

TELEMARKS FORSKING

NOTODDEN

Heike Speitz, Torill Simonsen og Åse Streitlien

**Evaluering av prosjektet “Forsøk med
tidlig start i 2. fremmedspråk”
Delrapport 2**

Rapport 04/2006
Telemarksforskning-Notodden

<i>Prosjektnavn:</i>	Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start i 2. fremmedspråk" – Delrapport 2
<i>Rapportnummer:</i>	04/2006
<i>ISBN:</i>	82-7463-138-2
<i>Oppdragsgiver:</i>	Utdanningsdirektoratet
<i>Kontaktperson:</i>	Terje Bryne Krokfjord
<i>Dato:</i>	04.10.06
<i>Prosjektleder:</i>	Forskningsleder Heike Speitz
<i>Medarbeidere:</i>	Forsker Torill Simonsen Seniorforsker Åse Streitlien Førsteamanuensis Beate Lindemann
<i>Prosjektansvarlig:</i>	Direktør Ronny Lie
<p>TELEMARKSFORSKING-NOTODDEN Senter for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid Lærerskoleveien 35, 3679 Notodden</p> <p>Telefon: 35 02 66 99 Faks: 35 02 66 98 E-post: tfn@hit.no Web: www.tfn.no</p> <p>Tiltaksnr.: 966 009 012</p>	

INNHOOLD

1. INTRODUKSJON	4
1.1 TILNÆRMING TIL EVALUERINGEN.....	4
1.1.1 Forståelsen av forskningsbasert evaluering.....	4
1.1.2 Metoder	4
1.1.3 Teoretiske perspektiver og begreper	5
2. SKOLENE I FORSØKET	7
3. INTERVJU OG OBSERVASJONER	8
3.1 ELEVENE	8
3.1.1 Generelle synspunkter	8
3.1.2 Alderstilpassing av aktiviteter.....	9
3.1.3 Ambisjonsnivå	9
3.1.4 Kommunikativ tilnærming og fri bruk av språket	11
3.1.5 Praktisk tilnærming	12
3.1.6 Relevans.....	14
3.1.7 Tilpasset opplæring	15
3.1.8 Variasjon i arbeidsmåter og aktiviteter.....	16
3.1.9 Elevenes deltakelse, medvirkning, interesse og engasjement.....	17
3.1.10 Læremidler og fysiske rammebetingelser.....	20
3.1.11 Personavhengighet	23
3.2 LÆRERNE	24
3.2.1 Målsetting og generelle synspunkter.....	24
3.2.2 Didaktiske spørsmål	25
3.2.3 Organisering på skolenivå	27
3.2.4 Organisering på statlig nivå.....	31
3.3 REKTORENE.....	33
3.3.1 Mål og visjoner.....	33
3.3.2 Rektors deltakelse.....	34
4. KRITISKE SUKSESSFÅKTORER	40
5. REFERANSER	42
6. VEDLEGG	43
6.1 VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA	43
6.2 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE ELEVER.....	44
6.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE LÆRERE	45
6.4 VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE REKTORER	46
6.5 VEDLEGG 5: OBSERVASJONSSKJEMA.....	47

1. INTRODUKSJON

Denne delrapporten omhandler resultater fra fase 2 i evalueringen av prosjektet ”Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk”. I fase 1, som pågikk fra oppstart av evalueringen og fram til januar 2006, ble det utarbeidet en oversikt over teorier og modeller for tidlig opplæring i 2. fremmedspråk, samt eksempler på ”good practice” fra andre land (Speitz og Simonsen 2006). I denne første delen av evalueringen inngikk også et seminar med forsøksskolene der evaluator informerte om resultatene fra første delrapport.

I den andre fasen er det lagt opp til flere runder med datainnsamling: våren 2006, høsten 2006 og våren 2007. I oppdraget blir målene for evalueringen i denne fasen beskrevet slik:

En kartlegging som beskriver omfang, organisering og metodiske tilnærminger for opplæringen i 2. fremmedspråk ved forsøksskolene. (s. 7)

Delrapport 2 beskriver resultater fra skoleåret 2005–06 i prosjektet. Data-grunnlaget er innhentet gjennom spørreskjema, intervju og observasjon av undervisning i 2. fremmedspråk ved 10 av de 12 deltakende skolene våren 2006.

1.1 Tilnærming til evalueringen

1.1.1 Forståelsen av forskningsbasert evaluering

Hvordan begrepet evaluering defineres varierer; følgelig også hvilke grunnleggende tilnærminger som legges til grunn for et evalueringsoppdrag (Sverdrup 2002). Som Patton (1990) hevder, foretar man en evaluering når man undersøker og vurderer hva som er oppnådd gjennom et tiltak, og hvilken effekt dette tiltaket har hatt. Videre understreker Patton at man driver med evalueringsforskning når slike undersøkelser blir systematisk utført gjennom empirisk datainnsamling og nøye analyser. Ifølge Scriven (1990) kjennetegnes evaluering av den beslutningsprosessen som anslår gevinsten og verdien på noe, enten det er produkt eller prosess.

I oppdragets mandat lå det klare forventninger om at evalueringen av ”Tidlig start” skulle være en *forskningsbasert* evaluering. Målet for forsøket ”Tidlig start” er formulert såpass vidt at mange ulike didaktiske modeller og organiseringsmåter av opplæringen kan inngå. Det fører uvilkårlig til at oppfatningen av hva som skal være grunnleggende prinsipper i opplæringen av 2. fremmedspråk vil variere hos informantene. Som Haug (2001) peker på, er det nettopp på slike områder at en forskningsbasert evaluering kan ha en verdi, fordi den kan rydde opp, systematisere og eventuelt forklare eller øke forståelsene for ”*eit samansett landskap*” (Haug 2001:419). Samtidig medfører det at evalueringen ikke direkte kan løse utfordringene i forsøket, men mer bidrar til større innsikt i hvordan slike prosesser foregår.

1.1.2 Metoder

Almås (1990) legger vekt på at evalueringsforskning er anvendt forskning som undersøker planlagte endringer, og hvor oppdragsgiver og evaluatorene kan være involvert i varierende grad. Evalueringsforskning i denne betydning er kjenne-tegnet av pragmatisk bruk av data og metoder. Alle forhold som kan være med på

å belyse det fenomenet som skal evalueres, vil være av interesse. Spesielt vil forståelse og avdekking av sosiale, organisatoriske prosesser kreve gode og detaljerte beskrivelser:

Det betyr metodologisk at det er nødvendig med et vidt metoderegister å ta av. Mer enn å utvikle særegne evalueringsmetoder, er det spørsmål om å vinne erfaring med hensyn til hvilke metoder som gir mest og best kunnskap om hvilke prosesser og hvilke situasjoner. (Baklien 1993:265)

Ifølge Baklien kan det være formålstjenlig å benytte ulike forskningsmetoder. Det er også gjort i vår evaluering av ”Tidlig start”. For denne delrapporten valgte vi to innfallsvinkler hvor vi støttet oss til ulike typer data. Først innhentet vi opplysninger om skolene gjennom spørreskjema til rektor og faglig ansvarlig. Spørsmålene gjaldt valg av fremmedspråk, antall elever og lærere som deltar i forsøket, klassetrinn, organisering av opplæringen m.m. Den andre innfallsvinkelen la vekt på skolebesøk hvor kvalitative metoder ble benyttet.

Den empiriske delen av undersøkelsen våren 2006 bygger på følgende data:

1. Spørreskjema til skolenes ledelse og faglig ansvarlig (vedlegg 1).
2. Gruppeintervju med et utvalg elever som deltar i språkopplæringen (vedlegg 2). I alt intervjuet vi 22 fokusgrupper, hver bestående av 4–5 elever.
3. Intervju med 22 lærere ved skolene som underviser i forsøket ”Tidlig start av 2. fremmedspråk” (vedlegg 3).
4. Intervju med rektorene ved 10 av de 12 skolene som deltar i prosjektet (vedlegg 4).
5. Observasjon av undervisningen i 2. fremmedspråk (vedlegg 5).

I denne rapporten har vi lagt stor vekt på intervju som metode. Ifølge Kvale (1997) er denne metoden spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. ”Intervjupersonene vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden” (s. 43). Det er imidlertid viktig med tanke på reliabilitet at den som intervjuer stiller godt forberedt med kunnskaper om hva en ønsker å undersøke, ifølge Kvale. I våre forberedelser har vi hatt mange ulike dokumenter tilgjengelig samt resultatene fra delrapport 1 og inntrykk fra deltakerseminar å bygge på.

1.1.3 Teoretiske perspektiver og begreper

Ut fra oppdragsbeskrivelsen for evalueringen valgte vi et *målorientert* perspektiv, dvs. at analysen av dataene knyttes opp mot det som sies å være målene for forsøksprosjektet. Utdanningsdirektoratet hadde i sin anbudsinnbydelse presisert problemstillinger som skulle besvares i evalueringen. Siden forsøksskolene hadde stor frihet og mange muligheter til å velge modeller for opplæringen, har også suksessfaktorer som internasjonal forskning kan vise til, bidratt til kriterier for graden av vellykkethet i forsøket. Vi har derfor valgt å benytte begrepet målorientert fordi det er problematisk å snakke om måloppnåelse i egentlig forstand, særlig i denne fasen av prosjektperioden. Det er også grunn til å understreke at dette er evaluering av et *forsøk*. Som Aure (1993) skriver, kan en ikke sette de samme kravene til et forsøk som til en virksomhet med et gjennomarbeidet idégrunnlag og utprøvd praksis. Et forsøksprosjekt fører uvilkarlig til prøving og feiling som vil føre til visse endringer av kursen som var valgt i utgangspunktet.

Gjennom erfaringer er det rimelig å anta at målformuleringer på klassenivå omformuleres og gjennomtenkes på nytt av lærere som er involvert.

De tolv skolene kan betraktes som enkeltkasuser som sammenliknes i analysen. For å identifisere karakteristiske trekk ved opplæringen ved de tolv skolene, kan man benytte begrepene læreplankode og skolekode som analysekategorier for å beskrive de ulike organiserings- og opplæringsmodellene. Kodebegrepene ble utviklet av Bernstein og Lundgren (1983). Disse kodebegrepene impliserer imidlertid samfunnsmessige aspekt som ikke ligger inne i vårt mandat fra Utdanningsdirektoratet. Vi har derfor valgt å snevre disse inn til *lærekode* slik Aure (1993) benytter begrepet i sin evaluering av kunstskoler for barn og unge. ”*Lærekode sier noe om underliggende og bærende prinsipper som gir retning i undervisningen*” (Aure 1993: 18). I vårt tilfelle har vi ut fra evalueringens målsetting for fase 2 lagt vekt på å belyse fire dimensjoner:

- Innhold og arbeidsmåter i språktimene
- Organisering av undervisningen
- Elevengasjement og elevdeltakelse
- Lærerperspektiv på undervisningen

2. Skolene i forsøket

Det ble sendt ut spørreskjema til skolene i forsøket i mars 2006¹, og vi fikk inn svar fra åtte av de tolv skolene.

Forsøket med tidlig start av 2. fremmedspråk omfatter tolv skoler spredt over hele landet. Skolene består av både 1–7-skoler og 1–10-skoler, og “Tidlig start”-forsøket er organisert på ulike måter på de forskjellige skolene. Mens noen har trukket inn ungdomsskolelærere eller lærere utenfra, har andre brukt kontaktlærerne til opplæringen i 2. fremmedspråk. Selv om skolene opererer med forskjellige betegnelser, som trinnlærer, klasselærer, team-lærer osv, vil vi i denne delrapporten gjennomgående bruke betegnelsene kontaktlærer og faglærer for å skille mellom en lærer som har klassen i de fleste fag og en lærer som kun underviser i språktimene. Dette skillet forteller ikke nødvendigvis noe om språkkompetanse, men det er vanlig at denne er noe høyere hos faglærerne enn hos kontaktlærerne.

Antall elever ved de forskjellige TS-skolene som får opplæring i 2. fremmedspråk varierer fra 23 til 162. I skoleåret 2005–06 har forsøket omfattet omtrent 800 elever.

Som i delrapport 1, vil vi bruke akronymet TS for “tidlig start”, slik at elever og lærere som er med i forsøket ofte vil betegnes som henholdsvis TS-elever og TS-lærere. Ettersom undervisningen ikke alltid gjennomføres med hele klasser, vil vi gjennomgående bruke betegnelsen grupper på elevene som får undervisning sammen. Når vi refererer til en gruppe elever som blir intervjuet samtidig, vil vi bruke termen fokusgruppe.

Gruppestørrelsene har variert fra seks til over 30 elever, og det er blitt avsatt mellom en og tre timer ukentlig til forsøket med tidlig start. Forsøket har også omfattet grupper som har fått kortere innføringer i målspråket, og noen grupper har lært flere språk enn ett. Språkene som det er blitt undervist i er fransk, spansk og tysk, og undervisningen har foregått på 2.–7. trinn.

¹ Se vedlegg 1.

3. Intervju og observasjoner

3.1 Elevene

I løpet av våren 2006 ble det gjort 16 klasseromsobservasjoner² og gjennomført intervjuer³ med 22 fokusgrupper på 10 av TS-skolene.

3.1.1 Generelle synspunkter

De aller fleste elevene som ble intervjuet var generelt positive til opplæringen i 2. fremmedspråk, og beskrev den som “gøy”, “artig”, “ morsom”, “lærerik” eller “spennende”.

De elevene som uttrykte en viss misnøye med opplæringen, begrunnet stort sett dette med at de heller ville ha lært et annet språk eller at timene var lagt etter hverandre eller på slutten av dagen, men understreket at de syntes at det var bra å lære flere språk på barnetrinnet.

Bare en av elevene som ble intervjuet koblet misnøyen med fagets vanskelighetsgrad: “Jeg synes det er kjedelig, for jeg forstår ingenting”. På den andre siden var det flere elever som fortalte at de satte pris på at faget var utfordrende.

Alle elevene mente at det var viktig å lære språk. De aller fleste begrunnet dette med at det var greit å kunne tysk, fransk eller spansk når de skulle på ferie, mens bare noen få pekte på eventuelle framtidige studier eller jobber i utlandet. Noen elever pekte også på at det å begynne med 2. fremmedspråk tidligere, ville gi dem fordeler med hensyn til arbeidsmengde og karakterer når de kom på ungdomsskolen.

Det finnes noen faktorer som kan ha påvirket elevenes synspunkter i positiv retning: For det første representerte fremmedspråkopplæringen noe nytt, for det andre er denne opplæringen vanligvis forbeholdt eldre elever, og for det tredje var elevene stolte over at akkurat de hadde blitt plukket ut til å delta i et nasjonalt prosjekt. Selv når man tar hensyn til disse faktorene, tyder elevenes spontane uttalelser imidlertid på en reell begeistring for faget. Svært mange knytter viktigheten av å lære språk til personlige erfaringer; først og fremst ferie i utlandet, men også i noen grad kontakt med familie og andre personer de kjenner i Norge. Dette vitner om at de ser på faget som noe meningsfylt de kan dra nytte av allerede nå, ikke bare noe som hører til på skolen eller som de vil få bruk for senere.

For denne aldersgruppen ligger argumenter som økt interkulturell kompetanse eller at det blir lettere å lære enda flere språk i framtiden, for langt fra de fleste elevenes bevissthet til å bli trukket fram i intervjuene. Fraværet av slike argumenter kan også tyde på at de i liten grad reproducerer “voksen-argumenter”, og at lærerne har lyktes i å formidle fagets formål på en elevnær måte.

² Jf. vedlegg 5: Observasjonsskjema.

³ Jf. vedlegg 2: Intervjuguide elever.

3.1.2 Alderstilpassing av aktiviteter

Det å finne aktiviteter som passer til aldersgruppen, kan være en utfordring både for kontaktlærere og faglærere med undervisningserfaring på høyere trinn. Samtlige av lærerne i TS-forsøket hadde brukt mye tid og energi på å tilpasse undervisningen til alderstrinnet og hadde blant annet laget eget undervisningsmaterieell. I de aller fleste klassene forsøkte lærerne å fokusere på muntlige bruk av språket. Sang og lek var viktige ingredienser i de fleste timene som ble observert; eksempelvis var det tydelig populært da de to elementene ble kombinert i en klasse hvor elevene sang “*Cumpleaños feliz*” sakte, fort, høyt, lavt, lagvis osv. I mange av TS-klasseene fikk elevene dessuten utdelt et diplom etter den siste timen med fremmedspråk.

