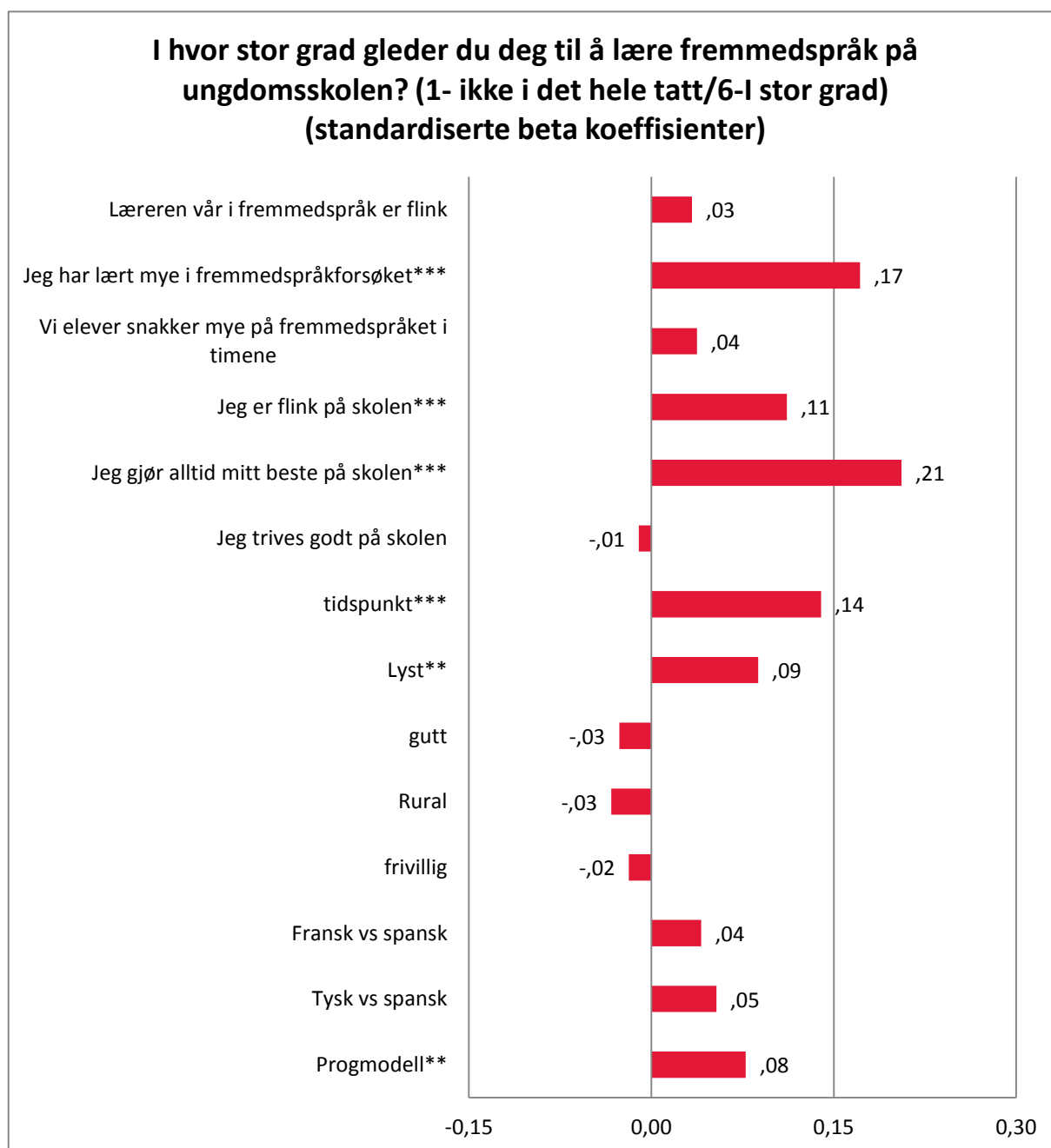
Figur 57 - I hvor stor grad gleder du deg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen?  
Breddeundersøkelse 2012, Elever, Gjennomsnitt.



Her ser vi at snittet for å glede seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen ligger ganske høyt og at det er lite forskjell mellom de to modellene. Elevene gleder seg altså i ganske stor

grad til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen. Figuren viser at progresjonselevne tenderer mot å glede seg en anelse mer enn introduksjonselevne, men her finner vi ikke signifikante forskjeller. Figur 58 viser resultatene av en multivariat regresjonsanalyse, der vi undersøker sammenhengen mellom flere mulige forklaringsvariabler, og den betydning de har for om elevene gleder seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen.

Figur 58 - Regresjonsanalyse elever: Jeg gleder meg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen. Bredeundersøkelse 2012.



Regresjonsanalysen viser at den variabelen som har sterkest sammenheng med om elevene gleder seg, er om de alltid gjør sitt beste på skolen. Samtidig er det også en positiv sammenheng med det å ha lært mye i fremmedspråkforsøket, og det å være flink på skolen.

Alle disse variablene har signifikant sammenheng med det å glede seg til videre språklæring i positiv retning. Dette er et tydelig signal om at det er de "flinke elevene" som gleder seg mest til å lære fremmedspråk på ungdomskolen. Det er mulig at disse elevene ville ha gledet seg til fremmedspråkundervisningen også uten å ha deltatt i forsøket, men dette vet vi ikke noe videre om. Det vi imidlertid vet fra kapittel 6.6, er at det finnes en negativ sammenheng mellom det å være flink på skolen og å glede seg til fremmedspråktimene. Det kan altså tyde på at de flinke elevene i mindre grad gleder seg til undervisningen i forsøket, men i større grad gleder seg til å lære språk på ungdomsskolen.

Vi finner videre en positiv sammenheng mellom det å være fornøyd med tidspunktet for undervisningen i forsøket, og det å glede seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen. Gjennom hele evalueringen har variabelen om tidspunkt for undervisningen vist seg å være betydningsfull, og her ser vi også at jo mer fornøyd elevene har vært med tidspunktet for undervisningen i forsøket, jo mer gleder de seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen. Dette bekrefter nok en gang betydningen av tidspunkt, ikke bare for selve fornøydheten med undervisningen, men også for motivasjonen for videre språklæring. Elevene som har hatt undervisningen på et gunstig tidspunkt har tydeligvis gode erfaringer med faget, og gleder seg derfor til videre læring.

Det å ha lyst å delta i forsøket har også positiv sammenheng med det å glede seg til å ta faget videre i ungdomsskolen. Dette er helt som ventet siden interesse og autonomi kan bidra til å styrke motivasjonen også for språklæring.

Vi ser også en signifikant sammenheng med det å ha fått undervisning i progresjonsmodellen og det å glede seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen. Dette vil si at elevene som har fått undervisning i progresjonsmodellen i større grad gleder seg til å lære språk videre. Det er usikkert hva som er grunnen til dette, men det er i alle tilfeller et interessant funn. Man kan finne flere mulige begrunnelser for hvorfor dette er tilfelle, blant annet kan man anta at de elevene som har lært kun ett språk har mer kompetanse og kjennskap til språket og derfor også gleder seg mer. En annen antakelse kan være at elevene i introduksjonsmodellen har hatt flere språk å velge mellom. Dette kan ha vært et vanskelig valg, og usikkerheten i forhold til om man har valgt rett kan bidra til å påvirke hvorvidt de gleder seg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen. Ved flere skoler vet vi også at elevene ikke har fått muligheten til å velge det språket de vil når de kommer på ungdomsskolen, fordi ungdomsskolen ikke har hatt kompetanse til å undervise i språket som elevene har lært på barnetrinnet. Antakelig er det størst mulighet for at dette er tilfelle for de elevene som har hatt introduksjonsmodellen. Altså at de har lært, og kanskje ville ha valgt et språk som de ikke får muligheten til å fortsette med.

Det kan også hende at introduksjonselevne enten syntes forsøket var for enkelt eller for vanskelig, og derfor gleder seg mindre i forhold til progresjonselevne. Alle disse mulige begrunnelsene er som sagt bare antakelser, men funnet om at progresjonselever i større grad gleder seg til å lære språk på ungdomsskolen er faktisk tilfelle.

Analysen viser også at tysk-faget kommer best ut når det kommer til om elevene gleder seg til fremmedspråk på ungdomsskolen, også fransk-faget har en sterkere sammenheng enn spansk, men resultatene er ikke signifikante. Dette er noe av de samme tendensene som viste seg i kapittel 6.6, hvor spansk også der kom dårligst ut av fagene i forhold til det å glede seg til timene. Disse funnene står i kontrast til det som viste seg i delrapport 1 (Mordal et al 2011), hvor spanskfaget var det faget som kom best ut på flere ulike målinger.

## 11.5 Fortsetter skolene med fremmedspråk på barnetrinnet?

Vi har i de oppfølgende intervjuene av skoleeiere spurt om det er noen av skolene som har valgt å fortsette å tilby fremmedspråk på barnetrinnet. Vi får både bekreftende og avkreftende svar på dette. Det ser ut til at de som holdt på med fremmedspråk på barnetrinnet i forkant av forsøket, har valgt å fortsette med det de gjorde. Noen av disse opplever at de har utvidet tilbudet noe etter forsøket, i form av å tilby flere språk eller at de starter et trinn tidligere, mens andre opplever at de har måttet redusere tilbudet til et minimum. De som har fortsatt virker å enten være avhengig av en eller flere ildsjeler ved skolen (hvor en av dem gjerne er skoleleder), eller at de har bred støtte fra skoleeier i form av en kommunal satsning.

Gjennomgående viser skoleeierne til stor vilje og entusiasme for å fortsette med faget blant lærerne, elevene og foresatte sin side, men det ser ut til at økonomien setter en bremse for dette. Flere skoleeiere virker å være oppgitte over at det ikke er satt av mer penger i kommunekassa til videreføring på barnetrinnet, uten at de går nærmere inn på hvem som har vært ansvarlige for dette. Mange uttrykker gjennom Fylkesmann-rapportene at de er spente på hvordan Utdanningsdirektoratet vil følge opp, og at de håper på en videreføring med medfølgende økonomiske midler.

