

Fremmedspråk på ungdomstrinnet.
En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i
elevenes fagvalg og tilfredshet med faget.

Debora Carrai



Avhandling levert for graden ph.d.

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Mars 2014

© **Debora Carrai, 2014**

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 206*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Inger Sandved Anfinsen.
Trykk og innbinding: AIT Oslo AS.

Produsert i samarbeid med Akademika forlag, Oslo.
Avhandlingen blir kun produsert av Akademika forlag i forbindelse med disputas.
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

Fremmedspråk på ungdomstrinnet.

En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget.

Sammendrag

Denne studien er en kvantitativ, deskriptiv og eksplorativ tverrsnittsstudie, som forsøker å bidra til en bedre forståelse av de faktorene som er involvert i fremmedspråklæring og -undervisning på ungdomsskolen. Blant disse er motivasjon for fagvalg og tilfredshet med faget, som jeg ser på som motivasjonens *outcomes*, hovedfaktorene i studien. Frafallet i fremmedspråkfaget, konkurransen mellom fremmedspråk og fordypningsfag, det spanske fenomenet i norske skoler og de kritiske spørsmålene rundt fremmedspråkundervisningen avdekker en problematisk situasjon for fremmedspråk i ungdomsskolen, og danner den overordnede problemstillingen for denne studien, nemlig å *studere betydningen av noen sentrale faktorer i forhold til elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*.

Studien består av en intervjurunde, en pre-pilot- og en pilotundersøkelse som ble brukt til å utvikle datainnsamlingsinstrumentet, spørreskjemaet til hovedundersøkelsen. En liten (og ikke representativ) undersøkelse blant spansk lærerne på ANPEs (den norske spansk lærerforeningen) nettsider er også en del av studien. Hovedundersøkelsen omfatter 1521 9. trinn elever fra 25 skoler. Utvalget er systematisk tilfeldig, har god geografisk spredning og omfatter både store og små skoler i byer og i distriktene. I tillegg har undersøkelsen fått en ganske høy svarrate. Disse elementene bidrar med ganske stor sannsynlighet til å innfri kriteriene om representativitet i utvalget og i generaliserbarheten av funnene.

Datainnsamlingsinstrumentet er selvutviklet med bakgrunn i andre utprøvde instrumenter, og har vist seg å ha rimelig gode psykometriske egenskaper. Det er *items* som undersøker ulike aspekter av fremmedspråk i skolen: fagvalg, elevenes bakgrunn i faget, motivasjonselementer, undervisning, lærer, lærings- og mestringsfølelser, *language anxiety*, selvdisciplin og læringsstrategier. En viktig del av spørreskjemaet er også spørsmål om rammefaktorene rundt fremmedspråk (og fordypningsfag) i skolen. Hovedvariabelen i hele studien, som blir analysert som avhengig variabel, er tilfredshet med faget. Hovedundersøkelsen i denne studien har gitt en omfattende datamengde som bare har blitt analysert med fokus på forskningsspørsmålene, og dens potensial av informasjon har derfor ikke blitt utnyttet fullt ut.

En nærmere analyse av funnene bekrefter den store rollen informasjon, miljø og motivasjon spiller i elevenes fagvalg, samt at undervisnings- og lærerfaktorer har det sterkeste predikeringspotensialet i forhold til elevenes tilfredshet med faget. Status for fremmedspråkfaget i skolen og vanskelighetsgraden i fremmedspråkene har i tillegg stor betydning for fagbytte i løpet av 8. trinn. Sammenligningen av funnene på tvers av fag og kjønn har også vist store signifikante forskjeller. Kombinasjonen av funnene i hovedundersøkelsen og i ANPEs undersøkelse bekrefter også spanskfagets særskilte stilling som fremmedspråk i skolen.

Studien i sin helhet kan ha flere implikasjoner for motivasjonsforskning, for utdanningskonteksten og for fremmedspråkfagets status i ungdomsskolen. For det første understreker den rollen som undervisning og den generelle tilfredshet har for elevenes motivasjon. Videre taler den for en kritisk gjennomgang av fremmedspråkfagets status og av rammefaktorer for faget i skolen, og viser samtidig et behov for en styrking av kvaliteten i undervisningen, både i skolen og på lærerutdanningsnivå.

Takket være sitt omfang av variabler og av representativiteten i utvalget kan denne studien, i tillegg til ha bidratt til å forstå situasjonen for fremmedspråkene i ungdomsskolen, ha framskaffet en etterlengtet database om fremmedspråk- og fordypningsfagene, og som kan brukes til videre analyse av variablene som ikke ble prioritert i denne studien og i andre forskningsprosjekt.

Abstract

The present survey is a descriptive, exploratory correlational study which aims at understanding some of the elements involved in language learning and teaching in Norwegian lower secondary education. The pupils' motivation for subject-choice at the beginning of the 8th grade and their satisfaction with foreign languages as subjects are among the main variables. The latter is, in my interpretation, assumed to be a motivational outcome. In the present study special attention is paid to Spanish, which is the preferred choice among students and at the same time the subject with the highest frequency of those who leave the subject at the lower secondary level.

The main research purpose of this study is *to understand the meaning of some key factors involved in the pupils' choice and satisfaction*. This involves examining subject-changes, the relation between foreign languages and in-depth studies in both English and Norwegian, the Spanish language situation, and general situation for foreign languages in lower secondary education.

This study comprises an initial round of interviews used to develop the first version of the questionnaire, followed by a pre-pilot and a pilot study which were used to test and further refine the questionnaire finally used in the main survey of this study. A small survey among 100 Spanish language teachers is also part of the study.

The main survey is a large-scale study with 1521 systematic randomly selected 9th grade pupils from 25 schools. The sample comprises large and small schools with a good geographic distribution and from a mix of urban and rural, and achieved a high reply rate. These elements contribute to its meeting the criteria for the sample being representative for the whole population of 9th graders, and for the generalizability of the results.

The questionnaire is self-developed, although inspired by other internationally acknowledged similar instruments, and has shown good psychometric properties. It comprises items about different aspects of foreign language learning and teaching, language anxiety, self-discipline and learning strategies. Questions about the Norwegian-specific educational context related dimensions are also part of the survey. The main variable in study is pupils' satisfaction with the chosen subject, which is used as a dependent variable in the analysis.

A closer analysis confirmed the importance played by information, motivational elements and environment for subject choice, in addition to the role of teaching and learning as the variables with the highest predictive power with regard to the pupils' satisfaction. The status of the foreign language in lower secondary education and perceived difference in difficulty between foreign languages and the in-depth studies competitors also seem to be important for subject-turnover. The comparison of results among foreign languages, between foreign languages and in-depth studies and between genders has revealed many statistically significant and relevant differences. In addition to this, the findings emerging from the survey among Spanish teachers reveal a number of factors that impact on the situation for this language in Norwegian lower secondary education.

The present study has a number of implications, both for the field of motivational research and for the educational context in Norway. In the former it is because it underlines

the role teacher, teaching variables and satisfaction play in understanding the development of pupils' motivation. In the latter it is because it leads to critical questions about the status of foreign languages in the school system, and about dimensions of the educational context which affect the foreign languages in general, and Spanish in particular. At the same time the results of this study shows the need to improve teaching quality at the lower secondary level as well as in higher education.

Thanks to the number of variables and the representativeness of the respondent sample, this study can, in addition to its contribution towards answering to the main research questions, provide a much needed database for the study of foreign language teaching and learning in the Norwegian lower secondary school. Given the time limitations of this doctoral project, this database could not be exploited fully. However, it can provide data for further research on foreign language teaching and learning at the lower secondary school level. Given time and resources it is also possible to analyse variables which were not prioritized in this study.

Forord

Da jeg kom til Norge, lidenskapelig interessert i min kjæreste (nå min mann) og i spansk barokk teater, drømte jeg om å kunne spre min interesse for det spanske språket, og kanskje for spansk litteratur, til andre. Denne muligheten fikk jeg ved å jobbe som spansk lærer i flere år. I mellomtiden hadde jeg også blitt lidenskapelig opptatt av enda et nytt område, av de store vanskene mine elever hadde for å tilegne seg de språklige ferdighetene som jeg prøvde å lære dem. Gjennom PPU-studier ble jeg mer oppmerksom og bevisst både på de utfordringene og de gledene som fremmedspråkundervisning bærer med seg, og bestemte meg for å ville bidra med noe. Som utlending og språkinteressert vet jeg mye om hvor frustrerende det kan være ikke å kunne mestre språket, kommunikasjonsmidlet per definisjon. «Cada loco con su tema» sier man på spansk, og «mitt tema» ble å arbeide for å kunne motivere elevene til å takle utfordringene med fremmedspråklæring.

I dette forordet ønsker jeg å benytte muligheten til å takke alle de som har hjulpet meg underveis i doktorgradsprosjektet.

Jeg vil begynne med å takke studieleder Sverre Vesterhus, daværende dekan Eva Lambertsson Björk og den øvrige ledelsen i avdeling «Økonomi, Språk og Samfunn» på Høgskolen i Østfold, for stipendiatstillingen som har gitt meg muligheten til å fordype meg i språkdidaktiske problemstillinger, for den ekstra økonomiske støtten i forbindelsen med hovedundersøkelsen og for å ha bidratt til min erfaring som fremmedspråkdidaktiker. Og en stor takk går også til Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning på Universitetet i Oslo, som har trodd på mitt prosjekt og har støttet godt opp om det ved å la meg låne en PC og jobbe i ZEB-bygningen. Dette har gjort livet mye enklere for meg.

Underveis har mange andre bidratt til at dette doktorgradsprosjektet ble en virkelighet. Mine første tanker går til min hovedveileder, Glenn Ole Hellekjær ved ILS, som har hjulpet meg på så mange måter at jeg sikkert ikke klarer å nevne alle. Du har bidratt med ekstremt god oppfølging, faglige utfordringer og stimuli, kjeft og ros, «spisse» formuleringer og kunsten til å presentere og argumentere, og, ikke minst, gode og kritiske samtaler om fremmedspråklæring i praksis. Jeg må i tillegg også takke deg for ha orket å sitte og hjelpe meg å pusle med SPSS time etter time da jeg var helt «blank» på den psykometriske fronten. Til slutt er jeg nødt til å takke deg for din støtte gjennom hele stipendiatperioden, der du har bidratt med mange råd, visdomsord (og mange ordtak), et kontor og mye forståelse også i noen vanskelige perioder i privatlivet mens jeg holdt på med studien. Jeg aldri hadde klart dette uten deg!

En annen tålmodighetshelt i denne prosessen har vært min biveileder, Svein Lie fra ILS. Du har vist forståelse for problemene til en humanist med null erfaring med verken kvantitative problemstillinger eller psyometri. Du har hjulpet til og har klart å «smitte» meg med din entusiasme for måling. Du har med blyant og papir tegnet figurer og grafer for at jeg skulle forstå ulike typer analyse, og har gjort de statistiske utfordringene håndterbare for meg. Du har kommet med utrolig mange gode kommentarer og konstruktiv kritikk, og du har med ditt bidrag indirekte gjort ekstremt mye for fremmedspråk i Norge. Innimellom har du til og med delt min lidenskap for teater. Takk for all hjelp, jeg synes du er selve beviset på hva det betyr å være en god lærer.

Underveis har jeg også fått mye «teknisk» hjelp: En veldig stor takk skylder jeg til min språkvasker, Dag Bjørnar Gundersen, som tålte mye dårlig norsk, og til Anne-Inger Hellekjær, som tastet inn spørreskjemaene fra hovedundersøkelsen i min slitsomme periode mellom slutten av svangerskapet og tiden etter fødselen. Jeg må også nevne IT-avdelingen på ZEB-bygning som har løst mine dataproblemer og reddet meg i nødsituasjoner.

Mange andre har med støtte eller gode faglige og kritiske kommentarer hjulpet meg underveis: Først av alle Aud Marit Simensen fra ILS. Takk for din interesse, støtte og forslag som har bidratt til å spisse mitt prosjekt. Jeg vil også takke sluttleser Christian Brandmo fra ILS og Marco Mezzadri fra Universitetet i Parma, som har bidratt til studien med nyttige kommentarer i to ulike, men viktige faser. I tillegg må jeg sende en stor takk til Fremmedspråksenteret, og særlig til Gerard Doetjes, for god og konstruktiv kritikk og mange nyttige data, og til José María Izquierdo fra Spansklærerforeningen i Norge (ANPE) for hans moralske og faglige støtte og konkrete hjelp med datainnsamlingen.

En spesiell takk går til Camilla Bjørke, Gro Myklevold, Jutta Eschenbach, Jan Moren, Pierre Lederlin, André Avias og mine andre kollegaer i Halden for gode samtaler, sympati og mye inspirasjon.

Jeg glemmer ikke at jeg skylder en stor takk til de mange ungdomsskolene (både ansatte og elever) som har frivillig deltatt på mine undersøkelser og brukt deres dyrebare tid på mitt prosjekt. Deres deltagelse er selve beviset på at det var behov for en analyse om fremmedspråkstatus og -undervisning i skolen. Og jeg håper at denne studien kan komme dere til nytte.

Stipendiatperioden har til tider vært temmelig utfordrende også på det private planet, mine nærmeste – familie og venner – og min hovedveileder vet det godt. Jeg hatt behov for og fått mye støtte og hjelp for å takle de helsemessige problemene som oppstod, og jeg hadde aldri klart det uten dere. En spesiell takk går til min venn og mentor, Igino Canestri, du vet hva du har gjort for meg. Og jeg føler mye takknemlighet for mine venner i Norge og i Italia som har vist stor forståelse i perioder når jeg har hatt behov for moralsk støtte eller har vært helt fjern fra dem. Dere kommer til å se mer til meg etter dette!

Men i denne perioden har det også skjedd noe av det største i mitt liv: Min datter, Maia, du har bragt mye kaos, mange virus og mye lykke på en og samme tid inn i mitt liv, og du har uten tvil gjort meg til en bedre person og en mer fokusert forsker.

Min varmeste takknemlighet går til min mor, alltid sterk, alltid hjelpsom og alltid til stede for meg, selv på stor avstand.

Og til slutt må jeg takke min viktigste støttespiller, min kjære ektemann, Jan Roald. Du er den som har trodd og heiet på meg fra begynnelsen, du har hjulpet meg på alle mulige måter og har tatt mye av støyten når jeg var under sterk press eller «mentalt fraværende». Du har vært min fremste kritiker og første språkvasker, og har vist en helt ekstrem tålmodighet og generøsitet i det du gang etter gang har ofret din tid for å hjelpe meg. Denne studien hadde aldri vært mulig uten deg ved siden av meg.

Jeg dedikerer denne avhandlingen til min ektemann og til min datter: Dere er det beste som har skjedd meg.

Oslo, mars 2014
Debora Carrai

Ringraziamenti

Dopo aver ringraziato per gli aiuti formali e professionali ricevuti in questi anni di dottorato, è doveroso aggiungere un riconoscimento nella mia lingua alle persone di ambito non accademico che mi sono state di supporto durante questo percorso faticoso ma pieno di soddisfazioni.

Questa tesi è il risultato di una sinergia di forze in cui l'appoggio della famiglia e degli amici ha contribuito non poco alla riuscita dell'impresa, nondimeno perché gli anni da dottoranda sono stati caratterizzati anche da momenti molto difficili sul piano personale.

Prima di tutto devo molto a mia mamma, che mi ha confortato, ascoltato con pazienza, aiutato materialmente e psicologicamente in questi anni. Grazie perché stai sempre al mio fianco e perché sei la prima a fare il tifo per me.

Poi devo ammettere che molti amici in Italia e in Norvegia hanno contribuito al mio lavoro con la loro pazienza, con la loro stima e la loro calda presenza anche da lontano. Grazie per avermi confortata e per aver tollerato le mie assenze senza dimenticarvi di me. Fra di loro devo un ringraziamento speciale a Igino Canestri che è stato un prezioso consigliere psicologico-spirituale e senza il quale non avrei superato le mie difficoltà: tu sai perché e per cosa ti ringrazio.

Infine, come in norvegese anche in italiano, devo ringraziare mio marito Jan Roald per il suo solido appoggio su tutti i fronti e la mia piccola Maia che, nonostante il contributo negativo sotto forma di virus e notti insonni, mi ha dato la forza di concentrarmi e la gioia che ha illuminato le mie giornate. Senza voi due non ce l'avrei mai fatta e questo studio è dedicato a voi.

Oslo, marzo 2014

Debora Carrai

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	21
1.1 Bakgrunnen for prosjektet	24
1.1.1 Frafallsproblematikken og fagets status	25
1.1.2 Det spanske ”fenomenet”	26
1.1.3 Motivasjon for fremmedspråklæring og tilfredshet med faget	27
1.2 Tidligere studier	28
1.3 Forsknings spørsmål	30
1.4 Metodevalg	30
1.5 Språklig presisering	32
1.5.1 Begrepsbruk i avhandlingen	32
1.5.2 Arbeidsdefinisjon av fremmedspråklæring i Norge	32
1.6 Avhandlingens struktur	33
2. SPANSK OG FREMMEDSPRÅK I NORGE	35
2.1 Fremmedspråkundervisning på ungdomsskolen	35
2.2 Fremmedspråk i norske ungdomsskoler. En oversikt over fagets status i læreplanene fra 74 til LK-06	36
2.2.1 Mønsterplanen av 1974	36
2.2.2 Læreplanen av 1997	36
2.2.3 Strategiplanen Språk åpner dører	37
2.2.4 Kunnskapsløftet (LK-06)	38
2.3 Fremmedspråkene i andre nordiske land	39
2.3.1 Oppsummering: Fremmedspråk i Skandinavia	40
2.4 Frafall fra fremmedspråk	41
2.5 Innføringen av spansk i norske skoler	42
2.5.1 Fremmedspråkene i tall	42
2.5.2 Valg og frafall	44
2.6 Muligheter og krav for fremmedspråklærere	44
2.6.1 Kompetansekravene etter opplæringsloven	45
2.6.2 Intensjonen med å styrke fremmedspråkundervisning gjennom heving av kompetansekravene	46
2.6.3 Manglende styrking av fremmedspråkene i skolen	47
2.7 En profil av spansk lærere i norsk skole:	48

Hva mener lærerne? Resultater fra en undersøkelse om lærernes situasjon på ANPEs sider	48
2.7.1 Omfang	49
2.7.2 Spørreskjemaet	49
2.8 Oppsummering: Situasjonen for fremmedspråklærerne og særlig spansklærere	53
2.9 Avslutning	54
3. MOTIVASJON, TILFREDSHET OG ANDRE VIKTIGE FAKTORER FOR FREMMESPRÅKLÆRING	56
3.1 Motivasjon og fremmedspråklæring	58
3.1.1 Hvorfor motivasjon?.....	58
3.1.2 Motivasjonens rolle i fremmedspråklæring.....	59
3.1.3 Teoretisk referanseramme for studiet av motivasjon for fremmedspråklæring.....	60
3.2 De andre faktorene i studien	75
3.2.1 Motivasjonens <i>outcomes</i>	75
3.2.2 Fagvalg	77
3.2.3 Læreren.....	78
3.2.4 Affektive elementer ved språklæring:(<i>Foreign</i>) <i>language classroom anxiety</i>	79
3.2.5 Significant eller relevant others.....	80
3.2.6 Selvkontroll	83
3.2.7 Rammefaktorer.....	85
3.2.8 Fordypningsfagene	87
3.3 Operasjonalisering av faktorene i studien	88
3.3.1 Modellen for prosjektet	89
4. METODE	102
4.1 Forskningsdesign	102
4.1.1 Hvorfor kvantitativ? Begrunnelse for designen.....	103
4.2 Instrumentutvikling	104
4.2.1 Kilder og viktige lignende undersøkelser	104
4.2.2 Begrensninger ved bruk av spørreskjemaer.....	105
4.3 Piloteringen	106
4.3.1 Pre-piloten	106
4.3.2 Piloten.....	109
4.4 Spørreskjemaet til hovedundersøkelsen.....	115
4.4.1 Formen på spørreskjemaet.....	115
4.4.2 Innholdet i hovedspørreskjemaet.....	118
4.5 Fremgangsmåten i hovedundersøkelsen.....	123

4.5.1 Utvalg og utvalgskriterier.....	123
4.5.2 Deltagelse og gjennomføring av undersøkelsen.....	124
4.5.3 Geografisk spredning.....	126
4.5.4 Representativitet.....	127
4.5.5 Noen etiske forbehold under gjennomføringen av undersøkelsen	129
4.6 Validitet	129
4.6.1 Begrepsvaliditet.....	130
4.6.2 Testing av begrepsvaliditet.....	132
4.6.3 Faktoranalysens rolle.....	133
4.6.4 Ekstern validitet.....	135
4.6.5 Generaliserbarhet.....	136
4.7 Reliabilitet	137
4.7.1 Indre konsistens.....	138
4.7.2 utfordringer ved måling av indre konsistens	138
4.8 Valg av analysemetoder	139
5. RESULTATER FRA HOVEDUNDERSØKELSEN	141
5.1 Analyse og fremstilling av funnene	141
5.1.1 Hvem er elevene i utvalget?.....	142
5.1.2 Informasjon før valget.....	145
5.1.3 Kvaliteten i informasjonen før valget.....	146
5.1.4 Tilfredshet med faget.....	149
5.1.5 Behov for andre valgmuligheter.....	151
5.1.6 Hjemmespråk.....	152
5.1.7 Undervisning.....	153
5.1.8 Resultater i faget.....	155
5.1.9 Karakterer.....	159
5.1.10 Læreren.....	168
5.1.11 Trivsel.....	171
5.1.12 Arbeidsmetoder i faget	172
5.1.13 Å fortsette med samme fremmedspråk	172
5.1.14 Tidligere erfaring med fremmedspråket.....	173
5.1.15 Betydningen av å lære et fremmedspråk (<i>ytre orientation</i>).....	175
5.1.16 Holdningen til det fremmedspråket elevene har valgt (<i>indre orientation</i>).....	176
5.1.17 Generell holdning til fremmedspråk.....	178
5.1.18 Selvkontroll og elevenes «profesjonalitet».....	179

5.1.19 Rammefaktorer i språkgruppene	180
5.1.20 Vanskelighetsgrad	184
5.1.21 Language classroom anxiety	185
5.1.22 Fordypningsfagelevene.....	188
5.1.23 Elevene fra ”andre språk”.....	195
5.2 Analyse av konstruktene i studien	197
5.2.1 Faktoranalyse.....	197
5.3 Forholdet mellom faktorene i studien.....	207
5.3.1 Sammenhengen mellom tilfredshet og de andre faktorene for fremmedspråkelevene.....	209
5.3.2 Sammenheng mellom tilfredshet og de andre faktorene for alle elevene.....	211
5.3.3 Karakterene	213
5.4 Oppsummering av funnene	214
5.4.1 Elevgruppene og deres bakgrunn i faget	215
5.4.2 Tilfredshet med faget.....	216
5.4.3 Kvalitet i informasjon før valget	216
5.4.4 Behovet for andre valgmuligheter	217
5.4.5 Undervisning og læreren	217
5.4.6 Resultater i faget.....	219
5.4.7 Vanskelighetsgrad i faget	220
5.4.8 Motivasjonsfaktorer og generell holdning til fremmedspråk	221
5.4.9 Language anxiety.....	223
5.4.10 Arbeid med faget.....	224
5.4.11 Rammefaktorene.....	224
5.4.12 Avslutning	225
6. DISKUSJON	226
6.1 Validitet og reliabilitet	226
6.1.1 Validitet	226
6.1.2 Reliabilitet	230
6.2 Studiens formål.....	232
6.2.1 Organisering av faktorene i studien og forskningsspørsmål.....	233
6.3 Svar på forskningsspørsmålene.....	234
6.3.1 Spørsmål 1: <i>Hvilke faktorer synes å ha størst betydning for elevenes fagvalg på ungdomstrinnet?</i>	235
6.3.2 Spørsmål 2: <i>Hvilke faktorer kan i størst grad predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt?</i>	237

6.3.3 Spørsmål 3: <i>Hvilke av de studerte faktorene fremstår som særlig viktige for at elevene slutter med fremmedspråket?</i>	241
6.3.4 Spørsmål 4: <i>Hva kjennetegner tysk-, fransk-, spansk- og ferdypningsfagelevne når det gjelder de studerte faktorene?</i>	242
6.3.5 Spørsmål 5: <i>Hvilke signifikante kjønnsforskjeller finnes det blant elevene når det gjelder faktorene som er involvert i elevenes valg og tilfredshet med det faget de har valgt?</i>	246
6.4 Diskusjon	247
6.4.1 Bak elevenes valg	247
6.4.2 Tilfredshet med faget som <i>motivated behavior</i>	250
6.4.3 Rammefaktorene	254
6.4.4 Gender gap	255
6.4.5 Fremmedspråk vs. ferdypningsfag	257
6.4.6 Spanskfaget og spanskelevnes særskilt situasjon	259
6.4.7 Begrensninger i denne studien.....	260
7. KONKLUSJON	263
7.1 Oppsummeringen av studiens formål	263
7.2 Implikasjoner	263
7.2.1 Implikasjoner for motivasjonsteori og -forskning	264
7.2.2 Implikasjoner for utdanningskontekst	265
7.2.3 Fremmedspråkfagets status i ungdomsskolen	268
7.3 Videre forskning	271
7.3.1 Videre analyse av variablene.....	271
7.3.2 Forbedring av enkelte konstrukter	272
7.3.3 Andre typer analyse.....	272
7.3.4 En kvalitativ undersøkelse.....	273
7.3.5 Et helhetlig prosjekt.....	274
7.3.6 Motivasjon, valg og frafall på videregående skole.....	274
7.3.7 Utdanning av lærerne og fremmedspråkdidaktikk	275
7.4 Fremmedspråkfaget– og særlig spanskfagets- fremtid. En oppsummering	275
8. LITTERATUR	277
9. VEDLEGG	290
9.1 Vedlegg A: Prosent frafall i løpet av hele ungdomstrinnet fra skoleårene 2000-2001 til 2006-2007. Relative tall i forhold til antall elever per skoleår	290
9.2 Vedlegg B: Resultater fra ANPES spørreundersøkelse.....	292
9.3 Vedlegg C: Intervjumanus til pre-pilotundersøkelsen	294
9.4 Vedlegg D: Spørreskjema til pilotundersøkelsen	298

9.5 Vedlegg E: Resultater fra Pilotundersøkelsen	310
9.6 Vedlegg F: Spørreskjemaet til hovedundersøkelsen	316
9.7 Vedlegg G: Brev til skolene	326
9.8 Vedlegg H: Informasjonsbrev til elevene.....	327
9.9 Vedlegg I: Instruksjoner for gjennomføring av undersøkelsen.....	328
9.10 Vedlegg J: Sammenligning av reliabilitetskoeffisienter mellom denne studien og andre lignende studier	329
9.11 Vedlegg K: Funnene fra hovedundersøkelsen	331
9.11.1 Tabeller med prosentfordeling av svarene.....	331
9.11.2 Figurer som viser sammenhengen mellom ulike variabler.....	339

Tabeller

Tabell 1: Fagbytte (frafall/økning) fra innføring av LK06 til begynnelsen av datainnsamling (2006-2009) i denne studien	25
Tabell 2: Prosentfordeling i valg av fremmedspråk per trinn og skoleår. For å følge samme gruppe elever gjennom hele ungdomstrinnet må tabellen leses diagonalt nedover og fra venstre til høyre etter samme farge(grått eller hvitt).	43
Tabell 3: Gardners <i>AMTBs</i> ulike konstruktene med antall items per konstrukt.	73
Tabell 4: Items (med spørsmålnummer) som tematisk tilhører faktoren fagvalg i studien.	94
Tabell 5: <i>Items</i> i spørsmål 29 som brukes som indikatorer av konstruktet <i>ytre orientation</i>	95
Tabell 6: <i>Items</i> i spørsmål 30 som brukes som indikatorer på konstruktet <i>indre orientation</i>	95
Tabell 7: <i>Items</i> i spørsmål 31 som brukes som indikatorer av konstruktet <i>holdning til fremmedspråk</i>	96
Tabell 8: <i>Items</i> i spørsmål 22 som brukes som indikatorer av konstruktet <i>læreren</i>	96
Tabell 9: <i>Items</i> i spørsmål 24 som tematisk tilhører faktoren <i>læring</i> i studien.	97
Tabell 10: <i>Items</i> i spørsmål 40 som brukes som indikatorer av konstruktet <i>language anxiety</i>	98
Tabell 11: <i>Items</i> i spørsmål 23 som brukes som indikatorer av konstruktet <i>trivsel</i>	99
Tabell 12: <i>Items</i> i spørsmål 32 som brukes som indikatorer av konstruktet <i>selvkontroll</i>	99
Tabell 13: <i>Items</i> i spørsmål 42 og 43 som tematisk tilhører faktoren <i>årsaker bak bytte av fag</i>	100
Tabell 14: <i>Items</i> fra flere spørsmål som tematisk tilhører <i>rammefaktorer</i> i studien.	100
Tabell 15: Tentativ operasjonisering av diverse konstrukter og variabler i spørreskjemaet til hovedundersøkelsen.	101
Tabell 16: Oversikt over potensielle og aktuelle respondenter i undersøkelsen og deres fordeling på skoler og fylker.	126
Tabell 17: Fylker som er representert i undersøkelsen med antall skoler og elever.	127
Tabell 18: Fordeling av elevene i fagene på 9. trinn i utvalget (U)(N=1512) og fordeling av elevene på landsbasis (L).	142
Tabell 19: Faget elevene ønsket seg og faget de fikk på 8. trinn.	144
Tabell 20: Frafall i tall og prosent i utvalget (N=1512) (U) og på landsbasis (L).	144
Tabell 21: Prosentfordeling av resultater for spørsmål 6 (<i>Informasjon før valget</i>) for alle.	146
Tabell 22: Prosentfordeling av graden av tilfredshet med den informasjonen elevene hadde da de skulle velge (spm. 7: <i>Hvor fornøyd var du med den informasjonen du fikk da du skulle velge?</i>).....	146
Tabell 23: Prosentandel i svarene for spørsmål 8 (<i>Hvor godt stemte den informasjonen du fikk med det du opplevde i faget senere?</i>).....	147
Tabell 24: Prosentfordeling i grad av tilfredshet med faget på 9. trinn (spørsmål 5: <i>Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?</i>)	149
Tabell 25: Prosentfordelingen i kjønnsforskjellene i graden av tilfredshet med faget (5 (<i>hvor fornøyd er du med det faget du har i år?</i>)).....	150
Tabell 26: Prosentfordeling på spørsmål 10 (<i>I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?</i>).....	151
Tabell 27: Andre fag som alternativ til fremmedspråk/fordypningsfag (spørsmål 11: <i>Hvilke andre fag kunne du tenke deg i stedet for fremmedspråk/fordypning?</i>).	151
Tabell 28: Prosentfordeling av hjemmespråk for elevene i de forskjellige fagene.	152
Tabell 29: Prosentfordeling i tilfredshet med undervisning (spørsmål 13: <i>Hvor godt liker du undervisning i det faget du har valgt?</i>).	153

Tabell 30: Prosentfordeling i tilpasning av undervisning (spørsmål 14: <i>Hvor godt føler du at undervisning er tilpasset ditt nivå?</i>). Negative (<i>dårlig og sånn passe</i>) og positive svar (<i>ganske godt og veldig godt</i>) blir oppsummert under gruppene <i>misfornøyde</i> og <i>fornøyde</i>	155
Tabell 31: Prosentfordeling av elevene på spørsmål 15 (<i>Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?</i>).	155
Tabell 32: Prosentfordeling for spørsmål 16 (<i>Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?</i>).	157
Tabell 33: Prosentfordeling av svarene om viktighet med karakterer for elevene (E) og for familiene (F) (spm. 18: <i>Hvor viktig er det for deg og din familie å få gode karakterer?</i>).	159
Tabell 34: Prosentfordeling i svarene til spørsmål 19 (<i>Hvor enig er du med karakterene i det faget du har valgt?</i>).	162
Tabell 35: Prosentfordeling for karakterer i matematikk for elevene fra fremmedspråk og fordypningsfag (spørsmål 20.1).	163
Tabell 36: Prosentfordeling for karakterer i norsk for elevene fra fremmedspråk og fordypningsfag (spørsmål 20.2).	164
Tabell 37: Prosentfordeling for karakterer i engelsk for elevene fra fremmedspråk og fordypningsfag (spørsmål 20.3).	166
Tabell 38: Prosentfordeling for karakterer i ett fremmedspråk for elevene fra det fremmedspråket og i ett av fordypningsfagene for elevene fra det fordypningsfaget (spørsmål 20.4).	167
Tabell 39: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 21 (<i>Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på?</i>) (<i>negative svar = dårlig og sånn passe, positive svar = ganske godt og veldig godt</i>).	168
Tabell 40: Prosentfordeling i svarene til spørsmål 25 (<i>Ønsker du å fortsette med det samme fremmedspråket på vgs?</i>).	173
Tabell 41: Prosentfordeling i svarene for spørsmål 27 (<i>Kjenner du noen som har dette fremmedspråket som morsmål?</i>).	174
Tabell 42: Prosentfordeling i svarene på spørsmål 28 (<i>Har du vært i et land der de snakker det fremmedspråket du har?</i>).	174
Tabell 43: Prosentfordeling av svarene fra franskelevne til spørsmål 31 (<i>Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?</i>).	178
Tabell 44: Prosentfordeling av svarene fra tyskelevne til spørsmål 31 (<i>Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?</i>).	178
Tabell 45: Prosentfordeling av svarene fra spanskelevne til spørsmål 31 (<i>Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?</i>).	178
Tabell 46: Prosentfordeling av svarene til spørsmål 33 (<i>Hvor mange elever er det i din språkgruppe?</i>).	181
Tabell 47: Prosentfordeling av svarene for spørsmål 35 (<i>Hvordan er språktimene organisert i timeplan?</i>).	182
Tabell 48: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 36 (<i>Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?</i>).	182
Tabell 49: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 37 (<i>Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?</i>).	183
Tabell 50: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 38 (<i>Fremmedspråket er ...</i>).	184
Tabell 51: Prosentfordeling av svarene om tilfredshet med faget (spørsmål 41: <i>Hvor fornøyd er du med faget?</i>)(N=455).	188

Tabell 52: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 42.1 (<i>Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: Hvorfor valgte du et fremmedspråk opprinnelig?</i>).....	188
Tabell 53: Prosentfordeling av svarene på 42.2 (<i>Fordi jeg ikke hadde tenkt godt nok gjennom mulighetene</i>).	189
Tabell 54: Prosentfordeling av svarene på 42.3 (<i>Fordi jeg hadde fått faget anbefalt av andre</i>).....	190
Tabell 55: Prosentfordeling av svarene på 42.4 (<i>Fordi jeg har venner som hadde valgt samme fag</i>).190	
Tabell 56: Prosentfordeling for svarene på spørsmål 43 (<i>I hvilken grad er du enig i disse påstandene om hvorfor du har byttet fag?</i>) for elever med fordypning i norsk.	190
Tabell 57: Prosentfordeling for svarene på spørsmål 43 (<i>I hvilken grad er du enig i disse påstander om hvorfor du har byttet fag?</i>) for elever med fordypning i engelsk.	191
Tabell 58: Prosentfordeling i svarene fra elevene med fordypning i norsk til spørsmål 44 (<i>Hva synes du om fordypning i norsk/ engelsk/samisk?</i>)	193
Tabell 59: Prosentfordeling av svarene fra elevene med fordypning i engelsk til spørsmål 44 (<i>Hva synes du om fordypning i norsk/ engelsk/samisk?</i>).....	193
Tabell 60: Fordeling av elevene fra faget ”andre språk” i utvalget (N= 20, 1 missing).....	195
Tabell 61: Faktorladninger for de 7 variablene i spørsmål 22 (<i>Hvor viktig er det for deg at...?</i>) i rotasjon med Varimax metode.....	200
Tabell 62: Faktorladninger for de 4 variablene i spørsmål 22 (<i>Hvor viktig er det for deg at...?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet lærer.....	200
Tabell 63: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 22 (<i>Hvor viktig er det for deg at...?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet elevbehandling.	200
Tabell 64: Faktorladninger for de 6 variablene i spørsmål 30 (<i>Hvordan jobber du med faget?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet <i>indre orientation</i>	201
Tabell 65: Faktorladninger for de 4 variablene i spørsmål 31 (<i>Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråk generelt?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet <i>holdning til fremmedspråk</i>	202
Tabell 66: Faktorladninger for variablene 29.1-29.11 i spørsmål 29 (<i>Hvor viktig er det for deg at...?</i>) i rotasjon med Varimax metode.....	203
Tabell 67: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 29 (<i>Hvor viktig er det for deg at...?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet <i>ytre orientation – jobb</i>	203
Tabell 68: Faktorladninger for de 7 variablene i spørsmål 29 (<i>Hvor viktig er det for deg at...?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet <i>ytre orientation – fritid</i>	204
Tabell 69: Faktorladninger for de variablene i spørsmål 40 (<i>Hvor enig er du med følgende påstander?</i>) i rotasjon med Varimax metode	204
Tabell 70: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 40 (<i>Hvor enig er du i følgende påstander?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet <i>language anxiety</i>	205
Tabell 71: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 40 (<i>Hvor enig er du i følgende påstander?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet <i>interaksjon med lærer</i>	205
Tabell 72: Faktorladninger for de 10 variablene i spørsmål 32 (<i>Hvordan jobber du med faget?</i>) i rotasjon med Varimax metode.....	205
Tabell 73: Faktorladninger for de 4 variablene i spørsmål 32 (<i>Hvordan jobber du med faget?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet <i>selvkontroll</i>	206
Tabell 74: Faktorladninger for de 5 variablene i spørsmål 32 (<i>Hvordan jobber du med faget ?</i>) som er indikatorer i sumskår til konstruktet <i>profesjonell elev</i>	206
Tabell 75: Faktorladninger for de variablene i spørsmål 23 (<i>Hvor viktig er det for deg at...?</i>) i rotasjon med Varimax metode.	207

Tabell 76: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 23 (Hvor viktig er det for deg at... for at du skal trives i timen?) som er indikatorer i sumskår til konstruktet trivsel.....	207
Tabell 77: Oversikt over korrelasjonene (i Pearson r) mellom <i>tilfredshet med faget</i> og sumskårene for de ulike konstruktene (som kommer fra faktoranalyse). I tabellen er alle korrelasjonene tatt med (de som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå, og de som markeres med *, er signifikante på 0,05-nivå).	209
Tabell 78: Oversikt over korrelasjonene (i Pearson r) mellom <i>tilfredshet med faget</i> og ulike variabler. I tabellen er alle korrelasjonene tatt med. De som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå, og de som markeres med *, er signifikante på 0,05-nivå.....	211
Tabell 79: Korrelasjonene mellom påstandene 19.1 og 19.2. Alle som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå.....	214
Tabell 80: Fordeling av elevene i fagene på 9. trinn i utvalget til hovedundersøkelsen (U) (N=1513) og fordeling av elevene på landsbasis (L).....	215
Tabell 81: Prosentfordeling av fagbytte mellom 8. og 9. trinn (beregnet i forhold til antall elever i faget) i hovedundersøkelsen og på landsbasis i samme skoleårsom hovedundersøkelsen. Fagene som har minustegn (⊗) har mistet elever, de som har plusstegn (+) har fått elever fra andre fag.....	215
Tabell 82: Beskrivelse av de <i>multi-items</i> skalaene brukt i denne studien, med antall items, Chronbachs alfa-verdier og variabler i spørreskjemaet (vedlegg F).	231
Tabell 83: Oversikt over korrelasjonene (i Pearson r) mellom <i>tilfredshet med faget</i> og sumskårene for de ulike konstruktene (som kommer fra faktoranalyse). I tabellen er alle korrelasjonene tatt med (de som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå, og de som markeres med *, er signifikante på 0,05-nivå).....	238
Tabell 84: Oversikt over korrelasjonene (i Pearson r) mellom <i>tilfredshet med faget</i> og ulike variabler. I tabellen er alle korrelasjonene tatt med (de som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå, og de som markeres med *, er signifikante på 0,05-nivå).....	238

Figurer

Figur 1: <i>Extended L2 Motivation Construct</i> (Gardner & Tremblay, 1994; Dörnyei, 2001a).....	64
Figur 2: Skisse av konstruktet for motivasjon og tilfredshet med faget i denne studien organisert etter Dörnyei og Ottós (1998) modell.....	92
Figur 3: Ulleberg og Nordviks eksemplifisering av faktorteori (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 3).....	143
Figur 4: Kjønnfordeling av elevene per fag.....	143
Figur 5: Sammenheng mellom fag og resultatene fra spørsmål 7 (med 95 prosent konfidensintervall).	147
Figur 6: Sammenheng mellom fagene og spørsmål 8 (med 95 prosent konfidensintervall).....	148
Figur 7: Sammenheng mellom grad av tilfredshet med faget og valg av faget (med 95 prosent konfidensintervall) (1= <i>Ikke fornøyd i det hele tatt</i> , 2= <i>Passe fornøyd</i> , 3= <i>Veldig fornøyd</i>).....	150
Figur 8: Sammenheng mellom fag og tilfredshet med undervisning (spørsmål 13)(med 95 prosent konfidensintervall).....	154
Figur 9: Sammenheng mellom spørsmål 15 (hvordan elevene klarer seg i det faget de har) og de forskjellige fagene (1= <i>Dårligere enn i andre fag</i> , 2= <i>Det samme som i andre fag</i> , 3= <i>Bedre enn i andre fag</i>) (med 95 prosent konfidensintervall).....	156
Figur 10: Sammenheng mellom kjønn og spørsmål 15 (hvordan elevene klarer seg i det faget de har) og de forskjellige fagene (med 95 prosent konfidensintervall).....	157
Figur 11: Prosentfordeling på spørsmål 17 (<i>Hadde du forventet å lære mer?</i>). Tallet 3 i figuren står for kategorien «ikke svart».....	158
Figur 12: Sammenheng mellom forventning å lære (spm. 17) mer og fagene (med 95 prosent konfidensintervall).....	159
Figur 13: Sammenheng mellom fag og viktigheten med gode karakterer for elevene (med 95 prosent konfidensintervall).....	160
Figur 14: Sammenheng mellom kjønn og viktigheten med gode karakterer (med 95 prosent konfidensintervall).....	161
Figur 15: Sammenheng mellom 19.1(<i>Karakterene er rettferdige</i>)og kjønn (med 95 prosent konfidensintervall).....	162
Figur 16: Sammenheng mellom 19.2 (<i>Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i faget</i>) og kjønn (med 95 prosent konfidensintervall).....	163
Figur 17: Gjennomsnittverdiene for karakterer i matematikk og sammenheng mellom elevene fra forskjellige fag (med 95 prosent konfidensintervall).....	164
Figur 18: Gjennomsnittverdiene for karakterer i norsk og sammenheng mellom elevene fra forskjellige fag (med 95 prosent konfidensintervall).....	164
Figur 19: Gjennomsnittverdiene for karakterer i engelsk og sammenheng mellom elevene fra forskjellige fag (med 95 prosent konfidensintervall).....	166
Figur 20: Gjennomsnittverdiene for karakterer i fremmedspråkene og fordypningsfagene og sammenheng mellom elevene fra forskjellige fag (med 95 prosent konfidensintervall).....	167
Figur 21: Sammenheng mellom resultatene i spørsmål 21 (<i>Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på?</i>) og de forskjellige fagene (med 95 prosent konfidensintervall).....	169
Figur 22: Sammenhengen mellom fremmedspråkene og svarene i spørsmål 33 (med 95 prosent konfidensintervall).....	181
Figur 23: Sammenheng mellom fremmedspråk og svarene på spørsmål 37 om vikarer i fremmedspråkfagene (med 95 prosent konfidensintervall).....	184

Figur 24: Sammenheng mellom fag og spørsmål 39 om vanskeligheter i faget (med 95 prosent konfidensintervall).....	185
Figur 25: Sammenheng mellom svarene på 40.6 (<i>Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen</i>)og de ulike språkene (med 95 prosent konfidensintervall).....	187
Figur 26: Sammenheng mellom fag og svaralternativ 41.1 (<i>Fordi jeg er interessert i språket</i>) (med 95 prosent konfidensintervall).....	189
Figur 27: Sammenheng mellom kjønn og svarene til spm. 43.3 (<i>Språkfaget var vanskelig</i>) (med 95 prosent konfidensintervall).....	192
Figur 28: Sammenheng mellom fag og svarene på spørsmål 44.4 (<i>Fordypningsfaget er nyttigere enn språkfaget</i>) (med 95 prosent konfidensintervall)	194
Figur 29: Sammenheng mellom fag og svarene på spørsmål 44.5 (<i>Jeg tror at man dummer seg mer ut i språkfaget enn i fordypningsfaget</i>) (med 95 prosent konfidensintervall).....	194
Figur 30: Skisse av konstruktet for motivasjon og tilfredshet med faget i denne studien organisert etter Dörnyei og Ottós (1998) modell.....	233

1. INTRODUKSJON

Årene rundt reformen Kunnskapsløftet (KD, 2006a) brakte med seg et fornyet fokus på fremmedspråk i den norske skolen. Samtidig som dette førte til nye impulser i skoleforskningen, og til debatten rundt behovet for kvalitet i skolen, ble det rettet større oppmerksomhet mot fremmedspråkene og deres status. Blant disse var det særlig ett som skilte seg ut: Spanskfaget med sin stadig større popularitet og kraftige økning i elevtall på ungdomsskolen.

På den ene siden var det forståelig at spansk skulle erobre norske elever og særlig ungdomsskoleelever, ettersom det var et relativt nytt fag, og at det fristet elevene med en slags «eksotisk sjarm». På den andre siden var det naturlig at et språk med så stort utbredelse i verden også skulle etableres i Norge. Men som tidligere spanskklærer, og nå lærerutdanner i fremmedspråk- og spanskdidaktikk og medlem av spanskklærerforeningen (ANPE¹), har jeg sett med både spenning og bekymring på den ekstreme fremveksten² i de siste tiårene. I tillegg var det tydelig at spanskfagets popularitet oppstod i et generelt klima med frafall fra fremmedspråkene, og at fremmedspråklærerne – spanskklærerne inkludert – stod overfor utfordringer som hadde stor betydning for kvaliteten på fremmedspråkundervisningen. Det er denne situasjonen for fremmedspråkene generelt og for spansk spesielt som er bakgrunnen for dette doktorgradsprosjektet.