Lærernes anstrengelser gjenspeilte seg tydelig i elevenes kommentarer, for eksempel “*Artig! Har lekt masse og lært på kjempeartige måter*” eller “*Vi skriver så mye i engelsk, det gjør vi ikke her*”.

Noen av elevene syntes imidlertid at alderstilpassingen hadde gått for langt. Særlig var det delte meninger om fargeleggingsaktiviteter. Mens noen sa at de satte pris på å få pynte og likte å fargelegge, følte andre at de var for gamle til dette:

– *Det kjedeligste er å fargelegge. Vi kan jo de ordene allerede, og da blir det bare masse arbeid med å fargelegge.*

Det var tydelig at mange elever hadde sterke aversjoner mot det de oppfattet som “barnslig”. Graden av modenhet varierer sterkt innenfor et og samme klassetrinn, og elevene utvikler seg kontinuerlig, slik at tidligere “morsomme” aktiviteter kan bli “barnslige” nærmest over natten. At noen av gruppene var aldersblandet, forsterker dette aspektet ytterligere. En større grad av valgfrihet og direkte kommunikasjon mellom lærer og elever, der lærerne i større grad spurte elevene direkte om hva som er morsomt for dem, ville etter vår oppfatning kunne avhjelpe dette problemet.

Kommentaren om fargelegging stikker sannsynligvis noe dypere enn selve misnøyen med å fargelegge; den avspeiler også elevens frustrasjon over å ikke lære noe nytt. En kan spørre seg om fargeleggingen ville vært mindre “kjedelig” dersom eleven samtidig hadde opplevd at han eller hun gjorde reell framgang i språklæringen.

3.1.3 Ambisjonsnivå

Timeressursen på de forskjellige skolene har variert fra tre timer totalt til to timer i uken gjennom hele skoleåret, og lærernes ambisjoner har gått fra at elevene skal smake på språket til at de skal lære så mye som mulig. I noen av de klassene som skulle “smake på språket” gjennom et helt år, var mange elever utålmodige etter å lære mer, og kommentarer som “*Det kan være litt kjedelig når vi gjør det samme som vi egentlig kan*” eller “*Vi har nesten bare repetert etter jul, vi har ikke lært noe nytt*” var forholdsvis hyppige.

Det var tydelig at det var populært blant elevene å lære noe konkret; dette kommer klart fram gjennom kommentarer som “*Jeg liker best når vi lærer noe nytt*” eller “*Før visste vi jo nesten ingenting, da var det kjedelig, men nå kan vi litt; det er morsomt når vi kan det.*”

Noen av elevene brukte fritiden til å arbeide mer med språket:

– *Det meste vi har lært i timene har jeg lært meg på en uke på et dataprogram jeg har*

– *En gang jeg var hjemme lærte jeg en lang setning utenat: “Rund um die Ecke kommt etwas Langes Grosses Gelbes ohne Federn. Das ist die Eisenbahn.”⁴*

Noen elever hadde imidlertid lært forholdsvis komplekse dialoger utenat, og andre svarte klart ja på spørsmålet om de hadde kunnet gå inn og kjøpe noe på en kafé. Elevene i en fokusgruppe fortalte stolt at de kunne telle til 1000, fordi de hadde “lært systemet”.

Svært få av TS-elevne fikk lekser i forbindelse med språkopplæringen, men noen ble i blant bedt om å øve på noe eller prøve å lære noe til neste gang. Mange av elevene syntes å koble det å få lekser til hvorvidt det var snakk om et “ordentlig” fag, og ingen av de elevene som fikk lekser regelmessig uttrykte særlig misnøye med dette; tvert imot fortalte noen av elevene om leksene med en viss stolthet. Mange av elevene som ikke fikk lekser var fornøyde med dette, men slett ikke alle. En elev ville gjerne bytte ut andre lekser med tysklekser; en annen hevdet at de fikk for lite lekser og foreslo følgende: “*Hvis vi hadde hatt en bok å lese i, kunne vi for eksempel lest et avsnitt. Hvis vi hadde hatt en ordbok, kunne vi bare ha funnet noen ord vi ville lære oss*”.

Noen av lærerne fortalte under intervjuene at motivasjonen til elevene hadde vært helt på topp den aller første timen, for så å avta noe gjennom året. Dette kan delvis forklares med nyhetseffekten ved å få et nytt fag på timeplanen, men kan også muligens knyttes til høye forventninger om å lære noe nytt fulgt av manglende utfordringer.

En del elever som ble intervjuet var opptatt av at de ennå ikke kunne gjøre noe konkret med språket de lærte. Koblingen mellom mestring og motivasjon er allment akseptert og beskrevet av en rekke pedagoger og didaktikere. Ushioda (1996) presiserer at denne mestringsfølelsen ikke nødvendigvis bare er koblet til prestasjoner som kan måles med karakterer eller andre skolekriterier:

Det å oppleve kommunikativ mestring i eller utenfor klasserommet kan føre til at man får en sterkere og mer meningsfylt oppfatning av utviklingen av egne evner og ferdigheter. Vi snakker altså om hvordan det å bruke språket, å lykkes i å kommunisere gjennom språket eller å forstå hva som blir sagt, virker inn på motivasjonen.⁵ (1996:32)

Spørsmålet om hvorvidt elever skal få lekser, og hvilke lekser som skal gis, blir ofte diskutert av lærere. Dam (1995) definerer lekser som å “*beskæftige sig med sproget uden for skolen*” (s. 23), dvs. at lekser brukes som et middel for å trekke verden utenfor inn i språkundervisningen, og understreker at leksene bør være selvvalgte innenfor et sett definerte rammer. Lekser av denne typen ville kunne bidra til å bevare den positive vinklingen TS-lærerne har til faget og samtidig legge til rette for de mest lærehungrige elevene. For å kunne ha slike lekser, vil det være en fordel med tilgjengelighet på for eksempel ordbøker, tekster og muntlige språkkilder.

⁴ “Rundt hjørnet kommer noe langt, stort og gult uten fjær. Det er jernbanen.”

⁵ Vår oversettelse.

3.1.4 Kommunikativ tilnærming og fri bruk av språket

Når man begynner å lære et språk ytrer man seg ofte ved hjelp av innøvde ord og strukturer før man klarer å formulere seg helt selv, men også på dette nivået kan man snakke om en kommunikatív tilnærming dersom elevene bruker språket i situasjoner som framstår som så ekte som mulig. Et av hovedargumentene for en tidlig start med fremmedspråk er at yngre barn synes å ha en lavere terskel for å bruke språket på denne måten.⁶

I noen av timene som ble observert utnyttet lærerne dette til fulle ved selv å bruke fremmedspråket forholdsvis mye og ved å la elevene arbeide med og framføre muntlige dialoger og lage skuespill eller rollespill.

Noen lærere ga også mye ros til elevene på fremmedspråket, ofte i form av idiomatiske⁷ uttrykk.

I en klasse hvor elevene kun hadde hatt et lynkurs på tre timer, fortalte elevene at de kunne tallene 1, 2, 3, 12 og 13. Her hadde læreren valgt ut de to tallene som var mest relevante for elevene og som de straks kunne bruke i en dialog, nemlig de tallene som beskrev hvor gamle de var.

I en annen klasse hadde alle elevene lært noen lengre dialoger utenat. Hver gruppe hadde valgt sin dialog, for eksempel “på kafé”, “i butikken” eller “presentasjon”. Selv om dette var dialoger de hadde lært utenat, brukte de dem på en måte som minnet om fri kommunikasjon, og det var lett å forestille seg en situasjon hvor elementer fra dialogen kunne brukes.

En del timer som ble observert, var imidlertid preget av at elevene lærte løsrevne ord, slik at de for eksempel lærte alle tallene, et antall farger, navnene på diverse frukter, grønnsaker og hobbyer uten at det var blitt knyttet frie øvelser til innlæringen. Disse observasjonene ble bekreftet av elevene under intervjuene, blant annet med følgende beskrivelse av aktivitetene i timene: “*Vi spiller litt, sånne spill som vi kan lære nye ord med, og gjør sånne oppgaver som gjør at vi klarer å pugge ordene*”. Selv om disse spillene appellerte til elevene, var det klart at mange ønsket seg mer: “*Vi kunne hatt litt flere oppgaver enn bare kryssord og bingo. Vi kunne godt snakket litt mer*”. Følgende kommentarer fra to elever vi snakket med uttrykker dette ønsket svært klart:

– *Vi lærer ikke så mye sånn der å snakke. Vi lærer ord. Vi burde lært litt mer å snakke.*

– *Vi kan liksom si “En blå bukse”, men ikke for eksempel “Det er en blå bukse”.*

En kommunikatív tilnærming forutsetter at det finner sted en tilnærmet reell kommunikasjon hvor deltakerne deler informasjon eller utveksler meninger, dvs. at man for eksempel ikke vet svaret på det man spør om. At dette ikke alltid var tilfellet i TS-timene vitner følgende utsagn om:

– *Det kan være litt kjedelig når læreren spør hva du heter igjen og igjen og igjen.*

⁶ Jf. Delrapport 1, kap. 3.1.

⁷ Idiomatisk: som er særegen for et språk, ekte, genuin (Bokmålsordboka).

– *Det er noen ganger litt dumme spørsmål, som for eksempel “Der Ball ist blau. Ist der Ball blau?”⁸*

For å støtte under elevenes kommunikative bruk av språket, har lærerne i TS-forsøket blitt oppfordret av veilederen i forsøket til å opprette kontakt mellom deres elever og elever i andre land. Da vi besøkte skolene i mai 2006, hadde ingen av skolene rukket å gjøre dette. Noen lærere hadde imidlertid sørget for å invitere personer som hadde fremmedspråket som morsmål i enkelte timer, og en klasse hadde en praksisstudent fra det aktuelle landet, noe som var svært populært:

– *Jeg liker best når det er andre der man kan snakke med. Det har jo vært besøk fra Tyskland, og nå har vi en tysk praksisstudent, da er det litt gøy å kunne snakke tysk med tyskere.*“

I TS-forsøket har det vært uttalte mål at opplæringen skulle ha en praktisk og kommunikativ tilnærming, være lek-orientert og muntlig-basert. Lærerne var også klare på at et av de viktigste målene med språkopplæringen var at elevene skulle kunne kommunisere. I noen tilfeller kan det imidlertid virke som om prinsippet om kommunikativ tilnærming har druknet litt i ambisjonen om at undervisningen skal være lek-orientert, slik at elevene, istedenfor å kommunisere på sitt nivå, har beskjeftiget seg med morsomme måter å pugge tall og isolerte ord på.

3.1.5 Praktisk tilnærming

Praktisk tilnærming overlapper på mange måter begrepet kommunikativ tilnærming, fordi en praktisk tilnærming medfører at man bruker språket, i motsetning til bare å lære om det eller beskrive det. Praktisk tilnærming tolkes imidlertid også ofte som å gjøre noe fysisk, taktilt eller visuelt, kanskje på grunn av den tradisjonelle inndelingen mellom “praktiske” og “teoretiske” fag. I dette delkapitlet vil vi diskutere den praktiske tilnærmingen fra begge disse innfallsvinklene.

Noen av TS-lærerne brukte målspråket mye i timene, og var bevisste på å gjenta en del uttrykk slik at elevene etter hvert hadde bygget opp et repertoar som de var godt kjent med. Ved et tilfelle ble det observert at lærerens bruk av målspråket i spørsmålet “*Hvordan staves det?*” automatisk førte til at elevene selv stavet de aktuelle ordene med målspråkets alfabet.

I en time som ble observert, leste læreren en historie høyt for elevene, samtidig som hun pekte på bildene i boken. Ingen av elevene forsto alt, men de lyttet aktivt etter ord de kjente og ord de kunne gjette seg til. I det tilfellet som ble observert, kjente alle elevene allerede historien på forhånd. Historien var tilstrekkelig kort til at ingen elever mistet konsentrasjonen underveis, og lang nok til at den ble en utfordring for de sterkeste.

I en annen time brukte læreren noen minutter på å stille forskjellige, riktignok kjente, spørsmål på målspråket i samlet gruppe. Elevene deltok i høy grad, rakk opp hånden for å svare og lyttet aktivt når de ikke svarte selv.

Noen elever fortalte at de hadde arbeidet mye med drama. Dette var en aktivitet som syntes å fenge de aller fleste som hadde vært med på det.

⁸ “Ballen er blå. Er ballen blå?”

Prinsippet om å “lære et språk gjennom å bruke det” var altså gjennomført i en del klasser, men ikke alle lærerne hadde lyktes i å gjennomføre dette prinsippet i like høy grad. I en time kunne en elev uten problemer spørre om han kunne få gå på toalettet på målspråket da han ble oppfordret til det. Oppfordringen fra læreren kom imidlertid på norsk. Selv om man ønsker at elevene skal bruke språket mer, unnlater en del lærere i mange tilfeller å gjøre det selv. En årsak til dette kan være en gitt klasseromssituasjon (f.eks. uro). I andre tilfeller kan manglende språkkompetanse hemme den frie kommunikasjonen. I TS-forsøket har vi ikke desto mindre observert både lærere som brukte språket i undervisningen til tross for at de selv sa at de ikke følte seg på høyden og lærere med høy språkkompetanse som ikke utnyttet dette til fulle.

Lund (1997) kaller den muntlige samhandlingen på målspråket mellom læreren og hele gruppen for klassesamtalen:

Klassesamtalen synes å være en utmerket undervisningsform som motiverer og stimulerer elevene til konsentrert lytting og økt forståelse.

Eksemplene over tyder på at en økt bevissthet hos lærerne, hvor de selv bruker språket så mye som mulig, i sin tur vil kunne stimulere elevene til å ta språket i bruk.

I noen tilfeller ble den praktiske tilnærmingen gjennom bruk av språket hemmet av at elevene måtte lære seg en rekke ord *før* de kunne begynne å bruke språket. Det er forholdsvis bred enighet om at yngre barn er sterke på det som kalles intuitiv språktilegnelse, og mindre sterke på det som går på det kognitive og det analytiske.⁹ Begrensete analytiske ferdigheter kan i noen tilfeller gjøre det vanskelig å sette sammen innlærte ord til setninger i en kommunikasjonssituasjon. Etter vår mening kunne derfor flere lærere med fordel la elevene arbeide med hele uttrykk, som umiddelbart kunne brukes i kommunikasjon, istedenfor å bare lære isolerte ord.

Til gjengjeld var det flere eksempler på fysisk, visuell og taktil aktivitet i timene som ble observert. I en klasse som jobbet med navn på frukt, hadde læreren tatt med seg et utvalg frukt, som elevene fikk spise mens de lærte seg navnene. Et tilsvarende grep ble gjort når klassen arbeidet med klær: “*Det var morsomt når læreren viste fram de klærne hun hadde på seg*”, fortalte elevene som hadde vært med.

Svært mange lærere hadde laget eller kopiert undervisningsmateriell i form av spill, som i stor grad ble tatt i bruk i timene. Spillene besto av ord-kort¹⁰, bingo, kryssord, brettspill osv. Leker som for eksempel gjemsel, hvor elevene telte høyt på målspråket, ble også brukt i undervisningen

I nesten alle timene som ble observert sto denne formen for praktisk tilnærming svært sentralt. Dette, sammen med det at mange lærere gjennom intervjuer fortalte at de la stor vekt på praktisk tilnærming i planleggingen av opplæringen, tyder på en tolkning av “praktisk” som går mest i retning av fysisk, visuell og taktil

⁹ Se Delrapport 1, s. 21.

¹⁰ Kort med ordet eller setningen på målspråket på den ene siden og bilde eller norsk oversettelse på den andre siden.

aktivitet. På dette feltet har TS-lærerne lagt ned et viktig arbeid og har i stor grad lyktes med å skape gode rammer for opplæringen.