## 11.6 Oppsummering

Vi har av kapitlet og evalueringen sett at det er stor variasjon blant skolene når det gjelder hvordan de har valgt å organisere overgangen til ungdomsskolen, og hvor mye tid som er brukt på å få i stand gode avtaler og ordninger. Det ser ut til at de fleste søker å få til en eller annen form for tilpasset opplæring innad i en klasse. Ansvar for kontinuiteten skyves dermed over på den aktuelle språklæreren på ungdomsskolen som skal tilby nybegynnerundervisning og tilpasset undervisning for forsøkslevnene samtidig. Manglende kontinuitet over i ungdomsskolen har i noen tilfeller ført til frafall av elever. Likevel virker dette som et tema som ikke har blitt behandlet i stor nok grad av skoleeierne. Utfordringen sees nok, men pga. manglende økonomi opprettes det ingen egne grupper og ansvaret overlates til faglærer.

Når det gjelder elevenes valg på ungdomsskolen ser det ut til at de fleste elevene har valgt det språket/et av språkene de har lært i forsøket. 10-20 prosent har valgt et annet språk, mens 17 prosent ikke har valgt fremmedspråk. Andel elever nasjonalt som velger fremmedspråk på ungdomsskolen har økt fra 73-76 prosent. Dette er største økning siden 2006/07. Nasjonalt er

fremmedspråk mest populært blant jentene. I vårt utvalg har 83 prosent valgt fremmedspråk på ungdomsskolen. Andelen er altså høyere enn de nasjonale tallene, og det er ingen forskjell mellom kjønnene. Vi stiller spørsmål ved om det å starte tidligere med fremmedspråk kan virke noe utjevne på fremmedspråk som "jentefag". Det ser ut til at forsøket har greid å legge til rette for at også for guttene å få gode mestringsopplevelser i en tidligere alder.

Vi ser også av våre analyser at elever som har valgt fremmedspråk i ungdomsskolen er mer enige i at de har lært mye, de synes det har blitt lettere å velge fag, de er mindre enige i at timene har vært vanskelige, og opplever at elevene har fått snakket mer på fremmedspråket. Dette til sammenligning med de som ikke har valgt fremmedspråk på ungdomsskolen.

Elevene som har valgt faget videre i ungdomsskolen gleder seg i stor grad til å lære mer fremmedspråk. Vi ser av den avsluttende regresjonsanalysen at dette gjelder særlig "flinke" elever som selv opplever at de alltid gjør sitt beste og som har lært mye i forsøket. Der er også en signifikant sammenheng med det å være fornøyd med tidspunktet for undervisningen, det å ha lyst å delta i forsøket og det å ha fått undervisning etter progresjonsmodellen.

Noen av skolene har valgt å fortsette å tilby fremmedspråk på barnetrinnet også etter at forsøket nå er avsluttet, men dette gjelder først og fremst de som hadde en satsning på fremmedspråk i forkant av forsøket, for eksempel i form av kommunale satsninger.

## 12 To år med fremmedspråk – hva oppleves som de viktigste erfaringene?

I dette kapittelet vil vi gå igjennom de mest sentrale funnene i evalueringen, det vil si de funnene som vi som evaluatorene mener har utkrystallisert seg i denne evalueringen og som blir sett på som avgjørende av de ulike aktørene innenfor forsøket. Det er også emner som vi som evaluatorene (og litt utenforstående) har sett har vært utslagsgivende for aktørenes erfaringer, og retningen forsøket har tatt. Noen strukturelle temaer vil også tas opp, da først og fremst forskjellen mellom de to modellene og hva som kan sies å være erfaringene i forhold til disse to.

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

I tillegg til å trekke frem de mangfoldige erfaringene og entusiasmen knyttet til forsøket er det er poeng for oss å trekke frem momenter som vil være betydningsfulle når man tenker fremover mot en eventuell nasjonal innføring. Hva kan vi lære av forsøket? Hva bør vi tenke på i forkant av en eventuell nasjonal innføring? Og hva kunne fungert enda bedre? Ethvert forsøk vil ha momenter som har fungert mindre bra enn andre, eller ha aktører som ser tydelig forbedringspotensial ved ulike sider av forsøket. Disse er også viktige å belyse slik at man ved en eventuell fremtidig innføring kan dra lærdom av samtlige erfaringer i forsøket.

### 12.1 De to modellene – eller flere?

Et gjennomgående funn i evalueringen er at de fleste skolene ikke har tenkt nøye igjennom modellvalget i startfasen og har valgt modell ut fra hva de hadde anledning til å få til innen søknadsfristen. Likevel er det oftest slik at skolene som har valgt progresjonsmodellen har gode argumenter for dette valget, og skolene som har valgt introduksjonsmodellen har gode argumenter for sitt valg. De fleste skolene har valgt **progresjonsmodellen**, da dette blir oppfattet som enklest for elevene (ett språk å forholde seg til hele veien) og for skolene med tanke på det organisatoriske (en lærer, ett kurs), samt at denne modellen føltes mer logisk med tanke på forsøkets omfang på to år. Det blir også hevdet at forsøket og etterutdanningen er mest lagt opp til denne modellen. **Introduksjonsmodellen** gir elevene mulighet til å navigere blant flere språk før de skal velge på ungdomsskolen, og gir god forståelse for ulike språk, noe som også er en sentral målsetning ved forsøket. Flere skoler opplever imidlertid at to år



med smakebiter og introduksjon blir for lenge. 2 år med introduksjonsmodellen stilte særlige krav til hvordan skolene har valgt å organisere undervisningen og lærerens kompetanse. Det har vært en gjennomgående kommentar i evalueringen at et frivillig tilbud om introduksjonsmodell ofte har resultert i frafall av elever. De bestemte seg gjerne tidlig for hvilket språk de vil velge videre, og ønsket dermed ikke å delta i introduksjonen av de øvrige språkene.

Når det er sagt så virker det som om de fleste skoler mener at ingen av modellene er uten ulemper. Vi ser at det har etablert seg flere ulike former for organisering av introduksjonsmodellen, og noen skoler har valgt å tilpasse undervisningen mest mulig til den formen for organisering som man har prøvd før forsøket. Vi ser altså et behov for lokal tilpasning blant annet ut i fra lærerressurser og tilgjengelig lærerkompetanse. Dette mangfoldet gjør det noe vanskelig å skulle konkludere på spørsmålet om hvilken modell som fungerte best. Også elevene ser ut til å være fornøyde med begge modellene. Vi så av casene at de helt klart er positive til det å få smakebiter i starten slik at de vet litt mer om de ulike språkene før de velger, samtidig som de ønsker seg en faglig progresjon og læring.

Flertallet melder tilbake at de gjerne kunne tenkt seg en hybrid av de to modellene (ideelt sett). Da kunne elevene først hatt et halvt år eller ett år med introduksjon, før de fikk velge progresjon i ett språk resten av tiden på barnetrinnet. På denne måten får man det positive ved begge modeller; elevene får først smakebiter, slik at de har et bedre grunnlag for sine valg, for så å kunne få en god progresjon i læringen frem til ungdomsskole-start. Noen få av skolene har valgt å skifte modell det siste året. De har skiftet fra introduksjonsmodellen til progresjonsmodellen selv om dette i utgangspunktet ikke var mulig. Dette sier noe om hvor sterkt dette ønsket er fra skolene. Vi så også fra case-studiene flere skoler som hadde prøvd ut denne hybride formen for organisering på egenhånd og som ønsker å fortsette med dette etter at forsøket er over.

Det å kunne tilby en kombinasjonsmodell høres fornuftig ut og dette har helt klart meldt seg som et behov gjennom forsøket. Vi har ikke godt nok datagrunnlag til å komme med noen dokumentert anbefaling av denne formen for organisering, men det er viktig å drøfte denne kombinasjonsmodellen som en reell mulighet. Vil det for eksempel være best med et halvt år med introduksjon eller et år før elevene velger et språk å fordype seg i? Vil elevene kunne ta realistiske valg ut i fra et halvt år med "språkdusjing" innen to til tre språk? Dette utgjør lite tid på hvert språk, og læreren vil mest sannsynlig ha ganske stor innflytelse på elevenes inntrykk av faget. Det kan lett utvikle seg til en "konkurrans mellom språkene" der den læreren som har den artigste undervisningen får med seg den største andelen elever. Vi vil påpeke at det må settes av nok tid til at elevene kan bli godt kjent med alle de språkene skolen kan tilby før språkvalget skal tas. Her vil organiseringen av introduksjonsfasen være meget sentral og utgjøre en god del utfordringer med tanke på lengde, eventuell parallellitet og ikke minst faglige mål på disse introduksjonskursene. Kombinasjonsmodellen krever også at skolen har kompetente lærere i minst to ulike språk til rådighet.

De ulike modellene har sine særegne fordeler og ulemper: Progresjonsmodellen vil for de fleste skolene være lettest å gjennomføre. Skolen trenger da minimum en kompetent språklærer og kan utvide det språklige tilbudet etter hvert som tilgangen til språkkompetansen økes. Denne faglæreren bør da ha god didaktisk og språklig kompetanse for å kunne stimulere elevene progresjon i læringen.

En ren introduksjonsmodell krever i utgangspunktet språklærere i flere språk, som evner å gi elevene en god innføring og forståelse for språket. Språklæringsprogresjonen vil være mindre intensiv i denne modellen, men det vil likevel være sentralt at læreren har språklig og didaktisk kompetanse og evner å være en god språkmodell. Lykkes man med dette oppdraget, vil introduksjonsmodellen ha den store fordelen at elevene blir kjente med flere språk og dermed får et godt grunnlag for språkvalget foran ungdomsskolen. Evalueringen har imidlertid vist at modellen i mange tilfeller harmonerer dårlig med en toårig opplæringslengde.