Fremmedspråkene havnet med LK06 i et slags ”ingenmannsland”, der de verken er obligatoriske eller valgfrie fag: Elevene er tvunget til å velge dem som én av flere valgmuligheter. Valgmuligheten mellom fremmedspråk og språklig fordypning endret dermed ikke den implisitte (og tidligere enda spissere) konkurransen som allerede fantes mellom de to gruppene fag med L-97, eller som ble skapt av elevenes mulighet til å bytte fra ett fag til et annet, med frafall fra fremmedspråkene som ytterste konsekvens. Lanseringen av stortingsmeldingen *Språk bygger broer* i 2008 (KD, 2007-2008b) ga uttrykk for den samme bekymringen, definert av den daværende kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell som et ”varsko om fremmedspråk” (Andresen, 2008). Det handlet nemlig om de synkende ”søkertallene til språkfag i ungdomsskolen og i den videregående skolen” (Andresen, 2008) og om et ønske om å øke interessen for fremmedspråk blant norske elever.

Når det gjelder fremmedspråkene generelt, i et klima av fallende interesse for slike fag i skolen, fungerte faktisk spanskfaget som et slags lokkemiddel som bidro til at en del elever som ellers ikke hadde noe særlig intensjon om å velge tysk eller fransk, valgte et fremmedspråk. Likevel ble spansk bare en midlertidig løsning for mange elever, og frafallet økte også her, noe som viser at ”det problematiske” rundt fremmedspråkenes status og elevenes tilfredshet med disse fagene er langt fra over.

Videre, hvis man retter blikket mot spansk, er ikke den særplassen faget raskt oppnådde (og fortsatt har), et helt bekymringsfritt område. Helt fra begynnelsen av sin

¹ANPE (Asociación Noruega Profesores de Español) er spanskklærerforening i Norge: <http://www.anpenorge.no/>.

²Fenomenet var kraftig i skoleårene 2005-2006 og 2006-2007 og særlig på ungdomsskolen. På videregående skole nivå hadde spansk allerede etablert seg tidligere.

popularitet har faget vært preget av flere utfordringer. Den første av disse er mangelen på spansk lærere: Det fantes – og finnes fortsatt – ganske få kvalifiserte spansk lærere i forhold til behovet. Dette, som opprinnelig var et personlig inntrykk jeg fikk mens jeg jobbet som lærer, har med tiden blitt bekreftet fra flere hold. Mangel på kvalifiserte lærere er nesten et fast tema på ANPEs (Spansk lærerforening) og FIAPEs³ (den internasjonale foreningen av spansk lærerforeninger) konferanser, der rekruttering av kompetente lærere og deres arbeidssituasjon har vært omtalt som problematisk i flere år.

Det at spansk faget har vokst for raskt i forhold til antall lærere som blir utdannet, blir ytterligere problematisert av Christiansen (2006), da hun påpeker at spansk er «det fremmedspråket i sterkest vekst i Norge, og samtidig det fremmedspråket med kortest tradisjon» (2006, s. 32). Hun understreket i 2006 at det var stort behov for nye spansk lærere som kunne imøtekomme de behovene som oppstod med den nye reformen og ønske fra elevene, fordi skolene hadde ”et skrikende behov for spansk lærere” (2006, s.33). På grunn av den store pågangen i faget opprettet skolene spansk som fag og måtte derfor kjempe om de få lærerne som var tilgjengelige. I mange tilfeller ble dette tilbudet opprettet før skolene hadde funnet lærere, eller før de daværende lærere hadde rukket å videreutdanne seg (Christiansen, 2006). Når de ikke lyktes, ble ofte lærere uten språklig eller fagdidaktisk kompetanse ansatt for å dekke behovet og opprettholde faget. På denne måten kunne skolene tilby spansk og ikke miste elevene, selv om det betydde at kvantitet (av elever) ble prioritert foran kvaliteten i undervisningen. Flere avisartikler viser situasjonens alvor: Det fantes (og finnes fortsatt) områder der skolene virkelig sliter og har slitt i årevis for å finne spansk lærere eller vikarer, eksempelvis Horten (Bårdseth, 2012), Drammen (Svensedammen tidene, 2012), Klepp i Rogaland (Jærbladet, 2008) og flere skoler i Trøndelag (Bilstad, 2007), for bare å nevne noen.

En ytterligere konsekvens som følge av mangelen på lærere er at skolene enten må lage store grupper med godt over 30 elever eller tvinge elevene til et annet fag, til deres store skuffelse og svekkede motivasjon. I min erfaring som lærer har jeg i mange tilfeller opplevd sinte foreldre som «kranglet seg» til spansk på barnets vegne med rektor, fordi de mente at de som hadde bolig i Spania, pensjonerte foreldre bosatt i Spania, eller som tilbrakte feriene der, burde bli prioritert.

Videre, med så prekær lærermangel er det i tillegg vanskelig å skaffe vikarer når lærerne blir syke eller går ut i permisjon, noe som en rektor fra Trøndelag og fylkesleder i Utdanningsforbundet også uttrykker (Bilstad, 2007). Mitt personlige inntrykk er også at situasjonen til tider ble forverret av at de fleste spansk lærerne var (og kanskje fortsatt er) unge kvinner som etter hvert går ut i fødselspermisjon: En elev som jeg intervjuet under pre-piloten i dette prosjektet (jf.4.3, 4.3.1 og 4.3.2), bemerket syrlig til meg at ”spansk lærerne hadde en tendens til å bli gravide”. Under datainnsamling for pre-pilot og pilotundersøkelsene hadde jeg muligheten til å besøke flere skoler og snakke med både lærere og undervisningsinspektører. De fortalte meg at siden fremmedspråkene ofte er parallelllagte, ble situasjonen noen ganger så alvorlig at den ene tilgjengelige læreren måtte undervise i to grupper *samtidig* i samme time, med de problemene man kan tenke seg.

³ Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español: <http://www.fiape.org/>.

Det store antallet elever har i mange tilfeller også ført til et annet problem: Skolene var ikke forberedt til å håndtere så mange flere elever i spansk enn i tysk og fransk, og tenkte ikke på konsekvensene av å lage svært store spanskgrupper. Dette gjorde spansktimeene også ganske utfordrende både for læreren og elevene, med fare for lav trivsel og lite læring. I tillegg hadde både skoler og forlag undervurdert antallet elever, slik at mange skoler ikke hadde bøker og materiell for alle, og forlagene kunne ikke ekspedere nye bestillinger. I en av skolene jeg underviste i som spansklærer, måtte elevene for eksempel vente helt til andre semester av 8. trinn for å få bøkene, og lærerne måtte ty til *kreative løsninger* (ikke alltid like vellykkede) for å supplere en total mangel på læremidler. Mangelen på tilrettelagt materiale og lite tradisjon med spanskfaget i ungdomsskolen preget spanskundervisningen i de første årene etter innføringen av LK-06⁴, og mange spansklærere måtte lenge klare seg uten støtte fra bøker eller andre ferdiglagde ressurser.

En annen side av saken er utdanning, videre- og etterutdanning av spansklærere. Som tidligere nevnt rakk mange lærere ikke å utdanne seg ferdig i spansk før de selv måtte begynne å undervise i faget. Christiansen (2006) gjør oppmerksom på at i året etter innføringen av LK06 var det få institusjoner som kunne organisere slike kurs utenom Universitetet i Oslo og i Bergen, der tradisjonen for spansk var godt etablert. De andre utdanningsstedene måtte skynde seg å rekruttere høskolelektorer som selv var nyutdannede, til å undervise på kursene, eller de måtte sende kandidatene til Spania for å ta kurs (Tilseth, 2008). Nå, noen år etter, er det fortsatt få universiteter og høyskoler som tilbyr spansk blant sine fag og hvor man også kan fullføre sin utdanning med PPU eller kurs i fremmedspråkdidaktikk.

Når spanskundervisningen altfor ofte har skjedd under utfordrende, for å ikke si vanskelige, forhold, og heller ikke alltid har blitt like vellykket, er det kanskje naturlig å se elevenes svekkede motivasjon og trivsel i sammenheng med rammefaktorene rundt faget. Dette, sammen med selve mangelen på informasjon om spanskfaget, førte til elevenes forvirring, i mange tilfeller skuffelse, og til slutt et stort frafall, noe som også har vært et problem for de øvrige fremmedspråkene.

Bakgrunnen for dette forskningsprosjektet er derfor behovet for å analysere situasjonen for fremmedspråkfagene generelt og for spanskfaget spesielt, samt ønsket om å kartlegge statusen for spansk og de andre fremmedspråkene i ungdomsskolen.

Formålet med studien er å skape en bedre forståelse rundt fremmedspråkundervisning og -læring på ungdomstrinnet i Norge, med spesielt fokus på spanskfaget. Det innebærer en analyse av noen av de faktorene som har betydning for læringen av fremmedspråk⁵, det vil si de faktorene som er direkte knyttet til undervisning, læring og læringsmiljø, elevenes bakgrunnsvariabler og rammefaktorene rundt fremmedspråk i skolen. Analysen gjøres ved å studere elevenes motivasjon for valg av fremmedspråk (eller fordypningsfag), deres bakgrunn, og variabler knyttet til undervisning, lærer og læring samt rammefaktorene. Dette gjøres gjennom tre kvantitative undersøkelser – en pre-pilot, en pilot og hovedundersøkelsen, der de to første har en forberedelses- og forbedringshensikt i forhold til hovedundersøkelsen.

⁴ Kunnskapsløftet, som trådte i kraft i 2006.

⁵ Definisjonen av begrepet fremmedspråk behandles under pkt. 1.5.2.

Den sistnevnte er en tverrsnittsstudie, som tar utgangspunkt i motivasjon for fremmedspråklæring, sett som dynamisk konstrukt som endrer seg over tid, og som består av mange variabler. Denne studien brukes for å undersøke hvilken sammenheng de ulike ovennevnte faktorene, motivasjonsfaktorer *in primis*, har med elevenes fagvalg og tilfredsheten med det faget de har valgt (et fremmedspråk eller et fordypningsfag⁶). Måleinstrumentet for datainnsamlingen er et egenutviklet spørreskjema, som er laget for å tillate sammenligning mellom fremmedspråk- og fordypningsfagene, og få frem informasjon om forskjellene mellom faggrupper og kjønn sammen med andre bakgrunnsvariabler. Parallelt med innsamling av data om ungdomsskoleelevene er også en liten undersøkelse om spansk lærerne blitt gjennomført gjennom spansk lærerforeningen.

Dette doktorgradsprosjektet har som nevnt et spesielt fokus på spansk faget og spanskundervisningen, som undersøkes i lys av rammefaktorene rundt fremmedspråkfaget i skolen generelt og lærernes kompetanse og arbeidssituasjon.

Funnene i denne studien kan forhåpentligvis kaste lys over elevenes tilfredshet og motivasjon på ungdomsskolenivået og kan derfor bidra til en bedre forståelse av de problematiske aspektene av fremmedspråklæring og undervisning i skolen. I tillegg kan funnene være medvirkende til eventuelle avgjørelser både rundt fremmedspråkens status og vilkår i skolen samt vurderingen av kvaliteten i fagdidaktikkundervisningen på lærerutdanningsnivå.

I de avsnittene som følger, skal jeg kort gjøre rede for situasjonen for fremmedspråk generelt, og spansk spesielt, i den norske skolen. Videre skal jeg gi en oversikt over relevante studier i samme felt, både i Norge og i andre land. Jeg skal også belyse bakgrunnen for forskning på motivasjon og de andre faktorene som knyttes til fremmedspråklæring. Videre skal jeg presisere og forklare forskningsspørsmålene og de metodevalgene som ble gjort i forhold til disse spørsmålene. Til slutt skal jeg komme med en oversikt over de øvrige kapitlene i denne studien.

1.1 Bakgrunnen for prosjektet

Utgangspunktet for dette prosjektet er som nevnt en rekke foruroligende sider ved fremmedspråkfagene og -undervisningen i norske ungdomsskoler.

Det første jeg tar opp, er fagets status på ungdomsskolen og frafallsfenomenet. Med innføringen av læreplanreformen Kunnskapsløftet (LK06) i 2006 fikk 2. fremmedspråk endret sitt fagnavn til *fremmedspråk*, samtidig som engelsk ikke lenger er/ble betraktet som et fremmedspråk (jf. 1.5.2). Med den nye læreplanen ble også de praktiske fagene som var tilvalgsfag (sammen med 2. fremmedspråk) under L-97 fjernet, og elevene fikk et «obligatorisk valg» mellom flere språklige fag: enten et fremmedspråk eller en språklig fordypning, heretter kalt fordypningsfag. Men faget ble likevel ikke gjort obligatorisk, noe som var blitt forespeilet⁷. Med fortsatt status som tilvalgsfag er det derfor spesielt viktig å vite

⁶ Dette prosjektet tar ikke hensyn til arbeidslivsfag, som ble innført på ungdomsskolen etter 2012, det vil si etter gjennomføringen av hovedundersøkelsen i studien.

⁷Forslag om obligatorisk fremmedspråk på ungdomsskolen kom fra Kunnskapsdepartementet allerede i 2003 (NOU 2003:16) (KD, 2003a).

hva som påvirker elevenes valg av og tilfredshet med 2. fremmedspråk på generell basis, på tvers av språkene.

Videre, som tidligere spansk lærer har jeg opplevd både den store pågangen i faget og det store frafallet som kom i etterkant, og da særlig i de første årene da antallet elever i faget økte kraftig. Etter min mening har spanskfagets situasjon blitt et ”fenomen” i norsk skole som bør studeres nærmere.

For det tredje, min erfaring som lærer og som fremmedspråkdidaktiker gjør at jeg ofte har sett med kritiske øyne på kvaliteten i fremmedspråkundervisningen generelt, og da særlig i spansk. I tillegg, måten fremmedspråkundervisningen blir praktisert i skolen på, samt utfordringene med de store gruppene og rammene rundt fremmedspråkfaget i skolen, står etter min mening i sterk kontrast med det nye fokuset på en kommunikativ og praktisk tilnærming til fremmedspråk som LK06 la opp til (Heimark, 2013, 2008, 2007a og 2007b).

De utfordringene som karakteriserer fremmedspråklæring og undervisning, gjelder generelt for alle fremmedspråkene, men som jeg har skissert i innledningen, i særlig grad for spanskfaget. Dette fremmedspråket preges av spesielle rammefaktorer og av mangel på kvalifiserte lærere, noe som påvirker både undervisning og læring på en ekstra utfordrende måte.

1.1.1 Frafallsproblematikken og fagets status

Allerede før LK06 var faget 2. fremmedspråk rammet av stort frafall, slik som data fra GSI⁸ (*Grunnskolen informasjonssystem*) og rapporten til Speitz og Lindemann (2002) viser. I Speitz og Lindemanns rapport hypotiseres en direkte sammenheng mellom frafall fra fremmedspråk og vanskelighetsgraden i faget 2. fremmedspråk, særlig i forhold til det mest praktisk innrettede tilvalgsfaget *praktisk prosjektarbeid*. Tabellen nedenfor viser at innføringen av LK06, til tross for dets målsetting om en mer praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen, heller ikke endret dette i nevneverdig grad.

Tabell 1: Fagbytte (fracfall/økning) fra innføring av LK-06 til begynnelsen av datainnsamling (2006-2009) i denne studien.

	8. trinn i 2006/2007		9. trinn i 2007/2008		Fagbytte mellom 8. og 9. trinn	10. trinn i 2008/2009		Fagbytte mellom 9. og 10. trinn
	%	Antall	%	Antall	Prosent	%	Antall	Prosent
Fransk	17	10 638	15	9 629	- 9,5	14	9 080	- 5,7
Tysk	27	16 991	25	15 422	- 9,2	23	14 696	- 4,7
Spansk	33	20 272	29	18 358	- 11,2	27	16 799	- 8,5
Ford. engelsk	14	9 011	20	12 345	+ 37	24	14 756	+ 19
Ford. norsk	3	2 184	6	3 998	+ 83	9	5 502	+ 38

⁸ <https://gsi.udir.no/>.

Som det fremgår av tabell 1, mistet fremmedspråkene (fransk, tysk og spansk) ganske mange elever både på 8. og 9. trinn i intervallet mellom skoleårene 2006/2007 og 2008/2009, det vil si i årene mellom innføringen av LK06 og min pilotundersøkelse. Etter 2009 skjedde det en innstramning av muligheten til å bytte fag etter de første månedene på 8. trinn, slik at frafallet har blitt mer begrenset til dette trinnet. Tabellen viser også at det faget som mistet flest elever, var spansk (11 % etter 8. trinn og 8,5 % etter 9. trinn), og de elevene som byttet bort et fremmedspråk, havnet tydeligvis på et fordypningsfag. Fordypning i norsk var faget med størst økning i forhold til antall elever i begynnelsen av 8. trinn. Med andre ord, frafallfenomenet viser at en god del elever som velger et fremmedspråk, opplever noe ved faget som gjør at de vil slutte, og dermed bytter de til et fordypningsfag.

1.1.2 Det spanske ”fenomenet”

Spanskfaget har etter sitt inntog i den norske skolen i skoleåret 2002-2003⁹, blitt det største fremmedspråket både i ungdomsskolen og på videregående skole. Samtidig er spansk det faget som har størst frafall, og motsetningen mellom disse to faktorene danner grunnlaget for å definere spanskfaget som ”et fenomen”. Dette fenomenet består etter mitt skjønn av to hovedelementer: spanskfaget i seg selv og spansklærere.

Spanskfaget

Det er vanskelig å forklare fagets økning i popularitet, men på generelt grunnlag kan det ha å gjøre med fagets anvendelighet i forhold til mange familiers vane med å feriere i Spania, med det eksotiske av å være nesten hele Sør- og Mellom-Amerikas morsmål, med en høy ”mote-faktor” som kombinerer ”det kule” ved å være kjendisspråk og ”moteriktige lyder”, og til slutt med det at det føles nytt i forhold til fransk og tysk. Videre, blant elevene har det spredt seg en generell oppfatning av spanskspråket som et lettere fag enn fransk og tysk. I tillegg til de mulige (og hypotetiske) årsakene bak spansksvalget er det også viktig å ta i betraktning at fjerning av faget *praktisk prosjektarbeid* har redusert elevenes valgmuligheter til bare språklige fag, og blant disse kan spansk fortsatt virke morsommere enn de andre.

Når det er sagt, har den store pågangen i faget også hatt negative konsekvenser: Større grupper enn i fransk og tysk, og stor skuffelse for de mange elevene som hadde valgt spansk av mangel på andre aktuelle muligheter, og en akutt mangel på spansklærere.

Spansklærere

Mangel på spansklærere er den første konsekvensen av den store pågangen i faget. Dette skjer delvis fordi det tidligere ikke hadde vært særlig behov for så mange spansklærere, og at det av den grunn fantes få kvalifiserte lærere med språklig og fagdidaktisk kompetanse. Siden 2005–2006, da behovet for flere spansklærere oppstod, har det tatt noen år å utdanne, samt etter- og

⁹ En redegjørelse for fagvalg på ungdomsskolen siden skoleåret 2000–2001 finnes i kapittel 2 (jf. 2.5.1 og 2.5.2). Disse tallene er hentet delvis fra statistikken samlet av Fremmedspråksenteret (<http://www.fremmedspraksenteret.no/>) og delvis fra Grunnskolens Informasjonssystem (www.wis.no/gsi).

videreutdanne, lærere i spanskpråket, slik som Christiansen hadde forespeilet det (2006). Likevel er antall lærere med formell kompetanse fortsatt ikke tilstrekkelig.

Mangelen på lærere – og særlig på kvalifiserte lærere (Tilseth, 2008; Bilstad, 2007) – er etter min mening et nøkkelement i analysen av det ovennevnte spanske fenomenet. Selv om mange skoler har valgt å ikke tilby spansk eller bare å opprette de få gruppene som de klarte å finne lærere til, har som nevnt mange brukt ukvalifiserte lærere for å tilfredsstille elevenes ønsker. Dette må ha, og har hatt, store konsekvenser på undervisningen i faget. Jeg velger derfor å se på lærerne og kvaliteten i den undervisningen de utfører, som viktige variabler i samspill med elevenes tilfredshet med faget og motivasjon for faget etter fagvalget.

1.1.3 Motivasjon for fremmedspråklæring og tilfredshet med faget

Denne studien tar utgangspunkt i situasjonen for fremmedspråkfagene – og særlig spanskfaget i ungdomsskolen – for å undersøke både elevenes motivasjon og andre faktorer som kan knyttes til fremmedspråklæring. Dette gjøres gjennom utviklingen av et datainnsamlingsinstrument som gjør det mulig å studere både størrelsen og viktigheten av disse faktorene, samt forholdet mellom dem. Blant disse rettes det spesielt fokus mot to elementer: motivasjon bak fagvalg (Dörnyei & Ottó, 1998) og tilfredshet med faget (etter valget).

Når det gjelder det første, forholder jeg meg til det som Dörnyei og Ottó (1998) definerer som *initiating motivation*, det vil si den typen motivasjon som trengs for å ta en avgjørelse eller for å begynne med noe, og i dette tilfellet gjelder *initiating motivation* de elementene som utviklet seg før fagvalget.

Det sistnevnte, tilfredshet med faget, ser jeg på som en indikator for motivasjonens *outcome* (jf. 3.2.1), og som derfor tilhører den såkalte *sustaining motivation*, som faller under Dörnyei og Ottós (1998) definisjon av de elementene som støtter fortsettelse med en tidligere startet handling, her fremmedspråklæring eller samme fag som på 8. trinn.

Siden *initiating* og *sustaining motivation* er motivasjonsfaser som er knyttet til en tidsavhengig måte å se motivasjonen på, kan de plasseres på en tidsskala der elevenes tanker rundt fagmulighetene fører til motivasjonen for fagvalget, og deres erfaring underveis med faget fører til motivasjonen for å fortsette med faget. På denne måten, og selv om tverrsnittsstudier ikke innebærer *før- og etter-*analyser, blir det *logisk* mulig å se på motivasjonsfaktorene før valget som innflytelsesrike elementer for valget. Og samme logikk kan brukes for å analysere tilfredshet med faget, i sammenheng – også tidsmessig – med undervisnings-, lærings-, bakgrunns- og rammefaktorer som har med fremmedspråklæring å gjøre. Når dette er sagt, må det alltid tas i betraktning at motivasjon er et konstrukt i dynamisk og ofte sirkulær bevegelse, slik at dets effekter kan påvirke tilfredsheten, og tilfredsheten kan videre være med på å produsere ytterligere motivasjon. Fokuset i en tverrsnittsstudie er derfor på analysen av et fenomen på et bestemt tidspunkt, selv om dette ikke utelukker et bidrag til en bedre forståelse av flere stadier i motivasjonsutviklingen.

Selv om en redegjørelse av motivasjon som forskningsobjekt er tema for teorikapitlet (kapittel 3), er det viktig å nevne her at motivasjonen, i henhold til definisjonen av Skaalvik og Skaalvik, er ”en drivkraft som har betydning for atferd” (2003, s. 72), og kan derfor bidra til å forklare elevenes valg og utholdenhet i faget. Relevansen av motivasjon som forskningsobjekt

blir tydeliggjort allerede i læreplanen under ”Prinsipper for opplæring”(Utdanningsdirektoratet, 2012a) (”Motivasjon for læring og læringsstrategier”), når det hevdes at ”motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet” (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Læreplanen understreker på denne måten at lærelyst, målrettethet i arbeidsmåte og utholdenhet har mye med motivasjon å gjøre, noe som ligger implisitt i denne studiens problematisering av rammene rundt fremmedspråkundervisning og -læring. Samtidig fremhever ”Prinsipper for opplæring” også at målrettet arbeid og utholdenhet er den *effekten* av motivasjon som kan tolkes som tilfredshet med faget. Det er derfor min mening at allerede i læreplanen synliggjøres behovet for og verdien av en studie som forsøker å måle både motivasjon og tilfredshet blant elevene.

1.2 Tidligere studier

Som nevnt handler denne studien ikke bare om motivasjon, men også om flere andre faktorer involvert i fremmedspråklæring, og da særlig tilfredshet med faget som motivasjonens *outcome*. I det følgende skal jeg gi en kort oversikt over andre studier som omfatter de samme faktorene. De fleste studiene som viser sammenhengen mellom flere faktorer, inkluderer ofte også motivasjon, slik at de er rimelig sammenlignbare.

Motivasjon er et grundig undersøkt fenomen ut fra en psykologisk og en pedagogisk tilnærming, og på grunn av dens forhold med mange andre faktorer finnes det utallige studier om ulike aspekter av motivasjon. Siden utgangspunktet for denne studien er fremmedspråklæring, velger jeg i det følgende å fokusere på de motivasjonsvariablene som har med fremmedspråklæring å gjøre.

I motsetning til andre områder i Europa (særlig Storbritannia og Ungarn) finnes det i Skandinavia etter min kjennskap ikke en sterk tradisjon for kvantitativ forskning i motivasjon for fremmedspråklæring. Ettersom det er stort behov for å analysere situasjonen og statusen for fremmedspråk i skolen, kan denne studien derfor begynne å fylle et forskningsvakuum, og kan være særlig relevant innenfor fremmedspråkdidaktikk i Norge og for nabolandene.

I Norge er som nevnt forskning i motivasjon for fremmedspråklæring begrenset til noen få eksempler. Speitz og Lindemann (2002) har undersøkt status for fremmedspråk (det daværende 2. fremmedspråk), og indirekte berører deres forskning også årsaker bak språkvalget, motivasjon og flere andre faktorer. Videre har Lindemann (2008) studert elevenes motivasjon nærmere med en kvantitativ undersøkelse med ca. 300 elever fra Tromsø-området. I hennes studie tas det hensyn til elevenes tilfredshet med faget, riktignok bare indirekte. Doetjes og Ryen (2009) vinkler også i kartleggingen av elevenes valg sin undersøkelse delvis inn mot motivasjon og elevenes tilfredshet.

I de skandinaviske landene har Henry (2011a, 2011b, 2011c og 2009; Henry & Apelgren, 2008) derimot bidratt til feltet med flere undersøker om ulike aspekter av fremmedspråklæring og motivasjonskomponenter i den svenske ungdomsskolen, noe som har vært ganske inspirerende for denne studien.

Internasjonalt finnes det rikelig med studier av ulike størrelser både om motivasjon og flere andre faktorer involvert i fremmedspråklæring. En grundigere redegjørelse for de ulike

tendensene i motivasjonsstudier finnes i kapittel 3, mens jeg i det følgende skal gi en kort oversikt over de viktigste trendene innenfor motivasjonsforskning og -teori som blir brukt for å formulere *items* i denne studien. Det meste anerkjente måleinstrumentet for motivasjon og holdninger knyttet til fremmedspråklæring er Gardners *AMTB (Attitude and Motivation Test Battery, 1985b)*. Innholdsmessig har dette derfor vært den viktigste kilden for formulering av *items* om indre og ytre motivasjonsfaktorer og den generelle holdningen til fremmedspråk. Til tross for den konseptuelle uenigheten om aktualiseringen av Gardners bruk av det *integrative motivet* og av hans generelle *socio-educational* tilnærming, har *AMTB* vært *items*-referanse i de siste tretti årene. På det konseptuelle planet, det vil si når det gjelder måten å se motivasjonen på, har Dörnyei og Ottós (1998) bearbeidelse av en tidslinje for motivasjonsutvikling vært den viktigste teoretiske referansen i dette prosjektet. Konseptet av motivasjon som et dynamisk konstrukt inngår i en modell kalt *process model of L2 motivation* (1998), som ivaretar motivasjonsendringer over tid og gjør det mulig å strukturere en tilnærming til fremmedspråklæringsprosesser som går igjennom ulike faser. Dette har vært særlig funksjonelt for selve designen i min studie, både i valg av tidspunkt for datainnsamling og i perspektivet jeg har inntatt for analyse av funnene.

Når det gjelder tilfredshet med faget, ser jeg på det som en nøkkelvariabel i denne studien, det vil si at det brukes for å sammenligne resultatene fra andre spørsmål og for å synliggjøre viktigheten av andre variabler eller konstrukter som er brukt i undersøkelsen. Rent psykometrisk har jeg valgt å bruke den som avhengig variabel, som de andre skal predikere for i analysen, det vil si at jeg skal se hvor sterk sammenheng alle de andre variablene har med tilfredshet med faget. Idet jeg ser på tilfredshet som en form for effekt eller *outcome* av *initiating motivation* (Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2001a; Dörnyei, 2005), har jeg ikke klart å finne noen direkte tilsvarende verken variabel eller analyse i andre studier. Denne variabelen måles i denne studien som den graden av tilfredshet elevene opplever med faget de har valgt etter en kort erfaring med undervisning og læring, det vil si *etter* at motivasjonsprosessene og fremmedspråklæring har begynt. Dette tidspunktet tilsvarer *actional*-fasen i Dörnyei og Ottós tidslinje som ble kort beskrevet i 1.1.3 (1998, Dörnyei, 2001a; Dörnyei, 2005). En annen måte å beskrive tilfredsheten på er ved å identifisere noen aspekter av det i to tidligere studerte konstrukter: *Self-perception of English achievement* (Masgoret et al., 2001) og *persistence in foreign language studies* (Ramage, 1990). Begge inneholder et element av vurdering av egen følelse for faget i forhold til læring, måloppnåelse og utholdenhet som ligger implisitt i tolkning av denne variabelen, både tidsmessig (etter en kort erfaring med faget) og konseptuelt.

Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere med at motivasjonsforskning innenfor det fremmedspråkdidaktiske miljøet – og særlig kvantitative studier – har internasjonalt stor utbredelse, stort omfang og stor viktighet, mens sammenhengen mellom fremmedspråklæring, motivasjon og de ovennevnte faktorene er ganske lite studert i Norge. I det følgende vil jeg utdype hensikten med dette doktorgradsprosjektet ved å belyse dens overordnede problemstilling og utdype den med flere forskningsspørsmål.

1.3 Forsknings spørsmål

De ovennevnte bekymringsfaktorene omkring status for fremmedspråk og rammene rundt fremmedspråkundervisning – og da særlig for spansk – gjør det viktig å utvikle en bedre forståelse av de faktorene som er involvert i fremmedspråklæring på ungdomstrinnet i Norge. Frafallet i faget, konkurransen mellom fremmedspråk og fordypningsfag, det spanske fenomenet og de kritiske spørsmålene rundt fremmedspråkundervisningen avdekker en problematisk situasjon for fremmedspråk i ungdomsskolen, og danner den overordnede problemstillingen for denne studien, nemlig å *studere betydningen av noen utvalgte faktorer i forhold til elevenes fagvalg og tilfredshet med faget.*

Problemstillingen konkretiseres i formuleringen av følgende forsknings spørsmål:

1. *Hvilke faktorer synes å ha størst betydning for elevenes fagvalg på ungdomstrinnet?*
2. *Hvilke faktorer kan i størst grad predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt?*
3. *Hvilke av de studerte faktorene fremstår som særlig viktige for at elevene slutter med fremmedspråket?*
4. *Hva kjennetegner tysk-, fransk-, spansk- og fordypningsfagelevne når det gjelder de studerte faktorene?*
5. *Hvilke signifikante kjønnsforskjeller finnes det blant elevene når det gjelder faktorene som er involvert i elevenes valg og tilfredshet med det faget de har valgt?*

Forsknings spørsmålene bygger på antakelser om at det finnes ulike grunner for å velge de ulike fagene, at læreren og undervisningsstilen har relevans for både tilfredshet og frafall, at faggruppene er forskjellige, og at det kan finnes kjønnsforskjeller som gjelder også på tvers av fag. Disse antakelsene blir tydeliggjort i kapittel 3 under redegjørelsen for de variablene og konstruktene som måleinstrumentet skal ta hensyn til.

I tillegg til de forsknings spørsmålene opplistet ovenfor, vil dataene, takket være påliteligheten og representativiteten av utvalget, kunne gi et vesentlig bidrag til en bedre forståelse for situasjonen for fremmedspråk. Dette fordi dataene i denne studien utgjør en rik database med generaliserbar informasjon som har potensiale til å besvare andre spørsmål om fremmedspråk på ungdomsskolen.

1.4 Metodevalg

I denne underseksjonen vil jeg gi en kort oversikt over forskningsdesignen for denne studien. De metodiske valgene – og deres begrensninger – som ble tatt før og under gjennomføringen av dette prosjektet, blir gjort mer detaljert rede for i kapittel 4.

Den utvalgte forskningsdesignen består hovedsakelig av en tverrsnittsstudie, det vil si en studie der datainnhenting skjer bare på ett tidspunkt (Jacobsen, 2005, s.102). Jeg har derfor foretrukket en kvantitativ tilnærming til de variablene som er involvert i fremmedspråklæring, selv om prosjektet også innebærer en intervjurunde som har en forberedelsesfunksjon til

datainnsamlingsinstrumentet. På bakgrunn av intervjuene har jeg utviklet et stort antall *items* og prøvd disse ut i tre ulike undersøkelser (pre-pilot-, pilot- og hovedundersøkelsen). De innsamlede data har deretter blitt analysert ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versjoner 16–20).

Respondentene er ungdomsskoleelever fra 9. trinn¹⁰. Disse har enten valgt et fremmedspråk eller et fordypningsfag på 8. trinn, og derfor har hatt muligheten til å oppleve faget og fortsette med det eller bytte det med et annet fag. Pre-pilotundersøkelsen omfatter totalt 34 elever fra to klasser på samme skole (jf. 4.3.1), utvalget til piloten består av 189 elever fra tre ungdomsskoler i ulike deler av Østlandet (jf. 4.3.2), mens hovedundersøkelsen har 1521 respondenter på 9. trinn fra 25 skoler fra nesten hele landet (17 fylker er representert). Utvelgelsen av skoler til hovedundersøkelsen har blitt gjennomført etter et presist kriterium: En gitt avstand mellom alle skolene (hver 20. skole) på *Pedlex*-listen (Pedlex, 2009). Dette gjør utvalget *systematisk tilfeldig* (jf. 4.5) (Hellevik, 2002, s. 115) og bidrar til å sikre en geografisk spredning av respondentene.

Metodisk sett benytter jeg meg av både kvantitative og kvalitative data i pre-piloten, som kombinerer spørreskjemaet med utfyllende semistrukturerte intervjuer, og bare av de kvantitative dataene fra spørreskjemaet i pilotundersøkelsen og hovedundersøkelsen.

Spørreskjemaene som er brukt i denne studien er selvkonstruerte med utgangspunkt i *AMTB* (Gardner 1985a og 1985b), Dörnyei og Ottós tidsrelaterede motivasjonskonstrukt (1998 og flere andre), rammefaktorene knyttet til det norske skolesystemet og Tagney, Baumeister og Boones (2004) *items* om selvdisiplin. En nærmere redegjørelse for utarbeidelsen av måleinstrumentet finnes i kapitlene 3 og 4.

Måleinstrumentet tar hensyn til mange faktorer knyttet til ulike tidspunkter i elevenes motivasjonsutvikling, og de inkluderer variabler om fagvalg, elevenes bakgrunn, motivasjonselementer, undervisning, lærer, lærings- og mestringsfølelser, *language anxiety*, selvdisiplin og læringsstrategier. En viktig del av spørreskjemaene er også spørsmål om rammefaktorene rundt fremmedspråk (og fordypningsfag) i skolen. Hovedvariabelen i hele studien, som blir behandlet som avhengig variabel, er tilfredshet med faget.

Selv om representativiteten i de innsamlede dataene i denne studien blir grundigere diskutert både i kapittel 4 (jf. 4.5.6) og i kapittel 6 (jf. 6.1.1), kan jeg forsiktere at hovedstudien med stor sannsynlighet innfrir kriteriene for representativitet og generaliserbarhet av funnene.

I tillegg til de øvrige beskrevne undersøkelsene omfatter studien også en undersøkelse blant spansk lærerne på ANPEs (den norske spansk lærerforeningens) nettsider¹¹. Utvalget til denne undersøkelsen er ikke representativt og har derfor begrenset informasjonsverdi, noe som blir forklart i kapittel 2. Funnene i studien om spansk lærerne må derfor bare sees som et innledende forsøk til å sette søkelyset på situasjonen og vilkårene for spansk lærere.

¹⁰ Respondentene i pilot- og hovedundersøkelsen er 9. trinn elever, mens utvalget i pre-piloten består av både 9.- (n=20) og 10.- (n=14) trinns elever.

¹¹ <http://www.anpenorge.no/>

1.5 Språklig presisering

Helt til slutt i denne introduksjonen av studien, vil jeg kort drøfte de språklige utfordringene som kommer av å skrive på norsk om konstrukter med stor internasjonal utbredelse som stort sett er skrevet på engelsk, og fra bruken av en statistisk behandling av data som medfører en god del teknisk språk på engelsk.

Nok en utfordring oppstår på grunn av ulike definisjoner og forståelser av *fremmedspråk*, og det blir derfor nødvendig å forklare konteksten for disse ulikhetene og begynne mine valg.

1.5.1 Begrepsbruk i avhandlingen

Som nevnt er mesteparten av litteraturen om motivasjon for fremmedspråklæring på engelsk. Det betyr at den spesifikke faglige terminologien og begrepene i bruk som har blitt en konvensjon i fremmedspråkdidaktikk, også er på engelsk.

I og med at studien omfatter bruk av flere tekniske begreper, har det vært en krevende oppgave å oversette disse fra engelsk til norsk. I mange tilfeller har jeg oversatt eller forklart innholdet i begrepene, men i argumentasjonene er terminologien på engelsk ofte kortest, mest effektiv og dermed mest forståelig for fremmedspråkdidaktikerne. Når et begrep må oversettes med en (lengre) omskrivning, har derfor mitt valg vært å ikke oversette, men heller forklare det. Senere har jeg latt det stå i kursiv når det skal brukes i fulle setninger og oversettelsen ville bidra til for lange forklaringer.

Når det gjelder de statistiske begrepene som er knyttet til SPSS, har jeg unngått å oversette til norsk og foretrukket å skrive de tekniske ordene eller faste uttrykk direkte på engelsk, men da i kursiv.

1.5.2 Arbeidsdefinisjon av fremmedspråklæring i Norge

En viktig premisse for dette kapitlet er å kunne klargjøre konteksten for studiet av motivasjon. Som jeg har nevnt tidligere, er bruk av motivasjonsteoriene i denne studien begrenset til fremmedspråklæring. Men hva menes det med fremmedspråk? Generelt sett er det korrekt å se på fremmedspråk som et språk som ikke er morsmålet og som læres i en skolekontekst. Det finnes imidlertid mange ulike situasjoner som trenger nærmere forklaring. De fleste anvendte teoretiske referansene kommer fra den engelsktalende verden, der engelsk er i hvert fall ett av morsmålene og betegnelsen fremmedspråket eller L2 brukes for språk som ikke er engelsk (for eksempel i Canada, som i Gardners tilfelle – Gardner, 1985a; Dörnyei, 2001a). I de fleste land er imidlertid engelsk ett av flere mulige fremmedspråk.

I Norge har tradisjonen med engelsk som fremmedspråk i norske læreplaner endret seg med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, da engelsk og de øvrige fremmedspråkene fikk to ulike læreplaner. Det er en utfordring å forklare statusen for engelskfaget i forhold til de øvrige fremmedspråkene, fordi det på den ene siden ikke lenger inngår i læreplanens definisjon av fremmedspråk. Hvis man tenker på L2 som *second language*, det vil si det andre språket som blir brukt i hverdagslivet (Simensen, 2007, s.11), er engelsk fortsatt mer et *foreign language* enn et *second language* i Norge. Det betyr at vi i Norge kan skille mellom

engelsk og fremmedspråk, der det første faget omtales som L2, mens de øvrige språkene (som er fremmedspråkene i lærerplanen) omtales som L3.

Haukås og Vold (2012, s. 5) støtter denne avgjørelsen når de definerer læring av fransk–spansk–tysk som tredjespråklæring (L3). Det er fordi det er vanlig i Norge å kalle språkene etter ”læringsrekkefølge”, og da defineres morsmållæring som L1, og neste språk man lærer, som L2. I Norge er dette språket nesten alltid engelsk. Senere i skoletrinnløpet, fra 8. trinn (eller fra 6. for de som deltar på programmet ”Tidlig start for fremmedspråk”), blir ytterligere et språkfag introdusert, og dette utgjør derfor L3 (Cenoz, 2011, i Haukas & Vold, 2012, s. 388). Samtidig sier Haukås og Vold at fremmedspråklæring også inngår i kategorien ”simultaneous acquisition of L2/L3”, siden elevene fortsatt er i engelsklæringsprosessen når de begynner med et fremmedspråk. Videre henviser Dörnyei til Jessner og Cenoz’ teori (Jessner & Cenoz 2007, i Dörnyei, 2009a, s. 24) om at det finnes en viktig forskjell mellom generell L2-læring (eller SLA) og det som jeg hittil har kalt L3- læring, fordi læring av flere fremmedspråk kan påvirkes av det første fremmedspråket (L2) som elevene begynte å lære. Jeg velger likevel å se bort fra denne teorien, fordi det å ta hensyn til dens konseptuelle virkninger blir for komplisert for min drøfting av motivasjonsaspekter og for bearbeidelsen av spørreskjemaene til mine undersøkelser.

I tillegg viser det seg at referanselitteraturen for denne studien sjelden skiller mellom L2 og L3, og siden de viktigste kildene til spørreskjemaer om motivasjon for fremmedspråklæring kommer fra denne litteraturen, velger jeg å følge Dörnyeis linje og anvende L2-læringsteoriene på fremmedspråklæring generelt, det vil si også til L3-læring. Dette er for eksempel også i tråd med posisjonen Henry velger ved sin bruk av uttrykket *second language learning motivation* (Dörnyei og mange andre) for fremmedspråklæring i generelle termer på den svenske ungdomsskolen (Henry, 2011, s. 17). Det samme gjelder for forskjellen mellom engelsklæring (L2) og fremmedspråklæring (L3), siden betegnelsen L3 for fremmedspråklæring i den svenske skolen er gyldig også for denne studien og for den norske skolen. Også fransk-, spansk- og tysklæring i norske skoler kan gå under betegnelsen L3 for de fleste elevene. Det fastslås derfor at det er stor forskjell mellom engelsk- og L3-læring i Norge, og at fremmedspråkene i det norske skolesystemet inngår i L3-læring. Det er av den grunn viktig hele tiden å ha fokus på de utfordringene som L3-læring bringer med seg i forhold til et veletablert og privilegert fag som engelsk.

Til slutt er den viktigste presiseringen i denne drøftingen at referanseområdet for denne studien er *de facto* L3-læring og -undervisning, som jeg velger å omtale som *fremmedspråk-læring* og undervisning. I tillegg beholder jeg begrepet L2 i den anvendte referanselitteraturen.

1.6 Avhandlingens struktur

Denne avhandlingen omfatter syv kapitler.

Situasjonen for fremmedspråk og fremmedspråkundervisning i Norge er temaet for kapittel 2, ”Spansk og fremmedspråk i Norge”. Dette innebærer både en sammenligning med skolesystemet i nabolandene og en analyse av rammefaktorene rundt

fremmedspråkundervisning, med utgangspunkt i opplæringsloven og med et kritisk blikk på statusen for fremmedspråk. Fokuset rettes spesielt mot spanskfaget og særlig spansklærere, da ved hjelp av en undersøkelse på ANPEs sider.

Kapittel 3 ("Motivasjon, tilfredshet og de andre faktorene som er involvert i fremmedspråklæring") er teorikapitlet i avhandlingen. Det gir en oversikt over den teoretiske bakgrunnen for studien av motivasjon og flere andre av faktorene som er involvert i fremmedspråklæring, samtidig som det avgrenses mot de faktorene som kan la seg undersøkes i en slik studie. I tillegg redegjør jeg i dette kapitlet for operasjonaliseringen av de konstruktene som skal brukes i måleinstrumentene.

Hensikten med kapittel 4 ("Metode") er å gjøre rede for valg av metode og av forskningsdesign for studien. Her drøftes de problematiske aspektene med kvantitative datainnsamlinger, særlig med hensyn til form og innhold til det utarbeidede måleinstrumentet. Både struktur og hensikt med pre-pilot- og pilotundersøkelser og metoden bak utvalget av respondentene til hovedundersøkelsen blir gjort rede for. I tillegg redegjøres det også for representativiteten av utvalget og generaliserbarheten av funnene. Til slutt inneholder kapitlet en drøfting av validitets- og reliabilitetsproblematikk.

Kapittel 5("Resultater fra hovedundersøkelsen") fremstiller resultatene fra hovedundersøkelsen i form av prosentfordelinger i svarene fra nesten alle variablene i studien. Funnene presenteres tematisk, på en måte som viser sammenligningen i resultatene mellom fagene. Kjønnforskjeller blir også lagt en viss vekt på. For å forsterke relevansen av de ovennevnte forskjellene fremstilles noen av disse gjennom analysen av statistisk signifikans. Videre tar kapitlet for seg gjennomføring av faktoranalyse for å studere de latente variablene bak konstruktene og lage sumskårer. Som følge av denne analysen blir reliabilitet og reliabilitetsproblematikk i de ulike konstruktene vurdert kritisk i forhold til begrepsvaliditet. Korrelasjonsstudier på bakgrunn av resultatene fra faktoranalysen viser forholdet mellom variablene og/eller konstruktene. Til slutt blir hovedfunnene oppsummert.

Diskusjonen av funnene i hovedundersøkelsen, i forhold til forskningsspørsmålene, blir fremstilt i kapittel 6 ("Diskusjon"). I tillegg diskuteres også validitets- og reliabilitetsspørsmål på nytt, og denne gangen i forhold til både de konkrete funnene og den teoretiske bakgrunnen for hele studien.