3.1.6 Relevans

Graden av relevans forteller hvorvidt aktivitetene som elevene driver med i timene er relevante for deres nåtidige og framtidige liv. Selv om denne indikatoren overlapper både praktisk og kommunikativ tilnærming, har vi valgt å behandle aspektet separat, med særlig fokus på tema.

Temaer som det ble lagt spesiell vekt på var presentasjon, fødselsdager, ferie og familie. Kun en av de observerte timene var fullstendig temastyrt. Her ble mange forskjellige aktiviteter integrert inn i temaet fødselsdager: månedene ble repetert, elevene lærte nye uttrykk for å si hvor gamle de var og når de hadde fødselsdag, og de laget en fødselsdagskalender for klassen gjennom å gå rundt og spørre hverandre om det de nettopp hadde lært. Ukedagene ble også repetert, før elevene leste en tekst hvor det handlet om noen som hadde fødselsdag og streket under ukjente ord. Deretter fulgte en klassesamtale om hva elevene ville spise på fødselsdagen sin. Til slutt skrev elevene et lite fødselsdagskort som de limte inn i boken sin.

Det ordforrådet TS-lærerne hadde lagt opp til at elevene skulle lære, besto av ord som var hverdagslige og relevante for alle. Som regel handlet det om farger, tall, dato, klokkeslett, ansikts- og kroppsdel, hobbyer, familie osv., men ved et tilfelle repeterte elevene "juleord" i mai. Noen elever som laget en PowerPoint-presentasjon om ferie, valgte selv hvilke ord de ville lære. I en annen klasse som ble observert, ble en dialog utviklet av elevene innenfor en ramme som skulle være å gå på kafé og kjøpe is, mens læreren skrev dialogen elevene selv laget opp på tavlen.

Noen lærere var bevisste på å vise elevene at målspråket ofte hadde likhetstrekk med elevenes morsmål eller andre språk de kunne. I en time som ble observert ble det snakket mye om franske ord som liknet på norske, og elevene trakk selv fram ord som *café*, *restaurant*, *salade* og *pommes frites*. I en tysktime hvor elevene skulle lære tallene over 20 passet læreren på å spørre om hvordan tellesystemet var på de andre språkene elevene kjente til, og det viste seg at de kunne nevne eksempler både på språk hvor man telte med enerne først (som i en-og-tyve) og språk hvor tierne kom først (som i tjue-en).

Alle lærerne hadde av seg selv funnet fram til omtrent de samme temaene og lagt vekt på omtrent det samme vokabularet, og valgt – eller latt elevene velge – ord og uttrykk som det var lett å forholde seg til. Det var uten unntak enkelt å forestille seg situasjoner der elevene kunne få bruk for det de lærte, og noen lærere klarte også å omsette disse mulighetene i praksis i form av rollespill, frie dialoger, skriftlige beskjeder osv.

Timene som ble observert var preget av begynneropplæring, og temaene var naturlig nok forholdsvis lite utdypet. Etersom noen TS-elever nå går inn i sitt andre år med språkopplæring, vil det være interessant å se om valg av tema i fortsettelsen av forsøket utvikler seg i takt med elevenes mestring av språket.

3.1.7 Tilpasset opplæring

Som nevnt varierer gruppestørrelsen i TS-forsøket fra 6 til over 30 elever. Selv i de største gruppene var det imidlertid få elever som fortalte at de hadde problemer med å følge opplæringen i 2. fremmedspråk. Det at hovedfokus lå på det muntlige synes å ha bidradd til at de tradisjonelt “svake elevene” fikk en ny sjanse til å begynne på like fot med de andre elevene. Som en elev uttrykte det: *“Vi følte oss litt dum, for vi kunne ingenting, men det var helt greit.”*

De fleste elevene hadde i liten grad fått velge arbeidsmåter selv, men gjort det som læreren sa i samlet klasse. Noen få elever fortalte imidlertid om forskjellige mindre differensieringstiltak, som for eksempel at de som ville kunne arbeide på datamaskiner eller at de ofte kunne velge mellom oppgaver med forskjellig vanskelighetsgrad. Noen elever som hadde arbeidet med å planlegge en ferie i et spanskspråklig land, fikk velge hvilket land de ville “reise til”. En gruppe elever som ble observert, som lærte ord om familien, fikk velge om de ville tegne personene som inngikk i slektstreet eller bare skrive inn ordene for familie-medlemmene. Med tanke på hvor blandet elevene reagerte på tegning og fargelegging, var dette en enkel og effektiv måte å legge til rette for ulike interesser og ulik grad av modenhet.

De fleste lærerne underviste i samlet klasse, og lot elevene arbeide i par eller små grupper i deler av timen. I en av de største gruppene arbeidet elevene mye i grupper, og noen ganger i forskjellige rom med forskjellige oppgaver. Ut fra det elevene sa i intervjuene, syntes dette å fungere bra, og det virket som om elevene stort sett tok gruppearbeidet på alvor: *“Hvis det er veldig kjedelig, hiver vi viskelær på hverandre og sånt, men vi jobber mest”*.

Å legge til rette for tilpasset opplæring i en stor og blandet gruppe kan i mange tilfeller være utfordrende. Samtidig kan nettopp disse faktorene gi rom for større variasjon i organiseringen av opplæringen. Ved noen skoler var fremmedspråk-opplæringen obligatorisk på det trinnet forsøket ble gjennomført, og ved skoler hvor språkundervisningen i utgangspunktet var frivillig hadde man opplevd så stor interesse hos elevene, at TS-forsøket også der omfattet samtlige elever i en klasse. På noen skoler besto gruppene dessuten av elever fra flere alderstrinn. Dette har utvilsomt virket som en pådriver for å tilpasse undervisningen til individuelle elever i forhold til det som tradisjonelt har vært tilfellet i 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet.

Mange av lærerne fortalte under intervjuer at de opplevde det som en utfordring å legge til rette for alle elevene i gruppen. For noen var ikke tilpassingsarbeidet først og fremst rettet mot dem som ble omtalt som “faglig svake”, men mot de elevene som lærerne beskrev som sjenerte eller innadvendte.

Det at opplæringen i de fleste timene foregikk i samlet klasse, med avgrenset tid til gruppe- eller pararbeid, var ikke nødvendigvis til hinder for en tilpasset undervisning. Læreren er i seg selv en samlende figur og, selv om elever noen ganger må vente på tur, kan følelsen av fellesskap virke motiverende.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky 1978) er kommunikative prosesser helt sentrale i menneskelig utvikling og læring; kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst. Ulike studier viser hvordan elevyttringer understøttes og utvides av lærere og medelever i klasseromssamtaler, mens kvaliteten i

meningsdannelsen avhenger av forholdet mellom lærerens initiering, elevens respons og hvordan læreren følger opp elevenes svar (Aukrust 2001).

Observasjonene tyder på at TS-lærerne i høy grad lyktes med å skape gode kontekster for slik samhandling innen elevgruppen. Mange lærere kunne imidlertid med fordel i større grad ta målspåket i bruk i disse situasjonene, og gjennom dette skape gode klassesamtaler, slik de er beskrevet hos Lund (1997).

Etter min vurdering later klassesamtalen til å være en svært god form for muntlig aktivitet som engasjerer alle og som innebærer reell kommunikasjon, selv om hovedvekten for elevene er på lyttedelen.

Lytting innenfor rammen av en slik klassesamtale er en unik aktivitet i og med at en stor gruppe elever kan gjøre noe sammen uten å nødvendigvis være på det samme språklige nivået.

I løpet av skoleåret 2006–07 vil formodentlig forskjellene mellom elevene i en gruppe øke, spesielt i grupper hvor nybegynnere og viderekomne elever er blandet, men også der alle elevene er i sitt andre år med språkopplæring. Vi vil da fortsette å undersøke hvorvidt det lykkes å tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger og på ulike utviklingsstadier.

3.1.8 Variasjon i arbeidsmåter og aktiviteter

I den innledende fasen av forsøket hadde mange skoler ambisjoner om å gi elevene korte, men regelmessige “drypp” av fremmedspråket. Da vi besøkte skolene i mai, var imidlertid samtlige timer organisert i bolker på 45, 60 eller 90 minutter, selv i de klassene hvor det var kontaktlærer som gjennomførte språkundervisningen i samlet klasse. Til gjengjeld la mange av lærerne opp til stor grad av variasjon i arbeidsmåter. På det meste fant det sted ti forskjellige aktiviteter på 45 minutter. Dette gjorde at elevene var i konstant aktivitet og at de klarte å konsentrere seg om aktiviteten de holdt på med. Organiseringen av disse timene tok liten tid, fordi elevene allerede kjente godt til aktivitetene på forhånd og visste hvor de skulle finne det materialet de trengte.

Noen av lærerne brukte stasjonsundervisning, hvor elevene gjorde forskjellige oppgaver på forskjellige stasjoner. I en klasse vi observerte ble stasjonsundervisningen brukt som repetisjon, i en annen til å lære nye setninger. Dette var en effektiv måte å organisere språkundervisningen på, og åpnet ikke minst for god tilpassing til yngre elever, i og med at de fikk bevege seg litt og jobbe i korte økter. Felles for begge disse timene var imidlertid at en god del elever ble ferdige før tiden var ute, og måtte sitte og vente til de kunne gå over til neste stasjon. En noe bedre planlegging av innholdet, hvor man for eksempel valgte aktiviteter som elevene ikke kunne bli “ferdige” med, ville kunne gjøre disse timene enda mer dynamiske.

Etter vår vurdering var de mest effektive timene karakterisert av lek, variasjon og faste rammer sammen med en viss grad av valgfrihet. Samtidig bød de på språklige utfordringer og reelle møter med språket. Denne sistnevnte, faglige dimensjonen kunne imidlertid med fordel vies større oppmerksomhet av mange TS-lærere.

CLIL (når språk integreres i andre fag – eller omvendt)

I kravspesifikasjonen til konkurransegrunnlaget for *Forsøk med tidlig start* trekkes integrering av fremmedspråk i praktisk-estetiske fag fram som en pedagogisk metode TS-skolene kan ta i bruk. Noen av timene vi observerte var delvis preget av dette og besto derfor kun av en eller to aktiviteter. Dette var blant annet tilfellet der det ble organisert mer tidkrevende aktiviteter, som for eksempel å lage mat eller sette opp en PowerPoint-presentasjon på målspråket.

De elevene som hadde vært på skolekjøkkenet og laget mat med oppskrifter på målspråket (eller på norsk), trakk dette fram som noe av det de likte best å gjøre i språktimene. Elevene var tydelig stolte over å fortelle hvilke ord de hadde lært i disse timene og hva de hadde laget.

Det var også mange eksempler på at mindre elementer fra andre praktisk-estetiske fag ble trukket inn i språkundervisningen i form av teater, sanger osv.

CLIL (content and language integrated learning) er beskrevet i Delrapport 1, kapittel 2.2.3 (Speitz & Simonsen 2006) og består i at man bruker fremmedspråket i undervisning av andre fag. Når språkopplæringen kobles til andre aktiviteter på denne måten, vil elevene måtte fordype seg i en bestemt aktivitet over lengre tid, og strukturen på undervisningsenheten vil naturlig nok bli noe annerledes enn den dynamiske modellen med sterk lærerstyring og stor grad av variasjon som er beskrevet ovenfor. I de timene som ble observert og fortalt om i intervjuer, kunne man imidlertid vanskelig snakke om CLIL, fordi språket i liten grad ble integrert i aktiviteten og svært mye foregikk på norsk. En kan spørre seg om det ikke hadde vært mulig å gi fremmedspråket en mer framtrødende plass når det for eksempel lages mat eller settes opp PowerPoint-presentasjoner, slik at aktiviteten fikk en muntlig og kommunikatív dimensjon. Da vil de CLIL-pregete aktivitetene kunne by på like mye – om ikke mer – variasjon som en strengt oppbygd time; eksempelvis kan matlaging inneholde svært mange språklige aktiviteter, fra å lytte til instruksjoner, lese oppskrifter, bruke enkle uttrykk for å be om noe eller si at noe smaker godt, til å skrive invitasjoner til å komme og smake på maten.

3.1.9 Elevenes deltakelse, medvirkning, interesse og engasjement

Alle lærerne i TS-forsøket hadde lagt opp til at det skulle være høy aktivitet fra elevenes side i timene, og observasjonene av timene viste at de generelt lyktes svært godt med dette.

Det var klart fra samtlige elevers kommentarer at de satte stor pris på å få delta så aktivt som mulig i undervisningen. Noen elever koblet automatisk høy grad av deltakelse til liten gruppestørrelse:

– Gøy at det var en liten gruppe. Da får vi mer oppmerksomhet, og hvis læreren spør om noe, får du svare flere ganger, og så er det stillere, sånn at du hører alt som blir sagt.

Lærerstyring kontra elevdeltakelse i undervisningen

Det at en time var strengt lærerstyrt viste seg å ikke nødvendigvis være synonymt med lav elevdeltakelse. Noen av de lærerstyrte timene som ble observert var svært dynamiske og preget av stor grad av samspill mellom lærer og elever. Aktivitetstypene var tydelig velkjente og godt innkjørte i klassen. Et eksempel på dette var

en klasse som framførte dialoger de hadde lært utenat: Når læreren sa “*hotell*”, reiste de aktuelle elevene seg umiddelbart, framførte dialogen og satte seg igjen; gjennomføringen av alle dialogene tok bare noen minutter. Alle gruppene hadde forskjellige dialoger som de hadde valgt selv, og da de framførte disse var det tydelig at de både hadde det gøy og var stolte over det de kunne gjøre. I en annen time, som også i høy grad var lærerstyrt, førte det derimot til høylydte protester da læreren delte ut en dialog som hun ba elevene om å lære utenat: “*Det er vanskelig! Du har jo sagt at dette bare skal være gøy! Dette er ikke gøy*”.

To faktorer kan være med å forklare elevenes forskjellige reaksjoner på å lære dialoger utenat. I det første tilfellet hadde læreren stilt krav om at dialogene skulle læres utenat tidlig i skoleåret, mens elevene var mer åpne for å gjøre ting på nye måter. Hun hadde dessuten latt elevene lese mange forskjellige dialoger, for så å la dem velge en selv. Elevenes reaksjon i den andre klassen tyder på at denne timen, som fant sted mot slutten av skoleåret, var den første hvor de hadde blitt bedt om å lære en dialog utenat. Dessuten var det læreren som hadde valgt ut dialogen på forhånd. Imidlertid må det understrekes at observasjonene som fant sted, kun gikk over en time og ikke kan gi informasjon om dypereleggende faktorer som spiller inn på klassedynamikken generelt.

Noen lærere lot elevene få en større rolle i gjennomføringen av undervisningen enn andre. På en skole som hadde språkopplæring på flere trinn, hadde elever på 7. trinn blant annet fått forberede og gjennomføre en time for elevene på 5. trinn. Dette ble av både lærere og elever beskrevet som populært og lærerikt for begge trinn. Prosjektet hadde vært prøvd ut med flere elevgrupper, og både elever og lærere hadde erfart at denne typen undervisning var lettere å gjennomføre og mer effektiv når det var mer enn et år i aldersforskjell mellom de elevene som skulle lære bort og de som skulle lære.

De færreste TS-elevne kunne fortelle om situasjoner der de hadde fått være med på å bestemme arbeidsmåter, men det forekom:

– Noen ganger sier læreren at vi kan jobbe på data hvis vi vil. Og da er det veldig mange som tar data da. Ellers så sier hun at det er fint hvis dere skriver på et ark og ser i permene om det er noe dere kan skrive av der – som dere har lært der. Veldig ofte så blir det at vi kombinerer.

Svar som: “*Læreren sier alltid hva vi skal gjøre*” eller “*Vi gjør det som læreren sier*” var derimot svært hyppige. En del elever syntes heller ikke å ha noe imot dette:

– Nei, læreren bestemmer, det er helt greit, ellers ville det bare bli bråk.

I de senere år er det blitt lagt mye vekt på elevautonomi i språklæring. Blant annet inneholder læreplanen for fremmedspråk (Kunnskapsløftet 2006) referanser til kompetanse i språklæring:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne
– utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket
(...)
– beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket
(Læreplan i fremmedspråk, s. 3)

Selv om de timene som var preget av sterk lærerstyring og høy elevaktivitet framsto som svært vellykkete enkelttimer, har læreren også en svært viktig rolle

når det gjelder å stimulere til utvikling av elevautonomi. Holec peker på at elevautonomi ikke er noe som kommer av seg selv.