Disse to modellene har også ulike konsekvenser for hvilken oppfølging som trengs på ungdomstrinnet. Ifølge de ulike læringsmålene i læreplanen vil det være forskjellig å ta i mot en gruppe med progresjons- og introduksjonselever, og det er mulig at det vil være enklere for ungdomsskolelærerne å tilpasse undervisningen til elever som kun har blitt introdusert for faget. Det vil da være enklere å holde oppe deres motivasjon, i samme gruppen som elever som ikke har hatt språkundervisning tidligere. Dette skulle vi gjerne hatt muligheten til å undersøke nærmere ved en oppfølgingsstudie på ungdomsskolenivå.

Samtidig vil begrensningen av fremmedspråkundervisningen på barnetrinnet til korte introduksjonskurs i ulike språk nettopp være en begrensning av det store potensiale som ligger i tidlig språkundervisning. Her ser en kombinasjonsmodell med en innførende introduksjonsfase og en påfølgende progresjonsfase rettet mot ett språk ut til å kunne være et spennende og meget aktuelt alternativ som kombinerer fordelene ved begge modellene.

## 12.2 Frivillig eller obligatorisk?

Evalueringen viser at lærerne i stor grad er splittet når det gjelder spørsmålet om undervisningen i fremmedspråk bør være frivillig eller obligatorisk ved en eventuell innføring. Noen er for **obligatorisk innføring** og argumenterer for at dette vil være enklere å organisere (både med tanke på lærerressurser, timer, oppfølging over i ungdomsskolen osv.). De opplever at de skolesvake elevene også klarer å henge med i dette faget og de får en ny arena for mestring. Det at faget er aktivitetsrettet og fokuserer på ”praktiske ferdigheter” bidrar til at alle elever kan klare dette og kan synes at undervisningen og læringen er artig og motiverende. Samtidig er det viktig å påpeke at en frivillig ordning minsker statusen til faget, legger opp til at undervisningen legges til ugunstige tidspunkt og at motivasjonen lett går ned når ”alle andre” kan gå hjem.

De som er tilhengere av en **valgfri innføring** ser for seg at fremmedspråkundervisningen blir mer som et valgfag på barnetrinnet. Dette ønsket springer i stor grad ut fra at de synes at det er for tidlig for elevene å skulle velge språk i så ung alder. Noen ytrer bekymring for de konsekvenser et (for) tidlig språkvalg vil kunne ha for senere valg. Det vil derfor være sentralt at elevene har muligheten til å endre språk hvis de finner ut at det er fornuftig. Samtidig viser forskning om tidlig språklæring som også dokumentene innenfor Bologna-prosessen støtter seg til, at elever i andre land har gjort svært gode erfaringer med tidlig språklæring. Elevene på barnetrinnet lærer fremmedspråk uten store problemer når undervisningen tilpasses aldersgruppen og viser innsikt i andre- og tredjespråklæring og – didaktikk.

De som ønsker fremmedspråk som valgfag på barnetrinnet er opptatt av at noen av de faglig svake elevene muligens vil oppleve det som belastende å skulle lære enda et språk. Dette er elever som allerede strever med engelsk og kanskje også norsk. Et alternativ som har blitt foreslått av flere aktører i evalueringen er at de skolesvake elevene heller kan få muligheten til å ta fordypning i engelsk, slik at de er bedre rustet i det faget på ungdomstrinnet. Et annet argument for en valgfri innføring er at det da først og fremst vil være motiverte elever i gruppen. Dette vil være positivt for læringsmiljø og progresjon i faget, og vil gi læreren en mindre gruppe å forholde seg til. Vi ser klart av evalueringen at det er de elevene som har lyst å delta, som lærer mye og som gjør sitt beste i timene som er mest motiverte for videre språklæring.

Valget av obligatoriske eller frivillige tilbud har også konsekvenser for oppfølgingstilbudene på ungdomstrinnet. Det å innføre en obligatorisk progresjonsmodell vil i større grad medføre et behov for å revidere eksisterende læreplaner i ungdomskolen og på videregående nivå. Dette vil også medføre at elevene som starter med et fremmedspråk på barnetrinnet, i løpet av skolegangen vil kunne nå et langt høyere språklig nivå enn det som er vanlig i dag. Overgangen til ungdomsskolen kommer vi tilbake til litt lenger nede.

Uansett standpunkt med tanke på obligatoriske eller frivillige tilbud mener de fleste at fremmedspråkfaget må komme inn på barnetrinnet, og at dette skulle vært gjort så fort som mulig. De fleste mener også at elevene ikke skal være nødt til å ta det "endelige" valget av språket på barneskolen, men at de skal ha mulighet til å skifte språk på ungdomsskolen. Det blir da en utfordring at ungdomsskolen må tilby elevene undervisning som er tilpasset deres nivå, dvs. både på et nybegynner- og viderekomment nivå.

### **12.3 Utdanning, samt etter- og videreutdanning**

Dette forsøket har vist med stor tydelighet at lærernes kompetanse er av avgjørende betydning for utfallet. Etterutdanningen har vært en av de mest sentrale innsatsfaktorene for forsøket. Undervisning i fremmedspråk på barnetrinnet betinger tilgang til lærere som både har den språklige og didaktiske kompetansen til å kunne gi språkopplæring etter den gitte fagplanen for 6. og 7. klassetrinn. Det vil i praksis si lærere som har minst ett års opplæring (60

studiepoeng) på universitetsnivå i det aktuelle språkfaget, samt kompetanse innenfor fremmedspråkdidaktikk generelt og med spesielt fokus på tidlig språklæring.

Lærerne som skal kunne undervise dette nye faget bør derfor få tilgang til de delene av denne kompetansen de ikke allerede har fra før gjennom spesialiserte etter- og videreutdanningstilbud. Samtidig må utdanningen med fokus på barnetrinnet bli en del av fagrepertoaret innenfor utdanningsprogrammene for lærere i barneskolen.

Det er viktig at etter- og videreutdanningstilbudet reflekterer behovet til de kommende lærerne. Med dette mener vi at det er mulig at man må tilby ulike kurs for eksempel med fokus på undervisningsmetoder og på de enkelte kompetanseområdene i fagplanen, samt språkkurs for de av lærerne som trenger det. Noen av lærerne i forsøket har god kompetanse i språket, andre har god kompetanse og lang erfaring i å undervise andre fag for denne aldergruppen. Svært få har god kompetanse på begge disse områdene. Det kan derfor være en ide å tilby en to-delt etter- og videreutdanning med en didaktisk og en språklig rettet del. Samtlige lærere bør få en didaktisk utdanning og veiledning ved siden av de første årene med det nye faget siden dette er et nytt fag med tydelige utfordringer.

Etterutdanningskursene har slitt med at deres nettbaserte plattformer ikke ble tatt noe særlig i bruk. Vi har vist til at dette kan komme som en konsekvens av vanskelige nettsider (dvs. høy terskel for å bruke dem) eller fordi lærerne rett og slett ikke føler at de har behov for å bruke dem. Uansett årsak vil gode nettsider være til god hjelp for både nye og erfarne lærere i det nye fremmedspråkfaget. Det må sikres at tilgangen er så forbrukervennlig som mulig, og at brukerne får opplæring i hvordan de enkelt kan overføre idéer og undervisningsopplegg fra sidene til egen undervisning. Vi må også ta i betraktning at det å ta i bruk ulike former for læremidler og nettressurser også handler om det å ha tid til å sette seg inn i det og bruke dem. Siden vi vet at tiden til lærerne har vært knapp, i kombinasjon med høye arbeidskrav, er det mulig at dette ikke har blitt prioritert å ta tak i.

Lærebøkene som har blitt brukt i forsøket, har fått svært varierende tilbakemeldinger både fra elever og lærere. Dette gjelder de lærebøkene som har blitt presentert på etterutdanningssamlingene, og også den europeiske språkpermen. Lærebøkene og de tilhørende oppgavene viser seg i de fleste tilfeller og ikke oppleves som tilstrekkelig tilpasset elevenes alder og kompetansenivå. Enten har de vært for vanskelige, eller så har de vært for enkle og barnslige. I kjølvannet av dette forsøket har man nå muligheten til å få kartlagt deltakernes erfaringer med de ulike lærebøkene og den europeiske språkpermen. Vi anser dette som en gylden mulighet til å kunne samle kvalifiserte meninger og erfaringer rundt temaet som vil komme godt til nytte ved en eventuell nasjonal innføring. Dette vil kunne gi mulighet til både å korrigere og utvikle læremidler i fremmedspråk for denne elevgruppen. Fremmedspråksenteret vil kunne ha en sentral rolle i en slik kartlegging blant forsøksskolene.

Etter- og videreutdanningstilbudet ble av de fleste deltakerne oppfattet som nyttig og givende. Samtidig kan det ikke herske noen tvil om at tilbudet var (og tatt i betraktning innholdet helt

sikkert også måtte være) svært arbeidskrevende. Det må påses at lærerne får satt av nok med tid til denne typen skolering og at gjennomføringen av slike omfangsrike kurs ”belønnes” med studiepoeng på lik linje med kurs i grunnutdanningen.

## 12.4 Andre sentrale rammefaktorer

Evalueringen har vist at rammefaktorer som for eksempel tidspunkt for undervisningen og gruppestørrelsen har stor innflytelse på læringsutbytte og motivasjon. Forsøket ute på skolene har til dels lidd under at fremmedspråkundervisningen ble tildelt uheldige undervisningstider. Vi kan anta at en nasjonal innføring av faget vil føre til at fremmedspråkundervisningen blir tildelt de ”gode” tidene på timeplanen på lik linje med andre fag. Likevel vil det være viktig å påse at en eventuell status som et frivillig valgfag ikke fører til at fagundervisningen igjen tildeles de ”dårligste” tidene på timeplanen.

Også gruppestørrelsen har vist seg å ha betydning. Store grupper er uten tvil ikke noe heldig utgangspunkt for god fremmedspråkundervisning. Praktisk rettet undervisning der elevene skal få ta det nye språket i bruk, krever at læreren får anledning til å fokusere på enkeltelevne og deres møte med språket. Gruppestørrelsen må derfor tilpasses disse spesielle behovene fremmedspråkundervisningen har.