Til slutt inneholder kapittel 7 ("Konklusjon") både en oppsummering av studiens formål og flere forslag til videre forskning som tar utgangspunktet i bruk av datainnsamlingen for denne studien. Avslutningsvis presenteres de mulige implikasjonene som disse funnene kan innebære både for undervisning i og læring av fremmedspråk på ungdomstrinnet.

2. SPANSK OG FREMMEDSPRÅK I NORGE

Hovedfokuset i dette kapitlet er situasjonen for fremmedspråkene generelt, og for spansk spesielt, på ungdomsskoletrinnet i Norge. Dette gjøres gjennom en diskusjon om fremmedspråkernes status i læreplanene for ungdomsskolen, noe som også innebærer en sammenligning med fagets plass i andre skolesystemer (i de skandinaviske landene), og deretter på rammene for undervisningen i faget.

Hensikten med et kapittel om både fremmedspråkernes status og rammene rundt undervisningen, særlig i spansk, er å kunne beskrive konteksten og utfordringene som fremmedspråklæring har for norske ungdomsskoleelever. Samtidig er delen av den analysen av situasjonen som presenteres i kapitlet, en viktig støtte for noen av resultatene som følger av hovedundersøkelsen i denne studien.

Kapitlet er tredelt: Først (pkt. 2.1 og 2.2) redegjøres det for de viktigste momentene i utviklingen av fremmedspråkernes status i Norge gjennom forskjellige læreplaner, fra Mønsterplan 74 (M74) til Kunnskapsløftet (LK06). Dette følges av en kort gjennomgang av situasjonen for fremmedspråkene i de andre nordiske landene (pkt. 2.3), med spesiell vekt på spansk og dets økende popularitet blant elevene. Frafall fra fremmedspråkene blir også behandlet som viktig problemstilling for alle fremmedspråkene, og da igjen særlig for spansk (pkt. 2.4 og 2.5).

I tillegg til denne situasjonsanalysen tar kapitlet også for seg fremmedspråklærerne, deres status, deres plikter og arbeidsforhold, ettersom dette er viktige elementer i fagets undervisningspraksis (pkt. 2.6). Hensikten her er å se om det er en sammenheng mellom elevenes tilfredshet, eller manglende sådan, med faget og skolens tilbud og lærere.

Til slutt skal spansk lærernes arbeidsvilkår vises gjennom resultatene av en undersøkelse gjennomført på Spansklærerforeningen ANPEs nettsider (pkt. 2.7). Denne undersøkelsen har ikke ambisjonen om å være representativ for spansk lærerne i Norge, men gir allikevel interessant informasjon om hva som skiller spansk lærerne fra de andre fremmedspråklærerne.

2.1 Fremmedspråkundervisning på ungdomsskolen

Som allerede nevnt i kapittel 1 fokuserer denne studien på elevenes motivasjon for og tilfredshet med fremmedspråket på ungdomsskolen. Hensikten med denne seksjonen er å gi en oversikt over måten fremmedspråkundervisningen er organisert på i skolen etter innføring av LK06.

Undervisningen i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2006a) er delt i tre nivåer: Nivå I tilbys på ungdomsskolen og videregående skole, nivå II og III bare på videregående skole. Nivået og fagvalget på videregående skole er avhengig av det valget elevene gjør på ungdomsskolen. De elevene som har hatt et fremmedspråk på ungdomsskolen (nivå I), må fortsette med samme fremmedspråk på nivå II på videregående i to år, mens de som bare hadde et fordypningsfag, må velge et fremmedspråk på nivå I for tre år. Nivå III er et valgfritt programfag som er et mulig valg kun for elevene som hadde fremmedspråk på ungdomsskolen.

Fokuset i denne redegjørelsen er som nevnt ungdomsskolen, siden dette er interesseområdet for studien. Jeg har forklart i kapittel 1 at fremmedspråk er et fag blant andre valgmuligheter, og at det er likestilt med fordypningsfag i statusen. Det vil si at det er et fag som i utgangspunktet velges for hele ungdomstrinnet, men at det er mulig å bytte mellom valgmulighetene i begynnelsen av 8. trinn. Ifølge ”Timetall” i Læreplan i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2006a) har fremmedspråkfaget et omfang på 227 60-minutters timer gjennom hele ungdomsskoleløpet (på lik linje som fordypningsfaget). Skolene står fritt til å fordele disse timene på den måten det passer best lokalt. Mange skoler opererer faktisk med 45 minutters økter og fordele timene på følgende måte: 3 timer i uken på 8. trinn og 10. trinn og 2 timer i uken på 9. trinn. Med en slik struktur er det vanlig praksis å fordele timene på to ganger i uken, der den ene er en dobbel økt, i hvert fall på 8. trinn. Dette er organisatoriske forhold som er avhengige av praktiske hensyn på hver enkelt skole.

På de fleste skolene er elevene i fremmedspråk og i fordypningsfag gruppert etter læreren og satt sammen av elever fra ulike klasser. På denne måten kan skolene parallellegge fremmedspråk- og fordypningsfagtimene, og disse timene på ett trinn foregår samtidig.

2.2 Fremmedspråk i norske ungdomsskoler. En oversikt over fagets status i læreplanene fra 74 til LK-06

Hensikten med dette avsnittet er å gi en kort (og historisk) oversikt over endringene i statusen for fremmedspråkene i den norske ungdomsskolen, fra Mønsterplan 74 til Kunnskapsløftet. Parallelt med utviklingen av fagets plass i de ulike læreplanene har faget gått igjennom en navneendring fra 2. *fremmedspråk* (under M74 og L97) til nåværende *fremmedspråk*. Denne språklige presiseringen er viktig for å forstå begrepsbruken i punktene nedenfor.

2.2.1 Mønsterplanen av 1974

Med M74 fikk 2. fremmedspråk en helt annen status i norske ungdomsskoler: 2. fremmedspråk ble da et valgfag ”med valgfritt karakter, ikke kompetansegivende ved opptak til videregående skole” (Speitz & Lindemann, 2002, s. 5; KD, 2003b). Med andre ord ble 2. fremmedspråk et helt uforpliktende fag som måtte konkurrere med de andre valgfagene:

Ideologien bak valgfagene i enhetsskolen var å tilby såkalte praktisk-estetiske fag som motvekt mot de såkalte teoretiske og abstrakte fagene for å skape pustehull og hvilerom og gjøre skolen mindre teoretisk for elevene. Valgfaget tysk/fransk ble dermed valgfag i særklasse (KD, 2003b)

Fremmedspråkene ble også markedsført som teoretiske og ganske arbeidskrevende fag, i motsetning til de andre valgfagene.

2.2.2 Læreplanen av 1997

Situasjonen endret seg bare formelt etter reformen L-97. 2. fremmedspråk ble nå et tilvalgsfag, men var fortsatt valgfritt. Karakter i faget var også valgfritt, og faget talte fortsatt ikke ved inntak til videregående skole. I tillegg kunne elevene når som helst slutte med faget –

og dermed bytte til et annet valgfag, og gjerne ta det samme fremmedspråket på nytt på videregående skole. Alternativene som elevene kunne velge mellom, var de tradisjonelle fremmedspråkene (tysk og fransk), engelsk og norsk fordypning, i tillegg til faget ”praktisk prosjektarbeid”. Slik som Speitz og Lindemann viste i sin undersøkelse (2002), presenteres tilvalgsfagene som ”et ‘ekstratilbud’ på lik linje med for eksempel faget prosjektarbeid, og stemples dermed som heller uviktige fag i relasjon til engelsk eller matematikk” (s. 19).

Likevel har L-97 en intensjon om å styrke fremmedspråkene: Læreplanen krever at skolene skal tilby minst ett fremmedspråk (tysk eller fransk, finsk i noen få tilfeller, med mulighet for andre språk), og faget blir presentert som et fag for alle. Dette fører til en økning i elevenes valg av fremmedspråk, selv om faget er preget av svært høyt frafall (som er vist i vedlegg A, jf. 9.1).

Rapporten ”Fra tilvalgsfag til fremmedspråk/språklig fordypning” (Karlsnes, 2009) viser at faget praktisk prosjektarbeid var det mest populære i denne perioden, og tysk det største fremmedspråket. Mange elever byttet imidlertid fra fremmedspråk til fordypningsfagene og til praktisk prosjektarbeid. De elevene som valgte et av fordypningsfagene fra begynnelsen, var som oftest de som var minst bevisste på sine grunner for valget. Rapporten antyder at bare meget motiverte elever valgte (og fortsatte med) et fremmedspråk, dette fordi andre mente at tilvalgsfagene kunne brukes som støttefag (s. 112).

2.2.3 Strategiplanen Språk åpner dører

Ønsket om å styrke fremmedspråkene kom allerede før læreplansskiftet fra L-97 til LK06, med Strategiplanen *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005–2009* (KD, 2007). I dette dokumentet understrekes behovet for mestring av andre fremmedspråk enn engelsk, noe som skal føre til et utvidet tilbud på fremmedspråk i skolen. Samtidig blir det lovet økt kvalitet i dette tilbudet gjennom en ”kompetanseheving av lærere i fremmedspråket” (s. 9). Til slutt kommer et ønske om å forbedre kvaliteten på opplæring av fremmedspråk (s. 34).

Første punkt, det utvidede tilbudet, blir overlatt til skolene, som nå skal tilby to fremmedspråk, enten fransk, spansk, tysk eller russisk, og i tillegg andre fremmedspråk etter lokale behov eller initiativ. Kompetanseheving av lærerne blir kommentert i avsnitt 3, under en drøfting av forskjellige deler av stortingsmeldinger og opplæringsloven. Om den tredje delen av forslagene i dokumentet, nemlig tiltakene for å oppnå bedre kvalitet i opplæring av fremmedspråk: Under del 2.1.1 ”Kartlegging av elevferdigheter og motivasjon i 2. fremmedspråk” (s. 34), står det at ”hensikten med reformen *Kunnskapsløftet* og innføring av obligatorisk 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet er å heve elevenes språkkompetanse”. Videre, under 2.1.2, understrekes dette poenget ved å trekke inn Meld. St. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* hvor det sies at ”fremmedspråk skal være obligatorisk fra og med 8.trinn”. Dette skal skje også fordi: ”2. fremmedspråk har en svak stilling i norsk grunnopplæring, klart svakere enn i de andre skandinaviske landene og i Europa for øvrig” (s. 47).

Språk åpner dører minner oss på at ”utfordringen blir å inkludere alle elever i opplæringen” (s. 34), og dette fordi fremmedspråkfaget tidligere hadde blitt betraktet som altfor teoretisk og dermed ikke riktig for alle. For å håndtere denne utfordringen introduserer *Språk åpner dører* konseptet ”praktisk tilnærming” til fremmedspråk. Det er et ønske om å

endre både opplæring og undervisning slik at faget blir mer tilgjengelig for alle: ”For å sikre at det obligatoriske 2. fremmedspråket ikke får en ensidig og abstrakt tilnærming, bruker Stortingsmeldingen betegnelsen *praktisk* om faget” (s. 19). Videre argumenteres det for at faget kan bli obligatorisk, fordi det ikke lenger bare skal være et ”teorifag som er tilpasset elever med særlig gode forutsetninger og interesser” (s. 19). Selv om selve dokumentet spesifiserer at ”en praktisk tilnærming i opplæring av fremmedspråk betyr at elevene lærer å kommunisere på ulike måter og språknivåer” (s. 34), er dette likevel et meget komplisert tema som jeg ikke ønsker å diskutere verken her eller i forbindelse med mitt prosjekt. Jeg viser i stedet til forskningsarbeidet til Heimark (Heimark, 2007b, 2008 og 2013) om temaet. Det som er viktig i denne konteksten, er intensjonen bak Strategiplanen, fordi en styrking av kvalitet i fremmedspråkopplæring også ville føre med seg en forbedring av statusen for fremmedspråk som fag.

2.2.4 Kunnskapsløftet (LK-06)

Strategiplanen *Språk åpner dører* fungerte som en introduksjon til endringen av status for fremmedspråk som følger av LK-06. Med Kunnskapsløftet blir betegnelsen 2. fremmedspråk nemlig endret til fremmedspråk, og faget skal være et valg for hele ungdomstrinnet, selv om elevene har muligheten til å bytte fag i løpet av de første månedene av 8. trinn. Nærmere bestemt kan elevene velge mellom fremmedspråk og språklig fordypning (i norsk, engelsk eller samisk), mens det tidligere alternativet praktisk prosjektarbeid blir fjernet. Forslaget om å gjøre fremmedspråk obligatorisk (som ble drøftet før LK-06) ble ikke gjennomført, men faget blir likevel likestilt med de øvrige fagene når det vurderes med karakterer, elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen, og standpunkt karakterene skal også telle ved opptak til videregående skole.

Videre, regjeringens ønske om at ”så mange elever som mulig velger fremmedspråk” (KD 2007, s. 17), blir konkretisert i forslaget om at skolene skal tilby minst ett av språkene tysk, fransk, spansk og russisk. Samme filosofi står bak tanken om at fremmedspråket skal være et fag for alle, språket skal tas i bruk fra begynnelsen, og faget skal tenkes som praktisk innrettet. Dette er en måte for å motvirke det dårlige ryktet om å være et veldig teoretisk fag for de få.

Likevel blir statusen av fremmedspråk i praksis ikke likestilt med de øvrige fagene, ettersom faget ikke er obligatorisk. Videre har elevene anledning til å gjøre omvalg i den første delen av 8. trinn, selv om de da må fortsette hele ungdomstrinnløpet med det faget de så velger. Det betyr at valget elevene har mellom et fremmedspråk og et fordypningsfag, blir en slags konkurranse mellom fremmedspråkene og fordypningsfagene. Elevene må også ta i betraktning at valget kommer til å ha konsekvenser på deres fremtid (på videregående skole), både fordi karakteren i fremmedspråk teller til opptak på videregående skole, og fordi nivået de kommer til å ha i fremmedspråket på videregående, er avhengig av deres valg på ungdomsskolen. For de lite motiverte elevene er det fristende å tenke at de ved å droppe fremmedspråket på ungdomsskole kan begynne med nivå 1 på videregående.

Men når det kommer til stykket, viser det seg at fagets innhold og praksis har mye å si for elevenes valg i første omgang, og for deres motivasjon i det lange løp. Frafallet fra

fremmedspråk er nemlig svært avhengig av fremmedspråkundervisningens vanskelighetsgrad og arbeidsmengde. Dette kommer jeg tilbake til under punkt 2.4.

2.3 Fremmedspråkene i andre nordiske land

Det kan være interessant å vurdere statusen for fremmedspråkene i Norge litt mer i internasjonalt perspektiv, og da særlig i forhold til de andre nordiske landene (som Danmark, Sverige, Finland og Island). Dette kan bidra til å forstå påvirkningene som kan ha kommet fra nabolandene og spanskens endrede stilling blant fremmedspråkene.

Danmark

I Danmark er den offentlige grunnskolen organisert i folkeskolen (1.–9. trinn) samt et frivillig 10. trinn. I grunnskolesystemet begynner engelskopplæringen fra 3. trinn (i stedet for fra 1., som i Norge). Andre fremmedspråk er ikke obligatorisk, men elevene kan velge enten tysk eller fransk:

German language classes are to be offered to students as an elective subject in form levels 7-9. As an alternative to German, individual students may be offered the opportunity to select French language classes as an elective subject in form levels 7-9 (Ministeriet for Børn og Undervisning-Undervisningsministeriet)¹².

Det er den samme valgfriheten i dette systemet som i det norske når det gjelder fremmedspråkene. Men et gjennomført 10. trinn og en eksamen i et fremmedspråk (tysk eller fransk) i tillegg til engelsk er blant kravene¹³ for å kunne ha tilgang til skolelinjen, HF (*the higher preparatory examination*). De andre skolelinjene stiller færre krav til elevene, og elevene har direkte tilgang til dem etter 9. trinn, også uten fremmedspråkopplæring. På videregående nivå kan elevene i tillegg velge spansk som fremmedspråk i tillegg til tysk eller fransk.

Finland

Også i Finland er strukturen for grunnskolen organisert i en obligatorisk del (1.–9. trinn) pluss et ekstra skoleår (10. trinn) som gir direkte tilgang til videregående opplæring. Siden Finland har både finsk og svensk som offentlige språk, står disse mer i fokus enn andre fremmedspråk på ungdomsskolenivå og blir kalt *A-languages*. Det ene språket (av de to offentlige, eller *A-languages*) som er omtalt som morsmål, er obligatorisk på hele skoleløpet, mens det andre er et prioritert fremmedspråk fra 7. trinn. I dette tilfellet blir det andre offentlige språket kalt *B1-language*, og blir et alternativ til engelsk eller et annet fremmedspråk. I tillegg må elevene velge et *B2-language*. På denne måten har elevene totalt 3 språk på skolen: enten de to offentlige språkene (finsk og svensk), pluss engelsk eller et annet fremmedspråk, eller et av

¹² www.eng.uvm.dk.

¹³ “To be admitted to HF, a pupil must have completed ten years of Danish basic education and have taken examinations in Danish, English, mathematics, a second foreign language (French or German) and physics/chemistry.” (Ministeriet for Børn og Undervisning, <http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark>. Sist konsultert 07.05.2013).

de to offentlige språkene, pluss engelsk og et annet fremmedspråk (Finnish National Board of Education (2012a¹⁴ og 2012b¹⁵).

Island

På Island er grunnskolen organisert som i Norge fra 1. til 10. trinn. To fremmedspråk er obligatorisk i deres skolesystem: engelsk og et av de skandinaviske språkene (dansk, svensk eller norsk). Elevene kan begynne med engelskopplæring som første fremmedspråk allerede fra 1. trinn (selv om det er vanligere fra 4. trinn), og deretter kan de velge det andre fremmedspråket, vanligvis fra 7. trinn. Blant de skandinaviske språkene er dansk det mest populære. I tillegg til disse to fremmedspråkene kan elevene velge enda et fremmedspråk som valgfag (*school elective*) fra 7. trinn. Andelen av elever som velger tre fremmedspråk (engelsk, et skandinavisk språk og et fremmedspråk til), ligger på 2,4 % (Statistics Iceland, 2012). Spansk har vært det mest populære fremmedspråket siden skoleåret 2005–2006, med en økning fra ca. 500 elever i 2005–2006 til 624 i 2012–2013. Fransk- og tyskelevne i skoleåret 2012–2013 var henholdsvis 255 og 252¹⁶ (Statistics Iceland 2012; The Ministry of Education, science and Culture, 2012)¹⁷.

Sverige

Den svenske grunnskolen er kanskje den som ligner mest på den norske i forhold til statusen for fremmedspråkene. Grunnskolen (1. til 9. trinn) blir integrert med et ytterligere 10. trinn før elevene kan begynne på videregående skole. Engelsk er obligatorisk fra 1. trinn, men som i Norge kan fremmedspråkene sees som obligatoriske valgfag, det vil si at elevene må velge ett av dem eller et fordypningsfag. Elevene kan begynne med fremmedspråkopplæring allerede fra 4. trinn, men de fleste har faget fra 6. til 9. trinn, noe som betyr at mange svenske elever har 4 år med fremmedspråk i stedet for 3 som i Norge (Skoleverket, 2011)¹⁸. Når det gjelder språkvalg, har spansk lenge vært det mest populære fremmedspråket på ungdomsskolenivået: I skoleåret 2011–2012 omfatter det ca. 32 % av elevene på 8. trinn, noe mellom 49 % og 45 % (henholdsvis gutter og jenter) på 9. trinn og mellom 39 % og 33 % (henholdsvis gutter og jenter) på 10. trinn (Skolverket, 2012, tabell 7A)¹⁹.

2.3.1 Oppsummering: Fremmedspråk i Skandinavia

Situasjonen for fremmedspråk i Skandinavia kan oppsummeres etter tre kriterier: Deres status, tidlig innføring og antall år elevene har fremmedspråket som fag.

¹⁴ www.opi.fi

¹⁵ www.oph.fi/english/sources_of_information/core_curricula_and_qualification_requirements/basic_education (sist konsultert, 12.12.2013).

¹⁶ De tallene som gjelder valg av fremmedspråk, er angitt av *Statistics Iceland*

(www.statice.is/Pages/444?NewsID=8823, sist konsultert 14.10.2013) i absolutte tall uten informasjon om referansepopulasjonen, slik at det ikke har vært mulig å beregne elevfordelingen i prosent. Forskjellen mellom spansk og de øvrige fremmedspråkene er likevel ganske synlig.

¹⁷ <http://eng.menntamalaraduneyti.is/publications/curriculum/>.

¹⁸ www.skolverket.se (sist konsultert, 12.12.2013).

¹⁹ <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4290/2.4292> (sist konsultert 12.12.2013).

Hvis vi tar som utgangspunkt fremmedspråkene i norsk forstand, det vil si andre enn engelsk og skandinaviske språk, har disse delvis valgfagstatus i samtlige land. I forhold til statusen er fremmedspråkene i Danmark formelt sett ikke obligatoriske, men de er nødvendige for å få tilgang til en type skolelinje (HF), noe som kan tolkes som en anerkjennelse av deres viktige rolle for å forberede seg til videregående skole. I Sverige har de samme status som i Norge: De er ett av to alternativer (sammen med fordypningsfagene). I Finland blir fremmedspråkene likestilt med det andre offentlige språket (finsk eller svensk), og elevene kan velge mellom de to typene språk fra 7. trinn. På Island kan elevene faktisk ha to fremmedspråk: ett blant skandinaviske språk og ett tilleggsspråk (fransk, tysk eller spansk), men i virkeligheten er det få elever som benytter denne muligheten. De fleste velger enten et skandinavisk språk eller et annet språk.

Når det gjelder antall år med fremmedspråk eller hvor tidlig elevene kan begynne med faget, skiller Island seg ut på grunn av tilbudet om tidlig innføring (allerede fra 1. trinn), selv om de fleste elevene faktisk begynner på 4. trinn. I Sverige er det også mulig å begynne så tidlig som fra 4. trinn, selv om det er vanligst fra 6. trinn. Finland og Danmark setter grensen for å begynne med fremmedspråk på 7. trinn, men Norge har den seneste innføringen, på 8. trinn.

Antall år elevene kan studere et fremmedspråk varierer mye fra valg til valg innenfor det samme skolesystemet, og fra land til land. Skolesystemet med muligheten for flest år med samme fremmedspråk i grunnskolen, finner vi i Sverige, der elevene kan ha opp til 5 år med samme fremmedspråk, hvis de begynner på 4. trinn. På Island er det mulig å ha samme fremmedspråk, ett av de skandinaviske, i hele 10 år, mens de andre fremmedspråkene kan vare opp til 3 år. I Danmark, Finland og Norge er det lagt opp til 3 år med samme fremmedspråk.

Mange muligheter har blitt diskutert for fremmedspråk i den norske ungdomsskolen, men så langt har ikke faget blitt obligatorisk. Det finnes likevel vellykkede forsøk med tidlig start fra 6. og 7. trinn, både med L97²⁰ og med KL06²¹. I den perioden da denne avhandlingen avsluttes, foregår det en diskusjon om hvorvidt fremmedspråkopplæringen skal begynne fra 5. trinn (Mellingsæter, 2013). Alt i alt viser denne oversikten at nabolandene har større satsning på fremmedspråk med hensyn til status og varighet i studieløpet.

2.4 Frafall fra fremmedspråk

Elevenes frafall fra fremmedspråkfagene ble som tidligere nevnt et relevant fenomen under L97. Det er ikke så vanskelig å forstå det ettersom faget var ansett som uforpliktende, og muligheten for å droppe det når motgangen oppstod, var helt åpen: ”Å tillate at man hopper av faget blir dermed en eksklusiv rettighet knyttet til tilvalgsspråkene, noe som bidrar til å nedvurdere fagets seriositet” (Speitz & Lindemann, 2002, s. 20).

²⁰ <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Telemarksforskning/Forsok-med-tidlig-start-med-2-fremmedsprak---evaluering-1-delrapport-2006/> og Heike, Simonsen & Streitlien, 2007.

²¹ <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Sintef/Fremmedsprak-pa-6-og-7-trinn-motiverer-til-spraklaring/>

I tillegg til denne muligheten bidro flere andre elementer (under L97), og bidrar fortsatt, til å friste elevene bort fra fremmedspråkene. For det første står elevene ofte foran vanskelige valg, og ifølge Speitz og Lindemanns rapport blir de dårlig informert om innholdet i fremmedspråkfaget: ”I denne muntlige informasjonen ser inspektørene ut til å legge først og fremst vekt på å understreke at tysk og fransk er to teoretiske fag som krever ‘hardt arbeid og mye lekselesing’”(s. 22). Det viser seg også at det er problematisk for elevene i undersøkelsen (Speitz & Lidemann, 2002, s. 22) å oppleve en direkte konkurranse mellom vanskelighetene med et fremmedspråk og det mer morsomme med de andre valgfagene. Dette blir forverret når disse fagene blir parallellagt, og skaper derfor enda et dilemma for elevene.

Med Kunnskapsløftet blir dette problemet et stykke på vei løst fordi statusen for faget har blitt delvis endret, og både fremmedspråkene og fordypningsfagene kan bli eksamensfag. Likevel spiller ulike faktorer inn i frafallsproblematikken. Det viktigste er at fremmedspråkene og fordypningsfagene er ganske forskjellige fag med hensyn til arbeidsmengde. Til tross for fordypningsfagenes omfattende læreplan krever de mindre arbeid og innsats enn de andre fagene på grunn av den måten de undervises på. Fordypningsfagene rammes ofte av umotiverte elever og forvirrede lærerne, som igjen bidrar til et umotiverende miljø. Av den grunn kan de lett bli oppfattet som ”oppbevaringsfag”. Her viser jeg til resultatene fra kapittel 5 (jf. 5.1.9), som viser at det er de svakeste elevene som velger fordypningsfagene. Et annet element som taler mot fremmedspråkene, er at et nytt språk kan kreve mer innsats enn fordypning i et allerede kjent språk. Til slutt spiller kunnskapen om fremmedspråkene før valget også en stor rolle: Mange elever har fått mangelfull informasjon om faget og gjør derfor sitt valg uten tilstrekkelig oversikt, eller de blir frarådet fra fremmedspråkene underveis når de begynner å møte motgang i faget.

Spanskfaget rammes av et spesielt tilfelle av frafallfenomenet, slik jeg har antydnet i introduksjonskapitlet (jf. 1.1.1 og 1.1.2). Bortfallet av praktiske fag har ”tvunget” elevene mot fremmedspråk eller språklig fordypning, noe som har forårsaket en del av økningen av elever i spansk. Mange av dem hadde kanskje valgt spansk likevel, mens andre måtte velge blant fagene som ikke virket interessante nok, og spansk fremstod for dem som nytt, spennende og lettere enn andre fremmedspråk. For mange viser det seg at det ikke er tilfellet.

Tallene om valg og frafall i fremmedspråkene kan man se under punkt 2.5.1 og 2.5.2.

2.5 Innføringen av spansk i norske skoler

I det følgende skal jeg redegjøre for en kartlegging av elevenes valg av og frafall fra fremmedspråkene siden innføringen av spansk på ungdomsskolenivå. Dette innebærer en sammenligning av tall på tvers av fremmedspråkene.

2.5.1 Fremmedspråkene i tall

Fremmedspråksenteret (*Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen*²²) har samlet mye statistikk om valg av fremmedspråk i skolen, og Strategiplanen *Språk åpner dører* har redegjort for behovet for fremmedspråkopplæring i norsk skole. Her ønsker jeg å presentere en tabell bearbeidet ut fra det ovennevnte materialet og integrert med tallene som kommer fra

²² Fremmedspråksenteret: <http://www.fremmedspraksenteret.no/>.

GSI²³. En kartlegging av språkvalget, samt en økende interesse for spansk og et ganske sterkt økende frafall fra spansk i perioden 2000–2012 er vist i tabell 2²⁴.

Tabell 2: Prosentfordeling i valg av fremmedspråk per trinn og skoleår²⁵. For å følge samme gruppe elever gjennom hele ungdomstrinnet må tabellen leses diagonalt nedover og fra venstre til høyre etter samme farge (grått eller hvitt).

Skoleår	8. trinn			9. trinn			10. trinn		
	Tysk	Fransk	Spansk	Tysk	Fransk	Spansk	Tysk	Fransk	Spansk
2000-2001	47	21	-	41	18	-	39	15	-
2001-2002	43	21	-	38	17	-	35	15	-
2002-2003	39	21	2	34	18	0,8	32	15	0,5
2003-2004	37	21	3	31	18	1,9	29	15	0,9
2004-2005	34	20	6	29	17	2,6	26	15	1,6
2005-2006	32	21	16	27	17	5,6	26	15	2,5
2006-2007	27	17	33	26	17	14	24	15	5
2007-2008	26	16	35	26	16	31	26	18	22
2008-2009	27	14	34	24	14	31	24	15	27
2009-2010 ²⁶	27	15	33	25	13	30	23	13	29
2010-2011	27	16	34	24	14	30	24	12	29
2011-2012	28	16	35	24	15	31	23	13	28

Ut fra tabell 2 om valg av fremmedspråk per trinn og skoleår ser vi dominansen til tysk og fransk som fremmedspråk før innføringen av spansk i skoleåret 2002–2003. Resten av elevmassen valgte andre språk, praktisk prosjektarbeid, eller språklig fordypning. Siden innføringen av spansk har fagets popularitet økt kontinuerlig til skoleåret 2006–2007, da faget oppnådde sin høyeste prosentandel. Konsekvensen av denne innføringen var at også 9. og 10. trinns elever fikk sjansen til å bytte valgfag med spansk. Tallene er dessverre ufullstendige, men viser stor fremgang for spansk. Det har ikke vært mulig å finne ut hvor mange skoler

²³ Grunnskolen informasjonssystem: www.wis.no/gsi. Her finnes absolutte og relative tall om: Antall og prosent elever totalt på ungdomsskolen for hvert skoleår fra 2000 til 2012, antall og prosent elever som har valgt fremmedspråk generelt for hvert år, antall og prosent elever for hvert språk for hvert år, antall og prosent elever som valgte andre valgfag, prosent elever som har sluttet med et språk etter hvert trinn.

²⁴ Jeg bruker bare relative tall (i prosent): Fokus på relative tall er en følge av at antall elever totalt på hvert trinn og skoleår ikke er konstant, noen år er det flere elever enn andre år. En del elever forsvinner fra statistikker, og det er vanskelig å spore dem opp igjen, men SSB hevder at slikt må man regne med.

²⁵ Tabellene er laget av meg, data er hentet fra www.wis.no/gsi. Tallene gjelder frem til skoleåret 2011–12.

²⁶ På skoleåret 2009–2010 blir faget "Arbeidslivfag" introdusert på ungdomsskole.

som faktisk *hadde* spansk som tilbud i dette skoleåret²⁷. Det vi vet per dags dato, er at det fortsatt finnes færre skoler som tilbyr spansk enn de som tilbyr tysk eller fransk, som er tradisjonelt godt etablerte språk i Norge²⁸.

2.5.2 Valg og frafall

Inntoget av spansk på ungdomsskolen begynte som nevnt så vidt i skoleåret 2002–2003 på alle nivåene (tabell 1), og språket oppnådde raskt stor popularitet blant elevene. Parallelt med dette har de andre to fremmedspråkene gradvis mistet en del elever, slik at i en periode (helt til skoleåret 2006–2007) deres prosentandel virker redusert for hvert år. I de siste fem skoleårene har situasjonen stabilisert seg med tyskelever rundt 27 %, franskelever rundt 16 % og spanskelever rundt 33 %.

På samme tid som spanskfaget har økt i popularitet og tysk og fransk har mistet elever, har fremmedspråkene til sammen også konkurrert mot andre fag. Som tidligere nevnt kunne elevene under L97 bytte fag nesten når som helst i løpet av ungdomstrinnet, spesielt kunne de velge bort fremmedspråket og ta ”praktisk prosjektarbeid” i stedet. Etter innføring av LK-06 har muligheten til å bytte blitt redusert til de første månedene av 8. trinn, og allerede dette bidrar til å redusere muligheten for frafall under hele året eller ungdomstrinnløpet. I tillegg har alle fremmedspråkene og ferdypningsfagene samme status: Alle er ”leksefag”, og alle får karakter og teller til opptak til videregående.

Tabell 1, med prosentfordeling av elevenes fagvalg mellom skoleåret 2000–2001 og 2011–2012, viser forholdene mellom fremmedspråkene (i prosentandel) og utviklingen av spanskfagets popularitet på 8. trinn for hvert skoleår. Vi kan se at i skoleåret 2000–2001 og 2001–2002 hadde tysk den største prosentandelen med henholdsvis 47 % og 43 % av elevene, mens fransk var stabil på 21 %. De resterende elevene valgte antakeligvis praktisk prosjektarbeid, finsk eller andre språk (som utgjør en meget liten andel). Spanskfaget begynte i skoleåret 2002–2003 samtidig på alle trinn, noe som bekrefter en relativ frihet i valget også etter 8. trinn. Faget vokste fort, og i skoleåret 2005–2006 hadde spansk fått 16 % av elevene, mens tysk hadde mistet minst 8 % av sin andel. Dette betyr at spanskfaget klarte å friste en del av de elevene som tidligere hadde valgt praktiske fag.

Mens hvis man leser tabellen diagonalt, kan man observere frafallet fra år til år, ved å sammenligne 8. trinn fra ett skoleår med 9. trinn fra året etter.

2.6 Muligheter og krav for fremmedspråklærere

Hensikten med dette avsnittet er å redegjøre for den mulige sammenhengen mellom fremmedspråklærerne og elevenes motivasjon og tilfredshet med faget. Dette kommer jeg tilbake til i analysen hvor jeg ser på rammefaktorer som kan påvirke kvaliteten i fremmedspråkundervisning, og hvor læreren naturlig nok er en av de viktigste. Jeg vil derfor se nærmere på de kompetansekravene som stilles til fremmedspråklærerne og på reglene for deres ansettelse etter opplæringsloven. Gjennom en analyse av opplæringsloven og

²⁷ GSIs nettside viser at i skoleåret 2006-2007 på 8. trinn utgjorde antall elever som valgte spansk, et flertall i de 11 fylkene.

²⁸ Av disse to har tysk det største tilbudet i landet (Speitz & Lindemann, 2002).

stortingsmeldinger vil jeg drøfte kravene som stilles til lærerne, og de mulighetene for forbedring som kom etter innføringen av Kunnskapsløftet (LK06). På denne måten ønsker jeg å diskutere motsetningen mellom regjeringens visjon om en ideell profesjonell aktør og lærernes virkelige situasjon.

2.6.1 Kompetansekravene etter opplæringsloven

En nødvendig premisse for denne undersøkelsen er en drøfting av kravene som stilles til fremmedspråklærerne generelt i norske skoler etter innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) og de mulighetene forskriftene åpner opp for. Innledningsvis ønsker jeg å presisere at allerede før læreplansskiftet hadde lærernes kompetanse vært gjenstand for kritisk gjennomgang. Allerede i Strategiplanen *Språk åpner dører* (KD, 2007) kan vi lese om behovet for kompetanseheving:

Lærerne i fremmedspråk i Norge har lav formell kompetanse i fagene. Med godkjent allmennlærerutdanning har man i norsk grunnskole kompetanse for å tilsettes i grunnskolen. Skoleeier vurderer aktuelle undervisningsfag. Det er altså ikke noe formelt krav om engelsk eller et 2. fremmedspråk i fagkretsen for å undervise i faget (s. 20).

I det samme dokumentet siteres resultatene fra en undersøkelse gjennomført av Speitz og Lindemann (2002) om utdanningsnivået blant fremmedspråklærerne på ungdomsskolen, hvor mange av disse lærerne fremstår som lite kvalifiserte²⁹ og tilhørende en eldre lærergenerasjon³⁰. Strategiplanen uttrykker altså et ønske om en regulering, om ikke en heving av lærernes kompetanse ved å kreve 60 studiepoeng for å kunne undervise i fremmedspråk (s. 21).

Reglene for ansettelsen i skolen er regulert av § 10-1, 10-2 og 10-6 i ”Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)”, som trådte i kraft fra skoleåret 1999–2000. Kravene i § 10-1 ”Kompetansekrav for undervisningspersonell” er ganske upresise, ettersom det bare fremgår at den som blir ansatt, ”skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse”. Paragrafen henviser imidlertid videre til forskriftene (KD, 2006a), kap. 14 ”Krav til kompetanse ved tilsetjing i undervisningsstilling”) for presisering³¹.

Når det gjelder den pedagogiske kompetansen, skal jeg ikke utdype det nærmere, men bare referere til at ”alle som skal tilsetjast i undervisningsstilling, må ha pedagogisk bakgrunn i samsvar med krava i rammeplanane for lærarutdanningane med forskrifter (...) eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse” (§ 14-1). Det som er mest interessant, er å se på den faglige kompetansen som er regulert av § 14-2³² (”Krav for tilsetjing i grunnskolen”): For å undervise på ungdomstrinnet er det fastsatt krav om minst 60 studiepoeng relevant utdanning i fagene norsk/samisk, matematikk eller engelsk og minst 30 studiepoeng i de øvrige fagene.

²⁹ Eksempelvis hadde 14 % av tysklærerne ingen formell utdanning i tysk.

³⁰ 46 % av fransklærerne og 60 % av tysklærerne var over 50 år.

³¹ ”Departementet gir nærmare forskrifter om krav til utdanning og praksis for den som skal tilsetjast i undervisningsstillingar på ulike årssteg og i ulike skoleslag”(Opplæringsloven § 10-1).

³² Loven ble endret ved forskrifter 9. juli 2007 nr. 884 (i kraft 1 aug. 2007), 4 mars 2008 nr. 214 (i kraft 1 aug. 2008).

For fremmedspråkene generelt, og spansk spesielt, betyr forskriftene at 30 studiepoeng i fremmedspråket samt relevant pedagogisk kompetanse er tilstrekkelig for å bli ansatt. Når denne kompetansen ikke finnes, og dette er særlig relevant for spanskfaget, kan skolen velge annerledes: ”Dersom det ikkje er søkjarar som fyller dei kompetansekrava som er fastsette i denne lova, kan andre tilsetjast mellombels. Med mindre det er avtalt ein kortare tilsetjingsperiode, skal tilsetjinga vare til og med 31. juli”(§ 10-6. Mellombels tilsetjing.) Etter mitt skjønn rettfærdiggjør derfor forskriften en midlertidig ansettelse av helårsvikarer uten relevant kompetanse. Lovendringen for § 10-2 som har blitt vedtatt fra 2012,³³ endrer ikke særlig på dette bildet:

Skoleeigar kan, så langt det er nødvendig, fråvike kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag i tilfelle der skolen ikkje har nok kvalifisert undervisningspersonale i faget. Det må takast stilling til dette for kvart skoleår. Ved skolar med årstrinn 8–10, der desse årstrinna har færre enn 60 elevar og færre enn 5 lærarårsverk, kan kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag om nødvendig fråvikast for desse årstrinna (KD, 2012)

Med endringen av § 10-2 blir situasjonen slik at det er lov å ansette personell som ikke oppfyller kompetansekravene for inntil hele skoleåret, og også flere år på rad om nødvendig. Og enda mer frihet innvilges til små skoler, noe som forsterker forskjellene i kvalitetstilbud på landsbasis. Fritaket fra kompetansekravene (§10-6) blir ikke endret.

2.6.2 Intensjonen med å styrke fremmedspråkundervisning gjennom heving av kompetansekravene

Kompetansekravene etter opplæringsloven viser lave forventninger i skolen og særlig for fremmedspråkene. Presiseringen fra forskriftene (og dens oppdatering) gir skoleeierne ganske mye frihet til å ansette lærere uten kompetanse og kan bidra til å skape store forskjeller i utdanningskvalitet på landsbasis. Men siden opplæringsloven har trådd i kraft, ser to stortingsmeldinger ut til å uttrykke et ønske om å heve kvaliteten i skolen: St.meld. nr. 11 *Læreren – rollen og utdanningen* (2008–2009) og St.meld. 22 *Motivasjon, Mestring, Muligheter* (2010–2011).

Hensikten med den første av de to stortingsmeldingene er å understreke betydningen av lærerens rolle for skolen og for elevenes læring, mens den andre viser hvor viktig læreren kan være for elevenes motivasjon. I kapitlet ”Regjeringen satser på læreren” (St.meld. nr. 11, 2008–2009, s. 9) kommer det frem at ”læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement” (s. 9). I del 1.2 under ”Hovedutfordringer og tiltak” velger departementet tre innsatsområder: 1) Styrket kvalitet og relevans i utdanning av lærere; 2) Kvalitetsutvikling i og styring av lærerutdanningen; 3) Økt tilgang på dyktige og motiverte lærere” (s. 10). Og under pkt. 2 vises det intensjoner om strengere krav til lærerutdanning og økt ”studiets relevans” (s. 10). Videre, under pkt. 3, finner vi at ”i årene fremover er det nødvendig å øke tilgangen på

³³ Ikr. 27 nov. 1998 (etter res. 27 nov. 1998 nr. 1096). Vert endra med lov 22 juni 2012 nr. 53 (ikr. 1 jan 2014, etter res. 22 juni 2012 nr. 582).

motiverte lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse i alle deler av landet”. Disse delene av meldingen avslører en ønsket satsing på lærerens kompetanse som nødvendig for å bedre undervisningen i fagene generelt, og ikke minst i fremmedspråk.

Viktigheten av høyt kompetansenivå i læreryrket vises ytterligere i avsnittet som handler om ”Kompetanseområder”(2.1.2), der det under ”Fag og grunnleggende ferdigheter” uttrykkes at:

Dersom elevene skal få gode faglige resultater, må læreren ha solide kunnskaper i de fagene han eller hun underviser i. Læreren må ha grundig kjennskap til kompetansemålene i læreplanene for fag og kunne velge ut og fordele lærestoff slik at det sikrer god faglig progresjon (KD 2008-2009, s. 15).

Det samme sies i avsnittet ”Pedagogikk og fagdidaktikk”, der lærerens didaktiske evner blir presentert som avhengige av forståelsen av didaktikkens rolle og læringsprosessen:

Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring. Det innebærer innsikt i hvordan barn og unge lærer, og evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner (KD, 2008-2009, s. 15).

Deretter kommer det fram at lærerutdanning skal styrkes ved å differensiere nivåene etter undervisningstrinn (1–7 trinn eller 5–10), og at det skal kreves ”60 studiepoeng for å kunne undervise i norsk/samisk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet” (s. 17). Stortingsmelding nr. 11 gjentar videre at ”regjeringen er opptatt av å styrke lærernes kompetanse” (s. 17), kravene i studiepoengene for å kunne undervise i engelsk, matte og norsk skal fortsatt tilsvare 60 studiepoeng³⁴. Det blir også foreslått ”for ungdomstrinnet krav om 30 studiepoeng for å undervise i de fagene der det ikke er fastsatt krav om 60 studiepoeng allerede” (s. 18). Eller, bedre sagt: ”På ungdomstrinnet (8–10) kreves 60 relevante studiepoeng for å undervise i fagene norsk/samisk, matematikk og engelsk og 30 studiepoeng for å undervise i de øvrige fagene” (s. 18). Noe som ikke endrer situasjonen siden forskriften til opplæringsloven trådte i kraft.

2.6.3 Manglende styrking av fremmedspråkene i skolen

De ovennevnte intensjonene tilsvarer sikkert en visjon om profesjonelle og engasjerte lærere. Når det handler om konkrete forslag eller initiativer om etter- og videreutdanning, blir dette tilbudet ”først og fremst rettet mot fagområder og emner som det på landsbasis er behov for å styrke”(s. 35). Dette viser etter mitt skjønn at det finnes fag som må styrkes og fag som ikke trenger å styrkes. Det blir bekreftet når det sies at: ”Fra 2009 prioriteres videreutdanning i norsk, samisk, matematikk, engelsk på ungdomstrinnet (s. 35). Videreutdanningen i andre fag prioriteres ut fra lokale behov” (s. 35). Med dette menes at selv om det fastslås et behov for økt kompetanse i skolen og at dette kunne ha en innvirkning på lærernes motivasjon, kan bare lærerne i *noen fag* få denne muligheten.

Stortingsmelding nr. 11 forklarer ikke tiltakene regjeringen har planlagt for de andre fagene, men i Stortingsmelding nr. 22 er kompetanseøkning et tema som dukker opp igjen,

³⁴ Med virkning fra 1.08.2008.

denne gangen i forhold til elevenes motivasjon. Her trekkes det en slags sammenheng mellom lærernes kompetanse og profesjonalitet og elevenes motivasjon. Med tanke på elevenes frafall fra fremmedspråk vil jeg si at lærerne i alle fall er viktige medspillere i motiveringsprosessen. Jeg har derfor lett etter konkrete forslag som skulle støtte lærerne i andre fag enn norsk/samisk, matematikk og engelsk med hensyn til deres kompetanse.

Det er interessant at det fremkommer at: ”Skoleeierne har ansvaret for å sikre nødvendig kompetanseutvikling for sine ansatte” (s. 93) og ”Etterutdanning er i hovedsak et ansvar for skoleeierne” (s. 95). Men dette er ikke noe nytt når det allerede var tydeliggjort i opplæringsloven (§10-8, KD, 1998), som også presiserer:

Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med sær oppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet.

Dette plasserer ansvaret for lærernes utvikling på skoleeierne, det vil si kommunene, med de forskjellene som dette kan innebære på landsbasis. Men det er også en presisering som er ganske forpliktende for skolen som står ansvarlig for fornyelsen av lærerkompetansen, og viser at dette behovet er ikke knyttet til noen spesifikke fag. Dette ansvaret gjelder, på en mer indirekte måte, også for kvalitet i det undervisningstilbudet elevene får, og dermed for deres motivasjon, som er ganske direkte knyttet til læreren. På den annen side står det i samme stortingsmelding at ”staten bidrar med midler, for eksempel ved store behov for kompetanse slik som ved endringer i kompetansekrav” (s. 93). Dette viser tilbake til den opprinnelige intensjonen med styrking av bare de ovennevnte fagene. Det er nemlig tydelig at for å kunne gi et reelt tilbud om kurs for lærerne i alle de andre fagene trengs det enten en investering fra enkelte skoler eller kommuner, eller en endring i kompetansekravene.