Denne evnen er ikke medfødt, men noe en må tilegne seg; enten på "naturlig" vis eller (slik det oftest skjer) gjennom formell læring, altså på en systematisk, gjennomtenkt måte.¹¹ (1980:3)

Allerede på barnetrinnet kunne derfor lærerne med fordel legge til rette for situasjoner hvor elevene i noen grad deltok i utforskning, planlegging, gjennomføring og vurdering av sin egen språklæring.

Uro

I noen timer oppstod det en del uro av forskjellige grunner. Elevene i en klasse fortalte at språktimene ble oppfattet som noe "utenom", og at de derfor ikke hadde samme respekt for faglæreren som for kontaktlæreren: "*Det er mer bråk i fremmedspråktimene enn ellers, for vi har ikke hovedlæreren vår, og det er alltid noen som utnytter det*". Noen andre elever påpekte imidlertid det motsatte: "*Det var mindre bråk enn vanlig, for vi hadde en veldig streng lærer*".

Det at uro får utløp i språktimene kan vanskelig kobles direkte til spørsmålet om det er faglærer eller kontaktlærer som underviser. Selv om kontaktlæreren har en udiskutabel fordel i og med at hun eller han allerede kjenner til elevene og klassedynamikken, er det tydelig at den individuelle kjemien mellom lærer og elever er minst like viktig.

For en elev hadde en gryende interesse for selve språket imidlertid hatt like stor betydning for hans tilbøyelighet til å lage uro, som lærerens grad av "strenghet":

– Det er mange i klassen som synes at det er kjedelig med tysk, så du må liksom følge med dem. Jeg var litt med dem i begynnelsen, men så begynte jeg å skjønne at det var morsomt med tysk.

Mange elever som opplevde uro i språktimene forklarte dette med at timen var lagt til vanskelige tider på dagen: "*Det er veldig sent å ha det i siste timen, da er det noen som er trøtte, så da blir det litt bråk*". Flere klasser har fått timene med 2. fremmedspråk lagt til slutten av dagen, og for noen elever ble språktimene avholdt etter at de andre elevene hadde gått hjem. En 6-klassing klarte imidlertid å se noe positivt også i dette: "*Men når vi er trøtte, sover vi jo bedre om natten!*".

Flere elever understreket hvordan uro i timene kunne være positivt:

– Ja, det er uro i klassen, men det er mer prat folk imellom. Vi kan ikke språket så godt, og da prater man mer med andre i klassen. Det blir mer samarbeid. Vi må spørre hverandre: "Kan du det?"

– Det er mer aktivitet sånn som det skal være.

I noen tilfeller oppstod det uro ved at læreren spurte én og én elev mens de andre elevene ventet. Mens dette tydeligvis ble kjedelig og lenge å vente for elevene i noen klasser, viste andre klasser tydelig at de deltok gjennom å lytte aktivt til det som ble sagt.

Dette kan delvis forklares med elevenes grad av opplagthet, og med hvilken tid på dagen timen var lagt til. Innholdet i disse lærer–elev-dialogene kan imidlertid også

¹¹ Vår oversettelse.

påvirke interessen hos de andre elevene; for eksempel vil det være mer interessant å lytte til det som blir sagt hvis man ikke på forhånd vet hva svaret blir, dvs. hvis det foregår en reell kommunikasjon mellom deltakerne.

I Delrapport 1 ble det pekt på at korte, hyppige timer ofte ble trukket fram som en suksessfaktor. I det første skoleåret i TS-forsøket har det vist seg at slike timer var vanskelig å gjennomføre av flere grunner. Faglærerne som bare har elevene en eller to timer i uken kan ikke forventes å gjennomføre daglige 10 minutters drypp, spesielt hvis de arbeider ved flere skoler. Men også der det organisatorisk ikke bød på problemer å gjennomføre drypp eller kortere timer, ble ikke ambisjonen om å “dryppe” språket på elevene fulgt opp. Noen kontaktlærere fortalte at det forekom at de glemte fremmedspråket når det ikke var timeplanfestet, og at de derfor, i samråd med elevene, hadde bestemt seg for å ha en fast time hver uke. Det å ha en timeplanfestet time ga også faget status i elevenes øyne. Noen av skolene som hadde satt av to timer ukentlig til språkundervisning, hadde i utgangspunktet åpnet for dobbelttimer når klassen skulle gjøre noe spesielt, som å lage mat eller se film, men etter hvert ble timene stadig oftere slått sammen.

3.1.10 Læremidler og fysiske rammebetingelser

Ettersom det ikke fantes lærebøker, hadde mange av elevene laget sitt eget hefte hvor de hadde skrevet, tegnet og limt inn løse ark. Dette var både en løsning på et praktisk problem og en måte å tilpasse opplæringen til elevenes og lærerens interesser. Samtidig har elevene kunnet få et annet eierforhold til boken enn til en “vanlig” lærebok. Mange elever vi snakket med var fornøyde med å ha en egen bok, likte å pynte i den og så på den som et nyttig redskap: “*Vi har jo alt vi har lært inne i boken, det er jo greit*”. Noen elever sa at de kunne tenke seg å ta med boken hvis de skulle reise til et land der målspråket ble snakket.

Likevel var det tydelig at mange elever ønsket seg en “ordentlig” lærebok, og noen mente at språkopplæringen ikke var et fag på linje med de andre fagene så lenge de ikke hadde bøker. Mange var også lei av å stadig lime inn nye ark:

– Jeg skulle ønske at vi hadde hatt bøker, sånn at vi hadde sluppet å lime inn så ufattelig mange ark.

Selv om de fleste elevene i TS-forsøket laget sin egen perm eller sitt eget hefte, var det forskjell på hvordan den syntes å bli brukt. Utover det å lage sin egen bok og å synes at den er fin, bør elevene oppleve at den har en reell nytteverdi. Utsagn som “*Vi lærer ingenting av det, bare limer inn og lukker igjen*” tyder på at det ikke er tilfellet i alle grupper. Noen av lærerne hadde valgt å oppbevare elevenes hefter på skolen, og i en time som ble observert, tok det forholdsvis lang tid å dele dem ut før elevene kunne begynne å arbeide med dem.

Det å ha en lærebok syntes å gi faget økt status i elevenes øyne. For de elevene som ønsker å lese noe som hjemmearbeid, kan en lærebok dessuten utgjøre en lett tilgjengelig tekstsamling.

Også mange lærere ga gjennom intervjuene uttrykk for at de ønsket seg en lærebok. For lærere som er usikre på hvilken progresjon som kan forventes av elevene, ville et godt læreverk trolig kunne ha bidratt til å gi elevene de utfordringene som mange ga uttrykk for at de ønsker seg.

I Delrapport 1, kapittel 2.1.1. (Speitz & Simonsen 2006), vises det imidlertid til en undersøkelse fra engelskopplæringen på barnetrinnet (Lund, 1997) der det ble

framhevet at de lærerne som brukte en lærebok ble mer bundet av bokens tekster og oppgaver, og at de i mindre grad lyktes å gjøre timene til meningsfylte enheter enn de som ikke brukte lærebok.

De fleste av lærerne i TS-forsøket har ikke kunnet velge om de ville følge et læreverk, siden det ikke finnes noen lærebøker for barnetrinnet i Norge. De har heller ikke kunnet plukke fra forskjellige lærebøker, slik noen språklærere har for vane. Alle lærerne hadde derfor investert mye tid i å lete etter kopieringsmateriale, lage diverse spill, søke etter tips på Internett, laminere ark med ord og uttrykk osv., noe elevene syntes å sette stor pris på. Blant læremidlene de fortalte om var selvlaget bok, data, løse ark, spill laget av læreren eller av elevene selv, laminerte ark med bilder og ord, blader, tegneserier, lettleste bøker, billedbøker, plansjer og CD-er. Noen elever hadde fått boken ”150 uttrykk”¹², og kunne beholde den etter opplæringen. Tekster og ideer fra lærebøker for ungdomstrinnet er også blitt brukt av noen, mens andre lærere hadde plukket fra lærebøker fra andre land. “*Og så har vi brukt en lærer, da!*”, la én elev til.

Den siste kommentaren er treffende, for mangelen på lærebøker i TS-forsøket har ført til at lærerne i større grad har måttet stole på seg selv. Observasjonene viste at mange lærere la vekt på aktivitetstyper som tradisjonelt sjelden finnes i lærebøker, og at disse appellerte til elevene. Minst to av lærerne har i prosjektperioden deltatt i utvikling av lærebøker.

Elevenes kritikk av de egenproduserte heftene går mye på konkrete ting som det vil være forholdsvis enkelt å gjøre noe med. Selve limingen kan unngås ved å bruke en ringperm, men framfor alt kunne det i større grad legges opp til at elevene bare limte inn det de kom til å få bruk for, og at man i større grad tok fram igjen tekster man hadde limt inn tidligere.

I fortsettelsen av TS-forsøket vil det foreligge en lærebok for hvert språk. Noen lærere har gitt uttrykk for at de ønsker å kjøpe inn klassesett av disse, mens andre ønsker å fortsette arbeidet med elevenes egne hefter. Vi kommer derfor til å følge opp dette spørsmålet med tanke på hvordan de nye lærebøkene kommer til å prege undervisningen.

IKT

Det var stor variasjon i hvor mye IKT blir brukt i undervisningen og hvordan verktøyet tas i bruk. Noen elevgrupper fortalte at de brukte datamaskiner regelmessig i undervisningen, mens andre ikke hadde brukt det mer enn en gang eller ikke i det hele tatt. Noen elever pleide å være på datarommet når læreren var borte.

Elevenes erfaringer med å bruke data varierte sterkt. Noen av elevene som hadde brukt data regelmessig i undervisningen, var svært fornøyde med dette:

- *Vi jobber på data og finner ord. Og så tidligere lagde vi en PowerPoint-presentasjon om Spania. Det var bra og det lærte vi mye av.*
- *Jeg liker å arbeide på data og så gjøre oppgaver.*

Andre elever satte mindre pris på denne arbeidsformen:

¹² Damm fakta. Boken foreligger på engelsk, tysk, fransk og spansk.

– Når læreren er borte er vi av og til på datarommet. Det er litt kjedelig noen ganger.

– Nei, jeg savner ikke å bruke data, for det gjør vi i andre fag.

IKT som didaktisk verktøy kan være et verdifullt innslag i språkundervisningen, og åpner for differensiering, variasjon og i noen grad for integrering av IKT som fag i språktimene. Elevenes utsagn bekrefter imidlertid at også disse verktøyene krever en bevisst holdning fra lærerens side og at de ikke bør brukes som kriseløsninger. Disse aktivitetene bør, i like høy grad som andre aktiviteter i språkopplæringen, være målstyrte.

Særlig når bruk av IKT blir et regelmessig innslag i timene, vil det være viktig at læreren setter rammer og mål for elevene.

– Det blir litt kjedelig på data noen ganger, vi tuller litt noen ganger. En gang på dataen så var det noen som fikk maskinen til å si “han tisser”, og så trykket alle på det samtidig hele tiden, om og om igjen. Det ble ekko i hele rommet. Og det er noen som tar det på norsk istedenfor fransk.

For elever som sjelden bruker IKT, vil likevel selve avvekslingen i arbeidsform kunne virke positivt på elevenes læring:

– Vi brukte data én gang, et sånt program hvor du kan velge språk og lære kroppsdelene og sånt.

Aktiviteter der datamaskiner ble tatt i bruk var særlig lagning av PowerPoint-presentasjoner, men også billedsøk og bruk av ordbok på Internett. En av kommunene har lagt programvare for språklæring ut på elevnettet, med bilder og navn på forskjellige ordgrupper som frukt, kroppsdelene og lignende. Noen elever hadde brukt programvare for språklæring eller besøkt praterom på Internett utenfor skolen.

Av andre IKT-verktøy enn datamaskiner, var det særlig videofilmer som ble brukt. Noen elever fortalte at de hadde sett filmer som Askepott, Bonbon eller Donald i språktimene, noen ganger uten tekster. En lærer brukte en CD som fulgte med en utenlandsk lærebok hun hadde fått tak i.

Fysiske rammebetingelser

Innredningen av klasserommene varierte sterkt fra skole til skole. Mens et klasserom hadde tyske plansjer på alle fire vegger, var andre klasserom strippet for slike ting. De fleste klasserommene var imidlertid utstyrt med et par ark med tall, navn på farger osv. Det var også forskjell på hvilke klasserom som ble tatt i bruk til språkopplæringen. Der hvor hele klassen lærte samme språk, var det vanligvis klasserommet som ble brukt, men i mange tilfeller var forskjellige rom som formingssal osv., tatt i bruk.

Hovedinntrykket er at de rommene som ble tatt i bruk oppfylte kravene til gode miljøer for læring, men at fremmedspråket i mange tilfeller kunne vært noe mer synlig. Selv om det kan by på større problemer å utnytte vegger som brukes av andre klasser i andre fag, viste observasjonene at det ikke nødvendigvis var noen sammenheng mellom de fysiske rammebetingelsene og bruk av veggene; eksempelvis var en gruppe henvist til naturfagsalen, men likevel hang det en del plansjer og liknende på veggene.

Når det gjaldt datamaskiner var skolene utstyrt i svært forskjellig grad. Noen skoler hadde bærbare maskiner som kunne brukes i klasserommet, mens andre elever var avhengige av å forflytte seg til datarommet. Overføringshastigheten på Internett varierte også sterkt.

Ikke overraskende var det sterk sammenheng mellom bruk av datamaskiner og de fysiske rammebetingelsene. Ved de skolene som hadde tilgang på bærbare maskiner eller stasjonære PC-er på klasserommet, ble bruk av datamaskiner bedre integrert i språkundervisningen enn der hele gruppen måtte forflytte seg til datarommet, som gjerne måtte reserveres lenge i forveien. Der man impulsivt kunne ta datamaskiner i bruk ved behov, kunne databruken også i større grad relateres til språk-spesifikke læringsmål og tilpasset opplæring.

3.1.11 Personavhengighet

Noen av TS-lærerne hadde viktige forpliktelser på skolen samtidig som de var med i forsøket, og noen deltok også i andre utviklingsprosjekter. Dette tillot å belyse et viktig aspekt ved undervisning av 2. fremmedspråk på barnetrinnet, nemlig den sterke personavhengigheten. Foreløpig har fåtallet av lærerne ved norske barneskoler kompetanse i dette faget, noe som kan gjøre det vanskelig å finne vikarer ved fravær.

Nettopp det at tidlig start med 2. fremmedspråk er et forsøk, betyr at mange av de involverte lærerne er svært entusiastiske og engasjerte. På noen skoler henger selve deltakelsen i forsøket på én lærer. Fallhøyden blir dermed stor dersom denne ene skulle bli syk eller av andre grunner hindres i å undervise.

Noen av elevene hadde hatt vikar oftere enn det man kunne forvente, og kommentarene deres tydet på at dette ikke var populært:

– Jeg liker ikke når vi har vikarer, vi har hatt vikar nesten hver uke i det siste, forskjellige vikarer hver gang.

Noen elever fortalte at de ofte måtte lære bort det de hadde lært til vikarene, og la til: *“Det er gøy en gang, men ikke hver gang liksom; vi har jo lyst til å lære mer.”*

Med tanke på personalressurser foregår prosjektet under vanskeligere rammebetingelser enn det som er tilfellet for etablerte skolefag. Noen av skolene er svært bevisste på denne situasjonen og er derfor i gang med eller har planer om å forbedre kompetansesituasjonen (jf. delkapittel 3.3).

3.2 Lærerne

Alle lærerintervjuene ble utført som individuelle intervjuer. I alt ble 22 lærere intervjuet.