## 12.5 Elevenes alder

6. trinn på barneskolen ser ut til å være et bra starttidspunkt for innlæringen av fremmedspråk. Lærerne melder at elevene er åpne, motiverte, nysgjerrige og lærevillige. De lærerne som også underviser på ungdomstrinnet, mener at elevene i forsøket har vært mer uredde og mer motiverte enn det som er tilfellet i ungdomsskolen. Noen gir også tilbakemelding om at de kunne tenke seg å starte enda tidligere enn 6. trinn. Elevene sier også selv i casene at de er motiverte for å lære fremmedspråk, at det er artig, og at de gjerne vil lære mer. De foresatte vi har intervjuet, har vært svært positive til at elevene lærer fremmedspråk på barnetrinnet. Her må vi imidlertid ta høyde for hvem det er vi har snakket med. Det kan være en mulighet for at de mest motiverte foresatte også er de som har stilt til intervju. Rapportene fra Fylkesmannen støtter også opp om at foreldregruppen har vært fornøyd og stiller seg positive til forsøket og tidligere fremmedspråklæring. Noen skoleeiere har fått henvendelser fra foreldre som lurer på hvorfor ikke deres barn nå får tilbud på 6.trinn.

Det å legge opp til en mer lekende og praktisk tilnærming til språkopplæringen er positivt og passende for aldersgruppen. Man skal imidlertid være forsiktig så man ikke undervurderer elevenes mottakelighet og potensiale for læring. Det å skulle delta i et forsøk på frivillig basis, ofte i etterkant av ordinær skoledag har nok vært noe spesielt, og har gjort det vanskeligere for lærerne å stille krav til elevene, både når det gjelder lekser og deltakelse i timene. Likevel viser tilbakemeldingene fra både elever og deres foresatte at mange svært gjerne skulle ønske de kunne lært mer i timene og etterlyser mer seriøsitet i undervisningen. Det er verdt å merke seg at elevene også er opptatt av kvalitet, og de merker fort om et fag tas lett på, for eksempel

i form av at det ansettes lærere som ikke har nok kompetanse, eller at det gis ugunstige tider på timeplanen.

Forskning sier at ulike aldre har ulike fordeler når det gjelder innlæring av nye språk og at den tidlige kontakten med fremmedspråk som oftest oppfattes som svært positiv og motiverende for videre læring av barna i denne aldersgruppen. Dette finner vi gjennomgående bekreftet i vårt datamateriale fra forsøket.

## 12.6 Hva er praktisk undervisning?

Praktisk rettet undervisning er et begrep som læreplanen for fremmedspråk på barnetrinnet setter i fokus og som også vi som evaluatorene har bitt oss merke i det siste året av følgeevalueringen. Etter observasjonene, intervjuene og spørreundersøkelsene sitter vi igjen med et inntrykk av at fremmedspråktimene i stor grad består av ulike elementer som bygger inn fysisk aktivitet, dette være seg ulike typer stafetter, bingo, sanger med tilhørende bevegelser osv. Det kan se ut som om flere skoler har satt et likhetstegn mellom det som betegnes som praktisk undervisning og fysisk aktivitet. Når vi har spurt nærmere om dette har vi i hovedsak fått to former for svar: Det er slik lærerne har forstått at faget skal være. Og at det er slik det må være siden det er et frivillig fag. Siden det er frivillig, må fagundervisningen begrenses til ”lett læring” og ”lek/fysisk aktivitet” for at elevene ikke skal slutte eller miste motivasjonen.

Elevene selv mener i noen tilfeller at det har blitt for mange ulike praktiske oppgaver og for lite fokus på språklæring. De kunne tenkt seg å lære litt mer språk, dvs. konkret språkbruk, og litt mer om språklæring og målspråkkulturene, særlig innenfor progresjonsmodellen. Dette ser vi også igjen hos noen av foreldrene, men de aller fleste vi har intervjuet er imponert over hvor mye barna har lært i løpet av forsøket.

Fra direktoratets side og de som har utarbeidet læreplanen legger man noe litt annet i praktisk undervisning. Her fokuserer man på CLIL (integrering av fag og språklæring) og at faget skal føles meningsfullt ved å fokusere på hverdagslige og nødvendige innlæringer. Dette er også i samsvar med internasjonal forskning og anbefalingene fra forskere innenfor fremmedspråkdidaktikk. Hovedfokuset bør være på det å ta språket i bruk i meningsfulle språkbrukssituasjoner som elevene kan kjenne seg igjen i.

Majoriteten av elevene som har laget mat fra målspråklandene, opplever i noen grad at dette har utartet seg som en heimkunnskapstime og ikke en fremmedspråktime. Målspråket ble ikke tatt i bruk og matlagingen ble dermed kun en aktivitet. En mulig forklaring på dette kan være at faget ennå er så nytt at lærerne ikke klarer å integrere ulike fag i undervisningen og trenger veiledning for å få satt dette ut i praksis. Mange lærere trenger mer kunnskap om disse typer kulturmøter og hvordan de kan få til slike møter for denne målgruppen innenfor rammen av fremmedspråkopplæringen.



## 12.7 Hvordan skal man få til lærerkompetansen?

Et tema som de fleste lærere, skoleledere og skoleeiere har vært inne på, er hvordan man rent organisatorisk skal innføre dette nye faget. Her er det dem som mener at det bare er å sette i gang, så vil det komme bedre læremidler og etterutdanningstilbud for lærerne fort (siden det da blir en nødvendighet). I starten vil det muligens ikke være nok kompetente lærere, men lærerne vil bli kompetente etter hvert og parallelt med innføringen. Andre igjen mener at man må sørge for å ha på plass lærerkompetanse i samtlige kommuner, en nøye gjennomgang på modell, en revidering av læreplanen og godkjente læreverk tilpasset aldersgruppen før man eventuelt innfører 2. fremmedspråk som et fag på barnetrinnet. Det innebærer bl.a. også at det må tilbys lærerutdanning og etter- og videreutdanning forut for innføring slik at lærerne kan stille godt forberedt ved starten.

Samtidig blir det understreket at man har gjort gode erfaringer med parallell etterutdanning. Uavhengig av modell og innføringsmodaliteter vil derfor veiledende og oppfølgende etter- og videreutdanningstilbud kunne være et godt valg.

Behovet for godt utdannede lærere vil være nokså lik (og stor) overalt i landet. Ofte vil kombinerte barne- og ungdomsskoler i rurale strøk ha fordel av å ha tilsatt fremmedspråklærer allerede. Her vil utfordringen ligge i å utvide tilbudet for å kunne gjelde flere språk som elevene faktisk kan velge mellom. Ved mindre barneskoler vil det ligge en utfordring i å knytte fremmedspråkkompetanse til skolen. Det samme vil nok også gjelde flere mellomstore barneskoler i urbane strøk.

## 12.8 Kontinuitetens viktige rolle for elevmotivasjonen

Gjennomgående viser dataene at kontinuiteten er viktig for elevmotivasjonen. Et godt eksempel på dette er de skoler hvor spansk-elevne har fått beskjed om at de ikke kan få fortsette med spansk på ungdomstrinnet. I disse klassene har majoriteten av elevene sluttet med spansk. I de tilfellene hvor elevene har muligheten til å fortsette med språket, men hvor de ikke får tilpasning til deres nivå er det noen elever som tenker at det bare er fint å kunne litt mer enn de andre og muligens få gode karakterer på ungdomsskolen. Men flertallet av elevene vi har intervjuet, er eksplisitte i deres ønske om å få fortsette med det aktuelle språket på et videregående nivå på ungdomstrinnet. Dette stemmer godt overens med forskning på motivasjon og skoleprestasjoner. Det å vite at de sender elevene videre til en ungdomsskole hvor de får tilpasset undervisning, er også viktig for lærerne og deres motivasjon.

En eventuell nasjonal innføring vil innebære en stor utfordring for mottakerskolene på ungdomsskole-nivå. Ved en innføring av et obligatorisk fag vil det måtte tas stilling til om språkvalget kan endres ved overgangen til ungdomsskolen. Det vil da føre til at ungdomsskolene må tilby kurs både på nybegynner- og viderekomne nivå. Det samme vil være tilfelle ved innføring av fremmedspråkfaget som et frivillig valgfag. Uansett må det sikres at alle elevene kan fortsette den språkopplæringen som er blitt påbegynt på

barnetrinnet. På nåværende tidspunkt kan det se ut til at det å skulle tilpasse undervisningen til elever som har ulik grad av kompetanse er noe som tas lett på, spesielt på skoleeier og skoleledernivå. Vi vil argumentere for at det å regne inkluderingen av elever som har hatt språkundervisning etter godkjente læreplaner i to år som en del av skolens ordinære ansvar for tilpasset opplæring ikke holder mål. Dette vil i det minste kreve en grundigere opplæring av ungdomsskolelærerne i å håndtere elever med så pass ulik språklig kompetanse.

Hvordan dette oppleves og håndteres av ungdomsskolene i denne omgang vet vi dessverre lite om. For å besvare dette må elevene i forsøket følges opp av ytterligere studier, altså å følge disse elevene over i ungdomsskolen. Dette vil være en svært god mulighet for å få ytterligere informasjon om kontinuitetens rolle for motivasjonen til elevene, samt for elevenes læringsutbytte videre i opplæringen. En slik oppfølgingsstudie vil gi muligheter til å få gode data om effekten av forsøket, ved at man kan sammenligne resultatene og motivasjonen til elever som har vært med og ikke vært med i forsøket. Vi ser for oss at det er nødvendig med en kvantitativ og kvalitativ oppfølging av dette for å kunne gi et enda bedre grunnlag for videre beslutninger.

Har vi sett noen endring når det gjelder kontinuitet over i ungdomsskolen i løpet av evalueringen? Vårt inntrykk er at dette har vært et vanskelig tema for alle aktørene som har vært involvert. Både elever, foresatte og lærere har vært urolige for hvordan fortsettelsen vil bli – og på tross av oppfordringer i forkant og underveis i forsøket om å få på plass gode avtaler med de berørte ungdomskoler virker dette å ha vært en utfordrende oppgave. Dette er derfor et tema som fortjener videre oppfølging for å komme frem til gode former for organisering.