Lærerne og skolepersonalet vet at hverdagen i skolen er hektisk, og at skolene ofte må disponere sine midler med stor varsomhet. Dette innebærer at enkelte fag blir ”ofret” ved ikke å ansette kompetente lærere eller vikarer etter behov. Det er derfor enda mindre sannsynlig at fremmedspråklærerne kan få innvilget permisjon og støtte for å skaffe seg den nødvendige og motiverende kompetanseøkningen som de to stortingsmeldingenes intensjon la opp til, og spesielt når dette overlates til lokale initiativer og midler.

I neste seksjon vil jeg særlig rette oppmerksomheten mot spanskklærere. Dette innebærer en grundigere beskrivelse av deres erfaring, kompetanse og arbeidssituasjon, for å skape en profil av kategorien spanskklærere i norsk skole. Det skal skje ved hjelp av en undersøkelse gjennomført på ANPEs nettsider og på bakgrunn av min egen erfaring.

2.7 En profil av spanskklærere i norsk skole:

Hva mener lærerne? Resultater fra en undersøkelse om lærernes situasjon på ANPEs sider

For å rette et spesielt fokus mot spansk og spanskundervisning vil jeg i de neste avsnittene fremstille resultatene fra en spørreundersøkelse gjennomført via ANPE

(spansklærerforeningen) om spansklærernes situasjon i norske skoler. Utgangspunktet for denne undersøkelsen er spanskfagets situasjon i skolen, som allerede er beskrevet i introduksjonskapitlet (jf. 1.1.2), og antakelsen om at spansklærere skiller seg delvis ut i forhold til andre fremmedspråklærere. Dette aktualiserer et behov for å drøfte deres status og arbeidsvilkår.

Spørreundersøkelsen ble sendt på e-post via ANPE til alle spansklærerne registrert i spansklærerforeningen, det vil si 381 lærere (192 av dem fra videregående skoler). Spørreskjemaet besto av åtte spørsmål og var anonymt. Funnene skulle brukes for å forsøke å lage en profil av spansklærere som særege gruppe blant fremmedspråklærerne.

2.7.1 Omfang

Jeg fikk 58 svar fra videregående skole- og 37 fra ungdomsskolelærere. Dette gir en svarrate på ca. 25 %³⁵ og tillater derfor ikke noen form for generalisering av resultatene.

Det er vanskelig å forklare en så lav svarrate, og det er bare mulig å gjøre noen antakelser basert på egen erfaring på skolesystemet og med lærere. En hypotese er selvfølgelig at mange lærere har oversett e-posten med enda en undersøkelse de var bedt om å svare på. Men de har blitt minnet flere ganger på undersøkelsen via regelmessige e-post. En annen forklaring kan ha med lærerne selv å gjøre: Det kan hende at det særlig er lærerne som innfrir kompetansekravene (og som har fast stilling eller en stabil arbeidssituasjon) som har følt seg i sin gode rett til, eller at det er naturlig for dem, å svare på undersøkelsen. Enda en mulighet er at mange lærere uten relevant utdanning har med vilje latt være å svare for ikke å bli ”tvunget” til å avsløre deres manglende kvalifikasjoner. Dette er forståelig fordi det er vanskelig å svare hvis man ikke har alle kvalifikasjonene på plass, men det kan ikke være den eneste grunnen, fordi spørreskjemaet var helt anonymt. Til slutt kan det antas at en del lærere ikke ville svare fordi spørreskjemaet var på spansk.

2.7.2 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet består som nevnt av åtte lukkede spørsmål med flere svaralternativer og er skrevet på spansk. Svarene ble lagt inn i et program som ikke tillater avanserte statistiske analyser, slik at resultatene vises automatisk (av programmet) i prosentfordeling for hvert spørsmål, og det er ikke mulig å studere sammenhengen mellom svarene på forskjellige spørsmål.

Innholdet på spørsmålene er basert på en del refleksjoner rundt spansklærerens arbeidsvilkår som jeg har formulert på bakgrunn av antakelser jeg har gjort etter noen års erfaring som spansklærer og som lærerutdanner på PPU-nivå. I de fleste tilfellene i denne undersøkelsen er mitt mål å få en bekreftelse på eller en avkreftelse av slike antakelser.

Av hensyn til plass har jeg valgt ikke å vise alle tabellene med resultater, som finnes i vedlegg B (jf. 9.2) slik at jeg i det følgende bare kommenterer funnene.

³⁵ Svrraten var litt høyere på videregående skole (ca. 30 %).

Spørsmål 1: ¿Eres hispanohablante?³⁶ (Er spansk ditt morsmål?)

Hensikten med det første spørsmålet (*¿Eres hispanohablante?/er spansk ditt morsmål?*) er å få kjennskap til hvor stor andel av spansk lærere som har spansk som morsmål. Det er kjent at mange fremmedspråklærere med utenlandsk bakgrunn underviser i sitt eget morsmål, og dette fenomenet er ganske utbredt innenfor spanskfaget i Norge. I min erfaring som lærerutdanner har jeg ofte undervist i fremmedspråkdidaktikk til spansktalende lærere som trengte en formell utdanning, og på ANPEs arrangementer og konferanse er prosentandelen av spanskspråklige lærere svært høy.

Tabell B1 (vedlegg B, jf. 9.2) viser prosentfordelingene for svaralternativene ja/nei (*sí/no*): 38 % av lærerne på ungdomsskolen og 43 % av lærerne på videregående er spansktalende.

Det vil si at lærerne med spansk som morsmål og som underviser i spansk, utgjør under 50 % av hele utvalget, og at det finnes flere morsmåls lærere på videregående skole enn på ungdomsskolen. Dette indikerer likevel at over en tredel av spansk lærere har spansk som morsmål.

Spørsmål 2: ¿En cuántas escuelas das clases de español?³⁷ (Hvor mange skoler underviser du spansk i?)

Med dette spørsmålet ønsker jeg å se nærmere på noe som jeg antar er et særskilt fenomen blant spansk lærere, nemlig at de oftere enn andre fremmedspråklærere jobber på flere skoler. Grunnen kan være at en stor andel av disse lærerne, som oftest de spansktalende, bare har kompetanse i dette språket, og dermed ikke kan undervise i andre fag. Det er derfor vanskelig for dem å fylle opp en full stilling på en skole med bare spanskundervisning.

Det å måtte fordele arbeidslivet på flere steder kan skape en mer stresset arbeidssituasjon og mindre fokus på undervisningsopplegg, tilpasning av undervisning til elevenes behov eller tid til å kunne forholde seg til elevene utenom selve timene. Dette kan igjen få betydning for disse lærernes motivasjon og mulighet til å yte i sin profesjon, etablere en god kontakt med elevene og delta på de andre aktivitetene (møter, oppdateringskurs osv.). Jeg ser derfor på dette fenomenet som en ulempe og en byrde for spansk lærerne i større grad enn for andre lærere.

Resultatene på dette spørsmålet (tabell B2, vedlegg B, jf. 9.2) viser at de fleste lærerne (65 % av ungdomsskole- og 76 % av videregående skole-lærere) jobber på bare én skole, men prosentandelen av lærerne som jobber på to skoler, er uansett ganske høy, særlig på ungdomsskolenivået. Dette innebærer at over 20 % av lærerne på videregående skole og nesten 30 % av ungdomsskolelærerne må deles på to eller flere skoler.

Spørsmål 3: ¿Tienes trabajo fijo como profesor de español? (Har du fast stilling som spansk lærer?)³⁸

Også dette spørsmålet bygger på en forventning om at spansk lærernes arbeidsvilkår er forskjellige fra de andre lærernes (og fremmedspråklærernes), det vil si at det er færre av dem

³⁶ Svaralternativene er *sí/no* (ja/nei).

³⁷ Svaralternativene er: *1, 2, 3, 4 o más* (1, 2, 3, 4 eller flere).

³⁸ Svaralternativene er *sí/no* (ja/nei).

som har en fast stilling. Dette er basert på at mange spanskklærere er enten nylig utdannet eller spansktalende som har begynt å jobbe som lærere. De kan ha mindre erfaring og kanskje ingen andre fag å undervise i, og dette gjør dem spesielt sårbare i arbeidsmarkedet. De får gjerne en stilling som er midlertidig og deltids, men klarer ikke å fylle opp en 100 % stilling med bare ett fag. Denne situasjonen er etter min mening meget relevant for ungdomsskolen der ansettelsesvilkår er knyttet til de stillingene som blir ledige i kommunen. På dette nivået kan man faktisk ende opp med å jobbe flere år som vikar og i lavprosentstillinger.

Som det fremkommer av resultatene (tabell B3, vedlegg B, jf. 9.2), har 90 % av spanskklærerne på videregående skole en fast stilling, mens bare 73 % av ungdomsskolelærerne har det. På grunn av undersøkelsens manglende generaliserbarhet er det vanskelig å trekke eksakte konklusjoner.

Spørsmål 4: ¿Das clases de otras asignaturas?³⁹ (Underviser du i andre fag?)

Antakelsen om at spanskklærerne er i en særposisjon når det gjelder muligheten for å få fast heltidsstilling på bare én skole (slik mange fremmedspråklærere har), er som tidligere nevnt også avhengig av om de kan undervise i flere fag.

Resultatene på spørsmål 4 (¿Das clases de otras asignaturas?/ Underviser du i andre fag?) (tabell B4, vedlegg B, jf. 9.2) viser at de fleste spanskklærere (76 % på ungdomsskole og 72 % på videregående skole) også er lærere i andre fag. Programmet tillater dessverre ikke kryssing av informasjon mellom svarene og heller ikke avanserte analyser; det er derfor ikke mulig å vite om disse lærerne er de som svarer at de ikke er spansktalende og at de har fast stilling. Hvis dette skulle stemme, ville det betyr at bare norske lærere som kan undervise i flere fag, kan ha en fast stilling. Naturlig nok er det litt flere ungdomsskolelærere som underviser i flere fag.

Spørsmål 5: ¿Das clases de otras lenguas?⁴⁰ (Underviser du i andre språk?)

Dette spørsmålet er sterkt knyttet til det forrige (spm. 4: *Underviser du i andre fag?*). Det er tatt med for å se om spanskklærere underviser i flere fag generelt, fordi min forventning er at de vanligvis ikke gjør det, og at dette kan være en av årsakene til å ikke ha en fast stilling. Videre er det spesielt interessant å finne ut hvor mange lærere som underviser i flere språk, fordi det blant dem kan være opprinnelige fransk- og tysklærere som har videreutdannet seg for å kunne bli spanskklærere. Dette har etter min mening vært et særskilt fenomen for norske ungdomsskoler i de siste årene, og skyldes økende press fra elevene og elevenes familier for å kunne komme inn i spanskgruppene, som nevnt innledningsvis i kapittel 1. Samtidig er fremmedspråklærere som underviser i flere språk, et sjeldent fenomen hvis vi sammenligner dem med lærere i andre fag, fordi språktimene ofte er parallelllagt i timeplanen.

Prosentfordelingen for resultatene (tabell B5, vedlegg B, jf. 9.2) tilsier at 57 % av spanskklærere på ungdomsskolen og 48 % på videregående også underviser i andre språk. Hvis vi sammenligner resultater fra spørsmål 4 med disse, ser vi at nesten halvparten av de lærerne som underviser i flere fag, ofte underviser i flere språk. Siden spanskfaget er et relativt nytt

³⁹ Svaralternativene er *sí/no* (ja/nei).

⁴⁰ Svaralternativene er *sí/no* (ja/nei).

tilbud på ungdomsskolen, er det mulig å tenke seg at mange av lærerne som underviser i to språk, opprinnelig har vært lærere i et annet språk enn spansk (og ikke det motsatte).

Spørsmål 6: ¿Cuántos años llevas trabajando como profesor de español?⁴¹ (I hvor mange år har du jobbet som spansklærer?)

Lærernes erfaring med undervisning og faget kan være en viktig faktor når det gjelder kvaliteten av undervisningen de tilbyr elevene, og spiller derfor en viktig rolle i elevenes tilfredshet med dem spesielt og faget generelt. Derfor har jeg valgt å ha med dette spørsmålet i spørreskjemaet.

Prosentfordelingen i svarene (tabell B6, vedlegg B, jf. 9.2) bekrefter at spansk ikke var et svært vanlig fag på ungdomsskolen før 2002, noe som innebærer at ungdomsskolelærere har mindre erfaring enn lærere på videregående skole. På den andre siden er det naturlig at det finnes flere erfarne lærere på videregående, selv om den store prosentandelen av lærerne fra videregående skole som har jobbet i over 8 år, kan være et tegn på at de har andre fag i fagkretsen sin.

Spørsmål 7: ¿Has cursado estudios de PPU o de didáctica de lenguas extranjeras? (Har du tatt PPU eller andre kurs i fremmedspråkdidaktikk?)

Dette er et ganske avgjørende spørsmål for å avdekke kvaliteten i spansklærers tilbud. Det er min mening at mange praktiserende lærere mangler metodisk innsikt, og at dette skyldes manglende ferdigheter i fremmedspråkdidaktikk. Og selv om en del av de metodiske utfordringene kunne løses med lang arbeidserfaring, kan ikke erfaring kompensere for fordypningen i fremmedspråklæring. Som vi har sett ut fra svarene på spørsmål 6 (*Hvor mange år har du jobbet som spansklærer?*), kan ikke spansklærere, særlig på ungdomsskolenivå, støtte seg på erfaring heller. Når det gjelder den didaktiske kompetansen, faller de fleste spansklærerne på ungdomsskolen i to hovedkategorier: Enten er de nylig utdannet (og har tatt PPU), eller så har de jobbet som spansklærere uten relevant utdanning. I den siste gruppen finner man dessverre mange spanskspråklige lærere.

Det finnes en tredje type lærere, de opprinnelige fransk- og tysklærerne som har etter- eller videreutdannet seg i spansk. Disse mangler verken erfaring eller didaktisk kompetanse, men er kanskje svakere på språklige ferdigheter – et tema som berøres av spørsmål 8.

På grunn av den lave svarraten på spørreundersøkelsen mister prosentfordelingen i svarene sin relevans i forhold til spansklærere som gruppe i sin helhet, som tidligere drøftet. Det er likevel interessant å se på disse resultatene (tabell B7, vedlegg B, jf. 9.2): 35 % av spansklærere på ungdomsskolen og 17 % på videregående skole mangler didaktisk kompetanse. Det er viktig at over 5 % av ungdomsskolelærere tar kurs i språkdidaktikk, men det betyr at nesten en tredjedel av praktiserende spansklærerne underviser uten denne kompetansen.

Det er også tydelig at det er flere lærere på videregående skole enn på ungdomsskolen som har formell kompetanse. Dette kan skyldes både strengere krav til lærere og mindre pågang (av elever) i spanskfaget.

⁴¹ Svaralternativene er *sí/no/lo estoy haciendo ahora* (ja/nei/jeg tar det nå).

Spørsmål 8: ¿Has cursado estudios de español?⁴² (Har du deltatt på noe spanskkurs?)

Hvis man sammenligner i generelle trekk antall studenter som tok spansk som fag på høyere utdanning, med antall lærere som finnes i skolen, er det tydelig at ikke alle de som jobber som spansklærere, egentlig er faglig kvalifisert. Og dette virker reelt sett i forhold til ansettelsesvilkår skolene har akkurat når det gjelder spansklærerne. Den store pågangen i spanskfaget i de siste årene har som nevnt medført et større behov for spansklærere, men mangelen på kvalifisert personell setter skolelederne i knipe: Enten må de ansette ukvalifiserte lærere, eller de må la vare å opprette faget på skolen. Selv om det første valget høres urimelig ut, er det andre verre for skolen, som kan miste elever. Min erfaring er at skolelederne foretrekker dårlige lærere heller enn ingen lærere. Derfor faller ofte valget på en form for kompromiss: Det kan eksempelvis bety lærere med litt (selv om ikke formelt) språklig kompetanse, men med tilstrekkelig pedagogisk kompetanse og erfaring, eller med mye språklig, men uten formell pedagogisk eller fagdidaktisk kompetanse.

Når dette er sagt, er spørsmål 8 formulert på en slik måte at det ikke klarer å skille tydelig mellom de som aldri har hatt ordentlig spanskopplæring, og de som er spansktalende og derfor ikke har gått på kurs for å lære språket. I tillegg til dette kan uttrykket ”kurs” bety hva som helst fra et to ukers kurs på et feriested til en mastergrad. Resultatene (tabell B8, vedlegg B, jf. 9.2) må derfor leses i lys av denne refleksjonen.

Svarene viser i alle fall at de fleste lærere (57 % av ungdomsskolelærere og 41 % av videregående skole lærere) har skaffet seg språklig kompetanse i Norge, 19 % av alle har sin kompetanse fra et spansktalende land, og en del av dem (19 % av ungdomsskolelærere og 35 % av videregående skole-lærere) har fått sin kompetanse både i Norge og i et annet land. Det er likevel bekymringsfullt at 8 % av ungdomsskolelærere og 12 % av videregående skolelærere ikke har noen som helst formell kompetanse.

2.8 Oppsummering: Situasjonen for fremmedspråklærerne og særlig spansklærere

Visjonen regjeringen presenterer gjennom de siste stortingsmeldingene, gir inntrykk av et ønske om å forbedre og øke skolens kvalitet ved å satse på lærerne på to fronter: Styrke deres kompetanse og motivere dem til å bli i skolen. Det er ingen tvil om at det finnes et behov for dette. Funnene fra undersøkelsen blant spansklærerne, samt resultatene av min hovedundersøkelse når det gjelder elevenes tilfredshet med læreren og med undervisningen (jf. 5.1.10 og 5.1.7), bekrefter dette behovet. Dessverre viser stortingsmeldingene, Strategiplanen og delvis opplæringsloven mer en teoretisk enn en reell intensjon om å endre situasjonen.

Fremmedspråkfaget har gått fra valgstatus til ”obligatorisk valgstatus” uten å kunne slutte å konkurrere med andre fag, og den praktiske tilnærmingen til faget kan gi resultater bare under en kompetent gjennomføring, noe som også Heimark poengterer (2013).

⁴² Svaralterantivene er: *Sí, en Noruega/sí, en un país de habla hispana/sí, en Noruega y en un país hispanohablante/no* (ja, i Norge/Ja, i et spansktalende land/ja, i Norge og i et spansktalende land/no).

Hvis nøkkelen til økt kvalitet i skolen ligger i lærerens rolle og dens krav til kompetanse, er det ekstremt viktig at den kompetansen heves. Det som skinner igjennom, er at det ikke kreves noen økt formell kompetanse generelt, og at skolene står mer eller mindre fritt til å ta sine egne beslutninger om ansettelseskravene. Dette forårsaker en situasjon der det er både mulig og lovlig for skoleeierne å ansette ufaglærte lærere år etter år, uten å gi dem en fast posisjon. Sett fra lærernes side vil dette bety minimale muligheter for utvikling: De blir verken støttet eller prioritert for å gå på kurs som ville gi dem den kompetansen de trenger. Når forskriftene og stortingsmeldingene bare satser på de tidligere prioriterte fagområdene, er det lite sannsynlig at skoleeierne kan komme til å endre deres krav eller støtteområder.

Fremmedspråklærerne blir sjelden prioritert i skolen, og dette reflekteres i det at de har få sjanser til å holde seg oppdatert og motivert: I en travel hverdag får de ikke fri til å gå på etter- eller videreutdanningskurs, og mange av dem må reise langt for å komme til et område der det tilbys noe kurs. Mange har ikke noen fast stilling, og derfor blir de enda mindre prioritert av sine arbeidsgivere. Hvis det ikke åpnes slike muligheter for fremmedspråklærerne, kan det bli vanskelig for dem å bli motiverte til å bli i skolen, eller til å motivere elevene.

Resultatene både fra lærerundersøkelsen og mitt forskningsprosjekt danner etter min mening et bilde av spansk lærere som et spesielt tilfelle i en gruppe av allerede nedprioriterte lærere. I de siste årene har «markedet» – elever og skoler – krevd flere spansk lærere, noe som fører til en ond sirkel der en skole risikerer å miste elevene hvis den ikke tilbyr dem det faget de vil ha. Virkeligheten er at det ikke finnes tilstrekkelig med spansk lærere som innfrir selv de minste kravene som er foreslått av stortingsmeldingene, det vil si i hvert fall 30 studiepoeng sammen med fagdidaktisk kompetanse. Det er selvfølgelig ønskelig at spansk faget skal fortsette å være populært, og at elevene skal ha det faget de har valgt. Men skolene og myndighetene for øvrig står foran et dilemma, nemlig det å velge mellom misfornøyde elever og dårlig kvalitet i undervisning på den ene siden, og enda mer misfornøyde elever på den andre. Dette kan enda mer prinsipielt sagt reduseres til valget mellom investering av ressurser i opplæring av lærerne og reformer for høyere krav, og dårlig kvalitet i skolen.

2.9 Avslutning

Jeg har i dette kapitlet redegjort for statusen for fremmedspråk i den norske ungdomsskolen generelt og beskrevet situasjonen for spansk faget spesielt. Jeg har også illustrert frafallsproblematikken siden innføringen av LK06. Videre har jeg rettet fokuset mot fremmedspråklærernes kompetanse og ansettelsesvilkår, og til slutt har jeg vist resultatene fra en liten undersøkelse om spansk lærernes kompetanse og arbeidssituasjon.

Kapitlet fremstiller flere utfordringer for fremmedspråkfagene. Først deres prekære og udefinerte stilling som ikke obligatoriske fag, som tydeligvis preger elevenes holdning til fagene, som gjenspeiles i frafall fra fagene, og som gjør fremmedspråkene til ”annen rangs” fag i den norske skolen. Denne situasjonen samsvarer etter min mening med mangel på ordentlig satsing på fremmedspråkene i Norge generelt og sammenlignet med de andre skandinaviske landene. Manglende satsing viser seg også gjennom fagets status og de lave

kravene som stilles til lærernes kompetanse. Særlig i spanskfaget er dette problematisk i forhold til antall kvalifiserte lærere som reelt finnes i Norge.

Med fokus på disse utfordringene setter kapitlet premissene for en utdypning av andre faktorer som er involvert i fremmedspråkundervisning og -læring. Dette blir temaet for neste kapittel, som danner teorigrunnlaget for undersøkelsene i denne studien.

3. MOTIVASJON, TILFREDSHET OG ANDRE VIKTIGE FAKTORER FOR FREMMEDSPRÅKLÆRING

Målet med dette kapitlet er å gi en oversikt over det teoretiske grunnlaget for undersøkelsene i denne studien. Det innebærer å gjøre rede for de faktorene som er viktigst for fremmedspråklæring, som er relevante i forhold til forskningsspørsmålene i denne studien, og som lar seg undersøke med den nåværende forskningsdesignen. Blant disse har spesielt to faktorer en særlig viktig plass, nemlig elevenes motivasjon og deres tilfredshet med faget.

Når det gjelder den første av de ovennevnte faktorene, siden motivasjon i denne studien blir identifisert som en av hovedfaktorene som påvirker fremmedspråklæring, kommer jeg først til å begrunne dette valget og deretter bruke en del av kapitlet (pkt. 3.1) til å definere dette begrepet. Den nesten u håndterlige mengden av studier om motivasjonsbegrepet og dets anvendbarhet på ulike felter, skaper et behov for å holde fokuset på de sidene ved dette motivasjonsbegrepet som er spesifikke og relevante for fremmedspråklæring, og som kan studeres med måleinstrumentene og forskningsdesignen i denne studien.

Den andre faktoren, ”tilfredshet med faget⁴³”, introdusert som et av de viktigste fokusområdene i denne studien, blir det også gjort rede for i sammenheng med motivasjon (pkt. 3.2.1) og i forhold til forskningsspørsmålene.

Kapitlet fortsetter deretter med en presentasjon av de resterende faktorene som blir studert (pkt. 3.2), og deres forhold med både motivasjon og tilfredshet med faget (pkt. 3.2.2–3.2.8).

Videre skal jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget som er valgt for denne studien (pkt. 3.3). På bakgrunn av dette skal de ulike faktorene operasjonaliseres og plasseres i en modell som danner den overordnede strukturen i studien.

Innledningsvis er det viktig å presisere at jeg har valgt å fokusere på Dörnyei og Ottós (1998) tilnærming til motivasjon og til de andre faktorene som er involvert i fremmedspråklæring, som de kaller en *process model of L2 motivation*. Denne modellen, som tar hensyn til motivasjonsendringer over tid, er etter min mening den som er best egnet til å studere fremmedspråklæringsprosesser som går igjennom ulike faser. I forhold til forskningsdesignen som er valgt for denne studien og selve datainnsamlingsprosessen, er denne modellen også den mest funksjonelle for å kunne se på elevenes handlinger i et tidsperspektiv. Dette er viktig når populasjonen er 9. trinns elever som skal svare på retrospektive spørsmål om fagvalg og læringsprosesser.

Noen utfordringer med den teoretiske referanserammen

Denne studien byr i utgangspunktet på to store utfordringer: Den ene er selve valget av en teoretisk referanseramme som passer til den utvalgte design og forskningsspørsmålene. Den andre er knyttet til bruken av abstrakte begreper – konstrukter – som må operasjonalisere for å kunne bli målbare.

⁴³ Med ”faget” menes det faget elevene har valgt på 8. og 9. trinn, det vil si enten et fremmedspråk eller et fordypningsfag.

Når det gjelder den første utfordringen, er det naturlig å følge to hovedlinjer for utvalg og analyse av faktorene. Disse styres av den typen data og dataanalyse som forskningsspørsmålene innebærer. Den ene gruppen forskningsspørsmål (1 og 2⁴⁴) er mer analytisk og rettet mot et ønske om å skape en bedre forståelse av fenomenene fagvalg og tilfredshet med faget. Det innebærer at flere faktorer som er involvert i fremmedspråklæring, skal undersøkes både hver for seg og i sammenheng med hverandre. Valget av faktorene styres av selve designen, og derfor er det bare mulig å undersøke faktorer som kan måles på ett tidspunkt og bare én gang. Den andre gruppen (4 og 5⁴⁵) er mer deskriptiv og sikter mot en rik beskrivelse av fremmedspråk- og fordypningsfagelevens synspunkter på undervisnings-, lærings- og rammefaktorene i skolen. Utvalg av faktorene for denne delen baseres på de elementene som kan ha betydning for elevene og som lar seg undersøke med den utvalgte designen. Unntaket i denne beskrivelsen er forskningsspørsmål 3 (*Hvilke faktorer er avgjørende for at elevene slutter med fremmedspråket?*) som er formulert på en måte som ikke er konsekvent med designen, fordi det sikter mot en direkte forklaring. Det tilsvarer egentlig to spørsmål i spørreskjemaet som er formulert på en svært sammenfallende måte, og som direkte spør om hvorfor elevene har sluttet med et fremmedspråk (og byttet til et fordypningsfag).

Disse argumentasjonene om forskningsspørsmålenes innhold indikerer også retningen for teoribruk og litteraturgjennomgangen. Som jeg tidligere har nevnt, baserer jeg den utvalgte teoretiske rammen for studien på Dörnyei og Ottós *process model of L2 motivation* (1998). Denne modellen tillater meg å ivareta motivasjonsendringer over tid som er nøkkelen til en bedre forståelse av fenomenet valg og frafall av fremmedspråk i denne studien.

Når det handler om utfordringen med bruk av abstrakte begreper, er det også viktig å presisere begrepsbruken i denne seksjonen. Pedagogisk forskning, når den ikke prøver å undersøke måloppnåelse i noen form, er vanligvis basert på at man prøver å måle teoretiske størrelser. Disse størrelsene blir behandlet i dette kapitlet, og videre i hele studien, på to ulike plan: På den ene siden deres abstrakte vesen av *begreper*, som skal brukes til rikere beskrivelser av situasjonen for fremmedspråk på ungdomsskolen, på den andre siden deres natur av forskningsobjekter som skal operasjonaliseres. Når begrepene omtales som en sammensetning av *items* som er indikatorer for dem, velger jeg å kalle dem *konstrukter*, en definisjon som appellerer til de psykometriske aspektene ved begrepene. Til slutt vil jeg også presisere at undersøkelsen består også av faktorer som er målt med enkelte variabler. Jeg beholder begrepet *variabler* i diskusjoner om teoretisk grunnlag for bruken av dem, og kaller dem *spørsmål* når jeg vil referere til deres målbare dimensjon.

I dette kapitlet skal jeg behandle teorien ved å først og fremst å holde meg på begrepsnivå, men likevel er jeg innimellom nødt til å benytte meg av den psykometriske

⁴⁴Henholdsvis: ”Hvilke faktorer synes til å ha størst betydning for elevenes fagvalg på ungdomstrinnet?” og ”Hvilke faktorer kan i størst grad predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt?”

⁴⁵ Henholdsvis: ”Hvilke av de studerte faktorene fremstår som særlig viktige for at elevene slutter med fremmedspråket?”, ”Hva kjennetegner tysk-, fransk-, spansk- og fordypningsfagelevnene når det gjelder de studerte faktorene?” og ”Hvilke signifikante kjønnsforskjeller finnes det blant elevene når det gjelder faktorene involvert i elevenes valg og tilfredshet med det faget de har valgt?”

dimensjonen gjennom bruk av terminologien som peker på måling av de teoretiske begrepene. Men i avsnitt 3.3 om operasjonalisering av faktorene i studien kommer jeg allikevel til å benytte meg av de psykometriske begrepene.

3.1 Motivasjon og fremmedspråklæring

Valget av motivasjon som en av hovedfaktorene i denne studien skyldes i første omgang den anerkjente rollen den har som drivkraft for mennesket. Bruk av begrepet motivasjon for å forklarer menneskets handlinger er ganske vanlig:

The term 'motivation' presents a real mystery: people use it widely in a variety of everyday and professional contexts without the slightest hint of there being a problem with its meaning, and most of us would agree that it denotes something of importance (Dörnyei, 2001a, s. 7).

I det følgende skal jeg forklare motivasjonens viktige rolle både i generell forstand og i skolesammenheng, med særlig vekt på fremmedspråklæring.

3.1.1 Hvorfor motivasjon?

Jeg har nevnt at bruken av begrepet motivasjon har blitt en vanlig måte for å forklare menneskets handlinger på generelt grunnlag, hovedsakelig fordi den tilfredsstillende praktiske funksjonen at det omfatter mange konsepter samtidig. Dörnyei beskriver faktisk motivasjon som "a broad umbrella term that covers a variety of meanings" (Dörnyei, 2001b, s. 1). I tillegg brukes begrepet motivasjon for å understreke en grunnleggende side av menneskers atferd: "this aspect is related to what one *wants/desires* (i.e. 'conative' functions), in contrast to characteristics related to what one *rationaly thinks* (i.e. 'cognitive' functions) or *feels* (i.e. 'affective' functions)" (Dörnyei, 2001b, s.2). Videre ifølge Dörnyei har atferden to dimensjoner: Retning (*direction*) og intensitet (*magnitude*). Alle teoriene om motivasjon er derfor et forsøk på å forklare årsaker bak et valg (i dette tilfellet elevenes fagvalg), anstrengelsen som valget fører med seg, og utholdenhet for å nå et mål.

Ettersom dette begrepet har et vidt spekter av potensielle bruksområder, mener Dörnyei (2001b, s.8) at det er mulig å generalisere definisjonen av det i ganske stor grad og forklare hva motivasjon handler om, uansett fagområde. Han reduserer begrepet til tre hovedlinjer: Valg (av en aktivitet), utholdenhet og innsats (*effort*, brukt i aktiviteten). Dette blir ytterligere bekreftet av Skaalvik og Skaalvik:

Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd: Både for retning, intensitet og utholdenhet. Skolesituasjonen er en prestasjonssituasjon. Teoretikere som prøver å forstå og forklare atferd i slike situasjoner, taler ofte om prestasjonsmotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 72).

Skaalvik og Skaalvik retter fokuset mot betydningen av motivasjon i skolesammenheng og peker på utfordringen med å avgrense og definere dens innflytelse på atferden for å kunne forklare enkelte handlinger:

Motivene bak elevenes atferd i slike situasjoner kan være ulike. (...) Det er derfor ikke lett å trekke slutninger direkte fra atferd til motivasjon. Også mangel på innsats må i mange situasjoner ses på som motivert atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2003, s. 72).

Samtidig viser den ovennevnte utfordringen det store omfanget av motivasjonens rolle for elevene i skolesammenheng.

3.1.2 Motivasjonens rolle i fremmedspråklæring

Motivasjonens relevante rolle i fremmedspråklæring har nesten blitt en selvfølge: "Anyone who has come into contact with process of language learning will have undoubtedly encountered discussions on the importance of motivation" (Henry, 2011a, s.13).

Innledningsvis vil jeg her argumentere for betydningen av motivasjon i generell forstand og spesielt for fremmedspråklæring.

Along with many other L2 scholars, I believe that a foreign language is more than a mere communication code that can be learnt similarly to other academic subjects; instead, it is also part of the individual's personal 'core', involved in most mental activities and forming an important part of one's identity (Dörnyei, 2005, s. 93).

Språk er et kommunikasjonssystem, en del av individets identitet og den viktigste kanalen for *sosial organisering* (Dörnyei, 1998, s. 118). Dette bidrar til å gjøre fremmedspråklæring til et fag som ikke ligner de andre. Fremmedspråklæring involverer utviklingen av en *L2 identity* (Dörnyei, 1998, s. 118) og en integrering av elementer fra kulturen til fremmedspråket man lærer. Derfor er motivasjon for fremmedspråklæring, i forhold til andre typer motivasjon i skolesammenheng, enda dypere knyttet til personlighet og sosiale dimensjoner. Kompleksiteten i konstruert motivasjon utelukker også en "absolute, straightforward and unequivocal concept of motivation" (Dörnyei, 1998, s. 118).

Fremmedspråklæring er et komplekst fenomen som involverer flere faktorer som har et omfang som ikke lar seg redegjøre for i denne studien, jeg henviser derfor til den omfattende litteraturen brukt av Dörnyei (2005), og nevner at blant de individuelle forskjellene i språklæringsprosesser, finnes det personlighet, *language aptitude*, *language learning strategies* (språklæringsstrategier), læringsstiler og motivasjon for fremmedspråklæring (Dörnyei, 2005, s. 5–9). Dörnyei behandler også *anxiety*, *self-esteem*, *creativity*, *willingness to communicate* og *learner belief* som viktige komponenter i de ovennevnte individuelle karakteristikkene. Det som er særlig relevant for denne studien, er at motivasjon blir omtalt som "the other major ID variable that has been found to significantly affect language learning success" (Dörnyei, 2005, s. 65). Det vil si at motivasjon er et essensielt element i det komplekse fenomenet fremmedspråklæring. Dörnyeis hevder:

It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in SLA presuppose motivation to some extent. Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement. On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions (Dörnyei, 2005, s. 65).

Denne uttalelsen bekrefter motivasjonens viktige rolle i fremmedspråklæringsprosesser.

3.1.3 Teoretisk referanseramme for studiet av motivasjon for fremmedspråklæring

I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for mitt valg av teoretiske referanserammer for denne studien når det gjelder motivasjon for fremmedspråklæring. Som tidligere nevnt vil en generell og fullstendig oversikt over hele motivasjonsfeltet bli for omfattende og lite fokusert i forhold til det motivasjonsfeltet som er relevant for denne studien. Her er objektet de motivasjonsfaktorene som er involvert i fremmedspråklæring og som det er hensiktsmessig å måle med en tverrsnittsstudie. Hovedtemaet for dette underavsnittet er *motivasjon for fremmedspråklæring*. Det betyr å ha et spesielt fokus på motivasjon som spesifikk faktor i fremmedspråklæringsprosesser. I valg av retningen for en redegjørelse av motivasjonsteorier er jeg derfor relativt kortfattet og vil av tre grunner fokusere på de faktorene som er relevante for denne studien.

Den første er at en uttømmende behandling av temaet ville bli for omfattende og ikke minst plasskrevende. Den andre er at fokuseringen på andre faktorer enn de som er forskningsobjekter i denne studien, ville være forvirrende og unødvendig. Motivasjon for fremmedspråklæring har dessuten fått sin egen utvikling som et eget felt, uavhengig av andre psykologistudier, siden ”second languages are qualitatively different to other educational subjects in that they involve learning processes that encompass a unique combination of cognitive and affective factors” (Henry, 2011a, s.24). Bredden i temaet gjør at det er også et behov for ytterligere fokusering, og derfor skal kriteriet bak det utvalgte teoretiske grunnlaget være dets funksjonalitet i forhold til design og forskningsspørsmål i studien. Og for det tredje, det finnes allerede flere gjennomganger av motivasjonsteorier som tar hensyn til dette forskningsfeltet både fra et historisk synspunkt og på en ganske uttømmende måte (Dörnyei, 2001a, 2005 og 2009b).

Perspektiver for teorien om begrepet motivasjon i denne studien

I de siste ti årene har det kommet mange studier om motivasjon og andre faktorer som er involvert i fremmedspråklæringsprosesser. I motivasjonsfeltet har nye tendenser innenfor teorien om *the self* (jf. under ”Det integrative elementet innenfor ytre *orientation*”, Dörnyei og Ushioda, 2009) bidratt til mer komplekse måter å definere begrepet motivasjon på:

In summary, from both within the L2 motivation field and beyond it, there have been a number of parallel developments pushing for change in how we theorise L2 motivation, and pushing for contemporary notions of self and identity to be brought to the core of this re-theorising (Dörnyei & Ushioda, 2009, s. 5).

Det er viktig å presisere at studiet av motivasjon i L2-forskning har gått igjennom ulike faser gjennom årene. Mange paradigmeendringer har skjedd siden slutten av 50-tallet, da Gardner og Lambert innførte en sosiopsykologisk tilnærming i motivasjonsforskningen. Deres arbeid var dominerende helt til 90-tallet, også takket være deres banebrytende måling av motivasjonsvariabler (Gardner, 1985b). Men motivasjonsfeltet har hatt en dynamisk natur, det vil si at begrepet har blitt studert fra ulike perspektiver og at disse har medført stadige

endringer i de tilnærmingene som ble adoptert. Fra en *socio-educational* og psykologisk tilnærming som tilskrives Gardner og Lambert (Gardner, 1985a; Crookes & Schmidt, 1991; Oxford, 1994; Dörnyei, 2005) og deres kanadiske forskergruppe, gjennom en mer kognitivt situert (Crookes & Schmidt, 1991) og til en prosessorientert (Williams & Burden, 1997; Heckhausen & Kuhl i Dörnyei & Ottó, 1998, s. 46–47 og Dörnyei & Ottó, 1998). Forsøkene på å tolke, oppsummere og til slutt integrere de ulike tilnærmingene skyldes Dörnyeis (2005, 2009a og 2009b) omfattende motivasjonsforskning innenfor fremmedspråklæringsfeltet. I tillegg har Dörnyei i de siste årene utviklet den som kalles *L2 Motivational Self System* (2005), som forsøker å ivareta de psykologiske aspektene ved fremmedspråklæring og å integrere dem i fremmedspråklæringsteorien (se under ”Det integrative elementet innenfor ytre orientation”).

På grunn av Dörnyeis mangeårige erfaring med teoritolkning av forskning innenfor feltet motivasjon for fremmedspråklæring blir hans arbeid omtalt som den mest uttømmende. I tillegg har han vært direkte eller indirekte involvert i de mest omfattende undersøkelsene og datainnsamlingene i feltet i de siste årene. På bakgrunn av dette, velger jeg i bearbeidelsen av teorigrunnlaget for denne studien derfor å støtte meg på Dörnyeis modeller, som det blir redegjort for i underavsnittet ”Motivasjonens utvikling over tid: Referanserammen for studien”.

Som jeg tidligere har nevnt, i min tilnærming til motivasjonsteori som referansegrunnlag for denne studien har det vært nødvendig å avgrense mine valg i forhold til de faktorene som jeg kunne ta hensyn til. Hovedkomponentene som har påvirket mine valg, er tidsaspektet og de motivasjonsfaktorene som kan ha betydning for elevenes fagvalg og deres utholdenhet med det faget de har valgt.

Det første av de viktigste bidragene til oppbyggingen av en egen modell for denne studien er den ovennevnte prosessorientert tilnærmingen til motivasjon som Dörnyei og Ottó har bidratt til å videreutvikle i sin *process model of L2 motivation* (1998). Denne modellen representerer den teoretiske rammen for å plassere motivasjonsendringer over tid og er særlig funksjonell for studiens tidslinje. Jeg vil redegjøre nærmere for bruken av denne modellen under ”Motivasjonens utvikling over tid: Referanserammen for studien”.

Gardners studier innenfor motivasjonsteori utgjør et viktig bidrag både på det konseptuelle og det psykometriske planet. På den ene siden vil jeg i min motivasjonsmodell bruke Gardners tradisjonelle konsept *orientations*, det vil si mål eller målrettethet, og deretter hans skille mellom integrative og instrumentelle motiver. På den andre siden vil jeg benytte meg av Gardners (1985a og 1985b) operasjonalisering av motivasjonsbegrepet og av de andre faktorene som er involvert i fremmedspråklæring. Dette fordi Gardner, i tillegg til å bidra til en definisjon av integrative og instrumentelle elementer av motivasjon som egner seg til å bli undersøkt i denne studien, har utviklet den såkalte *AMTB (Attitude and Motivation Test Battery)* (1985a og 1985b). Dette er det mest anerkjente måleinstrumentet i feltet motivasjon for fremmedspråklæring som har blitt brukt verden rundt og er inspirasjonskilde for de *items* som brukes som indikatorer for motivasjons- (og holdnings-) faktorene i denne studien. Jeg viser til punktene nedover for en gjennomgang av Gardners teori om integrative og instrumentelle *orientations* og holdninger, og til ”Gardners motivasjonskonstrukt” og ”Måling

av motivasjon og andre faktorer i kvantitative studier” for en nærmere behandling av innholdet og formen på *AMTB*.

Tradisjonelt definerer Gardner motivasjon for fremmedspråklæring som resultatet av tre elementer (*motivational intensity, desire to learn the language og attitudes towards learning the language*) (Gardner, 1985a). Videre påvirket denne definisjonen måten motivasjonen relateres til de andre språklæringsvariabler på, og hans måling av holdning og motivasjon. Dette resulterte i utviklingen av den såkalte *AMTB (Attitude and Motivation Test Battery)*, et spørreskjema med over 130 *items* som ble brukt for å måle motivasjon, holdningsvariabler og motivert atferd (Gardner, 1985b), eller som Gardner sier: ”to assess the major affective components shown to be involved in second language learning” (Gardner, 1985a, s. 5).

Opprinnelig var *AMTB* laget for franskelever i en engelsktalende kontekst i Canada. I utgangspunktet blir motivasjonsbegrepet i *AMTB* operasjonalisert av 3 typer variabler: *Desire to learn the language, motivational intensity og attitudes toward learning the language* (Gardner & MacIntyre, 1993, s. 2). Testen er et resultat av operasjonaliseringen av motivasjonsvariabler som inkluderer *integrative motive, language anxiety (L2 class anxiety og L2 use anxiety), parental encouragement og instrumental orientation*. *AMTB* har lenge vært det mest autoritative og anerkjente – men også det eneste – måleinstrumentet for motivasjon i L2-læringskontekst, og har vært en viktig kilde for mange andre lignende instrumenter. Helt konkret inneholder *AMTB* ”variables as well as other attitudinal and motivational attributes believed to be associated with L2 learning ” (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997, s. 345). Disse er grupperte i 5 kategorier: *Integrativeness, Attitudes toward the Learning Situation, Motivation, Language Anxiety, Other Attributes* (Gardner et al., 1997, s. 345).

Indre og ytre orientations

Tradisjonelt er begrepet motivasjon delt inn i to underkategorier som kalles indre og ytre motiver eller indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Pae, 2008). I sin sosiokulturelle tilnærming til motivasjon foretrekker Gardner (1985a, 1985b og 2004) begrepet *orientations*, det vil si mål eller målrettethet. I min motivasjonsmodell (jf. 3.3.1) velger jeg å bruke hans skille mellom integrative og instrumentelle motiver eller *orientations* innenfor en større og mer helhetlig forståelse av motivasjon som unik drivkraft, i stedet for å se på to ulike typer *motivasjon*.

Inndelingen av motivasjonskonseptet i to separate begreper skyldes Deci og Ryans *self-determination*-teori, basert på en kombinasjon av indre og ytre motiver (Deci & Ryan, 1985). *Self-determination* blir også kalt *autonomy*, og beskrives som ”a prerequisite for any behaviour to be intrinsically rewarding” (Dörnyei, 1994, s. 276). Denne teorien plasseres innenfor Crookes og Schmidts forsøk på å integrere L2-forskning med en mer kognitiv og psykologisk tilnærming, og på å studere motivasjon som et situert fenomen som blir operativt i læringssituasjoner (1991). Dette er en retning innenfor motivasjonsstudier som fokuserer på hvor mye menneskenes bevisste holdninger, tanker og tolkningen av handlinger kan påvirke deres oppførsel, og den er sentrert på hvordan mentale prosesser blir til handlinger (Dörnyei, 2001b).

Indre motivasjon (*intrinsic motivation*) er ”the most self-determined form of motivation. Intrinsically motivated people are engaged in activities because of the inherent pleasure and satisfaction derived from doing so, rather than contingencies or reinforcements external to the activities” (Pae, 2008, s. 7). Ytre motivasjon (*extrinsic motivation*) ”refers to the motivational tendency that drives people to pursue an activity not because of the experience of interest and enjoyment per se but because of some instrumental ends that are external to the activity” (Pae, 2008, s.7–8). Disse to aspektene av motivasjon er definert av Pae som *subtypes* av motivasjon, og de er ikke nødvendigvis motsetninger, fordi indre motiver kan komme som en utvikling av ytre og mindre autonome impulser.

Det finnes mange studier som viser at elever kan miste sin indre interesse i en aktivitet hvis de må gjennomføre oppgaver som hører til ytre motivasjon-feltet (Dörnyei, 1994, s. 276), noe som ofte skjer i en skolekontekst. Deci og Ryans teori om *self-determination* tar imidlertid hensyn til at også ytre belønninger kan føre til indre motivasjon ”if they are sufficiently *self-determined* and *internalized*” (Dörnyei, 1994, s. 276).