3.2.1 Målsetting og generelle synspunkter

Et viktig mål i evalueringen er å identifisere kvaliteter i skolenes valg av opplæringsmodeller. Det var derfor av interesse å spørre lærerne som underviser i TS om hvilket hovedmål de selv hadde satt for opplæringen. Under intervjuet beskrev de ulike målsettinger for forsøket. Hovedtendensen var at de grupperte sine mål under kategoriene ”nytte”, ”språkglede”, ”internasjonal forståelse” eller ”didaktiske vurderinger”.

Typiske utsagn som dekker kategorien ”nytte”, er at TS vil gjøre det lettere for elevene å velge språk i ungdomsskolen, eller at det ganske enkelt er nyttig å kunne språk, for eksempel i forbindelse med sommerferier.

– Elevene skal få følelse for språket og et lite innblikk – et grunnlag for å velge språk på ungdomstrinnet, lære noe du kan bruke på ferien i sommer for eksempel.

– De skal lære de mest brukte ordene, sånn at de kan bruke språket når de for eksempel skal kjøpe en is eller en brus.

Flere var opptatt av at denne opplæringen skulle være lystbetont og at elevene skulle bli motivert for å lære nye språk. Her finner vi utsagn som

– Jeg vil prøve å få ungene til å synes at det er artig å beherske et språk, kunne uttrykke seg enkelt når de er ute og reiser.

– Det er artig å lære spansk.

Andre la mer didaktiske og pedagogiske overveielser til grunn og mente at det kunne være en fordel å starte tidlig med opplæringen.

– Hovedmålet sånn personlig er at det å lære språket tidligere er en stor fordel i seg selv. Det å legge et grunnlag så tidlig som mulig, det er jeg veldig opptatt av

Andre igjen hadde et mer politisk siktemål med å delta i forsøket TS.

– At det skal fortsette, at det skal bli en fast ting ved skolen. Først og fremst ferietysk, kunne forstå litt av det som foregår.

– Hovedmålet er å gjøre forsøket til noe som er vellykket, slik at det kan tas politiske avgjørelser.

I utviklingen av målene hadde noen valgt en pragmatisk og samarbeidsorientert tilnærming.

– Vi satte oss ned sammen og laget en plan som vi har forsøkt å komme igjennom.

– Vi har laget mål sammen med ungene, vi to som overtok klassen. De skulle lære et visst antall ord og uttrykk. Vi presser dem litt til å snakke, vil at de skal bli vant til det.

Det skal imidlertid ikke underslås at noen ikke hadde satt seg spesielle mål:

- *Vi har egentlig ikke formulert noe hovedmål, bortsett fra at vi skal dusje dem litt.*
- *Nei, jeg har ikke formulert noe hovedmål. Når du ikke har en plan, står du litt løsere.*
- *Ikke annet enn at jeg forsøker å lære dem så mye som mulig. Du kan jo ikke lære dem så mye på bare en time i uken.*

Det var tydelig at de fleste lærerne etter den første fasen i forsøket mente at dette er et vellykket prosjekt. Prosjektet opplevdes som både lærerikt og utfordrende.

- *Det går etter forventningene, det er viktig at det er på frivillig basis – elevene velger kurs innenfor ”elevenes valg”.*
- *Vi har nådd målene. Det har vært veldig koselige timer.*

Hovedinntrykket når det gjelder målsetting i prosjektet, er at det er store variasjoner i hvor klart uttrykt disse målene er. Det vil igjen påvirke hvordan undervisningen gjennomføres og hvilken vurdering og tilbakemelding elevene får fra læreren. De aller fleste lærerne er svært positivt innstilt til TS. Dette er et forsøk som de er motiverte for å gjennomføre, og som de ønsker skal bli vellykket. Det er rimelig å anta at en slik positiv innstilling og engasjement også vil påvirke elevenes holdninger til det å lære et nytt fremmedspråk.

3.2.2 Didaktiske spørsmål

Prosjektet har som mål at språkopplæringen i TS skal være preget av en praktisk og kommunikativ tilnærming. Det vil for mange bety en ny og spennende didaktisk tilnærming, men også en tilnærming som kan bety brudd med tidligere tradisjoner i fremmedspråkundervisningen. I tillegg skal opplæringen rettes mot yngre elever enn det flere av lærerne har erfaringer med, noen steder også i grupper med aldersblanding. En utfordring som møter lærere i slike undervisningssituasjoner, er at alle elever har krav på tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er et begrep som det kan være vanskelig å gi en eksakt og kort definisjon på. Her har vi forstått det som at språklæreren systematisk tilpasser opplæringen til elevenes faglige og sosiale forutsetninger. I intervjuene stilte vi spørsmål som gikk både på valg av opplæringsmodell, faglig innhold, arbeidsmåter, elevvurdering m.m. (jf. vedlegg 3) for å danne oss et inntrykk av hvordan opplæringen ble tilpasset elevenes forutsetninger.

Innhold og arbeidsmåter

Hvilken pedagogisk og fagdidaktisk tilnærming hadde deltakerne valgt? Svarene varierer, men flere nevnte at muntlig bruk av språket sto høyt – det at elevene skal få anledning til å snakke og kommunisere på det valgte fremmedspråket.

Arbeidsformer som ble benyttet for å styrke de muntlige aktivitetene, var for eksempel drama, skuespill, rim og regler.

- *At det skal være muntlig, at de skal snakke, rim og regler sånn som i engelsk i 2. og 3. klasse*
- *Elevene skal føle at det å snakke et annet språk er noe som alle kan klare*

– *Vi har satset på å gjøre det litt lett. Skuespill og dialoger, ikke så mye taleundervisning. Ungene skal lære en god del spansk, men samtidig synes det er morsomt*

Når det gjaldt det faglige innholdet, ble det lagt vekt på at elevene skulle lære ”dagligdagse ting” som farger, tall, dyr og årstider.

– *Ord som de vil ha bruk for i dagliglivet, for å få kontakt og kunne kommunisere med folk. Enkle ting, sanger som de kjenner på norsk*

– *Vi la vel spesielt vekt på dagligdagse ting som ukedager og farger og hilse, si takk og god dag og sånne ting, hva man heter, enkle dagligdagse ting i møte med andre mennesker.*

Noen var opptatt av å gi elevene en ”ordbank”. Andre nevnte at de arbeidet etter målene i den europeiske språkpermen og vektla grunnleggende ferdigheter som det å kunne gjøre seg forstått.

– *At de skulle klare å gjøre seg forstått og forstå. Vi valgte ut litt enkle ting som farger og tall, dyr, kropp – for at de skal få en ordbank. De mangler spørreord, det må vi få inn snart. Vi prøver å snakke litt, å være veldig konkret. Elevene skal ikke sitte og pugge, ikke grammatikk, det skal være mest mulig muntlig*

Karakteristisk for timene var at det ble benyttet mye spill, at elevene skulle ”gjøre og snakke” og at samarbeid og gruppearbeid ble vektlagt. Et uttalt mål fra flere respondenter var at elevene skulle kunne kommunisere på det språket de hadde valgt. Et grunnleggende prinsipp var at undervisningen skulle være lystbetont, at elevene skulle få lyst til å lære flere språk, og at de skulle utvikle språkglede gjennom å mestre et nytt språk.

Vurdering

Fra et evalueringssynspunkt var det interessant å få vite noe om hvordan lærerne vurderte sin egen undervisning på den ene siden, og hva slags tilbakemeldinger elevene fikk når det gjaldt egen framgang på den andre siden. Få av deltakerne i TS-forsøket hadde tidligere undervisningserfaringer å bygge på. Det kan derfor ha vært en utfordring for dem å vite hvordan undervisningen skulle legges opp, hvilke kriterier en skulle legge vekt på og hvordan elevenes faglige framgang skulle vurderes.

Noen av lærerne var opptatt av at respons fra elevene var viktig for vurderingen av egen undervisning. Hvis elevene ga uttrykk for at de likte undervisningen og virket konsentrerte og motiverte for oppgavene, ble det tatt som et tegn på at opplæringen var vellykket.

– *Det går veldig mye på magesfølelsen. Hvordan slo det an på elevene? Det som jeg har fått til positivt har jeg forsøkt å utvikle videre. Det er jo elevenes tilbakemelding med språk eller kroppsholdning.*

Andre nevnte at de prøvde å se om elevene hadde nådd målene. Noen hadde innført at elevene førte logg fra timene. Det å vurdere aktiviteter i etterkant og skrive ned det som så ut til å fungere bra, ble også nevnt som vurderingsmåte.

Når det gjelder elevvurdering, fant vi store variasjoner fra ingen vurdering til systematisk skriftlig tilbakemelding til elevene. Flere nevnte at de var opptatt av å gi ros og individuell veiledning og støtte.

– *Jeg gir ros, hjelper underveis, snakker med den enkelte.*

– *Det blir bare å høre og gå rundt og se når de snakker.*

Noen hadde forsøkt med en test eller utviklet kriterier for måloppnåelse.

– *Vi har hatt en liten test, nesten som en gloseprøve. Og vi har jobbet med ordbilder. Jeg kunne tenke meg å høre litt mer på en og en, men har ikke hatt tid. Jeg har ikke helt oversikt over hvem som kan hva.*

– *Jeg har laget noen kriterier til målene over middels, middels, under middels. Vi har hatt en framføring om "Mein deutscher Freund", og en gang laget de en plakat.*

Erfaringene til de som hadde prøvd seg på mer systematisk tilbakemelding, var at det hadde virket motiverende på elevene. Elevene hadde satt pris på å få mer konkrete tilbakemeldinger på sine læringsresultater. Hva som ble vektlagt i elevvurderingen var alt fra elevenes engasjement, deltakelse og innsats, til vurdering av deres ordforråd og uttale.

3.2.3 Organisering på skolenivå

Integrering av andre fag

De fleste skolene så ut til å ha valgt en opplæringsmodell som la vekt på ren språkopplæring. Som én sa: "*Kun språk*". Når såpass mange ikke hadde organisert språkopplæringen mer tverrfaglig, kan en av årsakene være organisatoriske og timeplanmessige forhold.

– *Når det ikke er kontaktlæreren som har det, blir det vanskelig.*

– *Det går ikke når jeg har bare en tysktime i uken, og ikke ser klassen i andre fag. Vi har jo hatt navn på land og byer og sånt, men ikke spesielt fordi jeg har snakket med samfunnsfaglærere.*

– *Jeg har ikke integrert i andre fag, bare gjort et forsøk med "Marseillaisen".*

Noen steder hadde man valgt en mer tverrfaglig tilnærming ved at språkopplæringen inngikk i temabasert organisering av opplæringen ved skolen, for eksempel ved at elevene kunne velge en "profil" som hadde betegnelsen "Språk og samfunn" og hvor 2. fremmedspråk også inngikk.

– *I andre fag, for eksempel heimkunnskap og samfunnsfag – det å lære om landet. Vi har SOS-profil – språk og samfunn – det er i den profilen språkopplæringen ligger, så fransk er en del av SOS-profilen.*

Vi kunne se flere spredte forsøk på tverrfaglighet. Flere nevnte i intervjuet at de benyttet musikk, drama og matematikk i opplæringen. Én hadde forsøkt å benytte språket i kroppsøvingstimene. De som ennå ikke hadde lyktes med å integrere andre fag, uttrykte at de hadde planer om å gjøre det.

– *Jeg planlegger en kombinasjon med engelsk og samfunnsfag til høsten. En ny lærer som kommer inn har også matlaging, da kan de to kombineres, om ett år altså, etter prosjektperioden.*

Dilemmaet om hvorvidt det bør være elevgruppens kontaktlærer eller en faglærer utenfra som står for opplæringen i annet fremmedspråk, ga ikke intervjuene noe entydig svar på. Det ser ut til at begge modeller kan være vellykte. Det som ble nevnt som et pre for kontaktlæreren, var at vedkommende står mer fritt både med hensyn til når opplæringen i TS kan foregå, hvor lange økter en kan ha og ikke

minst, integreringen med andre fag. På den annen side har faglærere ofte høyere kompetanse i språkfaget og er slik viktige bidragsytere i barnetrinnets kollegium.

Behov for forandringer

Hva hadde deltakerne lært gjennom det første året i forsøket? Hvilke erfaringer hadde de gjort som ville få konsekvenser for det videre arbeidet i forsøket? I intervjuet ble de spurt om de mente det var behov for å forandre organiseringen av opplæringen og eventuelt hvilke endringer de ville foreslå. Noen nevnte at det burde gjøres en del endringer på timeplanen.

– Det er langt med to timer. Den første timen går bra, men så blir de litt trøtte.

På den annen side mente andre at det kunne være praktisk å ha to timer sammenhengende.

– I utgangspunktet hadde vi undervisningen fordelt på to dager (onsdag og torsdag), men den ene timen lå på slutten av dagen, så elevene var veldig trøtte, og det var vanskelig å få ro i timen og sånn, så vi har hatt dobbelttime istedenfor.

Andre ønsket å gå motsatt vei og heller splitte opp undervisningen i mindre økter:

– Jeg kunne tenke meg å ha halvtimesøkter. Det hadde vært en stor fordel dersom vi hadde vært kontaktlærere på trinnet. Jeg gleder meg til å sette i gang på vårt eget trinn neste år.

– Jeg kunne tenke meg å begynne enda tidligere, kanskje fra 5., kanskje mer gjennomgående, ikke bare perioder som nå, kanskje kortere drypp over lengre tid. 1 1/2 time er faktisk for mye for enkelte. 1 time hadde vært greit.

Deltakerne hadde også ulike erfaringer når det gjaldt muligheten for samarbeid med andre lærere. Noen hadde et etablert samarbeid, mens andre etterlyste mer lærersamarbeid.

– Jeg ønsker å involvere de andre lærerne, jeg kan lære dem opp og vise dem ting som fungerer og sånn. Har snakket om å utvide det til andre språk.

– Vi trenger mer tid til samarbeid, planlegging. Vi har bundet opp 5–6 timers møtetid i uken, men ingenting på TS.

Andre endringer som ble foreslått angikk selve opplæringen.

– Vi gir jo elevene litt lekser, men det står ikke på den offisielle lekseplanen, for den skrives så tidlig. Vi har snakket om at vi i hvert fall må sette av en plass på lekseplanen, sånn at ungene kan skrive det på selv.

– Jeg ser jo ikke for meg at jeg kan fortsette uten i det minste få en progresjon gjennom en lærebok – ikke det at ungene skal ha lærebok, men at jeg skal være trygg gjennom det.

– Ja, nå har jeg snakket med elevene i dag, og så ser jeg nok det med dialog kanskje, at elevene føler at de kan si litt mer, så jeg har tenkt på det.

Som oppsummering kan vi si at behovet for endringer ligger på tre områder. For det første ønsket noen lærere å endre på timeplanen og plassere opplæringen i TS på andre tider av dagen enn nåværende ordning, spesielt var det ønske om å unngå slutten av skoledagen når elevene var trøtte. Noen mente at to timer sammenhengende språkopplæring ikke alltid var like heldig, og ville for ettertiden foreslå å splitte opp undervisningen i kortere økter. Hvis det for eksempel er kontaktlærer

som har undervisningen i TS, kan det la seg gjøre å integrere språkoppleringen i annen undervisning. Er det faglærere som har ansvaret, er dette verre å få til da undervisningen i TS er lagt til spesielle timer. Uansett bakgrunn uttrykte respondentene både vilje og ønske om et utvidet samarbeid med lærere som hadde elevene i andre fag og en mer tverrfaglig opplæringsmodell i forsøkets neste fase.

Det andre aspektet som ble trukket fram når det gjaldt endringer, var ønsket om mer samarbeid med andre TS-lærere. En grunn som ble oppgitt for at det hadde vært vanskelig å få til samarbeid, var mangel på tid, fordi det ikke var avsatt planleggingstid til 2. fremmedspråk.

Det tredje området hvor noen mente det burde skje visse endringer, var i selve oppleringen. Utfordringer videre er blant annet å få til en god progresjon for de elevene som har deltatt i TS ett år, og nå har en del kunnskaper i språket. Det ble også uttrykt bekymring for at det ikke fantes noen lærebok for barnetrinnet innen disse språkfagene. Et annet spørsmål som noen lærere stilte seg, var hvordan de skulle legge opp undervisningen når nye TS-elever kom inn i eksisterende TS-elevgrupper høsten 2006. Det medfører ytterligere krav til tilpasning av undervisningen i en elevgruppe hvor noen er nybegynnere og andre har ett års opplæring i det valgte fremmedspråket.