## 12.9 Læreplanen og de tre kompetanseområdene

Læreplanen definerer formålet med faget og skisserer godt hvordan man tenker seg faget satt om i praksis gjennom de tre kompetanseområdene som beskrives. Tatt i betraktning at faget ikke har noen undervisningstradisjoner å støtte seg til og til og med skal skille seg tydelig fra fremmedspråkundervisningen som gis på andre nivå, vil en konkretisering av læreplanen som støtter lærerne underveis, kunne være til stor hjelp.

De tre kompetanseområdene utfyller hverandre godt og muliggjør samlet sett en meget god start på fremmedspråk(opp-)læringen. Kompetanseområdene vil for mange lærere føles som et ennå ukjent terreng. Derfor må det satses på god og intensiv didaktisk opplæring både innenfor grunnutdanningene for lærere på barnetrinnet og innenfor tilpassede etter- og videreutdanningstilbud.

Hoved-mottoet for læreplanen er det å ta språket i bruk. Det krever lærere som selv har en god språkkompetanse, tilsvarende nivå B1/B2 etter den felleseuropeiske referanserammen. Lærerne må også få anledning til å trenes opp i å bruke språket som undervisningsspråk, og å inspirere elevene til eget språkbruk. Det legges opp til at Språkpermen skal tas i bruk med



tanke på vurdering. Denne vurderingsformen krever mye av lærerne og skolering i dette må også inngå i den didaktiske utdanningen. Samtidig kan det være på sin plass å vurdere innhold og oppgaver i Språkpermen, da denne får varierende tilbakemeldinger fra aktørene i forsøket.

## 12.10 Veien videre

Vi har i denne sluttrapporten forsøkt å gi et samlende bilde av hele forsøket med Fremmedspråk på barnetrinnet ved å oppsummere og drøfte de funnene som ble gjort underveis i evalueringen. En av evalueringens sentrale oppgaver har vært å se på forsøket og dets gjennomføring med tanke på en mulig nasjonal innføring av faget. Dermed har drøftingene i rapporten også tatt høyde for å gi svar på hvordan enkeltfaktorer kunne vurderes nettopp med henblikk til en slik nasjonal innføring.

Hovedfunnet til evalueringen er uten tvil at alle aktørene samlet sett er meget fornøyde med forsøket og svært gjerne ønsker å fortsette med tiltaket. Skoleeierne og lærerne i forsøket er enige om at dette er et fag som burde komme snarest mulig inn i barneskolenes fagtilbud. Fra deres side har man observert fornøyde, læringsvillige og motiverte elever. Elevene selv uttrykker også et sterkt ønske om et slikt språkopplæringstilbud.

Med dette som utgangspunkt vil det da likevel måtte trekkes fram noen utfordringer som vi har sett nærmere på gjennom denne sluttrapporten: Det må tas stilling til valg av organiseringsmodell, der begge de brukte modellene har vist seg å ha fordeler og ulemper og dermed en kombinasjonsmodell muligens pekte seg ut som en god løsning.

Det må tas en avgjørelse på om språktilbudet skal være obligatorisk for hele kullet eller et frivillig valgfagstilbud. Ved avgjørelsen av dette spørsmålet bør også følgene som kommer i kjølvannet tas med i vurderingen. En av hovedutfordringene knyttet til innføringen av faget på nasjonal basis blir som vist tilgangen til kompetente lærere. Her vil det kreves gode utdannings- og etter- og videreutdanningstilbud som sikrer god kompetanse ved en eventuell oppstart.

Forsøket ble offisielt avsluttet med at elevene i forsøket høsten 2012 gikk over til ungdomstrinnet. Vi har i evalueringen som helhet og særlig i sluttrapporten pekt på at nettopp denne overgangen til ungdomsskolen og tilbudet som venter elevene der, vil være en viktig periode knyttet til forsøket. Tilpasset undervisning for forsøkselvene på ungdomstrinnet har helt klart utpekt seg som en stor utfordring, noe som også ble bekreftet av alle aktørene. Her vil det være nyttig med et kortere oppfølgende evalueringsprosjekt som nettopp ser på ” hvordan det gikk” med elevene fra forsøket i det første året på ungdomsskolen. Her vil spørsmål som de følgende kunne stå i sentrum:

- Hvorvidt føler introduksjonselevne i ettertid at introduksjonen hjalp dem med tanke på språkvalget på ungdomsskolen? Er de fornøyde med det valget de tok?

- Hvorvidt har ungdomsskolene lyktes med å tilby tilpasset undervisning for forsøkslevene?
- Hvordan oppfatter språklærerne forsøkslevenes forutsetninger med henblikk på språkvalg, språklæring og språklæringsmotivasjon?
- Hvordan oppfattes utfordringen med klasser der både nybegynnere og forsøkslever møtes i fremmedspråkundervisningen av både elevene (begge kategorier) og av de ansvarlige faglærerne?

Et slikt følgeprosjekt vil avrunde forsøket og gi data som kan gi et enda mer helhetlig bilde over de mulighetene og utfordringene innføringen av faget Fremmedspråk i barnetrinnet vil føre med seg.

## Litteraturliste

- Bakken, A. & Dalen, K. (2011) *Gode skoler - gode for alle?: En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 10/2011.
- Bandura, A. (1994) Self-efficacy. In *V.S. Ramachaudran (Ed.) Encyclopedia of human behaviour (Vol.4, pp.71-81)*. New York: Academic Press.
- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002) *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: nferNelson.
- Black, P. & William, D. (2006) Assessment for Learning in the Classroom In *Assessment and Learning*, ed. by John Gardner. Sage Publications: London.
- Brunsson, N. & Olsen, J.P. (1993) *The Reforming Organization*, London: Routledge.
- Dalin, P. (1981) *Analysis of Educational Innovations*.
- Dalin, P. (1995) *Skoleutvikling, strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dann, H.-D. (1989) Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 36, p.81-90.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000) The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, p.227–268.
- Düwell, H. (2003) Fremdsprachenlerner. In: *Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch FSU*. p. 347-352.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006) *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners – Languages for the children of Europe – Published Research, Good Practice & Main Principles*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Europakommisjonen.

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

Ellis, R. (1994) *The Study of Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Eisner, E. W. (1979) *The Education Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Co., Inc New York, Collier Macmillan Publishers, London.

Gardner, J. (Ed) (2006) *Assessment and Learning*. London/California, SAGE.

Fremmedspråksenteret (2011) Elevtall ungdomsskolen 2010-2011 – utvidet analyse. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – Notat 3/2011 (17.3.2011).

Fremmedspråksenteret (2012) GSI 2011-2012: Flere velger fremmedspråk på ungdomstrinnet. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – notat 1/2012 (13.1.2012).

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, p. 867-876.

Hamilton, L. C. (1992): *"Regression with graphics"*, Belmont,: Duxbury.

Hattie, J. & Temperley, H. (2007) *The power of feedback: Review of Educational Research*, 77(1), p. 81-112.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hofer, M. (1986) *Sozialpsychologie erzieherischen Handels. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen.

Hufeisen, B. (1991) *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: Empirische Untersuchug zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Lang.

Hægeland, T. & Johannessen Kirkebøen, L. (2007) *Skoleresultater 2006 : en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Johnstone, R. (2002) *Adressing the 'Age factor': Some implications for languages policy*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. Lastet ned fra: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf> (11.06.2011).

Kellermann, E. / Sharwood Smith, M. (eds.) (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Klein, E. (1995): Second Versus Third Language Acquisition. In: *Language Learning* 45, p.419-465.

KUF. (2006) St. meld. Nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006) "Kunnskapsløftet. Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006?" Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

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

Kunnskapsdepartementet (2011) St. meld. Nr. 22 (2010-2011) Mestring – Motivasjon – Muligheter. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lindemann, B. (2007) Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/2007.

Lindemann, B.(2008) *Möglichkeiten für CLILiG in Norwegen: Deutsch in Berufsausbildungen im Bereich Tourismus und Gastronomie*. ISBN 978-952-92-3828-6.s 243 - 256.

Læreplanen for Fremmedspråk på barnetrinnet (2010) Lastet ned fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-ogpagaende-arbeid/Fremmedsprak-pa-barnetrinnet/> (10.6.2012).

Macht, K. (2000): *Lässt sich die 2.Fremdsprache vorverlegen?* Ergebnisse eines Schulversuchs in Rheinland-Pfalz. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3/53, p. 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).

Mordal, S., Aaslid B. E. & Jensberg H. (2011) *Evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk på 6. -7. trinn* – Delrapport 1. Rapportnr A20150 – SINTEF Teknologi og samfunn.

Mordal, S., Lindemann, B. & Aaslid B. E., (2012) *Evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk på 6. og 7. trinn* – delrapport 2. Rapportnr A23328 – SINTEF Teknologi og samfunn.

Naiman, N., Frölich, M., Stern, H.H., Todesco, A. (1978/1995): *The Good Language Learner*. Foreword by Christopher Brumfit. Originally published: Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978. Modern Languages in Practice:4.

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

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

Otter, S. (1992) *Learning Outcomes in Higher Education*. A Development Project Report. UDACE, Department of Employment, London (England).

Opheim, V., Grøgaard, J.B. & Næss, T. (2010) *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Rapport 34/2010. Oslo: NIFU STEP.

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

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

Riemer, C. (1997) *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ringdal, K (2001) *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rutter, M. A., Caspi, D., Fergusson, L. J., Horwood, R., Goodman, B., Maughan, T. E., Moffitt, H., Meltzer & Carroll, J. (2004) «Sex differences in developmental reading disability». *Journal of American Medical Association*, 291:2007–2012.

Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I., Aaslid, B. E., Mordal, S. & Buland, T. (2012) *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser – delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. NTNU, PLU (Program for lærerutdanning).

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

Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second- Language Learning*. London

Skaalvik, S. & E. M. Skaalvik (2004), «Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation». *Sex Roles*, 50:241–252.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.

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

Smith, K. (2009). Vurdering- en kompleks aktivitet. *Bedre Skole* 2009 (3) s. 83-87.

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

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

Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.