Senere ble et nytt motivasjonskonstrukt foreslått av Noels (2003, i Dörnyei, 2005, s. 77), og der blir disse tendensene integrert med Gardners integrative motiv. I denne modellen blir de viktigste motivasjonsfaktorene indre, ytre og integrative motivasjonskomponenter eller motiver. Det indre motivet gjelder læringsprosessen, om den er ”fun, engaging, challenging or competence-enhancing”. Den ytre er basert på ”a continuum of self-determination, including external and internalized pressures”, og den inkluderer Gardners instrumentelle del. Den integrative delen er knyttet til ”positive contact with the L2 group and perhaps eventual identification with that group” (Dörnyei, 2005, s. 77).

I de følgende underavsnittene skal jeg redegjøre for de faktorene som kan knyttes til ytre og indre *orientations* samt holdninger til fremmedspråk som inngår i Gardners definisjon av motivasjon for fremmedspråklæring. Jeg skal fokusere spesielt på de to aspektene av ytre *orientations*, det integrative og det instrumentelle elementet, som har blitt diskutert i referanselitteratur på tvers av motivasjonsteorier. Grunnen til dette valget er deres viktige plass i denne studien.

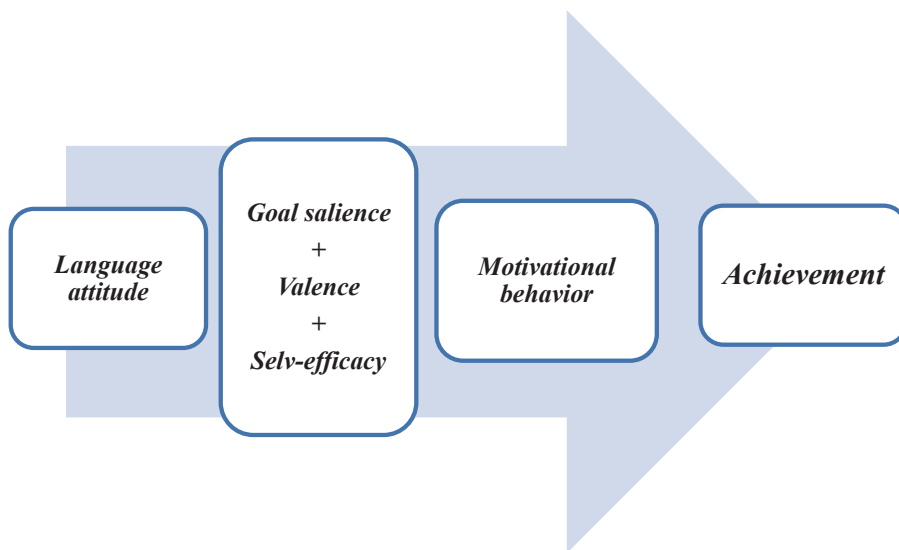
Gardners motivasjonskonstrukt

Motivasjon, basert på Gardners første definisjon: ”effort, desire and attitude towards learning” (Gardner, 1985a) dannet grunnlaget for utvikling av AMTB. Senere ble denne videreutviklet i samarbeid med Tremblay til den såkalte *Extended L2 motivation construct* (Gardner & Tremblay, 1994; Dörnyei, 2001a), som tar hensyn til teoriene om *goal* og *expectancy-value*. Underveis mot bearbeidelsen av det reviderte motivasjonskonstrukt identifiserte Gardner og MacIntyre (1993) 4 hovedkomponenter: *Antecedent factors* (som kan påvirke motivasjonen og som har med elevenes læringsshistorie å gjøre), *individual differences*, variabler knyttet til de ulike personlige (også kognitive) faktorer, og *learning outcomes*.

Videre brukte Gardner et al. *causal modeling* (en kombinasjon av måling og av *structural equation modeling*) “ [to] hypothesize causal links between the constructs underlying the variables under investigation” (Gardner et al. 1997, s. 353). Og den kausale

modellen består av *language attitudes*, som fører til motivasjon, og motivasjon som årsaken bak *self-confidence*.

Figur 1 nedenfor eksemplifiserer den reviderte versjonen av konstruktet.



Figur 1: *Extended L2 Motivation Construct* (Gardner & Tremblay, 1994; Dörnyei, 2001a)

Den nye versjonen av konstruktet viser en sekvens som fortsatt går fra *language attitude* til *motivational behavior* og videre til *achievement*, men med noen variabler som påvirker linken mellom holdninger og motivasjon. En av disse er *goal salience*, som gjelder presisjonen i målene og strategiene brukt i måloppnåelse (og som innebærer både *language aptitude* og *learning strategies*). En annen er *valence*, som handler om intensitet og holdninger mot L2-læring, mens den tredje er *self-efficacy*, måten man forutser sine egne muligheter til å prestere og oppnå målene på (Dörnyei, 2001a, s. 53).

Det integrative elementet innenfor ytre *orientation*

Gardner, Lambert og den kanadiske gruppen ga de første impulsene i motivasjonsforskning innenfor fremmedspråklæring allerede på 50-tallet med en tolkning av motivasjon gjennom en sosiopsykologisk tilnærming. De grunnla den *socio-educational model* som oppsummeres slik av Dörnyei:

the construct of the *integrative motive*; a general learning model, labelled the *socio-educational model*, which integrates motivation as a cornerstone; the *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)*; a recent *extended L2 motivation construct* developed together with Paul Tremblay (Dörnyei, 2001a, s. 49).

Denne modellen er på den ene siden basert på viktigheten av studentenes holdning til fremmedspråk som premiss for fremmedspråklæring, og på den andre siden på et nytt fokus på fremmedspråk som ikke-nøytrale fag i sosiokulturell forstand. Det innovative konseptet

ligger i de implikasjonene holdninger har for feltet, nemlig at L2-læring blir påvirket av forholdet mellom L1 og L2, og ikke minst av en generell forståelse av L2 som avhengig av studentenes mening om *the L2-speaking community*. Det er i denne konteksten at introduksjonen av *integrativeness*-konseptet har endret forskningsperspektivet:

the concept of integrativeness refers to an openness to identify, at least in part, with another language community. This concept was hypothesized to influence second language acquisition because learning a second language requires the adoption of word sounds, pronunciations, word orders, and other behavioral and cognitive features that are part of another culture (...). Individuals who want (or are willing) to identify with the other language group will be more motivated to learn the language than individuals who do not. (Masgoret & Gardner, 2003, s. 126).

Det integrative elementet var banebrytende i flere tiår, men var særlig relevant i Gardners studier ettersom de ble gjennomført i Canada, der forholdet mellom fransk og engelsk var en stor del av forskningsområdet. Dette førte til en definisjon av *integrative motivation* som “a high level of drive on the part of the individual to acquire the language of a valued second-language community in order to facilitate communication with the group” (Gardner, Smythe, Clément & Glikman, 1976, s. 199 i Dörnyei, 1990, s. 46).

En annen viktig del av Gardner- og Lamberts teorier er det sosiokulturelle perspektivet knyttet til språklæring, det vil si den påvirkningen læringen får fra ulike faktorer som holdninger, stereotyper og sosioøkonomiske eller politiske vurderinger om målspråket og *L2-speaking community*. Særlig dette aspektet av språklæringsteorien er relevant for fremtidsperspektiver i feltet, og det kommer fra en forståelse av språklæring som noe som involverer personens identitet og som involverer et sosialt samspill, og som derfor skiller seg fra de andre fagene:

The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner (Williams, 1994, s. 77).

Crookes og Schmidt (1991) er av samme oppfatning. De støtter Gardners argumentasjon om at holdninger til *the L2-speaking community* er en avgjørende faktor, og bekrefter derfor hvordan fremmedspråklæring er unik i forhold til andre fag.

Det er likevel Gardners konsept av *integrativeness*, som en av motivasjonens hovedkomponenter, som i de senere årene (fra 90-tallet) bidro til økende tvil om konstruktvaliditeten til Gardners operasjonalisering av begrepet. Hovedkritikken av denne komponenten (Dörnyei, 1990; Oxford, 1994; Crookes & Schmidt, 1991) skyldes at egenskap den er knyttet til en tospråklig læringskontekst, og at den derfor ikke er så anvendbar for andre land og andre kontekster. I tillegg til dette mener Crookes og Schmidt at Gardners avgjørende resultater som støtter viktigheten av det integrative motivet, ikke er like avgjørende med tanke på at ”achievement might actually be the cause instead of the effect of attitude” (Crookes & Schmidt, 1991, s. 474). Det er også fordi de gode resultatene i språklæring kan påvirke og føre til enda bedre holdninger til både språket og *the L2-speaking*

community. I dag har engelsk som globalisert språk påvirket fremmedspråklæring i andre språk (Csizér & Lukács, 2010; Dörnyei et al., 2006, i Csizér & Lukács, 2010). Påvirkningen er spesielt stor i de skandinaviske landene, der engelsk ikke engang betraktes som "fremmedspråk" lenger (jf. 1.5.2). En av disse påvirkningene er faktisk en anerkjennelse av behovet for et ytterligere fremmedspråk i skolen, i tillegg til engelsk.

Det er nettopp den globale dimensjonen av engelsk som gjør det integrative elementet vanskelig å bruke i motivasjonsmåling, i hvert fall i skoleforskning. I tillegg er det viktig å tenke i samme bane som Csizér og Lukács (2010), når de hevder at engelsklæring på mange måter står i en særstilling hvor man ikke kan bruke den integrative faktoren i Gardners definisjon. Dette er fordi engelsk blir assosiert med en global dimensjon av kulturen og representerer: "the language of the world 'at large' rather than the language of any specific English-speaking country" (2010, s. 2). Det er derfor vanskelig å definere en *L2-speaking community* som man kan identifisere seg med eller ønske å bli integrert til.

Dörnyei innvier en ny fase av motivasjonsforskning ved å redefinere de faktorene som påvirker fremmedspråklæring som et *L2 Motivational Self System*: "a major reformation of previous motivational thinking by its explicit utilization of psychological theories of the self, yet its roots are firmly set in previous research in the L2 field" (Dörnyei, i Dörnyei & Ushioda, 2009, s. 9). Den nye tankegangen kommer fra måten å se på fremmedspråklæring på, som ulik læring av andre fag på skolen. Dette er fordi det konkluderes med at fremmedspråk er "more than a mere communication code that can be learnt similarly to other academic subjects, and have therefore typically adopted paradigms that linked the L2 to the individual's personal 'core', forming an important part of one's identity" (Dörnyei, 2005, s. 93)

Denne retningen innenfor motivasjonsforskning er resultatet av møtet mellom to hovedlinjer i motivasjonsforskningen som lenge har utviklet seg parallelt: På den ene siden den psykologiske, anvendt i fremmedspråklæring, og på den andre siden teorien om selve fremmedspråklæring. På den psykologiske siden skjer dette takket vare en revurdering og mer innovative studier om *the self*, som et ledd i konseptet om *possible selves*. På fremmedspråkforskningssiden har Gardner og Lamberts lenge dominerende konstrukt av integrative motivasjon vist seg verken å kunne forklare eller fange helheten i fenomenet, særlig fordi det integrative konseptet ikke lar seg anvende til alle læringskontekstene. Likevel kan den integrative faktoren tolkes på nytt, og i lys av dette paradigmaskiftet. En mer utvidet globalisering av engelsk, samt en utbredt forståelse av endringene i fremmedspråklæringskonteksten og -perspektivene, bidrar til å forstå det integrative konseptet i en bredere og mer abstrakt forstand (Dörnyei, 2005).

Ifølge Dörnyei (2005) har teorien om *possible selves* størst forklaringsstyrke i forhold til menneskers forestillinger om hva de kunne bli (*might*), hva de har lyst til å bli (*would like to*), og hva de frykter de kan bli (*afraid of becoming*): "representing the individuals' ideas of what they *might* become, what they *would like* to become, and what they are *afraid of* becoming" (Markus & Nurius, 1986 i Dörnyei & Ushioda, 2009, s. 11). Anvendelsen av denne teorien på motivasjonsfeltet skyldes først og fremst Higgins (Dörnyei & Ushioda,

2009), og kan forklare motivasjon som ønske om å redusere avstanden mellom det reelle og det ideelle *self*.

Særlig konseptet *ideal self* (Higgins, 1987 i Dörnyei, 2005, s. 100), som representerer de karakteristikkene man ideelt har lyst til å ha, kan anvendes til L2-læringsteorien idet den tar for seg en av Gardner og Tremblays viktige faktorer, nemlig *language attitudes*, altså holdninger til fremmedspråk. Dette fremgår av deres modell (1994) bestående av *attitudes toward L2 speakers*, *integrative orientation*, *interest in foreign languages*, *instrumental orientation* og *attitudes toward the L2 course*. Den nye *ideal L2 self*-faktoren klarer derfor å implementere også det omdiskuterte integrative elementet, siden den kan brukes i læringskontekster der det ikke finnes mulighet for kontakter med L2-brukere. Som tidligere presisert (jf. 1.5.2) handler denne studien om L3 (her kalt fremmedspråk). Jeg har likevel valgt å beholde begrepet L2 slik som opprinnelig i referanselitteraturen, selv om teorien anvendes til L3.

L2 Motivational Self System (Dörnyei & Ushioda, 2009, s. 29; Dörnyei, 2005, s. 105) ser ut til å integrere både sosiokulturelle, psykologiske og kognitive tilnærminger. Den baseres på 3 hoveddimensjoner: *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self*, og *L2 Learning Experience*. *Ideal L2 Self* er "a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves" (Dörnyei & Ushioda, 2009, s. 29). Det er her integrative og instrumentelle motiver hører til. Forholdet mellom *integrativeness* og *ideal L2 self* blir faktisk bekreftet av en mellomsterk gjennomsnittskorrelasjon (på $r=0,54$)⁴⁶. *Ought-to L2 Self* er i stedet knyttet til behovet for å tilfredsstille forventningene og unngå negative konsekvenser, og tilsvarer ytre motiver.

Macintyre, Mackinnon og Clément bekrefter denne nye tolkningen av det integrative motivet ved å understreke at det "refers to a desire to take on attributes of that other group, such as their language, though not necessarily to become a group member" (Macintyre, Mackinnon & Clément, 2009, s. 193).

I lys av denne nye forståelsen av *integrativeness*-konsept og av endringene i læringskontekst og -perspektivene, kan det integrative elementet redefineres slik:

in the absence of a salient L2 group in the learners' environment (as is often the case in foreign language learning contexts in which the L2 is primarily learnt as a school subject) the identification can be generalized to the cultural and intellectual values associated with the language, as well as to the actual L2. (Dörnyei, 2005, s. 97)

Dette gjør det mulig å bruke det integrative elementet i denne studien som en del av ytre motivasjonsfaktorer.

Den tredje dimensjonen av den *L2 Motivational Self-System*, *L2 learning experience*, handler om situerte motiver rundt læringsmiljø og erfaring med faget. Denne dimensjonen kan også finne plass i denne studien på en indirekte måte, det vil si at den gir teoretisk støtte til den som blir senere studert som faktoren *tilfredshet med faget* (jf. 3.2.1). Dette fordi *L2 learning experience* har med en implisitt vurdering av det arbeidet elevene har gjort med faget

⁴⁶ Resultatet er en del av en undersøkelse som ble gjennomført for å teste og validere *L2 Motivational Self System* i fem land (Kina, Ungarn, Iran, Japan og Saudi-Arabia) med over 6000 respondenter (Dörnyei og Ushioda, 2009, s. 31). Den samme testen viser også at konstruert *ideal L2 self* alene ser ut til å stå for 42 % av variansen, mens *integrativeness* bare står for for 32 %.

til et visst punkt på tidslinjen etter den prosessorienterte tilnærmingen. Plasseringen av disse dimensjonene på samme tidslinje er et viktig aspekt av *L2 Motivational Self System* i forhold til den prosessorienterte tilnærmingen: *Ideal* og *Ought to-selves* er tydelig involvert i *pre-actional* aktiviteter eller avgjørelser, mens *L2 learning experience* påvirker *actional*-fasen.

Det instrumentellelementet innenfor ytre orientation

Det integrative elementet blir for Gardner og hans samarbeidspartnere en motpart til det instrumentelle elementet eller *instrumental motivation*, det vil si ”where the learner’s interest in learning the foreign language is associated with the pragmatic, utilitarian benefits of language proficiency, such as a better job or a higher salary” (Dörnyei, 1990, s. 46). Like viktig som det integrative motivet i Gardners studier er fokuset på de instrumentelle elementene av motivasjon, den såkalte *instrumental orientation* eller *instrumental motivation*, som forutsetter et slags pragmatisk mål i språklæringen, som det å få gode karakterer eller å finne en jobb. Gardner har argumentert for et sterkt forhold mellom motivasjon og det han kaller *orientation*, det vil si målet som motivasjonskilde; ”orientations are strictly *not* part of ‘motivation’ but function merely as motivation antecedents” (Dörnyei, 2001a, s. 48). Men de to sterke *orientations* (det integrative og det instrumentelle) i hans teori har senere blitt motivasjonens hovedkomponenter.

Indre orientation

Indre *orientation* eller *intrinsic motivation* (etter Deci og Ryans definisjon, 1985) kan ifølge Noels, Pelletier, Clément og Vallerand defineres som “motivation to engage in an activity because that activity is enjoyable and satisfying to do” (Noels et al., 2000, s. 38). Det er opprinnelig under Deci og Ryans (1985) *self-determination theory* at skillet mellom indre og ytre *orientations* ble foreslått. Siden de ulike varianter av motivasjonen forstås etter denne teorien som grader av *self-determination*, blir indre *orientation* plassert høyere enn ytre *orientation* på self-determination-skalaen. Dette fordi indre *orientation* baseres på ”innate needs of competence” (Noels et al. 2000, s. 38).

En annen forståelse av skillet mellom indre og ytre *orientations* blir senere kritisert av Crookes og Schmidt (1991), som mener at man skal være forsiktig med slike gjensidig utelukkende kategorier, og flere studier har vist at ”achievement in a second language is facilitated by instrumental orientations (or motivation) as well as integrative orientations and attitudes” (Gardner & MacIntyre, 1993). Denne uttalelsen innebærer et konsept av indre *orientations* som er ganske nær Gardners integrative motiv, og som er blitt diskutert i et eget underavsnitt.

I min redegjørelse for motivasjonsteori har jeg valgt å beholde skillet mellom indre og ytre *orientations* og Gardners skille mellom integrative og instrumentelle motiver. Dette skillet er til hjelp for å ivareta de variablene som handler om elevenes personlige interesse og om gleden som ulike sider av fremmedspråklæring klarer å skape. Disse er aspekter som ikke har med integrative eller med instrumentelle saker å gjøre, og er typiske trekk ved indre *orientations*.

Holdninger til fremmedspråk

Holdninger til fremmedspråk har vært et fokusområde av Gardner's motivasjonskonstrukt siden opprinnelsen av *AMTB* (1985a). Den opprinnelige versjonen av motivasjonskonstruktet (Gardner, 1985b) omfattet to typer holdninger (*integrativeness* og *attitudes toward the learning situation*), men ble senere erstattet av en integrert versjon av de to holdningene, kalt *language attitudes*. Konstruktet *attitudes toward the learning situation* blir delt i to operasjonelle definisjoner: Holdning til læreren og holdning til kurset. Motivasjonen blir operasjonalisert gjennom holdning til språklæring, ønske om å lære språket, og intensitet.

Motivasjonens utvikling over tid: Referanserammen for studien

Siden slutten av 1990-tallet har sterkere oppmerksomhet blitt rettet mot motivasjonens dynamiske og tidsrelaterte vesen, som sees som en prosess med ulike faser. Dörnyei understreker at "there is a need to adopt a *process-oriented approach/paradigm* that can account for the daily ups and downs of motivation to learn, that is, the ongoing changes of motivation over time" (Dörnyei, 2005, s. 83). Dette fordi motivasjon ikke er en statisk faktor, og særlig ikke i fremmedspråkfeltet, der læringsprosesser strekker seg over tid.

Først identifiserte Williams og Burden to hovedtidsaspekter i motivasjon: en *initiating motivation* og en *sustaining motivation*. De to aspektene tilvarer tre ulike faser i rekkefølge i motivasjonsprosessen: "Reasons to do something", "deciding to do something" og "sustaining the effort, or persisting" (1997, s. 121). Senere klarte Dörnyei og Ottó (1998) å presisere tidsmodellen for motivasjonen ytterligere ved at den tar hensyn til "how initial *wishes* and *desires* are first transformed into *goals* and then into operationalized *intentions*, and how these intentions are enacted, leading (hopefully) to the accomplishment of the goal and concluded by the final *evaluation* of the process" (Dörnyei, 2005, s. 84). Dette har ført til en revidert definisjon av motivasjon som ivaretar både holdninger og kognitive faktorer i lys av tidsperspektivet: "Dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized and (successfully or unsuccessfully) acted out" (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 43)

Denne utviklingen, delvis under påvirkning av Heckhausen og Kuhl (i Dörnyei, og Ottó, 1998, s. 46–47), har ført til formuleringen av *process model of L2 motivation* (Dörnyei og Ottó, 1998, s. 43). Heckhausen hadde allerede spesifisert hvordan motivasjonen burde sees på som todelt mellom måten intensjoner dannes på (*choice motivation*), og hvordan de blir implementert (*executive motivation*) (Heckhausen, 1990, s. 170). Mens hele motivasjonsforskningshistorien har fokusert på "decision-making stage" (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 46), er det ifølge Heckhausen og Kuhl (i Dörnyei & Ottó, 1998, s. 46–47) større behov for å studere hvordan motivasjonen blir ivare tatt og vedlikeholdt etter intensjonene.

Modellen til Dörnyei og Ottó drar nytte av de ovennevnte problemstillingene for å videreutvikle en modell i 3 faser: Først kommer en *pre-actional* fase, som består av 3 underfaser: *goal setting*, *intention formation* og *initiation of intention enactment*. *Goal setting* har sin kilde i forhåpninger (wishes/hopes), ønsker (desires) og effektive muligheter. *Intention formation* skiller seg fra *goal setting* fordi det impliserer en forpliktelse. Men den første fasen

er ikke ferdig før mennesker går fra intensjoner til en konkret plan, som er betydningen bak uttrykket *initiation of intention enactment*, også definert som *operationalised intention*: ”it is not sufficient in itself to energise action if the goal is not translated into concrete steps the individual needs to take” (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 49).

Videre følger *actional* fase (en slags ny versjon av den ovennevnte *executive motivation*). Det finnes forskjellige prosesser i denne fasen, som går fra en implementering av *subtasks* som er en del av planen, en evaluering av progresjonen i planen og en *action control*-del, der planen blir ”beskyttet”, slik at anstrengelse er både begrunnet og utviklet. Dette er en viktig fase, der arbeidet som trengs i læringsprosessen blir evaluert i lys av progresjon og anstrengelse.

Siste fase, *post-actional*, starter etter at man har avsluttet motivasjonsprosessen, eller i hvert fall etter en gjennomført sekvens av planen. Det som skjer i denne fasen, er *motivational retrospection* (Dörnyei, 2005, s. 84), det vil si vurdering av måloppnåelsen, eller av resultatene for hele prosessen, og disse blir sammenlignet med energibruk. Det er i denne fasen at nye planer blir laget med et bredere perspektiv og i forhold til egne opprinnelige forventninger. Det innovative elementet i denne motivasjonsmodellen er at de ulike faktorene blir assosiert til tre faser, det vil si at motivasjon, nå sett som en dynamisk størrelse, blir påvirket av forskjellige elementer i forhold til ulike utviklingsstadier.

Dörnyei og Ottó knytter også sitt tidsrelaterte motivasjonskonstrukt til prosessorienterte elementer, som hovedsakelig er hentet fra Banduras *self-efficacy*-konsept (i Skaalvik, 2003 s. 83–85, og i Dörnyei & Ottó 1998, s. 54) og fra Atkinsons teori om dikotomisk behov for å oppnå suksess og unngå nederlag (*need for achievement* og *fear for failure*). De hevder at målgenerering, som er motivasjonens utgangspunkt, delvis er avhengig av menneskers forventning om mestring og av deres interesse i suksessoppnåelse. De to ovennevnte elementene kan hver for seg generere motivert atferd. Konstruktets kompleksitet inkluderer også faktorer knyttet til *self-determination* og til *learner autonomy*, som ikke blir behandlet i denne teoriredegjørelsen fordi de ikke inngår i studiens forskningsområder.

Blant de elementene som er involvert i *action*-fasen av motivasjonskonstruktet, understreker Dörnyei og Ottó viktigheten av den ovennevnte *learner autonomy*, og knytter den til rollen de såkalte *relevant others* har i læringsprosesser. Disse er de viktige personene som står nær elevene og er på ulike måter involvert i deres læringsprosess, for eksempel foreldre og lærere, men også klassen, både som læringsmiljø laget av mennesker, og som et fysisk sted der undervisningen skjer. Flere variabler tar for seg forholdet mellom elevene og læring som situert fenomen: *Learner group, classroom climate* og *school environment* (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 59).

Blant de nøkkelkonseptene som relateres til *post-actional*-fasen velger Dörnyei og Ottó å understreke viktigheten av *attribution theory* (Graham, 1994; Weiner, 1992; Pintrich & Schunk, 1996 i Dörnyei & Ottó, 1998, s. 61).

Negative faktorer som henger sammen med motivasjon

Etter en redegjørelse for den teoretiske referanserammen for motivasjonen i denne studien, må det vies litt oppmerksomhet til en negativ side ved motivasjon, faktorene som hindrer

motivasjon, nærmere bestemt begreper som demotivasjon og amotivasjon. Disse aspektene ved motivasjon er særlig relevante dersom et av forskningsspørsmålene (spm. 3: *Hvilke av de studerte faktorer fremstår som særlig viktige for at elevene slutter med fremmedspråket?*) handler om frafall fra fremmedspråk.

Slik som Skaalvik og Skaalvik (2003) antyder (jf. 3.1.1), er den vanlige tankegangen å diskutere de elementene som bidrar til å øke motivasjonen og som kan påvirke den positivt. Når det handler om elementer som har negative effekter på motivasjon, blir disse ansett å være hindringer som ønskes redusert. Men det er faktisk interessant å se nærmere på de demotiverende faktorene, for å endre perspektivet. Det som hindrer motivasjon, kan gi relevant informasjon om forholdet mellom motivasjonsfaktorene og tilfredshet med faget.

Parallelt med bruken av motivasjonsbegrepet finnes det nemlig også – skjønt ikke like ofte – bruk av demotivasjon (*demotivation* i Dörnyei, 2001a) både i hverdagspråk og i litteratur. Dette kan forstås som tap og/eller mangel på motivasjon: ”A demotivated learner is someone who was once motivated but has lost his or her commitment/interest for some reason” (Dörnyei, 2001a, s. 142). Gjennom kontrasten mellom positiv og negativ styrke får vi også en bedre definisjon av *motives/demotives*: ”A motive increases an action tendency, whereas a demotive decreases it” (Dörnyei, 2001a, s.142).

Likevel kan ikke all negativ påvirkning av motivasjon kalles demotivasjon, og Dörnyei kommer til den konklusjonen at demotivasjon handler om «specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action» (2001a, s. 143). Dette er særlig relevant for mitt prosjekt, der elementer av elevens skolehverdag spiller inn på en måte som er ukontrollerbar, men som kan representere faktorer som demper effekten av et opprinnelig motivert valg og/eller en motivert handling.

Ifølge Deci og Ryan (Deci & Ryan, 1985) er det også viktig å snakke om *amotivation*, som en del av deres *self-determination theory*, og som er noe annet enn demotivasjon. Mens demotivasjon er mangel på motivasjon som resultat av negative påvirkninger som har spilt inn, er *amotivation* derimot mangel på motivasjon basert på følelsen av at målet er for langt unna ens egne sterke sider, muligheter og ressurser: ”‘Amotivation’ is related to general outcome expectations that are unrealistic for some reason, whereas ‘demotivation’ is related to specific external causes” (Dörnyei, 2001a, 143).

Selv om demotivasjon ikke står *de facto* sentralt i denne oppgaven, er teoriene om demotivasjon spesielt relevante, i det at mye demotivasjon kan skyldes lærerrelaterte faktorer (Christophel & Gorham, 1995 og 1992, i Dörnyei, 2001, s. 145): ”Approximately two thirds of the reported sources of demotivation in these studies were ‘teacher-owned’, that is, the lack of motivation was attributed to what the teacher had done or had been responsible for” (Dörnyei, 2001a, s. 145). Christophel og Gorham (Christophel & Gorham, 1995 og 1992, i Dörnyei, 2001a, s. 145) har også satt disse faktorene i en rekkefølge som viser at de første fem demotiverende elementene er misnøye med karakterer (eller vurdering), kjedelig eller uforberedte lærere, uinteressante temaer, dårlig organisering av materiale, og dårlig forhold til læreren. Det viktigste funnet er den svært sentrale rollen læreren har i motiverings- eller demotiveringsprosessen

Andre studier bekrefter lærerens viktige rolle. Oxford (Oxford, 1998 i Dörnyei, 2001a, s. 146) identifiserer de negative sidene ved fremmedspråklæring hos de 250 studentene i undersøkelsen med forhold til læreren, lærerens holdning, konflikter mellom lærer og studenter og dårlige klasseaktiviteter. I Chambers studie (Chamber, 1993 i Dörnyei, 2001a, s. 147–149) er lærerrelaterte problemer igjen sett på som demotiverende av elevene. Blant disse finner vi lærere som ikke har evne til å forstå når elevene ikke klarer å følge med, undervisning som ikke er forståelig for elevene, elevene som føler seg kritisert og dårlig behandlet, og læremidler som ikke er tilstrekkelig tilpasset eller oppdatert. Resultater av Ushiodas (Ushioda, 1998, i Dörnyei, 2001a, s. 149–150) kvalitative undersøkelse av 20 studenter bekrefter igjen lærerens viktige rolle: Studentene peker på dårlige undervisningsmetoder og uinteressante læringstemaer (*learning tasks*) som forstyrrende elementer i deres læringsprosess.

Avslutningsvis vil jeg vise til Dörnyeis egen studie som kilde for demotivasjon/*demotivation* (Dörnyei, 1998 i Dörnyei, 2001a, s. 150–155). Denne studien består av intervjuene til 50 demotiverte elever som skulle uttale seg om årsaker til deres skuffelse med faget. Disse årsakene ble kodet i 9 kategorier for å brukes i en dataanalyse. Resultatene viste at 40 % av elevene kobler demotivasjon til lærerfaktorer som lærerens væremåte, oppmerksomhet til elevene, kompetanse, undervisningsmetode og forhold til elevene. Videre identifiserer 15 % av elevene andre faktorer som er indirekte knyttet til læreren (for eksempel redusert *self-confidence* pga. lærerens strenge vurderinger). Til slutt mener 10 % av elevene at ytterligere to faktorer er avgjørende for deres manglende motivasjon: “*inadequate school facilities* (group is too big or not the right level; frequent change of teachers)” og “negative attitude towards the L2 (dislike the way the language sounds and/or operates)” (Dörnyei, 2001a, s. 151). Særlig faktoren *inadequate school facilities*, som intuitivt har relevans i skoleforskning generelt, er ganske viktig i denne konteksten, fordi den er undervurdert i motivasjonsforskning, slik Dörnyei selv anfører: “Motivation scholars tend to overlook the fact that objective school conditions can constitute an ‘affective filter’ that is powerful enough to block even the best intentions on the students’ or teachers’ part” (Dörnyei, 2001a, s. 153). Dette er utgangspunktet for en del spørsmål om rammefaktorer i mitt spørreskjema som blir drøftet under punkt 3.2.7.

De ovennevnte studiene ser ut til å synliggjøre lærerens generelle ansvar for elevenes motivasjon (eller demotivasjon). Imidlertid bemerker Dörnyei at det ikke er så lett å dokumentere en direkte og kausal sammenheng mellom lærerfaktorene og demotivasjon, fordi “it is difficult to decide which of these are the real antecedents of the loss of interest and which are simply by-products of disillusion caused by another factor” (Dörnyei, 2001a, s. 155). Det samme gjelder for mitt forskningsprosjekt, som ved ikke å være eksperimentelt (jf. 4.1) ikke tillater kausale slutninger, men bare uttalelser om sammenheng og sannsynlighetspredikering om faktorenes rolle i motivasjon.

Måling av motivasjon og andre faktorer i kvantitative studier

Hensikten med dette underavsnittet er å redegjøre for ulike erfaringer med måling av motivasjonsrelaterte faktorer, samt faktorer som er tematisk relaterte til de andre forskningsobjektene i denne studien.

Jeg har allerede nevnt Gardners utvikling av *ATMB* (1985b). Den viktige rollen *AMTB* får i denne studien, skyldes også omfanget av hans og Masgorets utprøving av selve måleinstrumentet: Masgoret og Gardner har evaluert variablene i *AMTB* flere ganger gjennom sin egen erfaring med bruk av denne testen (Masgoret & Gardner, 2003), og i 2003 hadde det blitt utprøvd på 75 uavhengige undersøkelser med 10489 respondenter.

I *AMTB* skjer operasjonaliseringen av motivasjon og de andre faktorene som påvirker fremmedspråklæringen, gjennom de såkalte *constituents scales* i Gardners *AMTB*, det vil si de sumskårene som bygger opp hvert konstrukt. Disse vises i tabell som følger. Hensikten med tabellen nedenfor er å oppgi strukturen (og innholdet) i *AMTB* for å kunne vise hvordan mange av mine tematiske og psykometriske valg baseres på Gardners operasjonalisering av de faktorene som er valgt for denne studien.

Tabell 3: Gardners *AMTB*s ulike konstruktene med antall items per konstrukt.

Konstrukt	Antall items
<i>Attitudes towards French-Canadians</i>	10 Likert items
<i>Interest in foreign languages</i>	10 Likert items
<i>Attitudes towards European French people</i>	10 Likert items
<i>Attitudes towards learning French</i>	10 Likert items
<i>Integrative orientation</i>	4 Likert items
<i>Instrumental orientation</i>	4 Likert items
<i>French class anxiety</i>	5 Likert items
<i>Parental encouragement</i>	10 Likert items
<i>Motivational intensity</i>	10 multiple choice items
<i>Desire to learn French</i>	10 multiple choice items
<i>Orientation index</i>	1 multiple choice item
<i>Evaluation of the French teacher</i>	25 semantic differential items

Videre gir Gardner, Tremblay og Masgorets (1997) et innblikk i sammenhengen mellom fremmedspråklæring og *individual differences* gjennom sin undersøkelse av holdningers rolle i fremmedspråklæring. De faktorene som finnes i de to spørreskjemaene som er brukt i deres studie, kan deles i to grupper. På den ene siden finnes det holdninger, motivasjon og *achievement*, og på den andre siden *anxiety*, læringsstrategier, *aptitude* og *self-confidence*. Denne undersøkelsen, som har over 100 respondenter, har fordelen av å ha testet *samtidig* de faktorene som ellers hadde blitt objekt for flere studier, men *hver for seg*. På denne måten har de klart å gi en bedre definisjon av forholdet mellom faktorene og med fremmedspråklæring.

I tillegg til den tradisjonelle *AMTB* har en *mini-AMTB* (Masgoret, Bernaus & Gardner, 2001) blitt utviklet for å teste skoleelevenes (mellom 10 og 15 år) motivasjon og holdninger til fremmedspråk. Testing av dette måleinstrumentet har blitt gjennomført på 499 spanske deltakere på et 4 ukers engelsk sommerkurs.

Et viktig *motivational questionnaire* er det som blir brukt av Dörnyei (1990) bruker relativt tidlig i sin karriere for å teste motivasjonskomponenter i forhold til *proficiency*. Dette spørreskjemaet ble brukt i en undersøkelse med 134 engelskstudenter i Ungarn.

Etter dette forsøket har Dörnyei gjennomført flere lignende undersøkelser med egendesignede spørreskjemaer eller med måleinstrumenter som er en kombinasjon av den ovennevnte og av Gardners *AMTB*. Et relevant og banebrytende eksempel er Dörnyei og Cleménts (2001) undersøkelse av motivasjon, holdninger og *affective dispositions* blant tenåringer⁴⁷. Denne studien er både omfattende, med 4765 elever, og er en viktig modell for min studie på grunn av hensikten med utvalget i undersøkelsen. Dörnyei valgte nemlig elever fra det som tilsvarer den norske ungdomsskolen, for å kunne teste dem før de begynte med spesialisierende skoler (som den videregående). Disse er derfor de elevene som ligner mitt utvalg mest.

Også Ramages studie (1990) av *motivational factors* og *persistence* er interessant som kvantitativ undersøkelse, fordi det viser en metodisk tilnærming som ligner på den jeg har valgt i denne studien. Ramage brukte nemlig resultater fra en pilot med åpne spørsmål for å formulere tydeligere og mer aktuelle svaralternativer gjennom å lage *Likert*-skalaer. Disse ble da brukt i hovedundersøkelsen, som omfatter 138 videregående skole-elever med fransk og spansk som fremmedspråk.

Csizér og Lukács (2010) har studert motivasjons- og holdningsforskjellene mellom elever med engelsk som L2 og tysk som L3 i forhold til elever med tysk som L2 og engelsk som L3. Deres undersøkelse omfatter 237 elever fra 4 forskjellige skoler (geografisk delt på ulike deler av samme by). Deres spørreskjema er adaptert fra et tidligere instrument brukt av Dörnyei og Csizér (Dörnyei, 2006) og fra et nytt spørreskjema laget av Ryan (Ryan 2005, i Csizér & Lukács 2010, s. 4). I tillegg til items knyttet til interesse, language anxiety, holdninger og motivated behaviour inneholder Csizér og Lukács spørreskjema også 11 items om *Ideal L2/L3 self* og 9 items om *Ought-to L2/L3 self*.

Andre eksempler av kvantitative undersøkelser finnes i Noels (Dörnyei, 2005, s. 79), som utviklet *Language Learning Orientation Scale* måleinstrument for de ulike komponentene av *self-determination* i L2, og som inkluderer indre og ytre motivasjon samt amotivasjon. Motivasjon ble også målt av Macintyre, Mackinnon og Clément (2009, s. 198) etter noen utvalgte items fra *AMTB: Motivational intensity* ("the amount of effort expended in language learning"), *desire to learn French* og *attitudes toward learning French*.

Som nevnt i kapittel 1 og kapittel 4 finnes det eneste tilfellet av måling av motivasjon for fremmedspråklæring i Norge i Lindemanns undersøkelse (2008). Denne studien er basert på 5 undersøkelser (på ulike tidspunkter i løpet av et skoleår) og tar derfor hensyn til variasjoner i motivasjonsgrader. Relevansen i disse spørreskjemaene hadde imidlertid vært større om det hadde blitt gjennomført statistiske analyser på svarene, og dersom det hadde vært mulig å teste deres validitet og reliabilitet. I tillegg til dette har Speitz og Lindemann (2002) gjennomført en undersøkelse med en viss relevans for situasjon for fremmedspråkene i norske

⁴⁷ Disse er skoleelever (mellom 13 og 14 år) som kunne velge blant 5 forskjellige fremmedspråk (engelsk, tysk, fransk, italiensk og russisk) i den offentlige skolen. Spørreskjemaet tester derfor holdningene elevene har til de 5 fremmedspråkene.

skoler. Denne studien omfatter 209 lærere og 1305 elever fra slutten av 8. trinn på ungdomsskolen. Hensikten med denne undersøkelsen var å tydeliggjøre statusen for fremmedspråk i Norge, men siden det ble gjennomført på et tidspunkt da spansk ikke hadde gjort sitt inntog i norske ungdomsskoler, er betydningen av resultatene for min studie begrenset til bidraget til en bedre bevissthet rundt faget i skolen

3.2 De andre faktorene i studien

De andre faktorene i studien har blitt nevnt flere ganger uten nærmere forklaring for å unngå lange lister med både konstrukter og enkle variabler. De representerer likevel en viktig del av denne studien, fordi de gir nødvendig og viktig informasjon om rammene rundt elevene i skolen. De representerer aspekter knyttet til rammene rundt fremmedspråklæring. Noen av dem kan tenkes som direkte eller indirekte *outcomes* av motivasjon, for eksempel tilfredshet med faget. Andre er teoretisk nær relaterte til motivasjonsteori, som variablene knyttet til læring, lærere og selvkontroll, andre igjen har med elevenes bakgrunn å gjøre. En gruppe som representerer en viktig del av skoleforskning, er den som inkluderer faktorer som ikke er relatert til en spesifikk teori om motivasjon, men som er ”empirically based” (Dörnyei, 2001a, s.64), og som kan ha en sammenheng med motivasjonsvariabler:

The computer analyses indicate certain associations between variables for which no theoretical explanations are readily available. On the other hand, the factors and links detected in idiosyncratic situations appear to share many similarities, attesting to the existence of some broad, generalisable factors/dimensions that make up the motivational disposition of L2 learners (Dörnyei, 2001a, s.64).

I tillegg kan disse faktorene ha innflytelse også på elevenes tilfredshet med det faget de har valgt.

Blant disse er de affektive dimensjonene ved fremmedspråklæring, de kontekstbaserte dimensjonene (også kalt rammefaktorene) og de variablene som tar hensyn til *significant others*, alle elementer som etter min mening passer i et måleinstrument som skal brukes i skoleforskning. Om dette er Dörnyeis oppfatning at mens det forskes mye på makrokonteksten av fremmedspråklæring (jf. Gardners sosiokulturelle tilnærming, for å nevne et eksempel), forskes det mindre på den påvirkningsrollen mikrokonteksten spiller. I mikrokonteksten finner vi foreldrene, lærerne, klassen eller gruppen og selve skolen, som ”play a significant role in shaping student motivation” (Dörnyei, 2001a, s. 78).

I tillegg til de ovennevnte faktorene velger jeg å se på variablene som kommer ut av studiene om selvkontroll som nyttige bidrag til et spørreskjema. De kan også delvis relateres til teorien om *self-determination* og *self*-teorier i generell forstand.

I det følgende skal jeg presentere en grundigere gjennomgang av alle de ovennevnte faktorene og en begrunnelse av deres rolle i denne studien.

3.2.1 Motivasjonens *outcomes*

I en ikke-eksperimentell design, slik det er tilfellet i dette prosjektet (jf. 4.1), er det umulig å studere de direkte effektene av motivasjon ved elevenes fremmedspråklæring. Dette er fordi det er utfordrende å redegjøre for de tidsrelaterte aspektene av motivasjonsutvikling, strengt

tatt fordi det ikke finnes et *før/etter*-perspektiv i denne studien. Likevel er det mulig å følge de indirekte effektene, eller *outcomes*, av elevenes motivasjon, ut fra elevenes respons på andre variabler og fra sammenhengen mellom disse.

Med et spørreskjema som måleinstrument er motivasjonseffekter og de andre innflytelsesrike faktorene basert på elevenes svar på spørsmålene. En første vurdering av elevenes motivasjon for et spesifikt fremmedspråk (*pre-actional* eller *initiating motivation*) ligger i deres fagvalg på 8. trinn. Så kan man vurdere deres *sustaining motivation* ut fra det faget elevene i utvalget har på 9. trinn, det vil si om de har beholdt det faget de opprinnelig hadde valgt, eller om de har byttet fag. Elevene som beholder sitt fagvalg etter 8. trinn, viser allerede av denne grunn en viss utholdenhet og tilfredshet med faget. De som i tillegg uttrykker et ønske om å fortsette med faget også på videregående skole, viser ytterligere tilfredshet og motivasjon.

Videre er det mulig å forstå mer av elevenes meninger om faget ved å se nærmere på deres svar på spørsmål om elevenes opplevelse av fagets vanskelighetsgrad, undervisning i faget og fremstilling av resultater (i kapittel 5). Disse meningene kan sammenlignes på tvers av spørsmål og ses i sammenheng både med hverandre og med andre variabler, slik at det blir mulig å danne et flerdimensjonalt bilde av motivasjonens effekter.

Til slutt er det viktig å understreke at i denne studien rettes det spesiell oppmerksomhet mot variabelen *tilfredshet med faget* (spørsmål 5 i spørreskjemaet) som indikator på motivasjonens viktigste *outcome*, men også som resultat av den innflytelsen andre faktorer har på elevene. Til og med Læreplanverket for Kunnskapsløftet hevder at ”motiverte elever har lyst til å lære” (KD, 2006b, s.3), noe som bekrefter at vi faktisk kan tolke motivasjon og elevenes tilfredshet ut fra sine konsekvenser, nemlig lærelyst. Slik det vises for eksempel i Dörnyei og Kosmos studie om motivasjon (2000), korrelerer motivasjonsvariabler med objektive målinger fra deltakernes språkproduksjon. Deres konklusjon er at forholdet mellom motivasjon og andre faktorer (her måloppnåelsen) ikke er så direkte: ”Motivation as a psychological term is used to refer to the antecedent of action rather than achievement. It is true that motivated learners will demonstrate more effort and persistence in their task behavior, which in turn can lead to increased achievement” (Dörnyei & Kosmos, 2000, s. 281). Det er mitt mål å anvende samme logiske tenkning til elevenes motivasjon, tilfredshet med faget og de andre faktorene som undersøkes i dette prosjektet.

Tilfredshet med faget

Det som er tenkt som hovedfaktor i dette prosjektet, er variabelen om elevenes tilfredshet med det faget de har, som spør om hvor tilfredse elevene er med det faget de har valgt. Dette er et fundamentalt tema av flere grunner og med flere implikasjoner.

For det første har tilfredshet med faget en logisk og sterk sammenheng med motivasjon, og kan sees som ett av de fremste av motivasjonens *outcomes*. Siden designen for dette prosjektet ikke er eksperimentell, er det ikke mulig å fastslå om tilfredshet er en konsekvens av motivasjon, eller det motsatte. De to faktorene har mange fellestrekk: Motiverte elever har en tendens til å like og trives med faget, og igjen, elever som liker et fag, har større sannsynlighet til å ønske å yte i det faget.