Kompetansebehov

I og med at lærerne har ulik utdanning og bakgrunn, kunne vi forvente at de også hadde ulike synspunkter på hvilke kompetanseutviklingstiltak de hadde behov for. Det gikk igjen at de fleste som etterlyste mer kompetanse, var de som ikke hadde tidligere erfaringer med å undervise elever på barnetrinnet. Det gjaldt i første rekke språklærere som var hentet inn fra ungdomstrinnet.

– Jeg har jo språkkompetanse, men det med å begynne språkoppleringen såpass tidlig, det trenger man mer kompetanse i.

– Kunne tenke meg litt barneskolepedagogikk. Merker at timene på barnetrinnet må være mer forberedt enn på ungdomstrinnet.

– Jeg føler at jeg absolutt har nok tyskkompetanse, men kanskje ikke barnetrinnspedagogikk. Jeg er jo ungdomsskolelærer.

Noen innrømmet at de hadde liten utdanning i det aktuelle språket: ”*Jeg har nok vel så bra som andre, men føler meg ikke bra med det*”. Andre sier seg fornøyd med egen kompetanse. Flere gir imidlertid uttrykk for at de ønsker videreutdanning eller etterutdanning.

– Jeg burde kunne mer, jeg skal ta spansk årsstudium.

– Jeg er ikke trygg nok, jeg har søkt om årsstudium

– Jeg skulle gjerne ta et oppfriskningskurs.

Hvordan var så oppfølgingen fra skoleeier for de som ønsket mer utdanning? Noen var mindre fornøyd med den oppfølgingen og kompetanseutviklingen som hadde funnet sted, mens andre hadde fått flere tilbud og fortalte at skolen sendte dem på kurs. Her var det store variasjoner. Noen hadde fått stipend for å ta årsstudium, en del skoleeiere hadde betalt for 60-studiepoengskurs på forskjellige universiteter m.m. Andre steder var ikke dette noe satsningsområde i kommunen. ”*En kollega fikk tilbud om å begynne i høst, men det kurset ble avlyst av en eller annen grunn*”.

Det er kanskje ikke rimelig å forvente at skoleeier i små kommuner vil sette i gang egne kompetanseutviklingstiltak for TS siden dette er et forsøk i forholdsvis liten målestokk. Det er imidlertid tydelig ut fra svarene at mange av lærerne er motiverte for å utvikle mer kompetanse i fremmedspråkdidaktikk for det aktuelle alderstrinnet.

Bruk av læremidler

I evalueringen var vi interesserte i hvilke læremidler som var i bruk. Bruken av læremidler ble registrert under klasseromsobservasjonene, og både lærere og elever fikk spørsmål om læremidler under intervjuene. Siden TS er et forsøk og det så langt ikke finnes lærebokverk for barnetrinnet i 2. fremmedspråk, er det rimelig å anta at lærerne må ha vist oppfinnsomhet med hensyn til å framskaffe egnede læremidler for sine elever.

Det var tydelig at læremiddelet “150 uttrykk” hadde vært populært. Det ble nevnt av flere. Dette er en liten bok som finnes for læring av noen fraser i tysk, fransk og spansk og som er basert på morsomme illustrasjoner og lydsspråk. Flere respondenter sa at denne boken var det eneste som var innkjøpt i forbindelse med forsøket.

Andre hadde kjøpt inn ulike typer spill, ordbøker, idéhefter og barnebøker med bilder og lignende.

– Jeg har en kollega som har vært bosatt i Tyskland i to år. Hun har kommet med julehefter, og klassehefter med Asterix. Lærerne bruker dem til å kopiere fra. Og Donald på tysk. Jeg tror de synes det er vanskelig å lese Asterix, men de flinkeste synes det er greit.

Det kom også fram at lærere hadde laget læremidler selv, og at de benyttet seg av ulike kilder for å framskaffe materiale til bruk i undervisningen. Elevene kunne også delta i å utvikle læremidler for hverandre.

– Men det jeg har tenkt på til neste år, er at de som har fransk på ungdomstrinnet kanskje kunne lage noen ting til barnetrinnet slik at de fikk noen små bøker med dialoger og sånn, ja et eller annet vi kunne ha.

Andre ting som hadde blitt skaffet til veie, var en del musikk og dataspill. Lærebøker i fremmedspråk beregnet for voksne, ble tilpasset til den aktuelle aldersgruppen. Bruk av datamaskin til skriving og utarbeiding av presentasjoner, for eksempel PowerPoint, gikk igjen som viktige aktiviteter i flere av elevgruppene.

Kontakt med andre land

Et av spørsmålene gjaldt om det var opprettet kontakt med skoler eller elever i andre land. Ingen av respondentene svarte positivt på dette under intervjuet, men flere hadde planer om å opprette en slik kontakt. Så langt hadde det ikke vært tid. Noen uttrykte dårlig samvittighet og mente at dette var noe de ”burde gjøre”.

Flere TS-lærere ønsket at en slik eventuell kontakt helst burde opprettes med elever som ikke hadde målspråket som morsmål, men som lærte det som fremmedspråk og var på omtrent det samme nivået som de norske TS-elevne.

3.2.4 Organisering på statlig nivå

Samlingene

I skoleåret 2005–06 ble det gjennomført to seminarer. Hvert av seminarene gikk over to dager og skulle være en del av oppfølgingen av TS-lærerne. I intervjuene kom det fram at mange deltakere var svært fornøyde med disse seminarene:

– Jeg har vært veldig fornøyd med de to samlingene. Jeg glødet når jeg kom hjem fra både den første og den andre samlingen.

Foruten å være et møtested for deltakerne, har samlingene inneholdt innføringer i forskjellige didaktiske tilnærminger som CLIL og språklig bevissthet, samt presentasjon av erfaringer med tidlig start fra andre land. Noen av TS-lærerne var svært fornøyde med denne faglige oppdateringen:

– Det har sikkert kostet litt å få oss inn til Oslo, men jeg føler at det har vært veldig viktig, det løfter det litt opp. Jeg har satt pris på det som er blitt formidlet fra forskning, det har hjulpet meg.

For andre var det særlig konkrete tips og kontakt med andre lærere som gjorde seminarene vellykket; det å ha fått komme sammen og utveksle erfaringer var samtlige deltakere udelt positive til:

– Foredragene var greie nok, men egentlig ikke så anvendelige.

– Det har for så vidt vært helt greit å høre på foredrag og sånt, men det jeg virkelig har hatt utbytte av, har vært å diskutere med de andre lærerne.

– Det var nyttig å høre hva de andre hadde gjort, hvordan de fikk tak i ting og sånt.

Ettersom det ikke hadde blitt gjennomført større forsøk med med tidlig start av 2. fremmedspråk i Norge, var det invitert to utenlandske foredragsholdere til den første samlingen. En av disse har blitt tildelt veiledningsfunksjonen i forsøket og er blitt permanent knyttet til forsøket. Dette har utvilsomt tilført forsøket viktig kompetanse som det var vanskelig å finne i Norge.

Noen av deltakerne stilte seg imidlertid kritisk til at mye av kommunikasjonen under samlingene hadde foregått på engelsk.

– Det er egentlig ikke så greit at det gikk på engelsk. Jeg blir veldig nervøs når jeg skal snakke engelsk med noen jeg ikke kjenner. Det kan ikke jeg. Derfor sa jeg heller ikke så mye.

– Det eneste dumme er at alt skal foregå på engelsk, da blir i hvert fall jeg litt engstelig for at det ikke skal være korrekt. Jeg skjønner jo hva de sier, men det er jo annerledes når man ikke er vant til å snakke engelsk.

Veiledning mellom samlingene

I de dokumentene vi har hatt tilgjengelig har det ikke vært spesifisert i hvilken grad TS-lærerne skulle motta veiledning mellom samlingene eller hvem som eventuelt skulle være ansvarlig for denne. Etter den andre samlingen ble det avklart hvem som hadde ansvaret for veiledning, og deltakerne har hatt anledning til å kontakte denne personen.

Etter ønske fra lærerne ble det etter den første samlingen opprettet en elektronisk læringsplattform, hvor det kunne utveksles erfaringer og holdes kontakt mellom

samlingene. Denne plattformen ble opprettet på Fremmedspråksenterets nettsider, med programvaren *Blackboard*, men har vært svært lite brukt i skoleåret 2005–06.

Da undervisningsplattformen i TS-forsøket ble bestemt opprettet, var det enighet om at det var lærerne selv som skulle bidra med diskusjonsinnlegg, pekere og undervisningsidéer. Erfaring fra tidligere prosjekter¹³ viser imidlertid at vellykket bruk undervisningsplattformer forutsetter en “driver”, altså en person som setter diskusjoner i gang og legger inn informasjon og, ikke minst, sørger for en brukervennlig utforming.

Våre observasjoner av TS-plattformen bekrefter langt på vei disse erfaringene. Slik som den framstår per i dag, er det flere knapper på venstremenyen som ikke er aktuelle for TS-forsøket, mens andre, som den for eksterne linker, fører til tomme sider. Brukerne mangler rettigheter til selv å legge inn pekere; disse må eventuelt “pakkes inn” i et diskusjonsinnlegg. Diskusjonsforumet på sin side inneholder bare én diskusjonstråd, og brukerne har ikke rettigheter til å opprette nye, noe som gjør det vanskelig å skille mellom innhold av forskjellig art. Mappeorganiseringen av de dokumentene som er lagt inn av prosjektledelsen er uklart, og plattformen mangler konkrete oppfordringer til deltakerne om hva de forventes å legge inn.

De av TS-lærerne som hadde forsøkt å bruke undervisningsplattformen, hadde ikke lyktes med dette i særlig grad:

– [Prosjektlederen] *påsto jo at ingen hadde vært innom Blackboard, men vi har faktisk vært innom, og vi fant ingenting.*

Så langt i prosjektet er inntrykket at det ikke har funnet sted noen form for reell veiledning mellom samlingene

– *Den kunne kanskje være litt mer inne i bildet da! Det har jo vært seminarer og det har vært veldig all right da. Det å høre hvordan andre organiserer ting og hva de er opptatt av, hva de får til.*

Etter vår mening vil en bedre tilrettelegging av undervisningsplattformen kunne føre til at de første brukerne selv legger inn materiale, som i sin tur kan tiltrekke seg flere brukere. Dette vil kunne heve kvaliteten på veiledningsarbeidet i TS-forsøket.

Evaluering kontra veiledning

I TS-forsøket har evalueringsoppdraget vært strengt skilt fra veiledningsoppdraget, og i kravspesifikasjonen for evalueringen heter det: “*Veiledningen ligger utenfor evalueringsoppdraget og gjennomføres av andre aktører*”. [ref side?] Det skal imidlertid ikke underslås at evaluators skolebesøk kan ha hatt konsekvenser for videre veivalg i TS-opplæringen og virket stimulerende på aktiviteten. Eksempelvis ble det observert at noen lærere gjorde en konkret møteavtale etter å ha fått spørsmål om samarbeidsrutiner og at en lærer i forkant av besøket hadde bedt elevene skrive logg om hva de syntes om opplæringen så langt.

Denne delrapporten vil også ha innflytelse på forsøket på ulike nivåer.

¹³ For eksempel Speitz (2002).

3.3 Rektorene

Det er gjennomført intervjuer med rektorene ved 10 av de 12 TS-skolene. I noen tilfeller er også administrative ledere med særskilt ansvar for språkopplæringen blitt intervjuet.

3.3.1 Mål og visjoner

Skolenes deltakelse i TS-forøket forutsatte rektors godkjenning, og følgelig var samtlige rektorer i utgangspunktet positive til utprøvingen.

På noen skoler hadde en lærer med spesiell interesse for faget fått rektors støtte til å delta i TS-forsøket, men i mange tilfeller var det rektor selv som hadde tatt initiativ til deltakelse etter å ha blitt informert på rektormøte eller kontaktet av Utdanningsdirektoratet. På noen skoler hadde rektor tiltrådt stillingen etter at hans eller hennes forgjenger hadde satt i gang forsøket ved skolen.

Noen av skolene hadde holdt på med tidlig start av 2. fremmedspråk allerede før forsøket startet.

– Skolen har allerede i flere år hatt fransk på barnetrinnet og spansk på mellomtrinnet; det er artig å bli med på et fellesprosjekt.

Noen rektorer la pedagogiske overveielser til grunn for skolens deltakelse:

– Det er viktig med språk, vi må starte så tidlig som mulig.

– Kunnskap i seg selv er bra, og kunnskap om språk er veldig bra.

Utover den generelt positive holdningen som var felles for alle rektorene, hadde disse svært forskjellige visjoner for forsøket. Noen så på deltakelsen i TS-forsøket som et politisk virkemiddel:

– Vi vil gjerne være med sammen med andre gode krefter i samfunnet til at fremmedspråket får en større betydning i norsk skole.

– Vi skjønner at vi er med på noe stort, og vi håper at vi kan bidra til at Utdanningsdirektoratet lytter på den erfaringen, slik at vi kan utløse noen midler og ressurser, og det kan bli nedfelt i den nasjonale planleggingen. Vi ser at prosjekter ofte blomstrer opp og så dør hen når det ikke blir nedfelt i nasjonalt planverk.

For andre var deltakelse i et hvilket som helst større forsøk interessant i seg selv:

– Vi var klare for å få oppmerksomhet og være med på noe nytt.

Andre rektorer understreket at skolens pedagogiske målsettinger var styrende, og at de var med i TS-forsøket nettopp fordi det passet inn i skolens profil:

– For oss er dette helt klart et satsningsområde i vår pedagogiske profil. Her kommer det kanskje noen forskjeller mellom skolene som går med i dette prosjektet. Vi går ikke med i dette prosjektet fordi dette er et prosjekt vi får tilbud om. Det er ikke der vi er. Vi går inn fordi vi har en pedagogisk profil.

En annen rektor forklarte deltakelsen i forsøket med at skolen hadde mange elever med fremmedspråklig bakgrunn og mye morsmålsundervisning.

– Det var nærmest en impuls, det ble nevnt på et rektormøte, og jeg fikk tak i den personen og sa at det må vi melde oss på, for vi har så mye språk likevel. Så måtte jeg jo hjem og spørre, og alle tente på idéen.

Rektorene uttrykte også ulike hovedmål med forsøket. Noen var opptatt av at prosjektet ville øke interessen og språkgleden hos elevene:

- *Å kunne språk er en rikdom, vi forbereder dem på livet etter skolen der det kreves språk og der språk åpner dører*
- *En av målsetningene var å pirre nysgjerrigheten i forhold til et annet språk enn engelsk*
- *Elevene skal utvikle sin kompetanse i det språket de har valgt. Har de kunnskap nå som de ikke hadde i august, så har vi nådd et mål.*

Vi ser at det er både innholdet i forsøket og det å delta i et forsøk i seg selv som har vært viktige beveggrunner for å melde sin interesse for TS.

3.3.2 Rektors deltakelse

Utover det å ha en generell positiv holdning til TS-forsøket, hadde rektorene engasjert seg i forsøket i svært forskjellig grad. Mens noen hadde overlatt alt i selve gjennomføringen av forsøket til lærerne, hadde andre involvert seg i både planlegging, pedagogiske spørsmål og organisering. En rektor hadde også selv undervisning i 2. fremmedspråk.

Flere rektorer beskrev “Tidlig start” som et av skolens satsningsområder, mens andre mente at forsøket først og fremst gjaldt den elevgruppen som deltok og ikke hele skolen. Det medførte at de fulgte opp forsøket i varierende grad.

Organisering og pedagogisk ledelse

TS-skolene hadde i ulik grad hatt anledning til å forberede organiseringen av forsøket, men alle rektorene hadde vært involvert i planleggingen og kunne redegjøre for løsningen som var valgt ved deres skole. Når det gjaldt pedagogiske målsettinger og spørsmål, var det imidlertid klart at TS-rektorene hadde involvert seg i svært ulik grad.