Sætren, H. (1983) *Iverksetting av offentlig politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wiborg, Ø., Sandsven, T. & Skule, S. (2011). *Livslang læring i norsk arbeidsliv 2003-2010 – trender og resultater fra lærevilkårsmonitoren*. Rapport 5/2011. OSLO: NIFU.

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





## VEDLEGG 1:

Spørreskjema elever 2012



## Spørreundersøkelse om fremmedspråk

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

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

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

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

## Først vil vi vite litt om deg og familien din

### Er du gutt eller jente?

- Jente
- Gutt

### Hvilket språk snakker dere hjemme?

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

### Hvilke andre språk snakker dere hjemme

- Tysk
- Spansk
- Fransk
- Russisk
- Mandarin
- Et annet språk enn disse

## Deltakelse

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

### Bestemte du selv at du skulle delta i dette fremmedspråk-forsøket?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

### Måtte alle elevene på trinnet delta i fremmedspråkforsøket?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

## Spørreskjema til elever 2012

**Er du vanligvis tilstede i fremmedspråktimene?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**Hvor mange fremmedspråk har du lært i forsøket?**

- Ett språk
- To språk
- Tre språk

**Hvilke språk har du lært i fremmedspråkforsøket?**

- Tysk
- Fransk
- Spansk
- Russisk
- Mandarin

**Når på dagen har dere undervisning i fremmedspråk?**

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

**Har tidspunktet for undervisningen endret seg i løpet av de to årene du har deltatt i forsøket?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

## Spørreskjema til elever 2012

**Hva synes du om tidspunktet for timene i fremmedspråkforsøket?**

- Jeg er veldig fornøyd
- Jeg er sånn passe fornøyd
- Jeg er ikke fornøyd
- Vet ikke

**Er dere like mange elever i gruppen nå som dere var i begynnelsen av forsøket?**

- Ja, vi er like mange
- Vi er flere nå enn vi var da vi begynte
- Nei, noen få har sluttet
- Nei, ganske mange har sluttet
- Vet ikke

**Hva var den viktigste grunnen til at du valgte å delta i fremmedspråkforsøket?**

- Jeg hadde lyst
- Læreren min anbefalte det
- Mine foreldre ville at jeg skulle være med
- Alle i klassen/på trinnet måtte delta
- Vennene mine skulle delta, derfor ble jeg også med
- Andre grunner



## Spørreskjema til elever 2012

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 - I stor grad	Vet ikke
Vi elever leser ofte høyt på fremmedspråket i timene	●	●	●	●	●	●	●
Vi bruker mye tid på å lære enkeltord på fremmedspråket	●	●	●	●	●	●	●
Vi spiller ofte spill i timene	●	●	●	●	●	●	●
Vi tegner og fargelegger ofte	●	●	●	●	●	●	●
Vi synger ofte sanger på fremmedspråket	●	●	●	●	●	●	●
Vi hører ofte på cd-er på fremmedspråket	●	●	●	●	●	●	●
Vi ser ofte film i timene	●	●	●	●	●	●	●
Vi gjør masse forskjellig i timene	●	●	●	●	●	●	●
Læreren leser ofte høyt på fremmedspråket i timene	●	●	●	●	●	●	●

Er det noen andre ting dere gjør ofte i timene?

**Her vil vi gjerne vite litt om i hvilken grad mener du at dere elever gjør følgende i løpet av en vanlig undervisningstime?**

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 - I stor grad	Vet ikke
Vi skriver noe på språket (skriver ord/setninger/tekster, løser skriftlige oppgaver o.l.)	●	●	●	●	●	●	●
Vi leser noe på språket (leser høyt eller lavt, for oss selv eller for andre)	●	●	●	●	●	●	●
Vi lytter til språket (når læreren eller andre elever snakker/leser, lytter til cd o.l.)	●	●	●	●	●	●	●
Vi sier noe selv på språket (svare på spørsmål, spørre om noe o.l.)	●	●	●	●	●	●	●





## Spørreskjema til elever 2012

### Og nå vil vi spørre deg litt om hvordan du trives med å lære språk

	1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Vet ikke
Jeg er flink i språk	●	●	●	●	●	●	●
Jeg synes jeg lærer språk raskt	●	●	●	●	●	●	●
Jeg vil lære mange språk	●	●	●	●	●	●	●
Det er enkelt å lære seg et nytt språk	●	●	●	●	●	●	●
Jeg gleder meg til fremmedspråktimene	●	●	●	●	●	●	●
Jeg synes det er krevende å lære fremmedspråk	●	●	●	●	●	●	●
Jeg jobber grundig med fremmedspråk	●	●	●	●	●	●	●
Jeg gjør alltid mitt beste i fremmedspråk	●	●	●	●	●	●	●
Det er viktig å kunne flere språk	●	●	●	●	●	●	●

### Og nå vil vi spørre deg litt om hvordan du synes det har vært å lære fremmedspråk

	1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig	Vet ikke
Jeg har lært mye i fremmedspråkforsøket	●	●	●	●	●	●	●
Timene har vært så enkle at et av og til har blitt litt kjedelig	●	●	●	●	●	●	●
Timene har vært så vanskelig av og til at jeg ikke har skjønt noe	●	●	●	●	●	●	●
Det har blitt lettere å velge fag på ungdomsskolen for oss som har deltatt i fremmedspråkforsøket	●	●	●	●	●	●	●

## Spørreskjema til elever 2012

### Og hvordan synes du det har vært å lære flere språk?

	1 - Helt uenig	2	3	4	5	6 - Helt enig
Det har vært vanskelig å lære flere språk samtidig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ofte blandet sammen språkene når jeg skal gjøre oppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Har du valgt fremmedspråk på ungdomsskolen?

- Ja
- Nei

### Har du valgt ett av de språkene du har hatt i forsøket?

- Ja
- Nei

### Har du valgt det samme språket som du har hatt i forsøket?

- Ja
- Nei

### I hvor stor grad gleder du deg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen?

- 1 - Ikke i det hele tatt  2  3  4  5  6 - I stor grad  Vet ikke



## Spørreskjema til elever 2012

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	6 - I stor grad	Vet ikke
Jeg kan fortelle litt om familien sin og vennene sine på språket	●	●	●	●	●	●	●
Jeg har lært å forstå enkle instruksjoner på språket	●	●	●	●	●	●	●
Jeg har lært å telle	●	●	●	●	●	●	●
Jeg har lært å skrive enkle setninger							

## VEDLEGG 2:

Spørreskjema lærer/skoleleder 2012



## Forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. trinn

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

Skjemaet vil ta ca 15 minutter og besvare for rektorer, og ca 20 minutter å besvare for lærere. Dette avhenger også litt om hvor omfattende man velger å gjøre de åpne spørsmålene. Ingen vil kunne identifisere hva du har svart.

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

Lykke til med innspurten i forsøket!

- \* Spørsmål merket i **grønt** har kunn blitt stilt til skolelederne
- \* Spørsmål merket i **blått** har kunn blitt stilt til lærerne
- \* Øvirge spørsmål (i svart) har gått til begge grupper

## Først noen spørsmål om deg og den skolen du arbeider på

### 1) Er du kvinne eller mann?

- Kvinne
- Mann

### 2) Hva er din alder?

Velg alternativ

### 3) Hvilken stilling har du?

- Rektor
- Lærer

### 4) Hvordan er skoleeier organisert i din kommune?

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

### 5) Hadde din skole 2. fremmedspråk som en del av sitt satsingsområde på barnetrinnet i forkant av forsøket?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

### 6) Er det flere lærere i fremmedspråk ved din skole?

- Ja, vi har mer enn en lærer
- Nei, vi har bare en lærer
- Vet ikke

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

### 7) Hvordan er din tilknytning til skolen der du underviser i fremmedspråk-forøket?

- Jeg er fast ansatt ved skolen
- Jeg er innleid for å undervise i 2. fremmedspråk

### 8) Hva gjør du utenom stillingen som fremmedspråklærer i forsøket?

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

### 9) Hvordan ble du lærer i fremmedspråkforsøket?

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

### 10) Hvilket språk underviser du i, i forsøket?

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



## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

### 11) Forsøk å angi i hvor stor grad du arbeider med følgende oppgaver:

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Skolens pedagogiske plattform	●	●	●	●	●	●	●
Utvikling av lokale læreplaner	●	●	●	●	●	●	●
Skolens deltakelse i kommunale satsingsområder	●	●	●	●	●	●	●
Utviklingsarbeid på skolen	●	●	●	●	●	●	●
Kompetanseheving for lærere	●	●	●	●	●	●	●
Forsøk med 2. fremmedspråk	●	●	●	●	●	●	●

### 12) I hvor stor grad er du enig i påstandene under om din rolle i utviklingen av egen skole?

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

Underviser du i flere språk, ta utgangspunkt i det språket du behersker best.

### 13) Hvordan har du først og fremst lært språket du underviser i, i forsøket?

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

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

### 14) Hva slags utdanning har du på høyskole/universitetsnivå?

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

Underviser du i introduksjonsmodellen, ta utgangspunkt i det språket du behersker best

### 15) Hvor mye språklig utdanning har du på universitet/høyskolenivå i det språket du underviser i?

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

### 16) Hvilken pedagogisk utdanning har du?

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

### 17) Hvor mange år har du undervist i 2. fremmedspråk?

Velg alternativ

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

18) Kjenner du til at det finnes to ulike modeller for fremmedspråk-forsøket (progresjonsmodellen og introduksjonsmodellen)?

- Ja
- Nei

19) Var du involvert i valg av modell i forsøket?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

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

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolens ledelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolens lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fylkesmannen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21) Hva er den viktigste grunnen til at dere valgte den modellen dere underviser i?

- Tilgjengelig språkkompetanse på skolen eller i kommunen
- Elevenes ønsker
- Foresattes ønsker
- At elevene skulle lære mest mulig språk
- At elevene skulle få et grunnlag for sine videre valg
- Organisatoriske/administrative årsaker
- Samsvar med skolens pedagogiske visjon/plattform
- Samsvar med skolens tidligere arbeid med fremmedspråk
- Annet

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

22) Har dere endret på hvilket språk dere tilbyr?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

23) Nå som forsøket nesten er over, er dere så fornøyd med gjennomføringen at dere vil velge samme språket/språkene igjen ved en eventuell nasjonal innføring?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

24) Hvorfor vil dere eventuelt bytte språk?