En ytterligere konsekvens av denne faktoren, og på samme tid nok en *outcome* av motivasjon, er elevens ønske om å fortsette med faget. Siden denne studien har brukt 9. trinns elever som respondenter, kan ønske om å fortsette med faget bare undersøkes med et fremtidsperspektiv, det vil si at jeg har valgt å benytte meg av en variabel om elevenes ønske om å fortsette med samme fag på videregående skole. Denne variabelen tar bare hensyn til fremmedspråkfaget, siden det ikke er mulig å velge et av ferdypningsfagene på videregående skole. Ønske om å fortsette mellom 8. og 9. trinn registreres implisitt når elevene ikke har byttet fag.

Videre er tidspunktet for hovedundersøkelsen valgt bevisst og er viktig for å få pålitelig informasjon om elevenes mening. Elevene i utvalget går på 9. trinn, noe som innebærer at de har hatt tid til å vurdere sin egen tilfredshet. Enten har de hatt samme fag et helt skoleår, hvis de har beholdt det faget de fikk, eller har de byttet fordi de ikke var fornøyde med det. Undersøkelsen ble gjennomført i november–desember 2010, nesten i slutten av det første semestret på 9. trinn. Det betyr at de elevene som hadde byttet fag fra 8. til 9. trinn, allerede hadde skaffet seg litt erfaring med det nye faget.

I tillegg kan elevenes tilfredshetsnivå ha implikasjoner for mange områder: Deres innsats, deres resultater (her karakterer), deres læringsfølelse, deres forhold til læreren, osv. Det er derfor dette spørsmålet kommer til å spille en sentral rolle i analysen av resultatene, og alle de andre faktorene kommer til å bli sett i sammenheng med det. Jeg viser til kapittel 5 om resultatene for en nærmere beskrivelse av bruken av denne variabelen i studien.

3.2.2 Fagvalg

En viktig del av Dörnyei og Ottós modell (1998) er fokuset på tid: Tidsaspektene er særlig relevante i en undersøkelse som handler om både motivasjon og tilfredshet med faget, fordi de ikke er konstante, og de endrer seg over tid. I tillegg er fremmedspråklæring i seg selv en tidkrevende prosess. Jeg har derfor sett nytten av å ha med variabler som bidrar til å undersøke tidsaspektet. Siden undersøkelsens målgruppe er 9. trinns elever, er valget både på 8. trinn og på 9. trinn relevante forskningsobjekter. Studien av variabler om fagvalg, samt forskjellen mellom de tilsvarende variablene for de to trinnene, gir en indikasjon på endringer i motivasjon og tilfredshet med faget over tid, det vil si fra 8. til 9. trinn. Dette fordi elevene har mulighet til å omgjøre sitt valg i løpet av få måneder på 8. trinn og dermed bytte fag. Forskjellen mellom 8. og 9. trinns valg tilsvarer derfor en motivasjonsendring. Siden fagbytte vanligvis skjer fra fremmedspråk til ferdypningsfag, innebærer denne endringen en motivasjonssvekkelse. Samme valg på begge trinnene tilsvarer i stedet en fortsettelse, og/eller en økning i motivasjon, og kan innebære god tilfredshet med faget.

Variablene om fagvalg gir også annen viktig informasjon: Elevenes opprinnelige interesse (og holdning) før de begynner med faget. Et element må imidlertid tas i betraktning, nemlig at elevenes valg ikke sikrer dem det faget de ønsker, av og til må skolene fordele elevene til andre fag enn det de opprinnelig hadde valgt, for eksempel gi dem fransk istedenfor spansk. Dette er et sentralt tema i undersøkelsen. Ved å få informasjon om alle disse sidene ved fagvalget blir det mulig å danne seg et fylldigere og mer presist bilde av elevenes situasjon før man spør om de andre temaene. Sammenligningen av variablene om

fagvalg gir også kjennskap til både de elevene som ikke har fått innfridd sitt ønske, og de som har byttet fag.

Andre elementer som er knyttet til læreplanen LK06 og som har relevans for elevenes motivasjon og tilfredshet med faget, er fagene elevene har å velge mellom. Innføring av Kunnskapsløftet hadde en stor konsekvens for valgmulighetene fordi de praktiske fagene ble fjernet fra læreplanen. I de senere årene har nye fag⁴⁸ blitt introdusert, men på den tiden da spørreundersøkelsene i dette prosjektet ble administrert, kunne elevene bare velge mellom et fremmedspråk eller et fordypningsfag. Av denne grunn har jeg valgt å bruke variabler om elevenes reelle ønsker. Disse handler om hvorvidt de hadde ønsket seg andre fag (enn fremmedspråk og fordypningsfag), og i så fall hvilke alternativer de kunne tenke seg.

3.2.3 Læreren

Dörney og Malderez beskriver lærerens ansvar for elevene på en kortfattet og effektiv måte: "The teacher affects every facet of classroom life" (1999, s.165). Det er ingen tvil om lærerens viktige rolle i elevenes hverdagsliv på skolen og i deres forhold til de ulike fagene (her fremmedspråkfaget). Fokuset i dette avsnittet rettes mot sammenhengen som oppstår mellom læreren og elevene i forhold til motivasjon, tilfredshet med faget og læringsfølelsen, fordi disse er viktige elementer som er med i spørreskjemaet.

Gardner bekrefter betydningen av denne rollen ved å inkludere blant de viktigste motivasjonelle faktorene i *AMTB* noen "classroom specific variables such as the appraisal of the teacher or the course"⁴⁹ (Dörnyei, 2001a, s.49). I tillegg ligger det indirekte spørsmål om læreren også i andre deler av hans spørreskjema: "The third component, *Attitudes Toward the Learning Situation*, refers to the student's reaction to formal instruction and includes two measures: Evaluation of the Language Instructor and Evaluation of the Language Course" (Masgoret, Bernaus & Gardner, 2001, s. 283).

Jeg har tatt utgangspunkt i denne koblingen mellom læreren og kurset for å formulere variabler om begge temaer, men er bevisst på at det blir umulig for meg i denne omgang (det vil si med denne designen) å skille mellom de to komponentene på en tydelig måte. Dette gjelder særlig spørsmål 13 (*hvor godt liker du undervisningen i det faget du har valgt?*), 21 (*hvor godt liker du lærerens måte å undervise på i det faget du har?*) og 22 (*hvor viktig er det for deg at...?* med 7 svaralternativer).

Likevel er det viktig å poengtere at læreren har direkte ansvar for tilpasset opplæring i faget (Læringsplakaten, KD 2006b, s. 2 og 4; KD 2006a, §1-2), og dermed indirekte ansvar for deler av elevenes læringsfølelse, prestasjoner og karakterer, idet disse faktorene viser til forholdet og samspillet mellom læreren og elevene. Dette gjenspeiles i spørsmål 14 om tilpasset opplæring (*Hvor godt synes du at undervisningen er tilpasset ditt nivå?*), 15 (*Hvor godt føler du at du gjør i det faget du har valgt?*), 16 (*Hvor godt synes du at du lærer det*

⁴⁸ Forsøket med arbeidslivsfag begynte med skoleåret 2010–2011 (Utdanningsdirektoratet, 2011b) Fra skoleåret 2012–2013 gis det også tilbud om *valgfag* (Utdanningsdirektoratet, 2012c) i tillegg til fremmedspråk og fordypningsfag.

⁴⁹ Disse er de 25 items som går under *Evaluation of the French teacher* og delvis de 25 knyttet til *Evaluation of the French course*.

faget du har valgt?) og 17 (*Hadde du forventet å lære mer?*) om mestrings- og læringsfølelse, samt spørsmål 19 om karakterene (*Hvor enig er du i karakterene i det faget du har valgt?*).

Som jeg har tidligere nevnt i punkt 4.1, har jeg valgt å unngå å spørre om lærings- og undervisningsmetoder i dette prosjektet. Det er allikevel viktig å nevne at i spørreskjemaet til hovedundersøkelsen finnes det et forsøk på å få et innblikk i temaet gjennom variabler om de ulike aktivitetene som utvikles i timen: Når de svarer på spørsmål 24 (*Hvor godt føler du at du lærer av følgende?*), kan elevene uttale seg om ulike undervisningsmetoder og frekvente aktiviteter brukt i språktimen.

I tillegg samspiller læreren med andre viktige faktorer knyttet til fremmedspråklæring. Selv om *language anxiety* er et tema som blir behandlet under punkt 3.2.4, er dette et element å ha i mente også i forhold til lærerens rolle med å skape et avslappet miljø hvor man demper konkurranse og statusrelaterte problemer som kan oppstå mellom elevene. Dette understrekes av Oxford: “Language teachers can act to reduce anxiety, depending on students’ needs and cultural background” (1999, s.67). Også Skaalvik og Skaalvik (2003, s. 63–64) minner oss om viktigheten av elevenes sosiale status i klasserommet, og viser til lærerens rolle i påvirkningen av samspillet i timen med sine kommentarer til elevenes innsats, resultater osv.

Et annet aspekt av lærerrelaterte faktorer er lærerens profesjonalitet. Dette er et tema som ikke har blitt behandlet i min redegjørelse om motivasjon og om de andre faktorene som har sammenheng med læring og tilfredshet med faget. Grunnen er at det i litteraturen ikke tas hensyn til forskjellen mellom faglærte eller ufaglærte lærere, og det tas nesten for gitt at fremmedspråklærerne er kvalifiserte for den rollen de skal ha. Men som jeg har diskutert i kapittel 2, i virkeligheten finnes det mange skoler som ansetter lærere som ikke har de nødvendige kvalifikasjonene for å undervise i fremmedspråkfaget og særlig i spanskfaget. Siden dette temaet har blitt behandlet i kapittel 2, er det ikke behov for å drøfte de samme utfordringene som norsk skole står foran. Her er det bare nødvendig å nevne at jeg har valgt å formulere to variabler om lærernes profesjonelle situasjon. Disse er spørsmål 36 (*Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?*) og 37 (*Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?*), som blir behandlet under rammefaktorene (jf. 3.2.7).

3.2.4 Affektive elementer ved språklæring: (*Foreign*) language classroom anxiety

Ifølge Horwitz, Horwitz og Cope (1986) finnes det bare ett instrument som kan måle *language classroom anxiety*, og det er *AMTB* (Gardner, 1985b).

Gardner og MacIntyre definerer *language anxiety* som «anxiety reactions to situations in which that might make use of the target language» (1993, s. 2) og “apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient” (1993, s. 5). Horwitz, Horwitz og Cope (1986) beskriver dette som et mer komplekst fenomen delvis knyttet til kommunikasjonsangst, frykten for å bli vurdert og til testnervøsitet. Denne oppfatningen deles av Oxford (1999) når hun hevder at “this anxiety is linked directly to performing in the target language, so it is not a general performance anxiety” (Oxford, 1999, s. 59). Uansett er det ganske stor enighet om at “[the] language classroom is an inherently face-threatening environment, with learners being expected to communicate using a severely restricted language code” (Dörnyei, 2001b, s. 91).

I *AMTB* er det 5 *items* som skal måle fransk *classroom anxiety*. Gardner fant ganske lave og negative korrelasjoner mellom sumskåren for angst (som lages av disse *items*) og måling av *achievement*, noe som indikerer at det ikke kan etableres en klar sammenheng mellom angst og språklæring. Og i tillegg sier Horwitz, Horwitz and Cope:

Many otherwise talkative people are silent in a foreign language class. And yet, the converse also seems to be true. Ordinarily self-conscious and inhibited speakers may find that communicating in a foreign language makes them feel as if someone else is speaking and they therefore feel less anxious (Horwitz, et al. 1986, s. 127).

Horwitz selv målte angst gjennom spørreskjemaet *FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)* (Horwitz, 1983) på 225 studenter. Sumskåren for hans *classroom anxiety*-konstrukt har god reliabilitet ($\alpha = 0,93$). Resultatene viser at studenter med angst er redde for å snakke et fremmedspråk foran klassen, og frykter situasjoner der andre skal høre på dem: "Our findings suggest that significant foreign language anxiety is experienced by many students in response to at least some aspects of foreign language learning" (Horwitz et al., 1986, s. 130).

Også Gardner og MacIntyre (1993, s. 5) mener at de negative effektene av *language anxiety* er et veldokumentert fenomen.

Clément (i Dörnyei, 2005) bidrar til å understreke affektive elementers rolle i fremmedspråklæring med *self-confidence*-konseptet. Dette er forklart som "the belief that a person has the ability to produce results, accomplish goals og perform tasks" (Dörnyei, 2005, s.73), og blir sett som en kombinasjon av "perceived proficiency in the language and an absence of language anxiety" (Masgoret et al., 2001, s. 284). *Language anxiety* må derfor forstås som en hindring for elevenes selvsikkerhet.

De ovennevnte eksemplene ligger bak avgjørelsen om å inkludere i mitt måleinstrument en del affektive variabler, eller bedre sagt, noen *items* knyttet til *language anxiety*. I spørreskjemaet blir dette konstruert hovedsakelig representert gjennom spørsmål 40 (*Hvor enig er du i følgende påstander?*), der svaralternativene er indikatorer for ulike sider ved *language anxiety*. I hvilken grad disse indikatorene kan inngå i reliabel sumskår for konstruktet, er et tema som blir behandlet i kapittel 8 ved hjelp av faktoranalyse. Også spørsmål 38 (*Fremmedspråkfaget er ...*) og 39 (*Er det mer frustrerende å ha vanskeligheter i språkfaget enn i andre fag?*) er relatert til dette temaet.

3.2.5 Significant eller relevant others

Dörnyei identifiserer viktige variabler med sammenheng med motivasjon også i de såkalte *significant others*, det han kaller "motivational influence of parents, family and friends" (Dörnyei, 2001a, s. 65). Også Gardner (1985a) så på "parental influence" som en viktig faktor, både aktivt som person som støtter og hjelper til, og passivt som indirekte overfører holdninger til fremmedspråklæring og fremmedspråk *community* generelt. Denne faktoren forsøkes også ivaretatt i denne studien.

Familien

De første *significant others* i denne studien er foreldre og familiekretsen. Elevene i utvalget må foreta et fagvalg mens de fortsatt er på barneskolen, og de må derfor på den ene siden ha tilstrekkelig informasjon, og på den andre hjelp til å danne seg en formening. Familiefaktoren omfatter flere items som ikke danner et spesifikt konstrukt, men som skal stå hver for seg i analysen. De blir presentert i det følgende som enkeltstående spørsmål.

Når de skal velge et fag, blir elevene naturligvis påvirket av familiemiljøet, det gjelder både foreldre, søsken og venner av familien. Dette betyr også at de blir påvirket både av familiens ambisjoner og arv. Informasjonskilder for og før valget er derfor tema for spørsmål 6 (*Hvor viktige var disse personene som rådgivere da du skulle velge faget på 8. trinn?*) som tar hensyn til både familie/familievenner, andre venner og andre kilder.

Et annet tema der familiepåvirkning kan spille en rolle, er ambisjonen om karakterer, særlig om gode karakterer. Skaalvik og Skaalvik beskriver dette som ”foreldrepress (ønsker, forventninger og i verste fall krav om gode prestasjoner)” (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 68). Dette fenomenet blir fulgt opp i spørreskjemaet med spørsmål 18 (*Hvor viktig er det for deg og din familie at du får gode karakterer?*). Familiens forventninger kan ha sammenheng både med tilfredshet med faget og med følelsen av å lære og å klare seg i faget, og kan til slutt påvirke frafallet fra et fag.

Et annet familierelatert element som ble tatt i betraktning når *items* skulle velges, er språket elevene snakker hjemme. Det finnes mange elever med fremmedspråklig bakgrunn i norske skoler, og intensjonen med å stille et slikt spørsmål er ikke å få informasjon om elevenes bakgrunn *per se*, men heller å se den i sammenheng med deres fagvalg. Spørsmål 12 (*Hvilket språk snakker du mest hjemme?*) ble laget på bakgrunn av dette; og svaralternativene er norsk og andre skandinaviske språk, de mest vanlige fremmedspråkene som tilbys i skolen, og generisk «andre språk».

Andre faktorer som er knyttet til det samme temaet, er de som kommer frem i spørsmål 26 (*Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?*), 28 (*Har du vært i et land der de snakker det fremmedspråket du har valgt?*) og delvis i spørsmål 27 (*Kjenner du noen som har dette fremmedspråket som morsmål?*). Spørsmål 26 handler om foreldres bakgrunn i det fremmedspråket elevene har valgt, i den forstand at spørsmålet undersøker om foreldrene har det som morsmål, har kompetanse i det, eller et eller annet forhold til et land der språket snakkes. Disse elementene kan etter min mening ha stor innflytelse på elevenes valg. Spørsmål 28 handler igjen om elevenes ”tilhørighet” til et fremmedspråklig miljø, som derfor kan ha sammenheng med deres fagvalg. Dette trenger ikke å være strengt knyttet til familiens opprinnelse, men kan godt være ferierelatert, noe som ofte er tilfellet for spanskelever. Hensikten med spørsmål 27 er derimot å se om elevene har noe sterkt forhold fra før til det språket de velger, slik det for eksempel kunne være om de har familiemedlemmer eller venner som snakker språket, eller om de i det hele tatt kjenner noen som gjør det. I tillegg til familiens innflytelse kan elevene bli påvirket av kjente personer som de ser opp til, slik som artister, sportsutøvere osv.

Skole og medelever som miljø: Trivsel

Læringsmiljø er en av mange faktorer som kan påvirke både læring og trivsel, og derfor også motivasjon og tilfredshet med faget. Et miljø der elevene trives, har positive konsekvenser på elevenes læring (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 139; Brophy, 1986, i Skaalvik & Skaalvik, 2003). Spesielt atmosfæren i klasserommet har stor betydning for elevene. Jeg har allerede argumentert for fremmedspråk som ”annerledes fag” i forhold de de implikasjoner fremmedspråklæring har for elevenes selvbylde og *language anxiety* (jf. 3.2.4). Her ønsker jeg å understreke at fremmedspråkgruppen har en viktig rolle for elevenes motivasjon, tilfredshet og læring:

Klassekameratene er den viktigste sammenligningsgruppen når det gjelder skoleaktiviteter og prestasjoner i skolealder. Fordi læreren gir råmateriale til disse sammenlikningene ved å gi skriftlige og muntlige kommentarer til elevene, blir han ikke bare en viktig ’signifikant andre’, men også en viktig basis for sosiale sammenlikninger (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 42).

Et tilleggsargument for å drøfte gruppeproblematikk er at i de fleste norske ungdomsskoler er språkgruppene satt sammen slik at de ikke tilsvarer de vanlige klassene, og vanligvis består hver gruppe av elever fra flere klasser. Dette skjer av ulike organisatoriske årsaker, bl.a. fordi det er lettere å gruppere elevene etter læreren i de timene elevene skal ha sitt valgfag. Dette skaper en enda mer utfordrende situasjon, der elevene på nytt må skape en tilhørighets- og gruppefølelse med ukjente medelever for de få timene i uken de skal ha det faget de velger. Alle disse elementene kan lett bidra til et negativt utgangspunkt for fremmedspråktimene og gjøre elevene litt mer sårbare i disse fagene enn i de andre. Relevant forskning (Clément, Dörnyei & Noels, 1994) viser at *group cohesiveness* bidrar til L2-motivasjon og korrelerer signifikant og positivt med flere fremmedspråklæringsvariabler. Flere andre studier (Dörnyei, 2001a, s. 81; Dörnyei & Kormos, 2000, s. 280) bekrefter en sammenheng mellom motivasjonsvariabler og grupperelaterte variabler.

Med hensyn til læringsmiljø har jeg derfor valgt å inkludere trivsel som viktig faktor for fremmedspråklæring. Trivsel er en udefinerbar faktor som har å gjøre med en generell ”følelse av å ha det bra”.

I fremmedspråktimene er det etter min vurdering enda større fare for mistrivsel på grunn av den sosiale dimensjonen som faget bringer med seg. Fremmedspråklæring krever verbal interaksjon og en form for eksponering av seg selv foran andre, som kan være vanskelig å takle hvis gruppen ikke oppleves som positiv, noe jeg har nevnt i forbindelse med *language classroom anxiety* (jf.3.2.4). Skaalvik og Skaalvik omtaler denne dimensjonen som ”andres vurderinger” og mener at ”i en skolesituasjon blir elevene kontinuerlig vurdert både av læreren og av medelevene” (2003, s. 36). Mezzadri understreker at ”læring blir betydelig bedre av samarbeidet blant medelever gjennom gruppearbeid”⁵⁰ (2003, s. 76), noe som kreves i fremmedspråklæring. For at samarbeidet skal skje, er det nødvendig med riktig atmosfære i klasserommet. Ifølge Caon og Rutka har fremmedspråklæreren en ekstra (og spesifikk) plikt

⁵⁰ ”L’apprendimento migliora tramite la collaborazione con i compagni attraverso il lavoro di gruppo” (Mezzadri, 2003, s.76), min oversettelse.

til å skape et miljø som elevene kan oppleve som avslappet: ”Læreren bør passe på å skape et fredelig/avslappet miljø i klasserommet”⁵¹ (Caon & Rutka, 2004, s. 19).

Med tanke på både den affektive og den sosiale komponenten i trivselen har jeg fokusert på tre aspekter av begrepet: Venner som medelever og som positive elementer i miljøet, stemningen i timen og positiv opplevelse av de ovennevnte ”andres vurderinger”. Trivselen har derfor blitt ivare tatt av fire *items* som finnes i spørsmål 23 (*Hvor viktige er disse elementene for at du skal trives i timen?*).

Skole og medelever som miljø: Informasjonskilder

Miljøet – medelever, lærere og rådgivere – er også en viktig informasjonskilde for elevene når de skal velge et fag, og for så vidt også om de skal bytte det. Som jeg har nevnt i forhold til familiens viktige rolle, tar spørsmål 6 (*Hvor viktige var disse personene som rådgivere da du skulle velge faget på 8. trinn?*) hensyn til dette temaet.

3.2.6 Selvkontroll

Konseptet selvkontroll er nær knyttet til motivasjon på flere nivåer. Likevel er kompleksiteten i konstruktet selvkontroll av en slik karakter at det er vanskelig å skille kontrollrelaterte variabler fra andre faktorer (Elstad, 2008). Uten å fordype seg i et nytt vidt begrep er det mulig å observere en sammenheng med motivasjonsvariabler hvis man ser på selvkontroll som en del av selvregulerende mekanismer:

The human capacity to exert self-control is arguably one of the most powerful and beneficial adaptations of the human psyche. People are happiest and healthiest when there is an optimal fit self and environment, and this fit can be substantially improved by altering the self to fit the world (Rothbaum, Weisz og Snyder, 1982, i Tangney, Baumeister & Luzio Boone, 2004, s. 272).

Teorien om *self-regulation* handler om kontroll over de ulike fasene av læring, og det involverer også motivasjon. Opprinnelig var meningen med *self-regulation* å sette nytt fokus på individets kontroll over motivasjon, emosjoner, oppførsel og miljø (Dörnyei, 2005, s. 91), men den kan overføres til *academic self-regulation*, noe som Corno (2000, i Dörnyei, 2005) definerer som ”volitional control over sustaining motivation”. Den umiddelbare implikasjonen av teorien om *motivational self-regulation*, er ifølge Dörnyei (2005, s. 91) at de elevene som er i stand til å opprettholde sin motivasjon og som klarer å fortsette med eget arbeid (og egen innsats) og å motstå andre fristelser, også bør lære bedre. Etter min mening bør de også være i stand til å nå målene lettere enn de elevene som ikke har samme kontroll over sin egen motivasjon.

For å kunne studere sammenhengen mellom selvkontroll og resultater eller måloppnåelse er det derfor viktig å kunne måle selvkontroll. De fleste bidragene i dette feltet kommer fra psykologi: Baumeister (2004, i Tangney et al., 2004) identifiserer 4 domener for dette konstruktet: ”Controlling thoughts, emotions, impulser and performance”. Dette er ikke så langt unna Dörnyeis meninger.

⁵¹”L’insegnante (...) dovrebbe aver cura di creare un ambiente sereno in classe” (Caon & Rutka, 2004, s. 19), min oversettelse.

Tangney et al. (2004) viser til flere typer sumskår som har blitt brukt for å måle selvkontroll, og konkluderer generelt med at ”breaking habits, resisting temptation and keeping good self-discipline all reflect the ability of the self to control itself”. Deres viktigste bidrag for motivasjonsforskning kommer fra utviklingen av en *Self-Control Scale* (2004) med 93 items, og en kortversjon av denne (*Brief Self-Control Scale*) med bare 13 items (og med en reliabilitet på henholdsvis $\alpha=0,89$ og $\alpha=0,83$). Disse to instrumentene (og særlig hovedversjonen) måler hovedsakelig 4 domener av selvkontroll: *Achievement /task performance, impulse control, adjustment, interpersonal relationship, moral emotions* og *related personality features*. Ikke alle disse faktorene har relevans for fremmedspråklæring og motivasjonsforskning, og tilhører mer det psykologiske området. Jeg velger derfor bare å se nærmere på de to som kan kobles til min studie på en mer direkte måte: *Achievement/task performance* og *Impulse control*.

Faktoren *achievement/task performance* er særlig relevant når det gjelder dens anvendbarhet for studier om motivasjon og tilfredshet med faget. Det baseres på hypotesen om at elever med høy selvkontroll klarer å nå egne mål, fordi de ikke lar seg distrahere av andre aktiviteter, de jobber effektivt med faget, de gjør leksene når de skal, osv.

Impulse control har mer med oppførsel i generelle trekk å gjøre. Tangney et al. viser til andre studier (Storey, 1999, i Tangney et al., 2004, s. 276) som har konkludert med at liten *self-regulation* og *impulse control* er indikatorer for dårlig selvkontroll og er bl.a. ansvarlig for avhengighet, spiseforstyrrelser og pengerelaterte problemer.

Resultatet av deres studie viser en klar tendens til at høy selvkontroll kan predikere måloppnåelse og gode karakterer, slik at ”self-control makes a significant contribution to academic success” (Tangney et al., 2004, s. 288). Samtidig har selvkontroll signifikant sammenheng med *impulse regulation*, noe som betyr at elever med god selvkontroll også er elever som med stor sannsynlighet vil gjøre lekser, motstå fristelser og utsette andre aktiviteter når de skal jobbe med skolefagene.

Gardners og hans samarbeidspartnere så på læringsstrategier som faktorer som var nær relaterte til selvkontroll, men fant derimot ingen signifikant korrelasjon mellom læringsstrategier og *L2 achievement*. Generelt mener Gardner et al. at læringsstrategier kan assosieres med lave prestasjoner: ”the path coefficients involving strategies suggest that motivation promotes the use of strategies which, in turn, causes lower levels of achievement” (Gardner et al., 1997, s. 353). Til tross for at dette kan virke overraskende, så er forklaringen ganske logisk: De elevene som trenger å bruke spesielle strategier, er de som er minst strukturerte fra før og som ikke bruker disse strategiene på en konsekvent og funksjonell måte.

Tangney et al.s *self-control scale* er et viktig og ganske direkte bidrag til måling av selvkontrollvariabler i min forskning. Det var likevel ikke mulig å bruke alle de *items* som dette måleinstrumentet inneholder, på grunn av så vel plassmangel i spørreskjemaet som problemer med å tilpasse disse til temaet. Jeg har derfor valgt å inkludere noen få selvkontrollvariabler samt variabler knyttet til elevenes læringsstrategier, gjennom spørsmål 32 (*Hvordan jobber du med faget?*).

3.2.7 Rammefaktorer

Rammefaktorer er blant faktorene som blir definert av Dörnyei som *educational context related dimensions*, det vil si “characteristics and appraisal of the immediate learning environment (i.e. classroom) and the school context (Dörnyei, 2001a, s. 65). Jeg velger å tolke disse faktorene som rammen rundt læring, som inkluderer både fysiske og relasjonelle sider ved skolens hverdag.

Jeg har allerede nevnt under punkt 3.2.5 at det finnes empiriske bevis på at læringsmiljø kan ha en sammenheng med elevenes tilfredshet med faget, og dermed kanskje også med innsats og læring. Kompleksiteten og viktigheten av disse faktorene blir anerkjent av Masgoret og Gardner når de inkluderer dem i den reviderte versjonen av *AMTB*, under definisjonen av *attitudes towards the learning situation*, som er “the individual’s reaction to anything associated with the immediate context in which the language is taught” (Masgoret & Gardner, 2003, s. 127). Videre påstår Villarini at når læringsmiljø skal vurderes, er det viktig å tenke på det som skjer både inne i og utenfor klasserommet (Villarini, 2007, s.79). Mezzadri (2003, s. 55) tar det enda et steg videre, og hevder at til og med innredningen og de fysiske elementene (hvor tett elevene sitter, pulter, stoler osv.) i et klasserom kan på den ene siden påvirke undervisningen og på den andre ha innflytelse på elevenes holdninger og derfor også på trivsel, læringsstrategier og læring. Han mener også at i de fleste tilfeller er selve disponeringen av plassen i klasserommet helt feil når det gjelder å favorisere fremmedspråkundervisning.

Gitt type design i denne studien, der spørreundersøkelsen administreres av skolene og der jeg ikke skal være til stede under gjennomføringen, er det ikke mulig å undersøke det fysiske miljøet rundt elevene i utvalget. Det er derimot et viktig aspekt i min undersøkelse å få informasjon om elevenes tetthet i en gruppe, fordi det kan ha en sammenheng med både trivsel og læring.

Gruppestørrelse

Størrelsen på språkgruppen har stor relevans for læringsmiljøet, noe Mezzadri understreker når han plasserer et for stort antall elever blant de elementene som kan hindre læring (2003, s. 55). Dette er særlig relevant når det gjelder spanskfaget, som har vært faget med størst pågang de siste årene. Jeg har allerede nevnt (jf. 2.1) at de fleste språkgruppene ikke tilsvarer vanlige klasser, siden elevene blir delt inn etter fag bare i de timene de skal ha fremmedspråk- eller fordypningsfag. På grunn av den store prosentandelen av spanskelever i norsk skole er spanskgruppene ofte større – av og til mye større – enn fransk- og tyskgruppene. Dette skaper en særskilt situasjon for spanskfaget med alle de konsekvensene den kan ha på trivsel og læring. Det er derfor viktig med en variabel (spørsmål 33: *Hvor mange elever er det i din språkgruppe?*) som kan gi informasjon om gruppestørrelsen generelt og om forskjellen mellom fagene spesielt.

Fagets plass i timeplanen

En annen rammefaktor som kan relateres til elevenes tilfredshet med faget, er fagets plassering i timeplanen. I min erfaring, først som spansk lærer og senere som lærerutdanner,

har jeg observert at fremmedspråk- og fordypningsfagene ofte blir plassert på ugunstige tidspunkter i timeplanen. Med dette mener jeg at det hender at disse timene blir plassert på slutten av dagen, særlig på fredager, eller de blir fordelt utover uken på en måte som gjør arbeidet med faget spesielt vanskelig⁵². Dette skjer sikkert av praktiske årsaker, og handler mer om skolens generelle organisering av timeplanen etter lærerbehov, dette fordi fremmedspråklærere vanligvis jobber parallelt, og i en del tilfeller jobber de samtidig på flere skoler. Av og til skyldes oppsettet av timeplanen også behov for å kunne samle elever med spesialundervisning i en gruppe, og disse elevene blir oftest tatt ut av fremmedspråk- og fordypningsfagtimene.

To items (spørsmål 34: *Er du fornøyd med plassering av språktimene i timeplanen i år?* og 35: *Hvordan er språktimene organisert i timeplan?*) tar utgangspunkt i denne situasjonen og prøver å avdekke de eventuelle negative elementene som kommer fra en uheldig plassering i timeplanen.

Ekstra aspekter knyttet til det norske skolesystemet og til LK06

I dette avsnittet vil jeg forklare valg av temaer som er direkte knyttet til det norske skolesystemet og elevenes hverdag på skolen. Selv om disse temaene ikke er direkte relaterte til motivasjonsvariabler, er de likevel faktorer som etter mitt syn påvirker elevenes tilfredshet med faget og derfor må være en del av undersøkelsen i denne studien.

Det første av disse aspektene er informasjon før valget, det vil si informasjonen elevene fikk før de skulle velge faget, mens de fortsatt var i barneskolen. Spørsmålene som tar for seg dette temaet, innebærer et slags etterpå-perspektiv. Siden elevene i utvalget er fra 9. trinn, tilfredstiller disse spørsmålene – i hvert fall delvis – ønsket om å ha fokus på tidsaspektene (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ottó, 1998) i undersøkelsen. Dette temaet er også viktig av en annen grunn: Elever som ikke har tilstrekkelig informasjon, kan heller ikke foreta et reflektert valg, og er derfor mer utsatt for skuffelse (når de har begynt med faget) og har større sannsynlighet for frafall.

En side av informasjonsproblematikken, nemlig kildene, har allerede vært behandlet i forbindelse med spørsmål 6 (jf. 3.2.5), mens spørsmål 7 (*Hvor fornøyd er du med den informasjonen du hadde da du skulle velge?*) tar for seg tilfredshet med selve informasjonen, og dreier seg derfor om innhold og kvalitet i informasjonen. Det samme gjør spørsmål 9 (*Ble du informert om muligheten til å fortsette med – eller bytte – fremmedspråk på videregående skole?*). Hensikten med spørsmål 8 (*Hvor godt stemte den informasjonen du fikk, med det du opplevde i faget senere på skolen?*), er å be elevene om å se tilbake på sine vurderinger da de skulle velge i forhold til det de faktisk har opplevd i faget. Dette er etter min mening en form for sammenligning mellom "[the] decision-making stage" (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 46) og *post-actional fase*, det vil si det Dörnyei kaller *motivational retrospection* (Dörnyei, 2005, s. 84).

Det andre aspektet knyttet til skolesystemet, eller skolepraksisen, er det som handler om lærerproblematikk. Jeg viser til kapittel 2 for en bredere behandling av reglene om

⁵² Fagets timer blir ofte samlet på en eller to ganger i uka, og dette er en utfordring med tanke på kontinuitet i faget, eller på de aktivitetene som må gjennomføres i så konsentrert tid.

læreransettelse i skolen, og en redegjørelse for de største utfordringene knyttet til rekruttering av kompetent personell i skolen. Det er et faktum at mange skoler sliter med å finne fremmedspråklærere med tilstrekkelig kompetanse (noe som er særlig alvorlig for spanskfaget), samt at fremmedspråk ikke er fag med høy prioritet i skolen. Min interesse for disse problemstillingene førte til en liten spørreundersøkelse blant spanskklærere (kapittel 2). Det er også et faktum at det skjer en del lærerbytte i løpet av ungdomstrinnet, og at spanskelevnene er en særlig utsatt kategori, fordi det er færre spanskklærere (enn andre fremmedspråklærere) som har fast ansettelse, og fordi mange av dem er unge kvinner⁵³.

Jeg ønsker også å drøfte viktigheten av spørsmål som dreier seg både om lærerskifte (og vikarer) i fremmedspråk og om lærernes kompetanse. Disse temaene undersøkes gjennom to *items* (spørsmål 36: *Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?* og 37: *Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?*).

3.2.8 Fordypningsfagene

Hovedfokuset i dette kapitlet har så langt vært de faktorene som har sammenheng med fremmedspråklæring, og derfor har drøftingen av ulike sider ved motivasjon og tilfredshet med faget hatt fokus på fremmedspråkfagene. Det er nå viktig å presisere at spørreskjemaene (til pilot- og hovedundersøkelsen) som er brukt i denne studien, også inneholder særskilte spørsmål til fordypningsfagelevnene. Videre er temaene for disse spørsmålene også om tilfredshet med faget (fordypningsfaget denne gangen) sett i forhold til tilfredsheten til fremmedspråkelevnene, og årsaker til bytte av fag for de som har byttet fra et fremmedspråk. Hensikten med denne delen av spørreskjemaene er med andre ord å gjøre en sammenligning mellom de to grupper elever mulig.

Denne intensjonen ivaretas gjennom to *items* (spørsmål 41: *Hvor fornøyd er du med fordypning i engelsk/norsk/samisk?* og 44: *Hva synes du om fordypning i norsk/engelsk/samisk?*). Svarene på spørsmål 41 uttrykker grader av tilfredshet, mens svaralternativene til spørsmål 44 oppstiller mulige forklaringer for denne tilfredsheten, og i noen tilfeller (44.3, 44.4 og 44.5) angis det at denne kommer fra en sammenligning mellom de to gruppene av fag.

Andre *items* (spørsmål 42: *Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: Hvorfor valgte du fremmedspråk opprinnelig?* og 43: *Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: I hvilken grad er du enig i disse påstandene om hvorfor du har byttet fag?*) undersøker grunner til å ha byttet fra fremmedspråk til fordypningsfag. Disse *items* gjelder derfor bare til de elevene som opprinnelig hadde valg et fremmedspråk på 8. trinn. I formuleringen av disse *items* har jeg brukt *antakelser* om årsakhypoteser, basert både på teorien om motivasjon og på praksiserfaring i skolen. Resultatet er en del utsagn om fremmedspråk, om læreren og undervisning, om viktigheten av *relevant others*, og om konsekvensen av dårlig informasjon før valget.

⁵³ Det er ikke meningen at dette skal bli en kjønnsdiskriminerings sak. Men jeg mener at det er viktig å drøfte dette temaet for å vise at spanskklærere skiller seg fra de andre lærere (jf. 2.8). Mitt kjennskap til spanskklærere har sin bakgrunn i flere års erfaring i skolen og medlemskap i ANPE (Spansklærerforeningen). En høy prosentandel av unge kvinner, slik det er tilfellet, fører naturligvis til en høyere prosentandel av svangerskapspermisjoner enn i andre fag og fremmedspråk.

3.3 Operasjonalisering av faktorene i studien

Etter oversikten over de fremste teoriene i motivasjonsforskning og de viktigste faktorene involvert i fremmedspråklæring blir denne seksjonen viet til å vise de konkrete valgene som ble tatt for å gjennomføre målingene i denne studien.

Måling og analyse av de ulike faktorene skal skje gjennom forskjellige versjoner av et spørreskjema (pre-pilot-, pilot- og hovedversjonen). Bearbeidelsen og utformingen av disse versjonene er gjennomgått i pkt. 4.3 og 4.4 i metodekapitlet. I tillegg stiller ungdomsskoleelever fra 9. trinn som studiens respondenter presise krav til utforming (både tematisk og praktisk) av spørreskjemaet. Konteksten for studien, nemlig norsk ungdomsskole, er i seg selv et av objektene i undersøkelsen.

I det følgende vil jeg derfor forklare de tematiske valgene og begrensningene som ble gjennomført. Mer spesifikt ønsker jeg å vise hvilke aspekter av motivasjon og av de andre faktorene i studien som konkret kunne få plass i måleinstrumentet med hensyn til både forskningsspørsmålet og konteksten.

Det er en vanlig praksis at operasjonalisering av begreper skal være et tema som behandles sammen med de andre metodologiske valgene, det vil si i metodekapitlet. Jeg har i stedet valgt å ha denne seksjonen i teorikapitlet fordi faktorene i denne studien består av et stort antall *items* som er tett knyttet til deres teoretiske grunnlag. Jeg ville derfor unngå å måtte gjenta deres teoretiske begrunnelse igjen (for å så operasjonalisere dem) i metodekapitlet. Denne måten å presentere operasjonaliseringseksjonen på er også logisk i den forstand at etter en teoretisk definisjon av begrepene bak faktorene blir begrepene operasjonalisert til sine indikatorer, og på denne måten blir deres arbeidsdefinisjoner tydeligere.

Motivasjon og flere av de andre faktorene i denne studien er omfattende begreper som representerer ulike typer utfordringer i en forskningskontekst, hovedsakelig fordi de er abstrakte størrelser og derfor ikke observerbare. Operasjonalisering er derfor nødvendig for å kunne bruke disse begrepene som forskningsobjekter. Særlig viktig er det å definere dem gjennom en modell med indikatorer slik at de kan bli målbare. I denne studien har flere av de brukte konstruktene krevd et stort antall *items*, og en stor grad av utfordringer har kommet fra å måtte først konkretisere og så redusere dem til en håndterbar mengde, slik det vises i resultatkapitlet.

Ifølge Bachman er måling en prosess som består av flere faser (Bachman, 2004). Den logiske gangen i denne studien har vært å definere dem med utgangspunkt i teorien først, noe som inngår i Bachmans første fase, nemlig ”defining the construct conceptually” (2004, s. 14). Definisjonen av faktorene ble gjennomført under punktene 3.1 og 3.2. Dette avsnittet tar for seg den andre fasen ”defining the construct operationally”, det vil si operasjonalisering av begrepene til variablene og måten disse ble til spørsmålene i spørreskjemaet. Mens den tredje, ”quantifying our observations”, er grunnlaget for resultatkapitlene.

Et spørreskjema krever en operasjonalisering av alle *items* til variabler som deretter skåres i et databehandlingsprogram. Operasjonaliseringsprosessen blir beskrevet slik av Bachman: ”These measurement procedures, that is, the test tasks and how they are to be

scored, thus, become the operational definition of the construct” (2004, s.15). Ifølge denne definisjonen kreves det både en formulering av variabler og en metode for å måle dem.

Jeg har tidligere nevnt at vide begreper som eksempelvis motivasjon, *language anxiety*, selvkontroll og flere andre i studien har som begrensning at ”slike begrep kan ikke observeres direkte; de er ikke direkte målbare på samme måte som individuelle forskjeller i vekt eller høyde” (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 3). Disse må derfor defineres som konstrukter og er verken direkte observerbare eller målbare. Et konstrukt må bli definert semantisk for hva det er: ”It must be operasjonally defined usually by specifying the procedures used to measure the construct” (Crocker & Algina, 2008, s. 230). I tillegg kan dette også skje gjennom forholdet mellom selve konstruktet og andre variabler: “a psychological construct requires syntactic definition of a construct with (1) measures of other constructs in the theoretical system and (2) measures of specific real-world criteria” (Crocker & Algina, 2008, s. 230). Måling blir videre muliggjort gjennom de operative trekkene ved begrepet, slik at de blir målbare variabler, fordi måling er først og fremst en prosess ”that involves quantification or the assigning of numbers” (Bachman, 2004, s. 8), og a “measurement is the process of quantifying the characteristics of an object of interest according to explicit rules and procedures” (2004, s. 8). Man kan ikke måle noe uobserverbart direkte, men gjennom effekter eller trekk ved begrepet. Disse trekkene tilhører planen av indikatorer for et bestemt begrep. På en slik måte går man fra et *univers av begreper* til et *univers av indikatorer* (Kleven, 2002a, s. 143), som er et uttrykk for de tematiske kategoriene som definerer hvert konstrukt. Presisjon i spørsmålene betyr å finne tegn og forhold (eller effekter) som kan brukes ”som indikatorer på noe som ikke er observerbart, med den usikkerhet som dette innebærer” (Kleven, 2002a, s. 142). Dette tilsvarer hvor godt spørsmålenes innhold klarer å uttrykke forskjellige grader av tilhørighet til konstruktet. Usikkerheten operasjonaliseringen bærer med seg, er blant annet et argument for begrepsvaliditet som behandles i punkt 4.6.1, men det er en uunngåelig risiko som må tas i betraktning uansett valg av metode (kvalitativ like mye som kvantitativ), noe som også Kleven understreker (Kleven, 2002a, s. 143).

3.3.1 Modellen for prosjektet

Etter en gjennomgang av motivasjonsteorier og studier om de faktorene som spiller inn i fremmedspråklæring, er det viktig å vise til modellen jeg har valgt for undersøkelsene i mitt prosjekt. Denne modellen, langt fra å være en paradigmeendring i feltet, er, som tidligere navnt, en kombinasjon av Gardners variabler i *AMTB*, sett i lys av Dörneyis tidsperspektiv, særlig knyttet til Dörneyi og Ottós prosessorientert periode. Dette fordi deres definisjon av motivasjon⁵⁴ etter min mening ivaretar mange aspekter ved fremmedspråklæring, blant annet holdninger, motivasjonsendringer over tid og kognitive faktorer. Det er likevel mange sider ved disse modellene som ikke lar seg undersøke innenfor den forskningsdesignen jeg har valgt, og heller ikke innenfor de konseptuelle og praktiske rammene av en studie om

⁵⁴ Definisjonen gjentas her: “Dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized and (successfully or unsuccessfully) acted out” (Dörneyi & Ottó, 1998, s. 43).

ungdomsskoleelever. Dette er også grunnen til at jeg har sett bort fra noen av de faktorene som konseptuelt er en del av denne teoretiske bakgrunnen, og at jeg innenfor et bestemt konstrukt har valgt bare noen av flere mulige indikatorer. Avgrensningene innen konstruktene kan sette sine preg på måten forskningsspørsmålene kan bli besvart på. På samme tid kan avgrensningene med hensyn til valget av indikatorer for et konstrukt ramme validiteten, og særlig innholdsvaliditeten for konstruktet. Konsekvensen av mine valg og validitetsproblematikk blir nærmere drøftet i metodekapitlet (jf. 4.6) og diskutert i diskusjonskapitlet (jf. 6.1.1).

Jeg har tidligere understreket relevansen av Gardners *AMTB* som teoretisk og praktisk kilde for måling av motivasjon og av de andre faktorene involvert i fremmedspråklæring. Særlig ett element av Gardners begrepsoperasjonalisering, *motivated behaviour*, er særdeles viktig for mitt prosjekt og måleinstrument. Motivert atferd, slik *motivated behaviour* kan oversettes, er i Gardners modell et element som blir assosiert med resultatene av motivasjon, eller bedre sagt, en konsekvens av å være motivert:

In the socio-educational model, a distinction is made between two classes of attitudes, *integrativeness* and *attitudes toward the learning situation*, and a third component, *motivation*. The model proposes that integrativeness and attitudes toward the learning situation are two correlated variables that support the individual's motivation to learn a second language, but motivation is responsible for achievement in the second language. This conceptualization implies that integrativeness and attitudes toward the learning situation are related to achievement in the second language, but that their affect is indirect, acting through motivation (Masgoret & Gardner, 2003, s. 124).