- *Jeg har overlatt det til læreren.*
- *Jeg har diskutert en del med læreren, som har hatt klare meninger om hvordan det skulle drives. På meg hørtes det bra ut, jeg var enig i lærerens tilnærming.*
- *Vi har ikke formulert noe mål, vi hadde nok med å komme i gang. Vi har startet opp og latt veien bli til mens vi går.*

De rektorene som hadde engasjert seg i opplæringsmodellen og pedagogiske spørsmål, var godt samstemte: Undervisningen skulle være lystbetont, alders-tilpasset, praktisk og kommunikativ. Det som skilte disse rektorene fra hverandre var synet på hvor alvorlig faget skulle tas rent faglig.

Noen rektorer la stor vekt på at TS-forsøket måtte ha en viss faglig tyngde:

- *Vi har valgt en litt skolsk løsning. Vi har jo lærere som har kompetanse. Det å gå i gang å undervise med lærere som ikke kan det, er for oss visvas, vi gjør ikke sånt. Vi tuller ikke med kompetansekravene. Vi har opplevd at integrering av språk og mat, det er kjempelurt.*

For andre var det det lystbetonte som skulle stå i sentrum:

– *Jeg synes at de skal holde seg veldig på den praktiske og muntlige biten, og ikke la seg fange av sin skolske og tradisjonelle skoleopplæring.*

– *Det skal ikke likne på engelskundervisningen. Lek og lyst og praktisk.*

Det var tydelig i intervjuene av rektorene at de hadde forsøkt å legge til rette for at TS-opplæringen skulle bli vellykket. Når det gjaldt pedagogiske prinsipper i opplæringen, kom det fram to ganske ulike syn: På den ene siden at TS skulle være noe nytt og annerledes; et fag hvor man skulle ta sterk avstand fra ”skolske” tradisjoner; på den andre siden et læringssyn hvor man nettopp vektla en ”skolsk” tilnærming for å utvikle elevenes kompetanse i det valgte språket. Det samme gjaldt behovet for lærebok. Ett syn var at en lærebok kunne legge uheldige føringer på undervisningen. Et annet syn var at en lærebok ville gi undervisningen en struktur i positiv forstand.

– *De bruker jo en del tid på å lete opp og lage læremidler, men de er jo så entusiastiske, så det går fint. Jeg vil ikke at elevene skal ha hver sin lærebok, klassesett. Jeg føler helt klart at noen av lærerne blir overstyrt av læreboken; når de kommer gjennom den har de “gjort jobben”.*

– *Lærebøker kan jo være praktisk, og en god lærer kjenner begrensningene til en lærebok, en dempet bruk av lærebøker kan være greit som støtte og struktur. Selv synes jeg det er greit å ha 2–3 læreverk som halve klassesett. Men dette her er det hver lærer som må bestemme i sin klasse.*

– *Hvis lærerne kommer og ber meg om et klassesett, vil jeg ta en god runde med dem, jeg vil heller at de skal komme og be om andre ting. Jeg vil ikke ha en tradisjonell opplæring.*

Ellers nevnte rektorer at det hadde blitt kjøpt inn en del læremidler, for eksempel spill, sanghefter og litteratur på fremmedspråkene det satses på.

Som nevnt under kapittel 3.1, hadde elevene i ulik grad tilgang til IKT-verktøy i språktimene. Ettersom ingen av skolene hadde gjort nye investeringer på IKT-siden som følge av TS-forsøket, fikk skolenes generelle satsning på dette området betydning for gjennomføringen. Eksempelvis vil det påvirke undervisningen om datamaskinene er samlet på egne rom eller tilgjengelige i klasserommet. Blant TS-rektorene var det tydelig at IKT var et spørsmål som opptok mange.

– *Det legger vi mye vekt på. Vi har egen IKT-plan, vi har plan for lærere som underviser på ulike trinn for hva de skal bruke. Hvis læreren ikke kan det, må han kurses. Vi har også en plan for elever i databruk. Vi begynner med databruk helt nede i første trinn. Vi har eget datakurs på aktivitetsskolen. Vi satser på å ha brukbart med utstyr. Vi har også høy kompetanse i personalet på området. Det er vi bevisste på gjennom tilsettinger og liknende. Vi er bevisste på multimedia og bruker Fronter veldig mye, det er et redskap for oss og for hjemmet.*

Ved de skolene som ennå ikke var godt utstyrt, var det planlagt forbedringer:

– *Vi har et rom med 15–18 PC-er. Der har vi hatt elevene med noen programmer vi har lett opp på Elevnett. Vi har gode nok maskiner, men nå skal vi få utvidet parken vår. De går litt tregt.*

Integrering av TS i skolens øvrige arbeid

På de skolene hvor det var utarbeidet opplæringsplaner i 2. fremmedspråk, hadde disse vært mer eller mindre integrert i skolens øvrige planverk.

– Det pleier vi å gjøre, og kommer til å gjøre det neste år. Men fordi vi hoppet sånn i det, var alle planene lagt. Men 2. fremmedspråk er integrert i ukeplaner og periodeplaner.

– Gjennom profilene har vi valgt en tverrfaglig tilnærming. Det er helt bevisst og ingen tilfeldighet – det er en bevisst strategi for å gi mer læringsutbytte og tilpasset opplæring.

Hovedinntrykket var at det fantes store ulikheter med hensyn til hvor synlig TS var i skolens øvrige virksomhet. Vi spurte blant annet om TS hadde vært et tema på fellesmøter i kollegiet, og fikk ulike svar:

– Vi må huske på at dette er en liten, liten bit av skolens tilbud. Vi må ikke ta helt av her!

– Ja, det har det vært flere ganger. Løypemeldinger hvor de presenterer arbeidet og hvor det står. Da er alle utviklingsarbeidene innom og sier litt om det. Dessuten litt på informasjonsmøter på fredager.

Det igjen medførte store variasjoner i hvordan opplæringsplanene ble fulgt opp. Noen steder foregikk det fortløpende vurdering, gjerne i form av diskusjoner og jevnlig møter blant lærerne. Der det kun var én lærer som deltar i TS, var dette ofte overlatt til vedkommende.

Det var store forskjeller på engasjement og involvering i prosjektet fra rektorenes side. Som et eksempel har noen rektorer deltatt på seminarer i Oslo, andre ikke. Det kan være arbeidsmessige, økonomiske og geografiske årsaker til at ikke alle rektorer kan delta, men det betyr at rektorer vil få ulik innsikt i prosjektet. Ved seminar deltakelse får rektorer den samme informasjon om TS som lærerne og kan delta i diskusjoner som oppstår. På disse seminarer har dessuten rektorer anledning til å dele erfaringer med hverandre og diskutere lederoppgaver i forbindelse med progresjon og utvikling i forsøket. Slik vi vurderer det, vil det da være lettere å følge opp prosjektet på egen skole.

Vi kan ikke ut fra vårt datagrunnlag si hvilken betydning ledelsens involvering i dette forsøket har for hvor vellykket TS vil bli, men ofte er det slik at ledelsens engasjement i et prosjekt er avgjørende for et prosjekts status ved skolen. Det er rimelig å anta at hvordan TS integreres i skolens øvrige arbeid, vil ha betydning for hvor seriøst lærere og elevene oppfatter opplæringen i fremmedspråket og hvilke mål de setter seg. Et ”sideprosjekt” kan være vellykket i den elevgruppen det gjelder der og da, men vil lett dø ut når prosjektperioden er over.

Flere har studert hva som er suksesskriterier¹⁴ i utviklingsarbeid og implementeringsprosesser. Huseby (1994) oppsummerer ulike sett av suksessfaktorer. Blant de som angår ledelsens ansvar, nevnes disse:

- Klart definerte mål
- Tilstrekkelig ressurstilgang
- Toppleders støtte
- Tilstrekkelig og god kommunikasjon

¹⁴ Suksessfaktorer/suksessprediktorer er faktorer som en antar er positivt korrelert til suksess i prosjektet.

- Samarbeid mellom enheter/avdelinger som er involvert
- Evne til å takle uforutsette problemer

Slater og Teddlies (referert i Birkemo 1999) framhever også ledelsens rolle når skolens opplæring skal vurderes. De mener at det i hovedsak er tre faktorer som er viktige for kvaliteten i opplæringen som skolen gir: Det er 1) graden av tilpasset ledelse, 2) i hvilken grad læreren er forberedt til sin undervisning og 3) elevenes kognitive og motivasjonsmessige modning for læring. I en skole med lav kvalitet vil ledelsen være dårlig tilpasset til forhold og behov i skolen, lærerne vil være dårlig forberedt til egen undervisning og elevene lite motiverte for læring. Det motsatte vil være tilfellet ved skoler med høy kvalitet. For å utvikle skoler som kvalitativt gode organisasjoner, må skolens ledelse og lærere i fellskap arbeide aktivt for å oppnå dette.

Ut fra disse betraktningene er det sannsynlig at skoler hvor ledelse og lærere arbeider sammen om et felles mål i et utviklingsarbeid, vil ha større sjanse for å nå sine mål – også i et forsøk som TS.

Endringsforslag

I de tilfellene der TS-opplæringen var lagt til ugunstige tider, syntes rektor å være klar over dette, og å ønske en endring av timeplanen. Andre endringer rektorene ønsket å foreta det andre året i prosjektet, var blant annet å sikre en bredere forankring i lærerkollegiet:

- *Jeg vil gjerne involvere alle kontaktlærerne slik at de blir med på veien videre. Vi snakker om å gi dem begynnerkurs.*
- *Vi vil utvide og gjøre dette permanent. Vi er usikre så langt om elevene skal holde seg til ett språk, eller om de skal innom både tysk og spansk i løpet av 5. og 6. trinn neste år. Flere lærere skal inn i prosjektet.*
- *Jeg håper det blir forankret, slik at det ikke står og faller på den entusiastiske læreren eller lederen.*

Ved noen skoler var rektor fornøyd med utviklingen i prosjektet. Ifølge en rektor hadde de ved denne skolen sett ”lyset med hensyn til måten å gjøre det på”.

En kommende utfordring ved en skole var å lykkes med TS under Kunnskapsløftet “*som egentlig tar bort Elevens valg*”. Andre rektorer nevnte ulike nivåer i elevenes språkkompetanse som en kommende utfordring. Det gjaldt ordninger der elevgruppene kunne velge hvert år innenfor bestemte temaer eller profiler. I praksis vil det si at i en og samme elevgruppe vil det være noen som har hatt undervisning i det valgte fremmedspråket i et år, mens andre er nybegynnere.

De erfaringer som er gjort, ser ut til å få konsekvenser både for timeplanlegging, integrering i skolens virksomhet og lærersamarbeid. Det som blir spesielt interessant i den videre evalueringen, er hvordan de endringsforslagene som forelå våren 2006 blir fulgt opp og hvilke erfaringer skolene sitter med våren 2007.

Ressurser

Deltakelse i TS-forsøke krever både lærerressurser og driftsressurser. Skolene hadde ulike oppfatninger av hva som var nødvendig av ressurser:

- *Det er ikke noe problem i forhold til timer. Selvfølgelig ønsker alle lærere flere timer, men sånn er det alltid.*

– Vi må være kreative, for det ligger jo ikke noen ekstra midler inne. Men vi får det jo til! Som en oppstart, og for å pirre nysgjerrigheten er det greit.

– Vi bruker to timer i uken på hver av språklærerne, og så er trinnlærerne til stede samtidig. (...) Vi har tenkt å fortsette på det nivået i hvert fall, når det gjelder budsjettet. Det blir ikke noen nedskjæringer.

Noen mente at det har gått ”helt fint” å finne ressurser til TS. Men for andre hadde kostet:

– Vi har økt skolens underskudd med dette. Nå har vi brukt så mye penger på dette, at nå må staten bestemme seg. Skal dette bli et fag eller ikke?

Skolene hadde valgt ulike løsninger, og de fleste hadde gjort en innsats for å få dette til. Som én rektor kommenterte, er det her snakk om prioriteringer. Men det ble nevnt at hvis dette skulle bli en obligatorisk opplæring, måtte det inn nye ressurser på samme nivå som for andre skolefag som engelsk og matematikk.

Kompetanseheving

Når det gjaldt lærernes kompetanse for å undervise i 2. fremmedspråk, hadde skolene etter rektors vurdering ”bra kompetanse”. Flere skoler hadde leid inn språklærere fra ungdomstrinnet. Det ble nevnt at noen kanskje kunne ha behov for barnetrinnspedagogikk.

– Lærerne har høy kompetanse, og det er ingen som har søkt kompetansemidler. Kanskje hvis det kommer noen kurs for alderstilpasning og sånt, kunne det være interessant.

Noen lærere hadde fått tilbud om å ta etter- eller videreutdanning, for eksempel et årsstudium i det aktuelle språkfaget. Andre steder var det opp til lærerne å ta initiativ:

– Jeg har sagt at hvis de finner ting som de har lyst til å være med på, så skal vi legge til rette for det. Men jeg kan ikke oppsøke og finne det. Men hvis de vil dra på kurs i sommer, kan vi snakke om avspasering til høsten, og vi kan være med å dekke noen utgifter.

Videre satsing på Tidlig start

Mange rektorer sa i intervjuene at TS var et satsningsområde. Skolene hadde imidlertid i mange tilfeller mange andre satsningsområder, noe som medførte at rektor ikke nødvendigvis hadde hatt tid til å følge opp TS-forsøket.

Rektor ved en skole uttrykte stor skuffelse over at 2. fremmedspråk ikke var gjort obligatorisk. Denne rektoren fortalte at skolen ikke ville videreføre TS etter at forsøket var over, og at han en stund hadde vurdert å melde seg av prosjektet da de forsto at ”satsningen på 2. fremmedspråk var over”. Skolen hadde nettopp sagt seg villig til å delta i prosjektet for å bidra til at 2. fremmedspråk på sikt ville bli obligatorisk i 5. klasse.

En rektor mente at det kunne være et problem at skolene som deltok i TS hadde så ulikt ambisjonsnivå i forhold til hva de ville oppnå.

– Noen skoler tar dette veldig seriøst med et systematisk opplegg. Det er ikke mange skoler, men det er noen. De burde følges opp på en langt sterkere måte – hva gjør de og hva skjer. Det er de skolene som vil bli foregangsskoler for hvordan dette er. Det er ikke de skolene som har dette som et lite prosjekt over

to–tre uker og som har en eller annen lærer som kan turistspråket som tar dette for moro skyld. Derfor bør det skilles klart. Her er vi i to verdener.

En annen rektor hadde til intensjon å bygge opp et regionalt nettverk på området ”tidlig start”. Han mente at det ville være interessant for barneskolene i regionen og lette overgangen til ungdomstrinnet.

Noen rektorer ved skoler som hadde begrenset TS-forsøket til mellomtrinnet, hadde ingen innsigelser da flere av kontaktlærerne i TS-prosjektet ba om å få fortsette med opplæringen i 2. fremmedspråk når de skulle begynne med nye klasser på lavere trinn i skoleåret 2006–07. Samtidig så de for seg at de “nye” lærerne som rykket opp, også ville bli involvert i forsøket. En slik utvikling kan på sikt føre til at alle elever ved disse skolene får kontinuerlig opplæring i 2. fremmedspråk, også etter at TS-forsøket er avsluttet.

4. KRITISKE SUKSESSFÅKTORER

Hovedinntrykket vi sitter igjen med av utviklingsprosessen i TS, er at skolene har lykket i å lage en opplæringsmodell som har fungert bra i forhold til intensjonen. De har lykket i å etablere interesse og motivasjon hos unge elever til å lære et nytt fremmedspråk på barnetrinnet. Lærerne synes forsøket er spennende og interessant og mener at TS er vellykket så langt. Noen steder har opplæringsmodellen blitt noe justert i forhold til de erfaringene man har gjort første året, og flere av lærerne vil endre planene for skoleåret 2006–07.

Prosjektet har sine kritiske suksessfaktorer både når det gjelder organisering på den enkelte skole og når det gjelder innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Som vi skriver på s. 6 i denne rapporten, ønsket vi å benytte begrepet ”lærekode” (Aure 1993). Lærekode var ment å være til hjelp i analysen av de prinsippene som viste seg å ligge til grunn og regulere den pedagogiske praksisen i opplæringen.