25) Har skolen endret modell siden oppstarten av forsøket?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

26) Nå som forsøket nesten er over, er dere så fornøyd med gjennomføringen at dere vil velge samme modell igjen ved en eventuell nasjonal innføring?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

27) Hvorfor vil dere eventuelt bytte modell?

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

### 28) Hvordan har dere valgt å organisere introduksjonsmodellen ved din skole?

- Vi underviser i flere språk parallelt
- Vi underviser i ett språk første året og ett språk andre året
- Vi har vekslet på språkene annenhver uke/mnd
- Vi har byttet språk hvert semester/halvår
- Vi har organisert det på en annen måte

### 29) Har du noen andre kommentarer knyttet til de to modellene i forsøket?



### 30) Hvordan er fremmedspråksforsøket organisert ved din skole?

- Elever fra flere skoler i kommunen samles ved en skole for å ha undervisning
- Det er kun elever som går på skolen som deltar i undervisningen
- Annen organisering

### 31) Deltar alle elevene på trinnet i forsøket?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

### 32) Var det obligatorisk for alle elevene på trinnet å være med i fremmedspråk-forsøket?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

**33) Fikk alle som ønsket det mulighet til å delta på fremmedspråk-forsøket?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**34) Hvor mange elever er det i gruppen du underviser fremmedspråk i per i dag?**

Velg alternativ

**35) Har noen av elevene i din gruppe sluttet i fremmedspråk-forsøket underveis?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**36) Hvor stor andel (ca.) av elevene i gruppen har sluttet, og hva tror du er årsaken til dette?**

**37) Hvordan er undervisningen i fremmedspråk-forsøket organisert på din skole?**

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

**38) Har dere endret tidspunktet for timene underveis i forsøket?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke



## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

	Ikke i det det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Fagforening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fylkesmannen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

	Helt uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Gjennomføringen av forsøket har vært god	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fylkesmannen har fulgt opp prosjektet på en god måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier (kommunen) har fulgt opp prosjektet på en god måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det har blitt mer arbeid enn forventet å gjennomføre forsøket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi burde hatt mer tid til forankring av forsøket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi burde hatt mer tid til å involvere/informere de foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**45) Har du noen øvrige kommentarer knyttet til gjennomføringen av forsøket?**

**46) Deltar du på forsøkets etterutdanningstilbud?**

- Ja, jeg har deltatt på alle samlingene
- Ja, jeg har deltatt på de fleste samlingene
- Ja, jeg har deltatt på noen få samlinger
- Nei, jeg har ikke deltatt

**47) Hvorfor har du ikke deltatt på forsøkets etterutdanning?**



## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

48) Nedenfor følger en del utsagn om forsøkets etterutdanningstilbud, vi ber deg ta stilling til disse og markere hvor uenig/enig du er:

	Helt uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Jeg er fornøyd med etterutdanningstilbudet	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Jeg er godt fornøyd med det faglige innholdet	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Jeg er godt fornøyd med det didaktiske innholdet	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Det har blitt brukt for mye tid på forelesninger i etterutdanningstilbudet	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Det har blitt brukt for mye tid på gruppearbeid i etterutdanningstilbudet	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Det har blitt brukt for mye tid på undervisningsmetoder i etterutdanningstilbudet	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Etterutdanningstilbudet har en god praktisk tilnærming	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Vi har fått god oppfølging fra kursets lærere	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Det vi lærer på etterutdanningen er godt tilpasset den elevgruppen vi skal undervise	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Det vi lærer på etterutdanningen er godt tilpasset den modellen jeg underviser i (introduksjon/progresjon)	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Jeg deltar aktivt på samlinger	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Jeg bruker nettforumet i etterutdanningen aktivt (wikispaces)	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Jeg har benyttet meg av læringsressursene som ligger på nettsidene til fremmedspråksenteret	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Jeg har selv lagt ut undervisningsopplegg på nettforumet til etterutdanningen (wikispaces)	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

49) Har du noen andre kommentarer knyttet til etterutdanningen?



## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

**53) Her følger noen utsagn om læreplanen i fremmedspråk-forsøket, vi ber deg ta stilling til disse og markere hvor uenig/enig du er:**

	Helt uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Jeg synes læreplanen fungerer godt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetansemålene i læreplanen er godt tilpasset elevenes alder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har fått god veiledning i forbindelse med læreplanen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreplanen er tydelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er god sammenheng mellom læreplanen og etterutdanningstilbudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er en god sammenheng mellom kompetansemålene og det læremateriell som er gjort tilgjengelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er enkelt å planlegge konkrete undervisningsopplegg med utgangspunkt i læreplanen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes læreplanen er for omfattende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

**54) Om din undervisning. I hvilken grad stemmer påstandene nedenfor?**

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Jeg snakker mest norsk i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg snakker mest på fremmedspråket i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene snakker mye på fremmedspråket i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene snakker mye norsk i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene vet hva de skal lære i hver time	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg varierer ofte mine undervisningsmetoder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene arbeider mest individuelt i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene arbeider mest i grupper i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi arbeider tverrfaglig med fremmedspråket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

### 55) Om din undervisning. I hvilken grad mener du at elevene gjør følgende i løpet av en vanlig undervisningstime.

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Elevene skriver noe på språket (skrive ord/setninger/tekster, løse skriftlige oppgaver o.l.)	●	●	●	●	●	●	●
Elevene leser noe på språket (lese høyt eller lavt, for seg selv eller andre o.l.)	●	●	●	●	●	●	●
Elevene lytter til språket (når læreren eller andre elever snakker/leser, lytte til ca o.l.)	●	●	●	●	●	●	●
Elevene sier noe selv på språket (svare på spørsmål, spørre om noe o.l.)	●	●					

### 56) I hvilken grad benytter du arbeidsmåtene beskrevet under?

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Jeg bruker mye tavleundervisning	●	●	●	●	●	●	●
Vi bruker mye IKT i undervisningen	●	●	●	●	●	●	●
Vi spiller ofte spill i timene	●	●	●	●	●	●	●
Vi tegner og fargelegger ofte i timene	●	●	●	●	●	●	●
Vi synger ofte sanger på fremmedspråket	●	●	●	●	●	●	●
Vi hører ofte på cd'er på fremmedspråket	●	●	●	●	●	●	●
Vi ser ofte på film i timene	●	●	●	●	●	●	●
Jeg leser ofte høyt for elevene på fremmedspråket	●	●	●	●	●	●	●
Elevene leser ofte høyt på fremmedspråket i timene	●	●	●	●	●	●	●
Vi bruker mye tid på å lære enkeltord på det nye språket	●	●	●	●	●	●	●
Jeg benytter arbeidsmåter hvor elevene får bevege seg	●	●	●	●	●	●	●
Vi spiller rollespill i timene	●	●	●	●	●	●	●
Vi lager plakater i timene	●	●	●	●	●	●	●

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

### 57) Har elevene benyttet en lærebok/lærebøker i undervisningen i forsøket?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

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

	Helt uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Vi har tilstrekkelig læremidler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læremidlene har god kvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læremidlene er allsidige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er fornøyd med læremiddeltilbudet på fremmedspråksenterets nettsider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er fornøyd med læremiddeltilbudet på etterutdanningens nettsider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læremidlene gir gode muligheter til å drive undervisning som aktiviserer elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læremidlene passer godt til elevenes alder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker ofte papirbaserte læremidler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker ofte nettbaserte læremidler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker for det meste egenproduserte læremidler i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker utdanningsdirektoratets språkperm i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

### 59) Har du benyttet deg av den europeiske språkpermen i forbindelse med forsøket?

- Ja
- Nei

### 60) Har den europeiske språkpermen vært et nyttig verktøy?

- Ja
- Hverken nyttig eller unyttig
- Nei



## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

(er du lærer i flere språk, ta utgangspunkt i det språket du behersker best når du besvarer påstandene)

### 64) Kommunikasjon

	Ikke i det hele tatt	2	3	4	5	I stor grad	Vet ikke
Elevene har lært å bruke språkets alfabet	●	●	●	●	●	●	●
Elevene kan lese og forstå en kort tekst på språket	●	●	●	●	●	●	●
Elevene kan fortelle litt om familien sin og vennene sine på språket	●	●	●	●	●	●	●
Elevene har lært å forstå enkle instruksjoner på språket	●	●	●	●	●	●	●
Elevene har lært å telle	●	●	●	●	●	●	●
Elevene har lært å skrive enkle setninger	●	●	●				

### 65) Hvor uenig/enig er du i følgende utsagn om elevenes læringsmiljø i fremmedspråk-forsøket ved din skole?

	Helt uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Elevene trives godt med faget	●	●	●	●	●	●	●
Elevene føler seg trygge i undervisningssituasjonen	●	●	●	●	●	●	●
Undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger	●	●	●	●	●	●	●
Det er arbeidsro i timene	●	●	●	●	●		

### 66) Hvor uenig/enig er du i følgende utsagn om elevenes motivasjon i fremmedspråk-forsøket ved din skole?

	Helt uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Elevene er motivert for faget	●	●	●	●	●	●	●
Elevene ser frem til fremmedspråktimene	●	●	●	●	●	●	●
Elevene trives i fremmedspråktimene	●	●	●	●	●	●	●
Elevene synes det er krevende å arbeide med fremmedspråk	●	●	●	●	●	●	●
Elevene er interessert i å lære fremmedspråk	●	●	●	●	●	●	●

## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

	Helt uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Elevene gjør som regel sitt beste i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene arbeider godt med faget på egenhånd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene er flinke til å spørre om hjelp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene gir fort opp når de møte utfordringer i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene har lært mye i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene har fått et bedre grunnlag for valg av fag gjennom å delta i forsøket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene er motiverte til å velge fremmedspråk på ungdomsskolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**67) Har du noen andre kommentarer knyttet til elevenes motivasjon og læring i forsøket, kan du gjerne utdype disse her.**