Dette betyr at motivasjon og andre faktorer bare kan undersøkes på en *indirekte* måte. Eller som Skaalvik og Skaalvik påpeker: "Motivasjon observeres indirekte gjennom elevenes atferd og utsagn" (2003, s. 110).

Masgoret og Gardner bekrefter dette når de understreker at måling av holdninger og motivasjon kan skje hvis man er bevisst på at målingene bare er indirekte tegn:

Motivation refers to goal-directed behavior and when one is attempting to measure motivation, attention, can be directed toward a number of features of the individual (...). The motivated individual exhibits many behaviors, feelings, cognitions, etc., that the individual who is unmotivated does not. It would be impractical to attempt to measure all of these characteristics, so attention in the AMTB is directed to three attributes that would seem to best represent them (Masgoret & Gardner, 2003, s. 128).

Avslutningsvis er det viktig å presisere at bak mange av de utvalgte *items* som går inn i spørreskjemaene som er brukt i både pilot- og hovedundersøkelsen, ligger hypotesen om at de representeres felles trekk fra samme konstrukt og derfor kan slås sammen i sumskår. Det er først etter gjennomføring av faktoranalysen (jf. 5.2.1) at disse konstruktene kan studeres. Andre *items* derimot skal være uavhengige av hverandre og er bare tematisk relatert seg imellom.

Beskrivelsen av spørreskjemaets innhold som presenteres i de følgende underavsnittene, er derfor mest å forstå som en foreløpig intensjonserklæring.

Jeg ønsker nå å forklare hvordan disse valgene inngår i en modell av faktorer som i utgangspunktet ivaretar Gardners sosiopsykologiske perspektiv i forhold til holdninger og

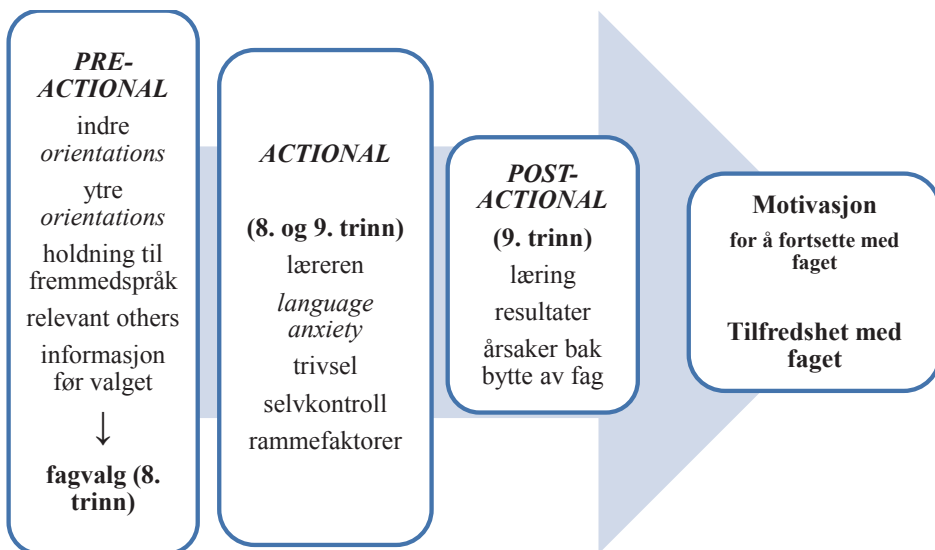
orientations, selv om de konstitutive elementene følger tidsrammene fra Dörnyeis prosessorientert modell (jf. 3.3). Det vil si at faktorene logisk sett blir organisert etter Dörnyei og Ottós (1998; Dörnyei, 2005) konsept av tidsperspektivet. Holdninger og indre og ytre *orientations* (jf. 3.1.3) tilhører, som sagt, alle versjoner av Gardners motivasjonskonstrukt. Det gjenstår å vise hvordan selve motivasjonens ”hovedkonstrukter” blir representert i måleinstrumentene.

Jeg som sagt har valgt å følge Gardners tradisjonelle konsept av *orientations*, det vil si mål eller måletthet, og deretter bruke hans skille mellom integrative og instrumentelle motiver i min motivasjonsmodell. I *AMTB* (1985b) vier Gardner *integrative* og *instrumental orientations* fire *items* hver, mens ulike former for holdninger mot fremmedspråk får mer vekt: *Interest in foreign languages*, *attitudes towards learning French* og *desire to learn French* (totalt 30 *items*).

Selv om jeg har tatt hensyn til Gardners *items*, har jeg tilpasset dem til den norske skolekonteksten og har delt variablene i holdning til fremmedspråk og til indre og ytre *orientations*. Spørsmål 31 (*Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt? 4 items*) tar for seg holdninger til fremmedspråk. Ytre *orientations* er tema for spørsmål 29 (*Hvor enig er du i følgende påstander om betydningen av å lære et fremmedspråk? (12 items)*) og indre *orientations* har blitt til spørsmål 30 (*Hvor enig er du i følgende påstander om det fremmedspråket du har? 8 items*). Den relative predominansen indre og ytre motiver får i mitt spørreskjema i forhold til holdninger (hvis de sammenlignes med *AMTB*), skyldes at jeg har valgt å se på noen variabler knyttet til fritidsinteresser (ferie, venner fra andre land, osv.) som ytre motiver, og at jeg har satt variablene som ligner på Gardners *attitude towards European French People* og *desire to learn French*, under indre motiver (positiv holdning til de som snakker språket, musikk på språket, osv.).

Dörnyei og Ottós prosessorienterte visjon av motivasjon og andre elementer som har en sammenheng med fremmedspråklæring er basert på en tolkning av motivasjon og læring som en tidspåvirket prosess. Motivasjon (slik som de andre faktorene) sees på som en dynamisk størrelse som krever målettet energi, og som kan ha ulike styrkegrader. Den har sin opprinnelse i et ønske, eller et mål – også her et valg – som ikke nødvendigvis blir nådd.

De faktorene som er valgt til denne studien, er i tråd med denne modellen, i den grad det har vært mulig å følge en tidslinje, til tross for en ikke-esperimentell design med bare én undersøkelse. Konstruktet for å undersøke elevenes motivasjon og tilfredshet med faget i denne studien kan skisseres slik figur 2 viser.



Figur 2: Skisse av konstruktet for motivasjon og tilfredshet med faget i denne studien organisert etter Dörnyei og Ottós (1998) modell.

Figuren viser hvilke faktorer (eller tematiske grupper med *items*) som hører til i de tre ulike fasene som følge av Dörnyei og Ottós prosessorienterte modell av motivasjonsutvikling. Variablene er fordelt langs en tidslinje som består av tre faser.

Den første av de ulike fasene⁵⁵ er den *pre-actional stage*, der man kan observere *choice motivation*, eller *initiating motivation* (Williams & Burden, 1997), som i dette tilfellet er tolket bokstavelig som den fasen da elevene har fått informasjon og har valgt faget. Tidsmessig er denne fasen plassert på eller før 8. trinn, noe som rent praktisk innebærer at elevene måtte uttale seg om det de husket fra den tiden. Dette er også fasen for intensjoner og målformulering. De *items* som tilhører denne fasen, handler om fagvalg, bakgrunn i faget, familiens forhold til de ulike fremmedspråkene, informasjon før valget og den generelle innflytelsen av *relevant others*. Faktorer som indre og ytre *orientations* og holdning til fremmedspråk hører også til denne fasen.

Neste fase, kalt *actional fase* eller *executive motivation*, inkluderer det som skjer underveis i læringsprosessen på 8. og 9. trinn, og er derfor den tiden elevene opplever faget, må jobbe målrettet og utvikler et forhold til læreren. Også faktorer som handler om det som skjer i klasserommet, har en tidstilknytting til denne fasen, det vil si *items* om læreren, trivsel, *language anxiety*, selvkontroll, rammefaktorer og resultater i faget. *Items* om resultater i faget velger jeg å tilskrive denne fasen, fordi disse resultatene tilhører en fortid i forhold til når undersøkelsen blir gjennomført, og dette til tross for at de blir vurdert av elevene med en slags etterpåkløskskap.

Den siste fasen er *post-actional*, som innebærer en form for retrospektiv refleksjon om hva som har skjedd med målene, og er fasen for *attributions* (jf. 3.1.3, ”Motivasjonens

⁵⁵ For en dypere behandling av dette temaet, se pkt. 3.3.

utvikling over tid: Referanserammen for studien”). De faktorene som tilhører denne fasen, er knyttet til en form for selvutvikling og vurdering av innsats og resultater: Tilfredshet med faget både for fremmedspråks- og fordypningsfagelever, læring og årsaker til å bytte fag.

I mine arbeidsdefinisjoner av motivasjon og andre faktorer involvert i denne studien har jeg skissert de viktigste elementene som tilhører konstruktet, og har nevnt at ikke alle de opplistede elementene kan måles med et spørreskjema, særlig med en tverrsnittsstudie som designform. Mine versjoner av spørreskjemaet tar utgangspunkt i Dörnyeis teori om motivasjon som tidsavhengig og dynamisk størrelse (Dörnyei & Ottó, 1998), der forskjellige faser tilsvarer tidsendringer i styrke og ulike behov for energibruk til måloppnåelse. Med denne teorien som bakgrunn har jeg valgt å bruke *pre-actional*, *actional* og *post-actional* elementer i begrepsoperasjonalisering. Operasjonaliseringskonsistens ble senere testet først en gang gjennom faktoranalysen gjennomført på resultatene av pilotundersøkelsen, og så, etter at variablene ble rettet etter dette, med samme analyse på resultatene av hovedundersøkelsen (jf. 5.2.1).

I det følgende skal jeg vise konkret hvordan operasjonaliseringen av ulike faktorer i studien har blitt til. Noen av faktorene skal senere brukes for å lage sumskår for tilsvarende konstrukt, mens andre har bare en ”tematisk” tilhørighet med hverandre. For å gjøre de faktorene som tilsvarer konstruktet med samme navn lett gjenkjennelige, velger jeg å uttrykke deres navn i kursiv.

Tilfredshet med faget

Elevenes tilfredshet med det faget de har valgt, er som tidligere nevnt (jf.3.2.1) hovedfaktoren i studien, er sett som motivasjonens *outcome* og skal brukes som en slags avhengig variabel som de andre skal predikere for. Denne faktoren er konkretisert i bare ett *item* (spm. 5: *Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?*). Samme *item* gjentas som et tilleggsspørsmål som gjelder for bare fordypningsfagelevne (spm 41: *Hvor fornøyd er du med fordypning i engelsk/norsk/samisk?*). Dette skjer av praktiske årsaker: For å få en bekreftelse av deres tilfredshet i en seksjon som er spesifikt dedikert til dem, og som ligger nesten i slutten av spørreskjemaet.

Jeg kjenner ikke til at det finnes spørreundersøkelser som innebærer måling av tilfredshet med faget på en direkte måte. Vanligvis er tilfredsheten en antakelse som kommer indirekte ut av måling av andre faktorer, for eksempel motivasjon, eller som er en del av et annet konstrukt. Derfor har jeg ikke hatt et godt eksempel på en sumskår for denne faktoren. Det nærmeste et slikt tilfelle er Masgoret et al.s (2001) bruk av et konstrukt kalt *self perception of English achievement*. Dette brukes for å forklare elevenes selvfølelse om egen progresjon, læring og mestring i faget. Konstruktet tilsvarer ikke eksakt *tilfredshet med faget*, men inneholder en sammensetning av faktorer som har med det å gjøre. I samme studie (Masgoret et al., 2001) viser dette konstruktet seg å ha en positiv korrelasjon med et annet, *persistence*, som inngår i *motivational intensity*. Begge de sistnevnte konstruktene har felles trekk med tilfredshet med faget.

Det er derfor hovedsakelig to grunner til å måle tilfredshet med bare ett *item*. Den ene er manglende erfaring i litteratur med *items* om tilfredshet, og den andre er ønsket om å

formulere det som et konkret og direkte spørsmål til elevene i stedet. Dette for å unngå at andre elementer skulle forvirre dem. På et rent psykometrisk ståsted mener jeg også at det hadde vært særlig utfordrende å formulere flere *items* om tilfredshet uten samtidig å måle noe annet, med svekket reliabilitet som konsekvens.

I stedet for å lage et multi-*items*-konstrukt har jeg derfor valgt å ha et bekreftende tilleggsspørsmål som handler indirekte om samme tilfredshet, det vil si spørsmål om ønske om å fortsette med samme fag på videregående skole (spm.2: *Ønsker du å fortsette med det samme fremmedspråket på videregående skole?*). For det første fordi elevene som er tilfredse med faget, har større sannsynlighet for å ønske å fortsette med samme fag enn de som ikke er det. Og for det andre fordi valg av samme fag på videregående skole innebærer i tillegg å fortsette med fremmedspråket på nivå II, og derfor akseptere en større vanskelighetsgrad i faget.

Fagvalg

Denne faktoren består av en gruppe uavhengige *items* som ikke skal inngå i et konstrukt. De konkretiseres i ulike spørsmål om det faget elevene opprinnelig valgte på 8. trinn (spm.3: *Hvilket av disse fagene ønsket du opprinnelig på 8. trinn?*), det faget de fikk (spm. 4: *Hvilket av disse fagene fikk du?*) og det faget de fortsatt har på 9. trinn, det vil si på den tiden da de blir spurt (spm. 2: *Hvilket av disse fagene har du i år?*). Forskjellen i resultatene mellom spørsmål 2 og spørsmål 4 hjelper til å forstå fagbytte, mens sammenligning mellom spørsmål 3 og 4 viser de elevene som ikke har fått innfridd sitt ønske.

Også *items* som handler om ønske om andre fagmuligheter, tilhører dette temaet: Spørsmål 10 (*I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?*) og 11 (*Hvilke andre fag kunne du tenke deg i stedet for fremmedspråk/fordypning?*).

Tabell 4: Items (med spørsmålnummer) som tematisk tilhører faktoren fagvalg i studien.

Faktor	Items
Fagvalg	spm.3: Hvilket av disse fagene ønsket du opprinnelig på 8. trinn?
	spm.4: Hvilket av disse fagene fikk du?
	spm.2: Hvilket av disse fagene har du i år?
	spm.10: I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?
	spm.11: Hvilke andre fag kunne du tenke deg i stedet for fremmedspråk/fordypning?

Ytre orientations

Begrepet *ytre orientations* er omdiskutert og komplekst, som jeg har vist i den tilsvarende underseksjon av punkt 3.1.3. Det omfatter *items* fra både instrumentelle og integrative faktorer i Gardners *AMTB*. Jeg har valgt å bruke de samme faktorene i min studie. Disse formuleres som 12 *items* under spørsmål 29 (*Hvor enig er du i følgende påstander om betydningen av å lære et fremmedspråk?*) og vises i tabell 5.

Tabell 5: *Items* i spørsmål 29 som brukes som indikatorer av konstruktet *ytre orientation*.

Faktor	Items
<i>Ytre orientations</i>	spm. 29.1 Jeg kan bruke fremmedspråket i videre studier
	spm. 29.2 Jeg kan bruke fremmedspråket i jobbsammenheng
	spm. 29.3 Det blir det lettere å finne en jobb med dette fremmedspråket
	spm. 29.4 Det er viktig å kunne et fremmedspråk
	spm. 29.5 Jeg kan allerede noe av språket
	spm. 29.6 Jeg kan kommunisere/snakke med familie eller slektninger på dette språket
	spm. 29.7 Dette språket kan hjelpe meg når jeg er på ferie
	spm. 29.8 Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått
	spm. 29.9 Jeg kan bruke språket med venner fra andre land
	spm. 29.10 Jeg ønsker å bo i et land hvor de snakker dette språket
	spm. 29.11 Å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner
	spm. 29.12 Å kunne dette språket gir meg status

Som man ser i tabellen, er de *items* som brukes som indikatorer for *ytre orientation*, tematisk relaterte til bruk av fremmedspråket til fremtidig nytte både i jobb- og studiesammenheng, og i alle de kommunikative situasjonene der kompetanse i fremmedspråket kan gi en fordel. Det sistnevnte hensynet til språkbruken er nær relatert til det omdiskuterte *integrativens-*konseptet og representerer forståelsen av det integrative elementet etter Dörnyeis *L2 motivational self system* (2005), som nevnt i underavsnittet til punkt 3.1.3.

Indre orientations

Dette omdiskuterte konstruktet skal defineres gjennom variablene som handler om elevenes spontane glede ved fremmedspråklæring, og som ikke har med praktisk nytte eller fordeler å gjøre. Jeg har valgt å inkludere 8 items om ulike sider ved *indre orientations* i spørsmål 30 (*Hvor enig er du i følgende påstander om det fremmedspråket du har?*). Disse er delvis inspirert av Dörnyeis spørreskjemaet (Dörnyei 1990, i Dörnyei 2001a, s. 261–263). Noen er likevel egenformulert; det gjelder særlig variablene 30.6 og 30.7, som er direkte knyttet til skolesituasjonen i Norge.

Tabell 6 viser de items jeg bruker som indikatorer på *indre orientation*.

Tabell 6: *Items* i spørsmål 30 som brukes som indikatorer på konstruktet *indre orientation*.

Faktor	Items
<i>Indre orientations</i>	spm. 30.1 Det er viktig å kunne dette språket
	spm. 30.2 Jeg liker lyden av språket (når man snakker eller hører det)
	spm. 30.3 Jeg har et godt inntrykk av de som har dette språket som morsmål
	spm. 30.4 Fremmedspråk er et morsomt fag
	spm. 30.5 Fremmedspråk er interessant
	spm. 30.6 Jeg har lyst til å delta aktivt i språktimen
	spm. 30.7 Jeg trives bedre i fremmedspråket enn i andre fag
	spm. 30.8 Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har

Som man kan ser i tabellen, handler de ulike items om en generell følelse av at det er viktig å lære et fremmedspråk, om en positiv opplevelse av fremmedspråket, av verdier eller kulturer som fremmedspråket assosieres med, og av gleden ved fremmedspråkpraksisen, både i seg selv og knyttet til deltakelse i og trivselen med faget.

Holdning til fremmedspråk

Konstruktet holdning til fremmedspråk har vært en del av Gardners motivasjonskonstruktet siden sin opprinnelse i den første versjonen av *AMTB* (1985 a og 1985b) der *attitudes towards learning the language*, sammen med *motivational intensity* og *desire to learn the language* tilhørte selve definisjonen av begrepet motivasjon (Gardner, 1985a). I denne studien har jeg valgt å definere konstruktet gjennom fire indikatorer på spørsmål 31 (*Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråk generelt?*).

Tabell 7: Items i spørsmål 31 som brukes som indikatorer av konstruktet holdning til fremmedspråk.

Faktor	Items
Holdning til fremmedspråk	spm. 31.1 Jeg ønsker å kunne flere fremmedspråk
	spm. 31.2 Jeg er interessert i språk og kultur fra andre land
	spm. 31.3 Det er viktig for meg å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer
	spm. 31.4 Det er spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk

Til tross for at Gardner (1985b) bruker 10 *items* for å definere dette begrepet, har jeg valgt å fokusere på de aspektene av holdninger som ungdomsskoleelevene kan ha opplevd og kan ha forståelse for. Med de 4 indikatorene jeg bruker, har jeg lagt fokus på en generell interesse for fremmedspråk og kultur fra andre land, en positiv innstilling mot kontakten med folk fra andre land, samt en positiv vurdering av seg selv som fremmedspråktalende.

Læreren

Læreren har blitt definert som en av de viktigste motivasjonelle faktorene (Gardner, 1985a) (jf. 3.2.3). Fordi lærer- og undervisningsfaktorene er viktige både for motivasjon og for tilfredshet med faget, har jeg inkludert variablene om begge. *Læreren* som konstrukt er operasjonalisert gjennom de 7 *items* i spørsmål 22 (*Hvor viktig er det for deg at...?*) som vises i tabell 8.

Tabell 8: Items i spørsmål 22 som brukes som indikatorer av konstruktet læreren.

Faktor	Items
Læreren	spm. 22.1...læreren er flink til å forklare faget?
	spm. 22.2...læreren behandler deg på en snill og rolig måte?
	spm. 22.3...læreren behandler deg med respekt?
	spm. 22.4...læreren hører på hva elevene har å si?
	spm. 22.5...læreren kan språket godt?
	spm. 22.6...du får jobbe på den måten du liker best?
	spm. 22.7...alle får mulighet til å snakke språket?

Disse items er indikatorer for ulike sider ved interaksjonen mellom læreren og eleven og derfor handler både om lærernes kompetanse og om deres evne til å forholde seg til elevene.

Et annet *item* som handler om læreren, men som ikke inngår i konstruktet, er det som kommer frem i spørsmål 21 (*Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på i det faget du har valgt?*). Selve formuleringen av spørsmålet er en indirekte måte å spørre elevene på om de trives med læreren, og som jeg har valgt for å unngå at elevene skulle bli skremt av et direkte spørsmål og ville svare uærlig i frykt for å bli gjenkjent. Jeg anser denne frykten som

mulig hos elevene, til tross for anonymiteten i spørreskjemaet og konfidensialiteten i behandling av data.

Helt uavhengig av læreren som konstrukt finnes det flere enkelte *items* som kan grupperes som undervisningsfaktorer. Disse handler om elevenes trivsel med undervisningen og tilpasning av undervisningen og defineres av de to *items* i spørsmål 13 (*Hvor godt liker du undervisningen i det faget du har valgt?*) og 14. (*Hvor godt synes du at undervisningen er tilpasset ditt nivå?*).

Læring

Elevenes læringsfølelse og selvvurdering av resultater i det faget de har valgt, er et viktig aspekt i modellen for denne studien (figur 2). Elevenes evaluering av egen progresjon i faget kan ha en sammenheng med både motivasjon og tilfredshet med faget, og inngår i den allerede beskrevne *post-actional*-fasen der innsatsen, påkrevd arbeidsmengde og resultater vurderes opp mot hverandre. Jeg har derfor inkludert tre uavhengige *items* om dette temaet: spørsmål 15 (*Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?*), 16 (*Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?*) og 17 (*Hadde du forventet å lære mer?*).

I tillegg har jeg valgt å undersøke et annet aspekt av samme temaet, nemlig hvilke aktiviteter elevene lærer best av. Dette ivaretas av spørsmål 24 (*Hvor godt lærer du av følgende?*), som består av 14 *items* uavhengige av hverandre, og som jeg viser i tabell 9.

Tabell 9: *Items* i spørsmål 24 som tematisk tilhører faktoren læring i studien.

Faktor	Items
Læring (aktiviteter)	spm. 24.1 Tavleundervisning
	spm. 24.2 Rollespill (som fremføres foran klassen)
	spm. 24.3 Læreren leser høyt
	spm. 24.4 Elevene leser høyt
	spm. 24.5 Gjøre skriftlige oppgaver i boken
	spm. 24.6 Høre på musikk
	spm. 24.7 Se på film
	spm. 24.8 Jobbe to og to
	spm. 24.9 Bruke nettsider for å finne informasjon
	spm. 24.10 Læreren snakker med elevene
	spm. 24.11 Oversette
	spm. 24.12 Jobbe alene
	spm. 24.13 Jobbe i grupper
	spm. 24.14 Lese stille

Resultater i faget

Resultater i faget er en faktor som er viktig for sin (mulige) sammenheng med motivasjon og tilfredshet med faget. Disse kan være grunnlag for en vurdering av innsats og arbeidsmengde, akkurat som læringsfølelse, og hører inn under *post-actional*-fasen i min modell (figur 2).

Disse deles i to grupper *items*. Den ene handler om viktigheten og enigheten om karakterene og består av tre *items* på spørsmål 18 (*Hvor viktig er det for deg og din familie å få gode karakterer?*) og 19 (*Hvor enig er du i karakterene i det faget du har valgt?*). Den andre har å gjøre med de karakterene elevene har fått på 8. trinn på norsk, matte, engelsk og

fremmedspråk/fordypningsfag, og kommer frem i spørsmål 20 om karakterene (spm.20: *Hvilken slutt karakter fikk du på 8. trinn i disse fagene?*)

Language anxiety

Language anxiety er en affektiv faktor som kan ha negativ innvirkning på elevenes motivasjon, tilfredshet med faget, trivsel, prestasjoner, læring og læringsfølelse. Denne faktoren har flere indikatorer også i Gardners *AMTB* (1985b). Jeg har likevel valgt å formulere mine egne items basert på min erfaring som lærer og på de samtalene jeg har hatt med lærere, inspektører eller rådgivere (som jeg har snakket med under datainnsamlingen på pilot- og hovedundersøkelsen) og elevene (under intervjuene til pre-pilot).

Konstruktet *language anxiety* defineres av de 6 indikatorene på spørsmål 40 (*Hvor enig er du i følgende påstander?*) som vises i tabell 10.

Tabell 10: Items i spørsmål 40 som brukes som indikatorer av konstruktet *language anxiety*.

Faktor	Items
<i>Language anxiety</i>	spm. 40.1 Jeg snakker/svarer bare når læreren spør meg direkte
	spm. 40.2 Jeg snakker/svarer bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig
	spm. 40.3 Jeg liker at læreren forklarer faget på norsk
	spm. 40.4 Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen
	spm. 40.5 Det er pinlig å snakke et språk
	spm. 40.6 Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen

Som man ser fra tabellen, handler *items* om situasjoner som kan være ubehagelige for elevene, det vil si der elevene eksponeres direkte, for eksempel når de skal snakke foran klassen og når de skal svare på spørsmål.

Relevant others, familie og bakgrunn i faget

Disse faktorene handler om den mulige innflytelsen elevenes familie (samt venner og nærrelaterte personer) kan ha på elevenes fagvalg, motivasjon, tilfredshet med faget samt læring. Disse faktorene er uavhengige av hverandre og danner ikke et konstrukt, men er heller en tematisk relatert gruppe som består av tre spørsmål med totalt 15 items: Spørsmål 26 (*Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?*) med 5 items for mor og for far, spørsmål 27 (*Kjenner du noen som har dette fremmedspråket som morsmål?*) med 4 items og spørsmål 28 (*Har du vært i et land der de snakker det fremmedspråket du har?*).

Trivsel

Trivselen har mye med læringsmiljø å gjøre (Skaalvik og Skaalvik, 2003) og særlig i fremmedspråktimene der elevene kan bli spesielt sårbare på grunn av mye "eksponering" av seg selv foran de andre, slik jeg har argumentert for i trivselens seksjon under punkt 3.2.5.

I operasjonalisering av *trivsel* har jeg fokusert på det sosiale aspektet i klasserommet, det vil si venner, stemningen og en redusert risiko for å bli latterliggjort av klassekameratene. Konstruktet består av fire items på spørsmål 23 (*Hvor viktige er disse elementene for at du skal trives i timen?*). Indikatorer for dette konstruktet vises i tabell 11.

Tabell 11: *Items* i spørsmål 23 som brukes som indikatorer av konstruktet *trivsel*.

Faktor	Items
<i>Trivsel</i>	spm. 23.1 At det er noen venner i klassen
	spm. 23.2 At ingen ler når de andre gjør feil
	spm. 23.4 At det ikke er bråk i timen
	spm. 23.5 At det er avslappet stemning i timen

Selvkontroll

Dette konstruktet forklares ifølge teorien om *motivational self-regulation* (Dörnyei, 2005, s. 91) med elevenes evne til å opprettholde sin motivasjon, å motstå andre fristelser, og å nå sine mål, som også Tangney et al. (2004) bekrefter. *Selvkontroll* i denne studien har sin operasjonelle definisjon i *item*-ene på spørsmål 32 (*Hvordan jobber du med faget?*) som er delvis inspirert av Tangney et al.s *self-control scale* (2004). Jeg har valgt å fokusere særlig på aspekter av konstruktet som også handler om læringsstrategier. Tabell 12 viser de *items* som brukes som indikatorer for konstruktet.

Tabell 12: *Items* i spørsmål 32 som brukes som indikatorer av konstruktet *selvkontroll*.

Faktor	Items
<i>Selvkontroll</i>	spm. 32.1 Jeg følger oppmerksomt med i timen
	spm. 32.2 Jeg deltar aktivt i timen
	spm. 32.3 Jeg tar gode notater i timen
	spm. 32.4 Jeg jobber grundig med lekser
	spm. 32.5 Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan
	spm. 32.6 Jeg prøver å bruke språket aktivt i timen
	spm. 32.7 Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket
	spm. 32.8 Jeg jobber konsentrert med lekser
	spm. 32.9 Jeg gjør lekser selv når jeg har lite lyst
	spm. 32.10 Jeg klarer å utsette andre aktiviteter når jeg skal gjøre lekser

Årsaker bak bytte av fag

Denne faktoren gjelder de fordypningsfagelevne som opprinnelig hadde valgt et fremmedspråk på 8. trinn og har byttet fag. Jeg er interessert i de ulike elementene som har påvirket elevene negativt, fordi de kan forklare fagbyttet. Disse elementene er uavhengige fra hverandre og inngår ikke i et konstrukt.

Formulering av denne faktoren gir den unike muligheten til å trekke kausale sammenhenger uten å ha en forskningsdesign som tillater det, men det er helt avhengig av de (lukkede) svaralternativene som blir gitt. I denne studien har jeg valgt å bruke 13 *items* som er basert på de svarene jeg fikk på intervjuene til pre-pilot. Disse *items* inngår i spørsmål 42 (*Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: Hvorfor valgte du et fremmedspråk opprinnelig?*) og 43 (*Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: I hvilken grad er du enig i disse påstandene om hvorfor du har byttet fag?*).

Tabell 13: *Items* i spørsmål 42 og 43 som tematisk tilhører faktoren årsaker bak bytte av fag.

Faktor	<i>Items</i>
Årsaker bak bytte av fag	spm. 42.1 Fordi jeg er interessert i språk
	spm. 42.2 Fordi jeg ikke hadde tenkt godt nok igjennom mulighetene
	spm. 42.3 Fordi jeg hadde fått faget anbefalt av andre
	spm. 42.4 Fordi jeg har venner som hadde valgt samme fag
	spm. 43.1 Språkfaget jeg fikk, var ikke mitt første valg
	spm. 43.2 Språkfaget var ikke som jeg forventet
	spm. 43.3 Språkfaget var vanskelig
	spm. 43.4 Språkfaget var kjedelig
	spm. 43.5 Jeg mistet interessen
	spm. 43.6 Jeg likte ikke språkgruppen
	spm. 43.7 Jeg likte ikke lærerens måte å undervise på
spm. 43.8 Jeg likte ikke å snakke språket	
spm. 43.9 Det var pinlig å snakke språket	

Rammefaktorer

Rammefaktorene, eller *educational context related dimensions*, som Dörnyei definerer dem (2001a, s. 65), er de faktorene som har å gjøre med rammene rundt læring. De kan omfatte en stor gruppe variabler som har innflytelsesstyrke overfor elevenes motivasjon, tilfredshet med faget, trivsel og læring. Disse variablene er uavhengige av hverandre og handler om læringsmiljøet. Jeg har valgt å inkludere *items* om informasjonen før valget, gruppestørrelsen (i det faget elevene har valgt), plasseringen av faget i timeplanen, lærerbyttet i fremmedspråk og vikarkompetansen. Alle er direkte eller indirekte knyttet til skolepraksisen under LK06.

Tabell 14: *Items* fra flere spørsmål som tematisk tilhører rammefaktorer i studien.

Faktor	<i>Items</i>
Rammefaktorer	spm.7: Hvor fornøyd er du med den informasjonen du hadde da du skulle velge?
	spm. 8: Hvor godt stemte den informasjonen du fikk, med det du opplevde i faget senere på skolen?
	spm. 9: Ble du informert om muligheten til å fortsette med – eller bytte – fremmedspråk på videregående skole?
	spm. 33: Hvor mange elever er det i din språkgruppe?
	spm. 34: Er du fornøyd med plasseringen av språktimene i timeplanen i år?
	spm. 35: Hvordan er språktimene organisert i timeplanen?
	spm. 36: Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelse av 8. trinn?
	spm. 37: Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?

Disse *items* skal analyseres hver for seg, og skal ikke danne et konstrukt.

Oppsummering

Etter å ha beskrevet alle de faktorene som det ble tatt hensyn til i undersøkelsen i de forrige underavsnittene, er det relevant å vise hvordan disse ble operasjonalisert til å bli variabler i spørreskjemaene. Dette temaet blir gjentatt i metodekapitlet og delvis i kapitlet om vitenskapsteoretiske perspektiver, men da fra andre synsvinkler. Her er hovedformålet å gi en kort oversikt over elementene i spørreskjemaet, og disse er delt på den tematiske måten som fremgår i tabellen nedenfor.

Tabell 15: Tentativ operasjonalisering av diverse konstrukter og variabler i spørreskjemaet til hovedundersøkelsen.

Faktor	Antall items
Fagvalg	7 (x 3 spørsmål)
<i>Tilfredshet med faget (fremmedspråk)</i>	1
<i>Tilfredshet med faget (fordypningsfag)</i>	1
<i>Indre orientation</i>	8
<i>Ytre orientation</i>	12
<i>Holding til fremmedspråk</i>	4
<i>Læreren</i>	10
<i>Læring</i>	17
Resultater i faget	7
Relevant others/familie/bakgrunn i faget	15
<i>Language anxiety</i>	8
<i>Trivsel</i>	4
<i>Selvkontroll</i>	10
Årsaker bak bytte av fag	15
Rammefaktorer: Gruppestørrelse	1
Rammefaktorer: Fagets plass i timeplanen	2
Rammefaktorer: Informasjon før valget	3
Rammefaktorer: Skolepraksis (vikar/ lærerskift)	2

Denne tabellen viser en tentativ form for operasjonalisering av de ulike konstruktene som inngår i spørreskjemaet til hovedundersøkelsen (vedlegg F, jf. 9.6). Slik det forklares i metodekapitlet (jf. 4.6.3) og som tidligere antydnet, blir de fleste ”forventede” konstruktene analysert ved hjelp av faktoranalyse og deretter samlet i sumskår for hvert konstrukt. Det gjenstår å se om analysen bekrefter denne operasjonaliserte strukturen.

4. METODE

Denne kvantitative tverrsnittsstudien består av en intervjurunde og tre ulike kvantitative undersøkelser: en pre-pilot, en pilot og hovedundersøkelsen.

I dette kapitlet vil jeg forklare hvordan forskningsdesignen er valgt i forhold til forskningsspørsmålet (pkt. 4.1). I tillegg kommer jeg til å gjøre rede for mitt valg av forskningsdesign (pkt. 4.1), begrunne mitt valg av en kvantitativ metode (pkt. 4.1.1) og til slutt vise hvordan forskningsinstrumentene ble laget (pkt. 4.2) og testet i en pre-pilot og en pilotundersøkelse.

Mer konkret kommer jeg til å vise hvordan motivasjonskonstruktet ble operasjonalisert til variabler og variablene organisert i flere versjoner av et spørreskjema (pkt. 4.4). Videre vil jeg definere populasjonen for undersøkelsen og forklare hvordan utvalgene til pre-pilot, pilot og hovedundersøkelsen ble valgt ut (pkt. 4.3). Siden utvalgspromatikk er en del av diskusjonen om representativiteten, blir metoden for trekningen av skolene til hovedundersøkelsen analysert nærmere i forhold til metode, antall respondenter, svarrate, geografisk spredning og frafall (pkt. 4.5). Selve gjennomføringen av pre-piloten, piloten og hovedundersøkelsen blir også gjennomgått.

En del av kapitlet blir også brukt til en drøfting av de generelle utfordringene rundt validitet og reliabilitetsspørsmål i dette prosjektet (pkt. 4.6 og 4.7). Disse to temaene kommer også til å bli grundigere behandlet i diskusjonskapitlet.

4.1 Forskningsdesign

Problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne studien styrer valget av forskningsmetode: "Research methods should follow research questions in a way that offer the best chance to obtain useful answers" (Burke Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s.18). I dette tilfellet mener jeg at et kvantitativt breddestudium er best egnet til å undersøke forholdet mellom de ulike faktorene som er involvert i fremmedspråklæring. Denne typen studier, kalt tverrsnittsstudier, blir definert av Dörnyei (2007, s.78) som "a snapshot-like analysis of the target phenomenon at one particular point in time, focusing on a single time interval".

Studier som ikke strekker seg over tid, og som mangler både *random assignments* av respondenter i grupper, en *treatment* og muligheten til å manipulere den avhengige variabelen, kan verken kalles *experimental* eller *quasi-experimental* (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010, s. 26–28; Shadish, Cook & Campbell, 2002, s. 14–16). Av disse årsakene har slike undersøkelser ikke som ambisjonen å "forsøke å endre tingenes tilstand" (Kleven, 2002b, s. 265), de "egner seg til å beskrive en tilstand på ett gitt tidspunkt" og "til å finne ut hvilke fenomener som varierer sammen på et gitt tidspunkt" (Jacobsen, 2005, s. 102). Men de kan likevel gi rom for å undersøke enkelte retrospektive aspekter av motivasjon, når disse støttes av en teoretisk referanseramme (jf. 3.1.3, under "Motivasjonens utvikling over tid: Referanserammen for studien").

Den utvalgte designen har primært en forklarende natur og har som mål å "avdekke sammenhengen mellom fenomener" (Jacobsen, 2005, s. 76). Når målet er å finne ut og måle de faktorene som har en innvirkning på elevenes motivasjon og valg og hvilken sammenheng

disse har med hverandre, gjør et tverrsnittsstudium det mulig å konstruere en modell som viser hvordan variablene trolig henger sammen. Men Kleven sier at ”i mange av disse undersøkelsene stopper man likevel ikke med en ren beskrivelse, men prøver å forklare det man finner, ved hjelp av faktorer som ligger forut i tid”, og for å kunne si noe om ”kausale effekter på dette grunnlag, må det skje ved å studere mulige påvirkningsfaktorer som kan ha bidratt til at tingenes tilstand har blitt som den er” (Kleven, 2002b, s. 265). Dette betyr at til tross for at den valgte designen ikke egner seg til kausale slutninger, som Shadish et al. (2002, s. 7) sier, ”correlation does not prove causation”, er det allikevel mulig å heve seg over en ren beskrivelse av sammenheng mellom variablene til for eksempel å predikere elevenes tilfredshet med faget og å undersøke hvilke av de studerte faktorene som har størst betydning for fagvalg.

4.1.1 Hvorfor kvantitativ? Begrunnelse for designen

Innledningsvis er det viktig å fastslå at det i Norge er behov for å samle inn kvantitative data i fremmedspråkforskning generelt, og om motivasjonsfeltet spesielt. De eksisterende undersøkelsene er svært få og lite egnet til å trekke kausale eller generaliserbare slutninger. Jeg håper derfor at en kvantitativ datainnsamling basert på en *survey* med et spørreskjema designet for å kunne undersøke motivasjon på en systematisk måte, derfor vil kunne gi viktige opplysninger om norske forhold.

Som tidligere nevnt er den overordnede problemstillingen i studiet å *studere betydningen av noen utvalgte faktorer i forhold til elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. De første tre forskningsspørsmålene (spm. 1–3)⁵⁶ forutsetter en analyse av forholdene mellom de ulike faktorene, fordi de handler henholdsvis om hvilke faktorer som har størst betydning for fagvalg, hvilke som i størst grad kan predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt, og hvilke som særlig er viktige i frafallsproblematikken. De resterende to (spm. 4 og 5)⁵⁷ er mer av beskrivende karakter, men innebærer en form for sammenligning av resultatene på tvers av fag eller kjønn. Dette ville imidlertid bli vanskelig å gjennomføre med en ikke-kvantitativ design. Dörnyei beskriver imidlertid tverrsnittstudier (*cross-sectional research*) som svært godt egnet til å beskrive ”variables and patterns of relationships as they exist at a particular time” (Dörnyei, 2007, s. 89), og at ”cross-sectional data is also used to compare various groups of people”. I tillegg retter kvantitative undersøkelser tradisjonelt hovedfokuset mot ”å telle opp fenomener, det vil si å kartlegge deres utbredelse” (Johannessen, Tufté & Kristoffersen, 2006, s. 36); dette innebærer både bredde i informasjonen og mengde når det gjelder antall informanter. Det utelukker ”fyldige beskrivelser” (Johannessen et al., s. 36) som man ville få med kvalitative metoder, hvis man ikke benytter en mixed methods-tilnærming, noe jeg av tidshensyn ikke har hatt mulighet til.

⁵⁶Jeg gjentar dem her. Spørsmål 1: *Hvilke faktorer synes å ha størst betydning for elevenes fagvalg på ungdomstrinnet?*, spørsmål 2: *Hvilke faktorer kan i størst grad predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt?* Spørsmål 3: *Hvilke av de studerte faktorene fremstår som særlig viktige for at elevene slutter med fremmedspråket?*

⁵⁷Jeg gjentar dem her. Spørsmål 4: *Hva kjennetegner tysk-, fransk-, spansk- og fordypningsfagelevnene når det gjelder de studerte faktorene?* og spørsmål 5: *Hvilke signifikante kjønnsforskjeller finnes det blant elevene når det gjelder faktorene involvert i elevenes valg og tilfredshet med det faget de har valgt?*

En ytterligere grunn bak valget av kvantitative datainnsamlingsinstrumenter er deres pålitelighet i forhold til objektivitet – forskeren har mindre risiko for å påvirke respondentene ved informasjonssamling enn ved observasjoner eller intervjuer, og forhåpentligvis mindre mulighet til å misforstå resultater som kommer i tallformat. Andre fordeler ligger i det store omfanget og i den geografiske spredningen av informantene, noe som gir mulighet for statistisk signifikante data. Men den største fordelen med denne metoden henger sammen med utvalgets representativitet, å kunne samle inn informasjon som er generaliserbar, dvs. overførbar til mange andre elever i landet.

4.2 Instrumentutvikling

Mange undersøkelser blir gjennomført ved å benytte seg av eksisterende spørreskjemaer som blir tilpasset den nye konteksten, både kulturelt og språklig⁵⁸. Når det gjelder motivasjonsfeltet og særlig motivasjon for språklæring, har jeg allerede poengtert at det er stor mangel på instrumenter og eksempler på andre gjennomførte undersøkelser i Norge. Dette avsnittet handler derfor om min utvikling av instrumentene for de tre undersøkelsene. Mitt hovedfokus er på spørreskjemaet som brukes i hovedundersøkelsen, både når det gjelder dets form og innhold, og når det gjelder bidrag fra referanselitteratur og andre og lignende spørreskjemaer.

4.2.1 Kilder og viktige lignende undersøkelser

I teorikapitlet om motivasjon, tilfredshet med faget og de andre faktorene som denne studien bygger på, har jeg allerede gjort rede for de viktigste kildene for formuleringen av *items* i undersøkelser i samme forskningsfelt. I dette avsnittet vil jeg oppsummere lignende undersøkelser som ble brukt i instrumentutviklingen i denne studien.

Den eneste viktige erfaringen med motivasjonsstudier innenfor språklæring i Norge er som nevnt Lindemanns undersøkelse (Lindemann, 2008). Hun fulgte 13 klasser på 4 ungdomsskoler (totalt ca. 300 elever) i Tromsø-området i løpet av et skoleår. Dette er en *mixed methods*-studie der det ble brukt forskjellige metoder, blant annet spørreskjemaer til både lærerne og elevene. Jeg ønsker ikke å gå dypere inn på studiens metodiske styrker og svakheter, utover at spørreskjemaene som ble presentert i den ovennevnte rapporten, ikke kunne brukes som annet enn inspirasjonskilde i konstruksjonen av et nytt spørreskjema.

Videre, i Sverige har Henry (2011a og 2011b) gjennomført en omfattende kvantitativ studie om L3-motivasjon, som tar utgangspunkt i elevenes *self-concepts* i fremmedspråklæring etter Dörnyei's L2 *Motivational Self-System* (2005). Denne studien er likevel ikke særlig relevant når det gjelder formuleringen av *items* til spørreskjemaet, siden den undersøker andre faktorer. Det blir derimot en viktig referanse for sammenligningen av resultatene i forhold til kjønnsforskjeller i diskusjonskapitlet.

⁵⁸ Et typisk eksempel i utdanningskonteksten er PISA og TIMSS, som er en del av store internasjonale studier som har komiteer i hele verden, og der spørsmålene og oppgavene må være de samme for alle de landene som er involvert. Til tross for at de ikke trenger å utvikle nye instrumenter, er tilpasningsarbeid likevel veldig krevende (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007; Lie, Kjærnsli & Brekke, 1997).

I mangel av lignende undersøkelser i den norske eller skandinaviske konteksten har jeg i utviklingen av mitt spørreskjema først og fremst tatt utgangspunkt i Gardners *Attitude and Motivation Test Battery (AMTB)* (1985a og 1985b). Dette er et omfattende spørreskjema med over 130 items med ”good psychometric properties, including construct and predictive validity” (Dörnyei, 2001a, s. 52). Det er fra 1985 og ble opprinnelig brukt til å teste motivasjonen for å lære fransk i Canada (Gardner, 1985a). Fram til 2001 var *AMTB* ”the only published standardised test of L2 motivation” (Dörnyei, 2001a, s.52), og jeg har ikke vært i stand til å finne andre lignende, like uttømmende eller mer moderne eksempler på relevante spørreskjemaer. Før og etter 2001 har mange andre spørreskjemaer om forskjellige aspekter av motivasjon blitt utviklet, men de fokuserer som regel på spesifikke elementer av motivasjonskonstruktet, og de har heller ikke som formål om å dekke konstruktet i sin helhet. Gardner, sammen med Tremblay og Masgoret (1997), reviderte imidlertid *AMTB* i 1990 da deres nye modell for motivasjonskonstruktet (den såkalte *extended model*) ble presentert. Dette viser ifølge Dörnyei at *AMTB*-spørreskjemaet kan suppleres med flere *items* uten å skade dets integritet (Dörnyei, 2001a, s. 54).

Før øvrig blir de eksisterende relevante spørreskjemaene i motivasjonsfeltet listet opp av Dörnyei (2001a, s. 260–269), inkludert hans egne fra 1990 til 1996. De sistnevnte har også vært en viktig kilde for temaene i mine *items* og formulering av selve spørsmålene, fordi, som Dörnyei sier (2003a, s. 52), ”borrowing questions from established questionnaires” er nødvendig og gir en større sjans for at ”most of the bugs will have been ironed out of them” (Sudman & Bradburn, i Dörnyei, 2003a, s. 52). Dette vil også være et viktig argument i forbindelse med diskusjonen begrepsvaliditet under punkt 4.6 og i diskusjonskapitlet.