Siden TS er et forsøksprosjekt hvor skolene har en overordnet målsetting å forholde seg til, var det nærliggende å forvente en ganske homogen lærekode. I vår analyse kan vi imidlertid identifisere svært forskjellige lærekoder. Det er tydelig at intensjonene med forsøket er delte i forhold til hvor ”alvorlig” denne opplæringen skal tas. Noen har for eksempel ikke utarbeidet planer for opplæringen eller formulert mål. Det er også store variasjoner om hvilken vurdering elevene får på faglig framgang og mestring i språkfaget. Ved noen skoler er forsøket med TS godt integrert i skolens opplæringsplaner, mens det ved andre skoler henger noe på siden av den øvrige virksomheten.

Ledelsens rolle er viktig for forsøkets status ved skolen. Noen skoleledere er svært engasjert i prosjektet, mens andre har en mer tilbaketrukket rolle.

På timeplanen er opplæringen organisert for eksempel i dobbeltimer, to enkelttimer på forskjellige ukedager eller i ”små drypp”.

Noen lærere samarbeider, både faglig og tverrfaglig, med andre lærere, mens andre savner samarbeid med kollegaer.

Forsøket avhenger noen steder av én person – dvs. en motivert og interessert lærer. Det gjør forsøket sårbart hvis denne ene personen slutter eller blir fraværende fra undervisningen av andre grunner.

Det er også store ulikheter i lærernes kompetanse, men de fleste uttrykker sterk vilje til å utdanne seg videre i det aktuelle fremmedspråket eller i ”*barnetrinns-pedagogikk*”, som de omtaler det.

I noen kommuner har lærerne fått tilbud om etter- og videreutdanning, mens det andre steder ikke finnes noe tilbud. Deltakerne setter stor pris på seminarer hvor de får faglig påfyll og kan diskutere erfaringer og dele ideer med lærere ved andre skoler. De er mer usikre på hvilken veiledning de har krav på i forsøket.

TS-timene er i varierende grad preget av at elevene får bruke språket de lærer kommunikativt. Mens noen lærere selv bruker språket forholdsvis mye og legger opp til aktiviteter med fri eller tilnærmet fri kommunikasjon, er andre lærere nølende til selv å snakke på målspråket eller opptatt av at elevene må bygge opp en ”ordbank” før de kan begynne å kommunisere på fremmedspråket.

En annen ting som varierer i TS-prosjektet er i hvilken grad elevene har innflytelse på undervisningen og anledning til å være med å velge arbeidsmåter og aktiviteter.

Elevene er i hovedsak fornøyde og trives med å lære et nytt språk. Ut fra våre dataer så langt kan det virke som om de yngste elevene på mellomtrinnet er mer begeistret enn de eldste. Det kan ha noe med alder å gjøre, men også at en del læremidler og arbeidsformer kanskje virker "barnslige" på elever på sjuende årstrinn. Forskjeller i tidspunkt på oppstart, for eksempel 5. eller 7. trinn, kommer til å bli fulgt opp i neste evalueringsfase.

Som oppsummering av evalueringen så langt vil vi peke på følgende avgjørende faktorer for den videre utviklingen i TS-forsøket:

- Uttrykte mål og opplæringsplaner
- Rektors/ledelsens rolle
- Timeplanmessige ordninger
- Forholdet mellom tid, ambisjoner og forventninger ved den enkelte skole
- Integrering av opplæringen i skolens arbeid forøvrig
- Tilpassing av undervisningen til ulike alderstrinn og lærernes kompetansebehov knyttet til dette
- Faglig progresjon og tilbakemelding til elevene
- Tilgang til og bruk av egnede læremidler

Som vi ser, angår de fem første punktene forsøkets status ved skolen, og de tre siste didaktiske dimensjoner ved opplæringen. Dette er interessante og viktige perspektiver som kommer til å bli fulgt opp også i neste og siste evalueringsfase.

Skoleåret 2006–07 vil det bli gjennomført nye intervjuer og observasjoner på forsøksskolene. Sluttrapporten for evalueringen av forsøket vil foreligge i november 2007.

5. REFERANSER

- Almås, R. (1990): *Evaluering på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V.G. (2001): Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Aure, V. (1993): *Evaluering av kunstskoler for barn og unge*. Stavanger: Rogalandforskning, Rapport nr.: RF 96/93
- Baklien, B. (1993): Evalueringsforskning i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, årg. 34, nr.3, 261–274.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983)(red): *Makt, kontroll og pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Birkemo, A. (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dam, L. & Thomsen, H. (1995): *Undervisningsdifferentiering i fremmedspråk. Hva? Hvorfor? Hvordan?* Albertslund: Malling Beck.
- Haug, P. (2001): Evalueringa av reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5/2001, 417–430.
- Huseby, R. (1994): *Suksessorientert evaluering av skole- og undervisningsvirksomhet – hva slags evaluering er det?* Telemarkforskning-Notodden: Rapport 02/94.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam, Gyldendal.
- Patton, M.Q. (1986): *Utilization-focused evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (1991): *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Speitz, H. (2002): *Evaluering av prosjektet "Veiledning av nyutdanna allmennlærere i Telemark"*. Rapport 02/2002. Telemarkforskning-Notodden.
- Speitz, H. & Simonsen T. (2006): *Evaluering av forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk. Delrapport 1*. Rapport 02/2006. Telemarkforskning-Notodden.
- Sverdrup, S. (2001): *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ushioda, E. (1996): *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Vygostky, L.S. (1978): *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

6. VEDLEGG

6.1 Vedlegg 1: Spørreskjema

Spørsmål til rektor og faglig ansvarlig angående prosjektet
”Forsøk med tidlig start av annet fremmedspråk”

1. Organisering av opplæringen i ”Forsøk med tidlig start av annet fremmedspråk”

- Hvilket 2. fremmedspråk har skolen valgt å satse på i dette forsøket?
- Hva var de viktigste begrunnelsene for valget av språk?
- Hvor mange elever får opplæring i 2. fremmedspråk?
- Hvor mange lærere deltar i forsøket?
- Hvor mange timer er avsatt ukentlig til denne opplæringen?
- På hvilket klassetrinn foregår opplæringen?
- Hvordan er elevene organisert i undervisningen? (gruppestørrelse, elever på samme trinn sammen, elever fra ulike trinn sammen, m.m.)
- Hvor ”tas timene fra” til denne opplæringen?

2. Lærerkompetanse

- Har læreren (lærerne) som underviser i 2. fremmedspråk i forsøket spesiell kompetanse for dette?
- Hvis ja, hvilke type kompetanse er det snakk om? (høgskole, universitet, annen utdanning, kortere kurs, utenlandsopphold, morsmål m.m.)
- Har skolen eller skoleeier satt i gang, eller har planer om å sette i gang, kompetanseutviklingstiltak i forbindelse med tidlig start i opplæringen av 2. fremmedspråk?
- Hvilke tiltak er det eventuelt snakk om? (kurssamlinger, nettbaserte kurs, veiledning, utviklingsarbeid, nettverkssamarbeid m.m.).

3. Planlegging og gjennomføring av opplæringen i 2. fremmedspråk

- Har skolen utarbeidet en egen plan for denne opplæringen?
- Hvordan følger skolen/lærerne eventuelt opp denne planen?
- Er denne planen integrert i skolens øvrige årsplan/undervisningsplaner?
- Er det kjøpt inn spesielle hjelpemidler/læremidler i forbindelse med TS?
- Benyttes det lærebøker i forsøket? I tilfelle ja, hvilke lærebøker?
- Hvordan vil du vurdere statusen til 2. fremmedspråk i kollegiet? Blant foreldre? Blant elever?
- Er dette et satsningsområde ved skolen?
- Hvilke arbeidsmåter og aktiviteter har skolen lagt vekt på i denne undervisningen?
- Er det opprettet kontakt, eller planlegges det å opprette kontakt, med skoler i andre land?
- Hvordan vil du beskrive hovedmålet med forsøket?
- Hva er din vurdering av prosjektet så langt i prosessen? (grad av måloppnåelse, spesielle utfordringer, overraskelser underveis m.m.)

4. Andre kommentarer/opplysninger?

6.2 Vedlegg 2: Intervjuguide elever

Intervjuguide – elever

(Tid: ca. 20 min.)

- Hva synes dere om det å begynne med to fremmedspråk før ungdomstrinnet?
- Mener du at dette er viktig / ikke viktig? Hvorfor?
- Fikk dere velge språk? Hvis ja, hvorfor valgte du dette språket?
- Hvordan har dere opplevd opplæringen i 2. fremmedspråk så langt?
- Hva gjør dere i timene?
- Arbeider dere i grupper?
- Hvis ja, hva gjør dere når dere har gruppearbeid?
- Kan du selv bestemme hvilke arbeidsmåter du vil bruke?
- Hva liker du/dere best? Hva liker du/dere ikke?
- Hva har dere lært?
- Hvilke læremidler har dere brukt i opplæringen?
- Hva synes dere om læremidlene dere har brukt i opplæringen?
- Får dere lekser?
- Hva tror du læreren ønsker at du skal lære i 2. fremmedspråk?
- Har du hatt bruk for hva du har lært?
- Har dere noen ”språkmodeller”, også utenfor skolen (for eksempel musikk, film, på nett)?
Har dere noen dere snakker eller chatter med?
- Har dere fått kontakt med elever i andre land / elever som lærer samme språk?
- Har du/dere lyst til å fortsette med samme språk på ungdomstrinnet? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilken nytte tror du at vil ha av å kunne flere fremmedspråk i framtiden?

6.3 Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Intervjuguide – lærere

(Tid: ca. 40 min.)

Generelt

- Hva var grunnen for at du ønsket å delta i forsøket med tidlig start i 2. fremmedspråk?
- Hvor godt forankret er dette prosjektet på skolen / i kollegiet?
- Hvordan vil du vurdere statusen til 2. fremmedspråk i kollegiet? Blant foreldre? Blant elever?
- Hvordan vil du beskrive ditt hovedmål med forsøket (i dine grupper)?
- Hva er din vurdering av prosjektet så langt i prosessen? (grad av måloppnåelse, spesielle utfordringer, overraskelser underveis m.m.)
- Har du opprettet kontakt, eller planlegger du å opprette kontakt, med skoler i andre land?

Organisering, planlegging og gjennomføring

- Hvordan organiserer du/dere TS her på skolen?
- Samarbeider lærerne som er med i prosjektet? Hvis ja, i hvor stor grad og hvordan?
- Hva har du/dere lagt vekt på i utarbeiding av opplæringsplanen?
- Hvordan følger du/dere eventuelt opp denne planen?
- Hvordan går du fram når du vurderer egen undervisning i 2. fremmedspråk?
- Hvordan går du fram når du vurderer elevenes læring i 2. fremmedspråk?
- Hva legger du mest vekt på i din elevvurdering? (muntlig uttale, kommunikative ferdigheter, skriftlige arbeider, engasjement, selvstendighet m.m.)
- På hvilken måte gir du elevene tilbakemelding om utvikling og prestasjoner i faget? (elevsamtaler, skriftlig tilbakemelding på prøver/arbeider, veiledning underveis i undervisningen m.m.)
- Føler du at du har tilstrekkelig kompetanse for denne opplæringen? Har du behov for kompetanseutvikling?
- Har skolen/skoleeier igangsatt kompetanseutviklingstiltak i sammenheng med forsøket?
- Hvordan har du/dere valgt tilnærmingen til opplæringen? Hvilke arbeidsmåter og aktiviteter har skolen lagt vekt på i denne undervisningen?
- Er opplæringen i TS ren språkopplæring, eller integreres også andre fag (CLIL)?
- Ser du et behov for å forandre organiseringen av opplæringen?

Læremidler/materiale

- Er det kjøpt inn spesielle læremidler eller hjelpemidler i forbindelse med TS?
- Har dere satset på digitale læremidler?
- Benyttes det lærebøker i forsøket? I tilfelle ja, hvilke lærebøker?
- Kommentarer?

Første erfaringer

- Hvilke første erfaringer har du gjort?
- Hvordan vil du beskrive interessen/motivasjonen blant elevene?
- Hvilke reaksjoner har du registrert hos de involverte (elevene, lærerne, foreldre, kollegaer)?
- Opplever du spesielle utfordringer ved å inkludere alle elever?
- Har forsøket ført til en ny tilnærming til språkopplæring?
- Hvordan vil du vurdere elevenes læring i 2. fremmedspråk?
- Er det noe du ville ha gjort annerledes nå?

6.4 Vedlegg 4: Intervjuguide rektorer

Intervjuguide – rektorer

(Tid: ca. 30–40 min.)

Generelt

- Hva var grunnen for å delta i forsøket med tidlig start i 2. fremmedspråk?
- Er dette et satsningsområde ved skolen?
- Hvordan vil du vurdere statusen til 2. fremmedspråk i kollegiet? Blant foreldre? Blant elever?
- Hvordan vil du beskrive hovedmålet med forsøket på din skole?
- Hva er din vurdering av prosjektet så langt i prosessen? (grad av måloppnåelse, spesielle utfordringer, overraskelser underveis m.m.)
- Er det opprettet kontakt, eller planlegges det å opprette kontakt, med skoler i andre land?

Organisering, planlegging og gjennomføring

- Hvor ”tas timene fra” i denne opplæringen?
- Har skolen utarbeidet en egen plan for denne opplæringen?
- Hvordan følger skolen/lærerne eventuelt opp denne planen?
- Er denne planen integrert i skolens øvrige årsplan/undervisningsplaner?
- Har skolen/skoleeier igangsatt kompetanseutviklingstiltak i sammenheng med forsøket?
- Hvordan vil du beskrive den didaktiske tilnærmingen som er valgt? Har dette vært et tema på fellesmøter i kollegiet?

Læremidler/materiale

- Er det kjøpt inn spesielle læremidler eller hjelpemidler i forbindelse med TS?
- Benyttes det lærebøker i forsøket? I tilfelle ja, hvilke lærebøker?
- Har skolen satsset på digitale læremidler?
- Er det andre ting du vil nevne i denne sammenheng?

Første erfaringer

- Hvilke erfaringer har skolen gjort i prosjektet så langt?
- Hvilke reaksjoner har skolen registrert hos de involverte (elevene, lærerne, foreldre, kollegaer)?
- Hvordan vurderer du ressursbruken i prosjektet på din skole?
- Ser du et behov for omorganisering etter det første året?
- Er det andre ting du vil nevne helt til slutt?

6.5 Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Skole:	Lærer:	Klokkeslett:
Klassetrinn:	Dato:	Observatør:

Generelle notater fra timen

s. 1 av 4

Skole:	Lærer:	Klokkeslett:
Klassetrinn:	Dato:	Observatør:

Aktiviteter

Hvilke aktiviteter gjennomføres i timen?

Trekkes eventuelt andre fag inn? (CLIL)

Relevans:

Er aktivitetene relevante for elevenes nåtidige og framtidige dagligliv?

Alderstilpassing:

Er aktivitetene tilpasset elevenes alder?

Skole:	Lærer:	Klokkeslett:
Klassetrinn:	Dato:	Observatør:

Metodisk tilnærming

Elementer av praktisk/teoretisk tilnærming

Bruk av språket:

Brukes språket aktivt i timene?

Stikkord:

Reelle kommunikasjonssituasjoner:

"Viktige ting" sies på norsk:

Innøvd spørsmål & svar
(som læreren kjenner svaret på):

Forsøk på å bruke språket "glir ut":

Læreren bruker språket,
men oversetter straks til norsk:

Elevmedvirkning

Legger læreren opp til at elevene skal delta aktivt i undervisningen?

Flerspråklighet

Legges det opp til sammenlikning mellom målspråket og andre språk elevene kjenner til?

Skole:	Lærer:	Klokkeslett:
Klassetrinn:	Dato:	Observatør:

Elevenes deltakelse

Engasjement:

Virker elevene engasjerte og entusiastiske?

Stikkord:

Påvirket av vår tilstedeværelse?

Inkludering

Tilpassing:

Gis alle elevene passende språklige utfordringer?

Inkludering:

Er alle elevene inkludert i undervisningen?

Stikkord:

Gutter/jenter

"sterke"/"svake" elever

Klasserommet

Klasserommet:

Er klasserommet preget av undervisningen i 2. fremmedspråk?