**68) Har elevene som deltar i forsøket ved din skole mulighet til å velge språkene videre i ungdomsskolen?**

- Ja, elevene har mulighet til å velge alle språkene vi har tilbydd i forsøket
- Ja, elevene har mulighet til å velge noen av språkene vi har tilbydd i forsøket
- Nei, elevene har ikke mulighet til å velge noen av språkene
- Vet ikke

**69) Har samtlige elever som deltar i forsøket ved din skole mulighet til å velge det samme språket videre i ungdomsskolen?**

- Ja, alle elevene har mulighet til å velge språket videre
- Kun noen elever har mulighet til å velge språket videre i ungdomsskolen
- Nei, ingen av elevene har mulighet til å fortsette med språket videre i ungdomsskolen
- Vet ikke



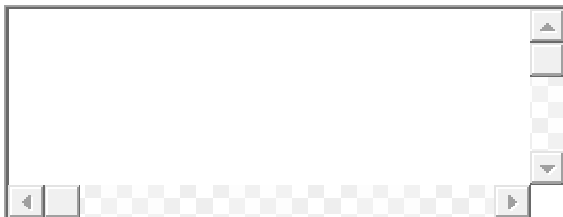
## Spørreskjema skoleledere og lærere 2012

### 5 alternativer kan merkes av

**71) Hva mener du er de 5 viktigste faktorene for suksess ved en eventuell obligatorisk innføring av fremmedspråk på barnetrinnet?**

- Gode læreplaner med konkrete kompetansemål
- Økonomisk støtte
- God språklærer-kompetanse ved den enkelte skole
- Tilbud om etterutdanning
- God forankring hos skoleeier
- God forankring hos skoleledelse
- God forankring hos lærerne
- Gode læremidler
- Fagnettverk med andre skoler
- Tverrfaglighet (at fremmedspråket integreres/benyttes i opplæringen i andre ikke-språklige fag)
- Godt samarbeid mellom faglærere i kommunen
- Godt skole/hjem samarbeid (Bl.a. engasjerte foresatte)
- Lærebøker til alle elever
- Leksehjelp
- Flere kompetente språklærere i kommunen
- Gode veiledninger for vurdering og tilbakemeldinger
- Gode mottaksløsninger på ungdomsskolen (tilpasset undervisning for viderekomne)
- Tett samarbeid mellom barneskolene og ungdomsskolen om faglig progresjon og arbeidsdeling

**72) Har du noen kommentarer om undersøkelsen eller forsøket forøvrig kan du skrive dette her:**



## VEDLEGG 3:

Intervjuguider for oppfølging av  
implementeringsstudien 2012

## Intervjuguide - Oppfølging implementeringsstudien 2012. Skoleiere

- Var du som skoleeier mye involvert det siste året og i slutfasen av forsøket?
- Nå, en stund etter at forsøket er ferdig, hvordan synes du/dere det gikk?
- Har du/dere sett noen nye fordeler/ulempes siden sist vi snakket sammen?
- De elevene som har vært med på forsøket, hvordan gjorde dere det når de skulle begynne på ungdomsskolen?
  - Har de fått muligheten til å velge språket de ville ha?
  - Tilpasning?
- Har dere fortsatt å tilby fremmedspråk på barnetrinnet?
  - Gjorde dere i tilfelle dette før forsøket også?
- Hadde dere kommet til å valgt samme modell en gang til?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hva mener du er det beste alternativet mtp modellene?
- Ved en eventuell nasjonal innføring, hvordan mener du dette kan gjøres på best mulig måte ut fra deres erfaringer?
  - Obligatorisk/frivillig
  - Engelsk som alternativ?
- Etter å ha vært med i forsøket i to år, hva er det dere sitter igjen med? Hva opplever du som viktigst å få frem?

## Intervjuguide - Oppfølging implementeringsstudien 2012. Etterutdannere

- Hva synes du per i dag om gjennomføringen av forsøket og etterutdanningen?
- Hvordan har du opplevd det å skulle etterutdanne lærere i et "helt nytt fag"?
- Er det noe du ser for deg burde vært gjort annerledes?
- Har forsøket levd opp til dine forventninger? (Hvordan/hvorfor ikke?)
- Hva var de største utfordringene i etter- og videreutdanningstilbudet slik du ser det i dag?
- Noe som fungerte spesielt bra?
- Opplever du og dine kollegaer i forsøket at dere har hatt tilstrekkelig kompetanse til å forberede lærerne godt?
- Hva kreves for å kunne gi god utdanning og etterutdanning knyttet til fremmedspråk på barnetrinnet?
- Hvordan har du oppfattet læreplanen i faget?
- Etter å ha vært med i forsøket i to år, hva er det dere sitter igjen med? Hva opplever du som viktigst å få frem?
- Har du fått noen spesiell tilbakemeldinger fra lærere gjennom kursene eller gjennom de interne evalueringene som bør tas videre?
- Ved en eventuell nasjonal innføring, hvordan mener du dette kan gjøres på best mulig måte ut fra deres erfaringer?
  - Obligatorisk/frivillig
  - Engelsk som alternativ?

## VEDLEGG 4:

Spørsmål til Fylkesmannen 2012

## Fylkesmann rapportene

Fylkesmenn i 17 fylker ble våren 2012 bedt om å rapportere til Utdanningsdirektoratet på følgende tema.

### Gjennomføring

- Planer og tiltak for å sikre god overgang til ungdomstrinnet for forsøkslevene
- Informasjonsflyt og erfaringsspredning mellom forsøksskolene og ungdomsskoler som mottar elever fra forsøksskolene
- Eventuelle endringer i plassering av fremmedspråktimene i andre år av forsøket

### Holdninger og motivasjon

- Elevenes grunnlag for valg av fag på ungdomstrinnet
- Elevenes holdninger og motivasjon for videre språklæring
- Foreldrenes holdninger til tidlig start med fremmedspråk

### Resultat og erfaringer

- Lærernes vurdering av elevenes læringsutbytte i de to læreplanmodellene, sett opp mot kompetansemålene under hovedområdene
  - Språk og språklæring
  - Kommunikasjon
  - Kulturmøter
- Er det hovedområder eller kompetansemål i læreplanen som er blitt mer vektlagt enn andre?
- Hvordan har man lagt til rette for aktivitetsrettet tilnærming?
- Har det vært endringer i bruk av målspråket underveis i forsøket?
- Har det vært endringer i bruk av digitale og papirbaserte læremidler og læringsressurser?
- Hvordan er elevenes oppnådde kompetanse blitt dokumentert (jf brev fra Utdanningsdirektoratet av 16.11.2010 om underveisvurdering i forsøket)?
- Lærernes utbytte av etterutdanningen

### Videreføring

- Er det skoler og kommuner som velger å videreføre tilbudet etter at forsøket er avsluttet? I tilfelle hvilke?

## VEDLEGG 5:

Tabeller for regresjoner 2012

## Tabeller til regresjonsanalysene

Tabell 1 Regresjonsanalyse. Avhengig variabel: Jeg gleder meg til fremmedspråktimene (1- ikke i det hele tatt/6-I stor grad)

	B	Std. Error	Beta	t	sig
Constant	,024	,358		,067	,947
Progmodell	,098	,103	,029	,951	,342
Tysk vs spansk*	,162	,097	,051	1,671	,095
Fransk vs spansk**	,223	,095	,071	2,348	,019
frivillig	-,012	,107	-,004	-,113	,910
Rural	-,129	,105	-,035	-1,229	,220
gutt	-,082	,087	-,026	-,936	,350
Lyst***	,320	,097	,104	3,280	,001
tidspunkt***	,605	,108	,162	5,580	,000
Jeg trives godt på skolen	-,019	,044	-,014	-,428	,669
Jeg jobber grundig med skolearbeidet mitt	,030	,058	,021	,513	,608
Jeg gjør alltid mitt beste på skolen	,072	,052	,052	1,366	,172
Jeg er flink på skolen*	-,080	,046	-,061	-1,739	,082
Det er mye uro i fremmedspråktimene	-,016	,030	-,016	-,542	,588
Vi elever snakker mye på fremmedspråket i timene***	,119	,038	,096	3,126	,002
Jeg har lært mye i fremmedspråkforsøket***	,314	,037	,307	8,554	,000
Læreren vår snakker mest norsk i timene	-,022	,033	-,019	-,673	,501
Læreren vår i fremmedspråk er flink***	,196	,034	,198	5,742	,000

R<sup>2</sup>=0,391 F=31,313, p<0,001

Tabell 2 Regresjonsanalyse. Avhengig variabel: I hvor stor grad gleder du deg til å lære fremmedspråk på ungdomsskolen? (1- ikke i det hele tatt/6-I stor grad)

	B	Std. Error	Beta	t	sig
(Constant)	1,394	,320		4,355	,000
Progmodell**	,231	,113	,078	2,053	,041
Tysk vs spansk	,146	,102	,053	1,424	,155
Fransk vs spansk	,111	,103	,041	1,079	,281
frivillig	-,055	,119	-,018	-,464	,643
Rural	-,106	,115	-,033	-,926	,355
gutt	-,070	,093	-,026	-,758	,449
Lyst**	,234	,108	,088	2,161	,031
tidspunkt***	,465	,121	,140	3,834	,000
Jeg trives godt på skolen	-,013	,050	-,010	-,263	,793
Jeg gjør alltid mitt beste på skolen***	,249	,051	,206	4,939	,000
Jeg er flink på skolen***	,130	,048	,111	2,698	,007
Vi elever snakker mye på fremmedspråket i timene	,041	,040	,037	1,012	,312
Jeg har lært mye i fremmedspråkforsøket***	,153	,041	,172	3,776	,000
Læreren vår i fremmedspråk er flink	,029	,037	,033	,779	,436

R<sup>2</sup>=0,218 F=14,424 p<0,001



## VEDLEGG 6:

Læreplan for forsøk med  
fremmedspråk på barnetrinnet

# 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 kommunikasjons situasjoner. 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, fordypes 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 elevs 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 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.

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. Kritisk 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 språknes 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 målspråkområders 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](http://www.sintef.no)