Før å belyse bedre den måten de ulike faktorene i studien har blitt til spørsmålene, går jeg grundigere igjennom utarbeidelsen av spørreskjemaet i avsnitt 4.4 nedenfor.

4.2.2 Begrensninger ved bruk av spørreskjemaer

Bruk av spørreskjemaer som datainnsamlingsmetoder baserer seg på konseptet om måling av fenomener, som blir definert av Stevens (i Crocker & Algina, 2008, s. 3) som ”the assignments of numeral to objects or events according to rules”. Videre presiserer Lord, Novick & Torgerson (i Crocker & Algina, s. 3) at ”measurement applies to the properties of objects rather than to the objects themselves”. En lignende definisjon finnes i Bachman (Bachman, 2004, s. 8): ”measurement is the process of quantifying the characteristics of an object of interest according to explicit rules and procedures”.

Dörney definerer spørreskjemaet som ”a highly structured data collection instrument, with most items either asking about very specific pieces of information or giving various response options for the respondent to choose from, for example by ticking a box” (Dörnyei 2003a, s. 14).

Svakhhetene og farene med spørreundersøkelser kan være relatert til selve spørreskjemaet, til respondentene eller til administreringen av undersøkelsen (Dörneyi, 2003a, s. 10–14). Etersom dette temaet har stor relevans for validitetsproblematikken, venter jeg med en nærmere omtale av dette til avsnittet om validitet og reliabilitet (jf. 4.6 og 4.7). Noen utfordringer ved spørreundersøkelser trenger likevel å bli belyst som nødvendig premiss.

Spørreskjemaer planlegges på bakgrunn av den typen informasjon som man forventer å få, og de gir stor frihet både med tanke på formulering av spørsmål, utformingen, mengden av informasjon som kan samles inn, og anonymitet av respondentene. Likevel kreves det at de *items* som kommer fra operasjonaliseringen, skal sikre en god dekning av de størrelsene som skal måles. Den forventede spørsmål/svar-logikken er ikke alltid en selvfølge, fordi formuleringer kan forvirre eller påvirke respondentenes svar ved å vise forskerens holdning til temaet. Avslutningsvis er det viktig å nevne at bruk av *closed-ended* spørsmål, lukkede spørsmål med flere svaralternativer, medfører en viss risiko for ikke-uttømmende alternativer og for bruk av feil skala, slik Dörnyei advarer mot (2003a, s. 14–15).

4.3 Piloteringen

Formålet med hele piloteringsprosessen (intervjuer, pre-pilot og pilot) er å utarbeide, prøve ut og vurdere måleinstrumentet for denne studien. Å ha en eller flere pilottester for et målingsinstrument er ikke bare vanlig praksis, men nødvendig, noe som også Dörnyei understreker (2003, s. 63–68) på det sterkeste: ”Always pilot your research instruments and procedures before launching your project” (Dörnyei, 2007a, s. 75). I pre-piloten for denne studien var hensikten å prøve ut måleinstrumentet og intervju respondentene for å hente ideer om formulering av *items* til pilotversjonen av spørreskjemaet: ”The pilot study provides the opportunity to assess the appropriateness of the data-collection methods and other procedures and to make changes if necessary” (Ary et al., 2010, s. 95). Det må presiseres at den første versjonen av spørreskjemaet var svært provisorisk. Jeg anså det allikevel som nyttigere å teste den ved å prøve den i virkeligheten fremfor et grundigere teoristudium for å finne frem til «riktige» *items*. Jeg så også behovet for å lete etter ytterligere tematisk støtte for variablene i spørreskjemaet ved å kjøre en intervjurunde med en liten gruppe av elevene som deltok i piloten.

I de følgende underavsnittene vil jeg vise nytten av de ulike fasene i piloteringsprosessen. Jeg kommer til å redegjøre for utvalget til pre-pilot- og pilotundersøkelser, for fremgangsmåten i undersøkelsene og for resultatene.

4.3.1 Pre-piloten

Pre-piloten ble gjennomført i januar 2009 og består av en intervjurunde og en spørreundersøkelse. Utvalget til pre-piloten er en *convenience sample* av elever på en skole i Oslo-området hvor jeg selv tidligere hadde jobbet som spansklærer. Jeg fikk lov til å bruke to klasser takket vare mitt personlige kjennskap til skolen. Generelt er *convenience sampling* en ganske svak type utvalg på grunn av manglende kontroll på de potensielle og systematiske feilene (Ary et al., 2010, s. 155), men i dette tilfellet var ikke hensikten å kunne generalisere ut fra resultatene. Utvalget består av 20 elever fra 9. trinn (en klasse) og 14 elever fra 10. trinn (en halv klasse), og det kan nevnes at 10. trinn-gruppen var mine tidligere elever. Valg av trinn skyldtes ønsket om å fange opp elever som begynte med et fag (fremmedspråk eller fordypningsfag) på 8. trinn og enten fortsatte eller byttet fag i løpet av 8. trinn.

Jeg var selv til stede da elevene fra 9. trinn fylte ut spørreskjemaet. Elevene fra 10. trinn svarte på spørreskjemaet alene, mens jeg gjennomførte intervjuene med en del av disse elevene.

Intervjuer i pre-pilot

Hensikten med intervjuene var å samle mer informasjon om hvilke aspekter av motivasjonskonstruktet som var de viktigste for elevene, og få utfyllende beskrivelser av hvert aspekt, for så å kunne utarbeide bedre spørsmål til pilotundersøkelsen (vedlegg C, jf. 9.3). I tillegg ville intervjuene gi mulighet til å stille utfyllende spørsmål om de andre potensielle faktorer som hadde spilt en stor rolle i deres fagvalg.

I manuset for intervjuene så jeg bort fra det tradisjonelle skillet mellom⁵⁹ ”structured” og ”unstructured” (Malinowski i Fontana og Frey, 2000, s. 653)⁶⁰ og tok i bruk Zammuners definisjon av semistrukturerte intervjuer (Zammuner, 1998, s. 69). De kalles også halvstrukturerte, noe som gjenspeiles også i Kvales definisjon av et intervju som ”en konversasjon som har en viss struktur og hensikt”(Kvale, 2001, s. 21). Denne typen intervju skjer når man har en struktur som bare gjelder noen aspekter ved det som undersøkes, for eksempel temaer, men ikke har bestemt hvilken rekkefølge som skal benyttes, og således er fortsatt åpen for fordypningsspørsmål underveis. Når det gjelder modalitet, har jeg derfor valgt den som Zammuner kaller ”ansikt til ansikt-intervju og selvkompilert spørreskjema”⁶¹, og som Fontana og Frey (2000, s. 645) definerer som en ”face-to-face verbal interchange”.

Deltakerne på intervjurunden er seks av elevene trukket ut fra 10. trinns klasse som deltok i undersøkelsen. Beslutningen om å intervjuer eks-elevene hadde flere årsaker: Fordi de var lett tilgjengelige og samarbeidsvillige, fordi jeg kjente dem og deres innsats på skolen, og fordi jeg kjente deres familier og bakgrunn, skolen, lærerne og miljøet. Det var derfor enkelt å samle inn data. Selve utplukkingen av seks skjedde på en systematisk tilfeldig måte: De ble delt i fire grupper etter valgfag (spansk, tysk, fransk og engelsk fordypning) og én fra hver gruppe ble valgt, mens de to siste elevene ble plukket blant de andre som var til stede. Selv om det på den ene siden var en ideell situasjon for intervjuer, advarer litteraturen mot den risikofaktoren som utgjøres av mangelen på nøytralitet til den som intervjuer og den som blir intervjuet: ”Interviews are not neutral tools of data gathering but active interactions between two (or more) people leading to negotiated, contextually based results” (Fontana & Frey, 2000, s. 646). I tillegg var jeg oppmerksom på at elevenes svar kunne bli påvirket av deres ønske om å imponere meg med ”de riktige svarene”; dette er den såkalte *response effect* som Fontana og Frey gjør oppmerksom på (2000, s. 650). På den annen side kan det nevnes at jeg på det tidspunktet ikke lenger var deres lærer, og det var derfor ingen grunn til at de skulle tilpasse svarene for å tilfredsstille meg.

⁵⁹ Jeg refererer til Fontana & Frey (2000), Zammuner (1998) og Kvale (2001), som viser en viss uenighet om intervjuets struktur.

⁶⁰”The former aim at capturing precise data of a codable nature in order to explain behaviour within preestablished categories, whereas the latter attempts to understand the complex behavior of members of society without imposing any prior categorization that may limit the field of inquiry”.

⁶¹ Zammuner (1998), s. 71:”Intervista faccia a faccia e questionario autocompilato”, på italiensk i teksten.

Resultater fra intervjuene

I intervjuene var jeg ute etter både objektive og subjektive data om hva som påvirker elevenes motivasjon knyttet til språkvalg. Med objektive data mener Zammuner (1998, s. 12) det som er konkret og kan observeres også av andre, mens de subjektive gjelder bare det enkelte individet og individets oppfatning eller erfaring av en situasjon. Den første kategorien omfatter den informasjonen jeg fikk om nøkkelpersoner som kan gi råd om eller påvirke deres valg, for eksempel familien, venner og rådgiver på både barne- og ungdomsskolen. Men jeg fikk også vite om andre viktige personer som fotballtreneren, venner av familien, en lærer på skolen, osv.

Et viktig element som kunne utledes av de objektive data, var at både lærerne og rådgiverne på skolen (barneskolen året før, og ungdomsskolen underveis) hadde forvirret elevene med feil eller manglende informasjon. Det gjaldt f.eks. muligheten til å fortsette eller ikke fortsette med samme fag på videregående, muligheten til å velge et nytt språk på videregående skole, om eksamen på slutten av ungdomsskolen, viktigheten av faget i forhold til opptak til videregående skole, og studiepoeng etter videregående skole. Dette danner igjen grunnlag for noen av spørsmålene i både pilotundersøkelsen og hovedundersøkelsen.

Når det gjelder subjektive data, var disse de vanskeligste å samle inn med spørreskjemaet, og der var intervjuene med elevene til stor hjelp. De viktigste funnene fra intervjurunden kan oppsummeres som følger: Språkfaget blir oppfattet som vanskeligere enn engelsk fordi det er nytt, krever en rask progresjon og mye innsats av elevene, og det er lett å havne i pinlige situasjoner foran resten av klassen. De fleste elevene ga uttrykk for en form for negativ opplevelse med måten undervisningen er lagt opp på og med lærernes måte å undervise på. Det hadde vært behov for bedre informasjon før valget og spesielt for flere valgmuligheter. Fordypningsfag ser ut til å ha lavere status enn fremmedspråk blant elevene.

Spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet til pre-piloten inneholdt spørsmål om alt mulig som kunne relateres til temaet, det vil si en *item pool*, eller «as many potential items as we can think of» (Dörnyei, 2003a, s. 52). På denne måten har pre-piloten bidratt til å identifisere de elementene som var overflødige og/eller ikke forståelige for elevene. Derfor var denne versjonen av spørreskjemaet ganske omfattende: 12 sider med i alt 55 spørsmål, mange av dem med flere svaralternativer eller påstander som skal vurderes ved hjelp av en Likert-skala (se nedenfor). På 6 av disse spørsmålene finnes også svarkategorien ”annet”, der elevene hadde mulighet til å skrive noen kommentarer.

Elevene fikk utlevert spørreskjema i et møterom på skolen og ble bedt om å lese hele skjemaet en gang og si fra om det var noe de ikke forstod. Hensikten var å notere deres kommentarer underveis⁶². Av og til var det behov for å utdype spørsmålene fra min side. Selv om dette er noe Fontana og Frey (2000) normalt advarer mot⁶³ (for å unngå mest mulig av

⁶² Dette skjedde for eksempel i forhold til spørsmål som kunne kreve et lengre svar (som 1b, 3b, 3c, 4, 5 og 6 i del A)(vedlegg C, jf. 9.3).

⁶³ De hevder: ”Never improvise, such as by adding answer categories or making wording changes”(2000, s. 650).

den ovennevnte *response effect* eller de såkalte *nonsampling errors*⁶⁴), var dette ønskelig her for å diskutere spørsmålene med elevene og få innsikt i eventuelle andre motivasjonselementer som jeg ikke hadde tenkt på.

Elevene var samarbeidsvillige og svarte på spørreskjemaet, de fikk fram noen problematiske aspekter med spørsmålene, deres formulering og selve lengden på spørreskjemaet, og de ga meg ideer for å kunne lage flere og bedre spørsmål. Spørreskjemaet ble ikke kodet inn i SPSS, for med et så lite utvalg var det ikke bryet verdt, og derfor er ikke resultatene analysert statistisk. Nyten av dette spørreskjemaet ligger først og fremst i tilbakemeldingene fra elevene om formen på spørsmålene og lengden på skjemaet, som kunne brukes til å bearbeide pilotversjonen.

4.3.2 Piloten

Pilotundersøkelsen var som nevnt en sentral del av prosessen for å forberede og videreutvikle hovedundersøkelsen i denne studien. Hovedmålet med denne undersøkelsen var å prøve ut spørreskjemaet i feltet etter pre-piloten i større skala. I tillegg, takket vare et mye større antall respondenter, var det i piloten anledning til å undersøke hvilke *items* som kunne brukes i hovedundersøkelsen, samt å teste selve formuleringen av spørsmålene.

Utvalget

Pilotundersøkelsen ble gjennomført i løpet av våren 2009. Populasjonen i undersøkelsen er ungdomsskoleelever fra 9. trinn som har valgt enten fremmedspråk (fransk, spansk eller tysk) eller språklig fordypning (fordypning i engelsk og norsk). I mitt utvalg er de øvrige fremmedspråkene eller de språklige fordypningsfagene ikke representert. Valget av 9. trinns elever begrunnes som allerede nevnt av ønsket om å ha med elever som allerede har fått litt erfaring med det faget de har valgt, eller som har byttet. I tillegg til dette ville jeg sikre meg respondenter som hadde hatt mulighet til å angre på sitt opprinnelige valg i begynnelsen av 8. trinn, eller som hadde beholdt faget siden starten av ungdomstrinnløpet.

Utvalget omfatter 189 elever som kommer fra tre skoler som tilbyr spansk i ulike deler av Østlandet. Skolene ble igjen valgt i henhold til prinsippet om *convenience sampling* (jf. 4.3.1), blant skolene jeg hadde vært i kontakt med i forbindelse med mitt arbeid som lærerutdanner ved Høgskolen i Østfold, og som var villige til å delta i undersøkelsen. I tillegg skiller skolene seg ganske mye fra hverandre med hensyn til sosioøkonomiske rammefaktorer, forskjeller som kunne være nyttige for å kartlegge og forstå elevenes motivasjon på best mulig måte.

Måleinstrumentet

Spørreskjemaet som ble brukt i piloten (vedlegg D, jf. 9.4), var en bearbeidet og forkortet versjon av den som ble brukt i pre-piloten. Mens pre-pilot-versjonen av spørreskjemaet bare var et utkast som skulle prøves ut i praksis, ble spørreskjemaet til piloten også tastet inn i et

⁶⁴ Disse skyldes mangel på innsamling av noen typer data av den personen som administrerer intervjuene. En definisjon finnes på nettstedet til Statistics Canada (Statistics Canada, 2013): <http://www.statcan.gc.ca> (sist konsultert 10.01.2014).

databehandlingsprogram for statistiske analyser (*SPSS*⁶⁵). Dette gjorde det mulig å analysere de ulike *items* ved hjelp av faktoranalyse, slik at antallet *items* kunne reduseres ytterligere i hovedundersøkelsen.

Spørreskjemaet til piloten er en revidert versjon av den første (til pre-piloten), og blir bedre beskrevet under punkt 4.4.1 og 4.4.2. Det har en lengde på 11 sider, omfatter nesten samme antall spørsmål som i pre-piloten, men med færre påstander på enkelte spørsmål og inneholder totalt 190 variabler. Det består av 54 spørsmål fordelt på tre grupper: 1) Spørsmål til alle elevene (spm. 1–27), 2) spørsmål kun til fremmedspråkelevne (spm. 28–49) og 3) spørsmål kun til fordypningsfagelevne (spm. 50–54). Kategorien ”annet” er ivare tatt på de samme spørsmålene som i pre-piloten. I tillegg til de spørsmålene som allerede fant plass på det forrige spørreskjemaet, finnes det også et spørsmål om antall bøker hjemme⁶⁶, et spørsmål om elevenes slutt karakter på 8. trinn i norsk, matematikk, engelsk og fremmedspråk eller fordypningsfag, et spørsmål om vikarer i fremmedspråk og et spørsmål om eventuelt bytte av læreren i fremmedspråk.

Lengden på spørreskjemaet og tiden til utfylling er viktige faktorer med tanke på respondentenes motivasjon til å svare, og særlig med så unge respondenter. Ved begge undersøkelsene tok utfyllingen av spørreskjemaet mellom 30 og 45 minutter, noe som jeg vurderte som for lang tid. Under prosessen med å begrense spørsmålene har jeg prøvd å integrere den informasjonen som kom fra pilotering med Dörnyeis indikasjoner (2003a). Etter analysen av pilotundersøkelsen ble spørreskjemaet til hovedundersøkelsen derfor betydelig kortere: 8 sider, som det tok ca. 20 minutter å fylle ut og med 142 variabler delt på 44 spørsmål.

Gjennomføring

Jeg gjennomførte hele pilotundersøkelsen selv, det vil si at jeg delte ut spørreskjemaene i hver klasse og gikk rundt blant elevene under svarprosessen. Elevene fikk beskjed om at deres anonymitet ville beskyttes og at de ikke kunne bli identifisert, i tråd med reglene fra NSD. De fikk også vite at dette skulle være en nyttig test for spørreskjemaet, og derfor var de velkomne til å stille spørsmål underveis og si sine meninger og kommentarer til slutt. De viste jevnt over stor interesse og kommenterte spørreskjemaets form og innhold. Etersom jeg var til stede under hele pilotundersøkelsen, fikk jeg høre elevenes meninger om skjemaet og annet, både underveis og etter gjennomføringen. Pilotundersøkelsens verdi for både metoden og statistisk analyse ble derfor ytterligere styrket av den språklige og formelle gjennomgangen av *items* med elevene som jeg fikk anledning til.

Analyse

Analysen av pilotundersøkelsen ble gjennomført med særlig fokus på formen og innholdet i spørreskjemaet, som skulle forbedres til hovedundersøkelsen, og på innholdet i selve besvarelsene, det vil si resultatene. I dette underavsnittet skal jeg redegjøre for de analysene

⁶⁵ *Statistical Package for the Social Sciences*, versjonene 17, 18, 19 og 20.

⁶⁶ Et slikt spørsmål blir brukt som indikator for familiens kulturelle nivå i PISA-undersøkelser.

som ble gjort for å forbedre og effektivisere spørreskjemaet mht. form og innhold, mens selve resultatene i besvarelsene blir presentert i et eget underavsnitt.

Med hensyn til å forbedre måleinstrumentet var språket i og formuleringen av spørsmålene og svaralternativene det første som ble sjekket. Spesielt når man har med ungdomsskolealder å gjøre, er det bestandig litt usikkert om respondentene forstår formuleringene, om for eksempel påstandene ikke er for vanskelige, inneholder ord som elevene ikke kjenner, eller instruksene ikke er klare og tydelige nok.

Et viktig mål med den statistiske analysen som ble gjort, var å gjøre spørreskjemaet kortere og lettere håndterbart for elevene ettersom gjennomføringen av piloten tok lengre tid enn forventet. I tillegg ville jeg unngå å slite elevene ut med mange spørsmål. Dette er spesielt viktig når respondentene ikke er spesielt motiverte eller er ganske umodne og fortære kan bli slitne, slik som skoleelever.

Et annet område som måtte gå gjennom en kontroll, var svaralternativene som ble gitt (eller de påstandene som skal kommenteres), særlig for å vite om svarene tilfredsstillende de alternativene de hadde valgt om de kunne svart åpent. En kontroll av nyanseringen av punktene i Likert-skala var også en del av dette.

Under analysen benyttet jeg meg av eksplorerende faktoranalyse for å studere den latente variabelen som ligger under hver tematisk gruppe av spørsmål. Med denne statistiske metoden er det mulig å sjekke om de *items* som skal være indikatorer for et bestemt konstrukt, faktisk har samme underliggende faktor. Etter at tilhørigheten blir fastslått, blir variablene brukt som indikatorer av selve konstruktet, og deres reliabilitet som helhet blir testet ved hjelp av Cronbachs alfa-koeffisient. Denne prosessen ble til slutt brukt for å lage additive indekser eller sumskår. Bruk av sumskårer forenkler analysene fordi hver gruppe variabler blir redusert til en. Det gjør det også lettere å sjekke dens rolle i samspillet med andre variabler gjennom korrelasjoner eller multippel regresjonsanalyse. Til tross for færre *items*, noe som i prinsippet kan true innholdsvaliditeten, mener jeg at denne prosessen har bidratt til å forbedre validiteten generelt i forhold til formålet med måling av konstruktene i studien.

Resultater

Hovedformålet med pilotering er, som allerede sagt, å prøve ut måleinstrumentet for å kunne forbedre det. Oppsummeringen av resultatene fra pilotundersøkelsen kommer derfor til å ta med de aller viktigste funnene. I en slik redegjørelse er det alltid viktig å huske at omfanget i denne pilotundersøkelsen, på grunn av utvalgsmetode og spredning av respondentene, ikke er slik at det tillater å generalisere resultatene, men de hjelper likevel til å danne et bilde av situasjonen på en del skoler på Østlandet.

Fagvalget blant elevene i utvalget gjenspeiler stort sett fordelingen av elevene per fag på landsbasis: Spansk er det største fremmedspråket (og faget, generelt) med 36 % av elevene, etterfulgt av tysk og fransk. Fordypning i engelsk er det største fordypningsfaget (21 %) og det nest største faget totalt sett etter spansk (tabell E1, vedlegg E, jf. 9.5). Spansk er også det faget som har størst frafall. Fagbytte er et enveisfenomen: Fra fremmedspråk til fordypningsfag (tabell E2 og E3, vedlegg E, jf. 9.5).

Det registreres en følelse av generelt dårlig kvalitet i informasjonssystemet rundt valget av fagene: 65 % av elevene sier at de ikke ble informert om valgmulighetene, og 68 % at de ikke hadde tilstrekkelig informasjon da de skulle velge (tabell E4 og E5, vedlegg E, jf. 9.5). Fransk- og fordypningsfagelevne var ganske fornøyde med valgfagmuligheten, mens tysk- og spanskelevne tydeligvis var mye mindre fornøyde (tabell E7, vedlegg E, jf. 9.5). Blant mulige ønskede alternativer til fremmedspråk og fordypningsfag var elevene opptatt av fordypning i andre fag, i andre fremmedspråk enn det var tilbud om, og andre fag. Siden det sistnevnte var et åpent spørsmål i denne versjonen av spørreskjemaet, har jeg kodet svarene i 9 kategorier: motor, elektronikk, data, sport, musikk, biologi, fotografi, mer kreative fag og praktiske fag. Disse ble senere brukt for å lage svaralternativene til det samme spørsmålet i hovedundersøkelsen.

Når det gjelder tilfredshet med faget, ga elevene positive svar (tabell E8, vedlegg E, jf. 9.5). Franskelevne var de mest tilfredse blant fremmedspråkelevne (71 % positive svar), mens spanskelevne var de mest negative (med 53 % positive svar). Fordypningsfagelevne var de som var mest tilfredse, med 72 % positive svar om fordypning i engelsk) og 93 % om fordypning i norsk. Blant fremmedspråkelevne er franskelevne også de mest tilfredse med undervisning (tabell E9, vedlegg E, jf. 9.5) og tilpasning av nivå i faget (henholdsvis 68 % og 83 %) (tabell E10, vedlegg E, jf. 9.5), mens spanskelevne er de minst tilfredse (henholdsvis 45 % og 41 %). Vanskelighetsgrad i faget (tabell E21, vedlegg E, Jf. 9.5) er en større faglig utfordring for spanskelevne (med 83 % av positive svar på spm 38.6: *Å lære et språk: Det er vanskelig*) enn for fransk- og tyskelevne (henholdsvis 73 % og 74 %).

Når det gjelder motivasjonsfaktorene, var det interessant å registrere at spanskelevne var de som skåret høyest på indre faktorer, særlig når det gjelder to indikatorer: lyden av språket og ønske om å mestre flere språk (tabell E13 og E14, vedlegg E, jf. 9.5), mens franskelevne var de mest indre motiverte når det gjelder å studere et fremmedspråk selv om det ikke stod på planen, og interesse for språk og kultur fra andre land (tabell E15 og E16, vedlegg E, jf. 9.5). De ytre motivasjonsvariablene fikk generelt svært mange positive svar fra alle fremmedspråkelevne (tabell E17, E18, E19 og E20, vedlegg E, jf. 9.5).

Som jeg har nevnt tidligere, var en viktig del av pilotfasen å kunne bruke konfirmerende faktoranalyse til å selektere og å redusere antall *items* for hvert konstrukt. Hensikten med denne type analyse var å kunne få konstrukt med en felles underliggende faktor og med ganske god reliabilitet, slik at *items* kunne samles i sumskår og, i neste omgang med hovedundersøkelsen, være mer meningsfulle grupper som er enklere å analysere med korrelasjonsstudien. Selve analyseprosessen utgår her av hensyn til plass og fordi jeg vil prioritere å vise den samme prosessen i hovedundersøkelsen.

Jeg skal gi et eksempel på bruk av resultatene fra faktoranalysen: variablene i konstruktet indre *orientation*. Dette konstruktet var en sammensetning av *items* fra ulike spørsmål, blant annet spørsmål 25 (*Hvor godt liker du...?*), 23 (*Hvor godt liker du...?*), 36 (*Hvor enig er du i følgende påstander?*), 38 (*Hvor enig er du i følgende påstander om å lære et språk?*), og 48 (*Når jeg er i språktimen ...*). Denne spredningen av variabler som hadde med indre *orientation* å gjøre, skyldtes lav bevissthet fra min side på de utfordringene som var knyttet til formulering og plassering av variablene i et spørreskjema. Med faktoranalyse var

det for det første mulig å redusere antall *items* med samme underliggende faktor til 12, og for det andre å lage en sumskår med en høy reliabilitetskoeffisient ($\alpha = 0,85$).

Avslutningsvis ønsker jeg å angi resultatene på enkelte korrelasjoner mellom faktorene i pilotstudien. I denne omgangen ble hovedfokuset i korrelasjonen rettet mot forholdet mellom tilfredshet med faget (spm 5: *Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?*), som jeg ser på som den viktigste av motivasjonens *outcomes*. Det vil si at jeg hovedsakelig analyserte sammenhengen mellom denne variabelen og et utvalg av andre variabler i studien.

De fleste av de studerte korrelasjonene (tabell E23, vedlegg E, jf. 9.5) var signifikante og lå i intervallet $0,3 < r < 0,5$, som ifølge Dörnyei (2007, s. 223) er tilstrekkelig for å kunne anse dem som meningsfulle, og til og med sterke, og noen av dem var enda sterkere (opp mot $r = 0,67$). For det første viste tilfredshet med faget seg å ha en ganske sterk sammenheng ($r = 0,41^{**}$) med tilfredshet med valgmulighetene (spm. 11: *Hvor fornøyd er du med valgmulighetene?*), noe som er ganske naturlig og logisk. Videre er det viktig å observere at variabelen direkte knyttet til undervisning (spm. 16: *Hvordan trives du med undervisningen i ditt valgfag?*) har en av de sterkeste korrelasjonene med tilfredshet med faget ($r = 0,64^{**}$). Også det mer «indirekte» spørsmålet om undervisning (spm.17: *Hvor godt synes du at læreren følger med på hva du kan?*) har en betydelig samvariasjon med hovedvariabelen.

I tillegg viser det seg å være en samvariasjon også med spørsmål 18 om mestringsfølelse (*Hvordan føler du at du gjør i faget?*) ($r = 0,59^{**}$) og spørsmål 34 om læring (*Hvor godt føler du at du lærer det språket du tar?*) ($r = 0,67^{**}$). Når det gjelder læring, var det interessant å finne en negativ sammenheng ($r = -0,28^{**}$) mellom denne tilfredsheten og forventninger om å lære mer (spm. 35: *Hadde du forventet å lære mer enn du gjør?*). Men igjen, det logiske forholdet mellom variablene er bevart, fordi de elevene som er fornøyd med det de lærer, ikke forventer mer, og omvendt. Til slutt ser tilfredshet med karakterene (spm. 19: *Er du fornøyd med de karakterene du får i valgfaget?*) også ut til å være et viktig element i samspeillet med tilfredshet med faget.

Hensikten med disse resultatene er ikke bare å observere sammenhengen mellom tilfredshet med faget og læring, undervisning, tilfredshet med valgmulighetene osv, men også å kunne finne ut hvilke faktorer som spiller den viktigste rollen når det gjelder å *predikere* denne tilfredsheten.

Siden de sterkeste korrelasjonene i hele gruppen er de som hovedvariabelen har med undervisnings- og læringsfaktorer, kan disse derfor anses som de viktigste faktorene som kan predikere elevenes tilfredshet. Bak disse variablene ligger læreren, som med sin rolle og profesjonalitet er ansvarlig aktør både for undervisning og læring.

En annen viktig korrelasjon som ble observert i denne fasen, var den indirekte sammenhengen mellom tilfredshet med faget og vanskelighetsgraden i faget (spm 38.6: *Hvor enig er du i følgende påstander om å lære et språk? Det er vanskelig*) (tabell E24, vedlegg E, jf. 9.5), men bare for fransk- og spanskelevne. Dette betyr at fransk- og spanskelevne som synes at faget er krevende, er mindre fornøyd med selve fremmedspråket, men at denne sammenhengen gjelder i mye mindre grad for tyskelevne. Tolkningen av dette resultatet er krevende, fordi det kan bety at vanskelighetsgraden i faget er mindre avgjørende for tyskelever, uten at vi vet hvorfor. Det er mulig at tyskelevne er tilstrekkelig motiverte – og

ytre motiverte – at de allerede har tatt vanskelighetsgraden i betraktning. Eller det kan være at de bryr seg mindre om egne prestasjoner, og derfor er dette elementet mindre viktig. Siden spørsmål 38.6 bare er for fremmedspråkelevene, har jeg analysert det tilsvarende forholdet for fordypningsfagelevene, det vil si korrelasjonen mellom spørsmål 50, om trivselen med fordypningsfaget og spørsmål 54.1 (*Hva synes du om fordypning i norsk/engelsk/samisk du tar? Fordypningsfaget er lett*) om vanskelighetsgrad i faget. Korrelasjonen er både signifikant og relativt sterk ($r = 0,44^{**}$), noe som tyder på at forholdet mellom disse to variablene er viktig også for fordypningsfagelevene.

Oppsummering og konklusjonen

Hensikten med pilotundersøkelsen var som nevnt hovedsakelig å teste måleinstrumentet. På den praktiske og språklige planen var det viktig å prøve ut spørreskjemaet med et utvalg elever og se hvordan elevene reagerte både på formuleringen av spørsmålene og svaralternativene og på mengden spørsmål. På den teoretiske og psykometriske siden var det nødvendig å gjennomføre en analyse av resultatene for å kunne studere variablene og se dem i sammenheng med hverandre. Av hensyn til teorien bak utviklingen av *items* har det også vært ekstremt nyttig å analysere de latente variablene under de ulike og antatte konstruktene ved hjelp av faktoranalyse. Det har vært viktig for å kunne redusere antallet *items*, omformulere spørsmålene og samle dem i sumskår i det nye spørreskjemaet som ble brukt til hovedundersøkelsen.

I det følgende vil jeg drøfte de aspektene som ble endret med bakgrunn i pilotundersøkelsen, under gjennomføringen og etter analysen. I tillegg vil jeg vise forbedringsområdene, det vil si behov for ytterlige elementer i spørreskjemaet. Til slutt vil jeg peke på flere ideer som fremstod underveis i analyseprosessen.

Forbedring av spørreskjemaet

Elevene i utvalget fikk beskjed om at de skulle kommentere spørsmålene, be om hjelp og peke på de vanskelige elementene i spørreskjemaet. De både deltok og samarbeidet mye, slik som jeg ønsket. Det bidro til mange endringer som etter mitt skjønn var både nyttige og logiske. Elevene forstod mer eller mindre alle spørsmålene, men det var nødvendig å endre eller reformulere en del spørsmål, eller bytte ord eller adjektiver. De viktigste strukturelle endringene fra pilot- til hovedundersøkelsesversjon av spørreskjemaet skal likevel behandles i seksjon 4.4.

De første elementene som ble utpekt som problematiske, var svaralternativene som brukte en firepunktsskala. Elevene reagerte på at de mest negative svarene på venstresiden av skalaen (*veldig lite, veldig dårlig*, osv.) var for negative, det vil si at det var mer enn tilstrekkelig med uttrykk som *lite, dårlig* osv. For å gjøre formuleringen til et mer realistisk, men likevel nyansert bilde av elevenes tankegang, var det nødvendig enten å redusere svaralternativene til en trepunktsskala, noe som i enkelte tilfeller har blitt gjort, eller å moderere det mest negative adjektivet. Dette førte til ytterlige endringer for å kunne rette symmetrien mellom svaralternativene i de tilfellene der jeg beholdte en firepunktsskala.

Operasjonaliseringen av konstruktene ble revidert ved hjelp av elevenes kommentarer og av resultatene fra pilotundersøkelsen. I tillegg bidro faktoranalyse til å lage bedre og mer

reliable konstrukter, og dermed indirekte også bedret deres validitet, slik jeg vil drøfte under punkt 4.6 og 4.7. Når det gjelder spørsmålene i spørreskjemaet, viste det seg nødvendig å tilføye noen spørsmål som skulle dekke selvkontroll-konstruktet og elevenes profesjonalitet, som viste seg å ha en teoretisk sammenheng med mange av variablene som var knyttet til lærings- og mestringsfølelse og med selve opplevelsen av faget. Dette behovet har ført til formuleringen av spørsmål 32 (*Hvordan jobber du med faget?*) i hovedundersøkellesversjonen av spørreskjemaet (vedlegg F). Som nevnt ble det også mulig å redusere antall *items* i spørreskjemaet eller omformulere dem slik at spørsmålene ikke overlappet hverandre.

Også med hensyn til diskusjonen av validitets- og reliabilitetsproblematikken i hovedundersøkelsen var piloteringsprosessen av stor betydning.

4.4 Spørreskjemaet til hovedundersøkelsen

I dette avsnittet skal jeg forklare hvordan spørreskjemaet ble utviklet, og hvilke utfordringer dette instrumentet presenterer. Det er viktig å huske at det finnes tre versjoner av dette spørreskjemaet, og at prosessen gjennom pre-pilot og pilot har vært målrettet mot perfektionering av selve måleinstrumentet, både i innhold og i form. De to viktigste versjonene av spørreskjemaet (til pilot- og hovedundersøkelsen) finnes i vedlegg D (jf. 9.4) og F (jf. 9.6).

Jeg vil i det følgende gå igjennom de viktigste forskjellene mellom de tre versjonene, med fokus på spørreskjemaet som ble brukt til hovedundersøkelsen.

4.4.1 Formen på spørreskjemaet

Som jeg allerede har nevnt, baserer instrumentutviklingen til hovedundersøkelsen seg på en gjennomgang av resultatene og av spørreskjemaene fra de to forrige undersøkelsene.

Hver versjon av spørreskjemaet inneholder en fellesdel med spørsmål for alle elevene, en del bare for de elevene som har valgt et fremmedspråk, og en del bare for de elevene som har valgt et fordypningsfag. I fellesdelen finner vi bakgrunnsvariabler som handler om valg av faget på 8. og 9. trinn, rådgivning før valget, elevenes bevissthet om valgmuligheter og konsekvenser og familiens hjemmespråk. Blant disse finnes det også spørsmål om tilfredshet med faget og med undervisningen, om karakterer, læring, trivsel og læreren. Delen som bare gjelder for fremmedspråkelevne, inneholder spørsmål om familienes og elevenes bakgrunn i det fremmedspråket elevene har valgt, holdning til fremmedspråk, *language anxiety*, indre og ytre motivasjonsvariabler, selvdisciplin og arbeidsmetoder. I den siste delen, som er bare for fordypningsfagelever, finnes det spørsmål om årsaker bak bytte av fag (for elevene som har byttet), sammenligning mellom fremmedspråk og fordypningsfag og tilfredshet med faget.

I alle versjonene er spørreskjemaene *strukturerte*⁶⁷, med nesten bare lukkede (*close-ended*) spørsmål. Dette valget ble gjort av hensyn til koding med store antall respondenter.

⁶⁷ Kleven definerer et strukturert spørreskjema som et spørreskjema som "har fast formulerte spørsmål, og som oftest skal svarene avgis ved en eller annen form for valg mellom oppgitte svaralternativer" (Kleven, 2002a, s. 148).

Anonymiteten, eller mangel på det, kan ifølge Dörnyei (2003a, s. 21–25) sterkt påvirke respondentenes ærlighet i svarene. I dette tilfellet, siden respondenter er i underkant av 16 år, er anonymiteten og uidentifiserbarheten pålagt av NSD (*Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*). Derfor har elevene i begge undersøkelsene blitt informert om at de ikke kunne gjenkjennes etter gjennomført undersøkelse. Selve formuleringen av spørsmålene har også tatt hensyn til dette.

Pre-pilot-versjonen inneholder ikke veiledning for utfyllingen, fordi jeg regnet med å være til stede hele tiden, og at elevene kunne spørre meg direkte. Derimot inneholder spørreskjemaet til piloten en kort beskrivelse om formålet med undersøkelsen, en kortfattet instruks og en takkemelding til elevene. Spørreskjemaet til hovedundersøkelsen fikk en mer detaljert forklarende instruks, i tillegg til en veiledning som ble sendt til de lærerne som skulle administrere undersøkelsen (vedlegg I, jf. 9.9).

De ovennevnte elementene gjelder i hovedsak mulige ”eksterne trusler” for resultatene, det vil si at de ikke har med selve formen på spørreskjemaet å gjøre. Når det gjelder spørreskjemaet som sådant, er det innledningsvis viktig å drøfte hvordan formen på spørsmålene kan påvirke den informasjonen man kan få. Valg av bare lukkede spørsmål innebærer å ha svaralternativene klare på forhånd, og derfor en planlegging av alle de mulige og logiske svarene man vil eller ønsker å få. Innholdet i svarene er et problem som gjelder begrepsvaliditet, og som har med operasjonalisering av konstruktene å gjøre, slik jeg har nevnt under punkt 3.3. Men også måten spørsmålene og svaralternativene blir presentert⁶⁸ på, kan påvirke resultatene..

Jeg har sett på den allerede nevnte *AMTB* (et *multiple choice*-type spørreskjema) også som modell under utformingen av måleinstrumentet. De fleste spørsmålene i spørreskjemaene til min studie består av spørsmål, eller er påstander som skal kommenteres, og det er få eksempler av *multiple-choice items*. I alle tilfellene kan svarene bli formulert som et sett med svaralternativer som kan krysses av, eller som en skala med gradert nivå av enighet/uenighet med påstanden, såkalte *rating scale* (Dörnyei, 2003a, s. 36). Jeg har valgt å bruke Likert-skalaer; det er typiske *multi-items*-skalaer som uttrykker forskjellige grader av enighet ved en påstand. *AMTB*, som har mellom 4 og 10 *items* (her utsagn) per spørsmål, representerer et godt eksempel, og Dörnyei mener at ”it is rather risky to go below 4 items per subarea because if the post hoc item analysis reveals that certain items did not work in the particular sample, their exclusion will result in too short (or single-item) scales” (2003a, s. 34–35). Også punktene i en skala spiller en ganske avgjørende rolle når det gjelder troverdighet i svarene og reliabilitet, både i antall og i form. I mine spørreskjemaer har jeg for eksempel valgt å gå fra et negativt ytterpunkt til det positive tilsvarende, for eksempel fra *veldig uenig* til *veldig enig*, fra *veldig lite* til *veldig mye*, eller jeg har uttrykt grader av hyppighet (fra *aldri* til *alltid*). Et problematisk aspekt kommer fra antall punkter (partall eller oddetall): Et odde antall alternativer innebærer å ha en mellomkategori som er midtpunktet i skalaen som er nøytralt og som er risikabelt, fordi usikre, nølende eller bare late respondenter ville være fristet til å velge det (Dörnyei, 2003a, s.37). På den andre siden, i en partallsskala foretrekkes det at delingen mellom positive og negative svaralternativer er helt symmetrisk, og dette er

⁶⁸ En uttømmende katalog av alle typer formuleringer vises av Dörnyei (2003a, s. 35–52).

ganske vanskelig å oppnå, blant annet fordi tolkningen av de forskjellige uttrykkene er delvis subjektiv. Siden respondentene er svært unge, utelukket jeg bruken av tallene, som jeg fryktet ville være uklare, og bruken av *semantic differential scales*, som kunne forvirre dem ettersom kombinasjonen av ord og tall ville være for tung og komplisert grafisk sett⁶⁹.

Jeg valgte derfor en partallsskala (4-punkt) i pilotundersøkelsen, slik at jeg kunne unngå risikoen for for mange nøytrale svar ved å tvinge elevene til å ta stilling, en løsning som også Dörnyei foretrekker (2003a, s. 38). Etter tilbakemeldinger fra elevene under piloten ble skalaene delvis endret: Noen forble i partall, men fikk en annen formulering, noen andre ble oddetalsskalaer. Dette var fordi det er vanskelig å utvikle helt symmetriske svaralternativer, og symmetrien kan oppfattes på forskjellige måter fra person til person. I tillegg til denne objektive utfordringen hadde jeg fått tydelige tilbakemeldinger fra elevene om at nyansene i svaralternativene i skalaen var uklare: I noen tilfeller klarte de ikke å skille mellom ”litt ...” og ”ganske ...”. I andre tilfeller syntes de at det mest negative alternativet ”veldig...” var for ”sterkt” for dem. De kommenterte at for dem var det nok å svare for eksempel ”dårlig” eller ”uenig”, uten behov for å markere dette på en enda mer negativ måte. Dette førte til endringen av en del svar til en trepunktsskala, og alle de ”negative” svarene innledet av ”veldig” ble fjernet. Jeg beholdte en firepunktsskala der det var formelt logisk og forståelig.

Et utfordrende element i de første to spørreskjemaene og som ble kuttet ut etter piloten, er plassen for kategorien *annet*, også kalt *clarification question* (Dörnyei, 2003a, s. 49), som i noen tilfeller gjorde spørsmålet delvis *open-ended* (Vedlegg D). Mer spesifikt gjaldt dette spørsmål 13 i pre-piloten, som ble til spørsmål 12 i piloten (med samme tekst). Svaralternativene var litt forskjellige i de to versjonene, men begge hadde en åpen kategori ”andre fag” hvor elevene kunne skrive fritt. Denne valgmuligheten var et viktig verktøy for å se nærmere på elevene forslag, men viste seg umulig å kode i en større undersøkelse. Svarene fra piloten ble derfor brukt til å lage svaralternativene til spørsmål 11 i hovedundersøkelsen. Dette spørsmålet ble derfor endret fra åpent til lukket i prosessen.

I tillegg ble jeg gjort oppmerksom på at språket kan avsløre etnisiteten til elevene, og at dette i noen tilfeller kunne skape en enda mer alvorlig gjenkjennelighetsproblematikk. Derfor ble spørsmålet endret i hovedundersøkelsen til: *Hvilket språk snakker du mest⁷⁰ hjemme?* (spm. 12), der ”andre språk” er et av de svaralternativene som kan krysses av, uten å spesifisere hvilke språk. Denne formen begrenser analysen, men respekterer elevenes anonymitet. Den åpne kategorien ble også fjernet fra en del andre spørsmål av to hovedårsaker: På grunn av kodingsvanskeligheter med så stort antall respondenter, og fordi elevenes hjemmespråk ikke var relevant for undersøkelsen hvis det ikke var et av de mest frekvente fremmedspråkene. Denne avgjørelsen ble senere bekreftet av analysen (jf. 5.1.22), der det viste seg at elevene fra ”andre språk” er en gruppe på bare 20 fra forskjellige skoler. I tillegg er prosentfordelingen av resultatene for disse elevene svært sprikende, og

⁶⁹ Når det gjelder det grafiske, er konsekvensialitet i oppbygningen av layout kanskje det viktigste, og sånn sett finnes gode eksempler også i oppgavene til den norske versjonen av både PISA og TIMSS (www.timss.no under ”oppgaver”), og selv om disse undersøkelsene ikke har noe med motivasjon for fremmedspråk å gjøre.

⁷⁰ Ikke i kursiv i spørreskjemaet.

korrelasjonene mellom variablene for denne gruppen er verken signifikante eller sterke nok til å bli tatt i betraktning.

Fra pre-pilot til hovedundersøkelsen ble det foretatt slike forandringer på en del andre spørsmål. Det ble også gjennomført en nærmere gjennomgang av formuleringen av spørsmålene, slik at de ble mer forståelige for elevene. Noen elever hadde reagert på bruken av enkelte uttrykk som for eksempel ”støtteundervisning” (spørsmål 14, pre-pilot), ”å bli spurt direkte” (spørsmål 18, pre-pilot), ”status” (spørsmål 28, pre-pilot), ”atmosfære” (spørsmål 22, pilot). Disse ble byttet ut med ord eller uttrykk som var nærmere elevene. *Lay-out* til spørreskjemaene ble også endret gradvis fra den opprinnelige i pre-piloten til den siste i hovedundersøkelsen: Plassen ble brukt på en mer effektiv måte, svaralternativene ble mer tydelig markerte, og der det var mulig, ble spørsmålene og svarene lukket inn i en boks. I tillegg ble skillet mellom de tre seksjonene (til alle, bare til de som har valgt et fremmedspråk, og bare til de som har valgt et ferdypningsfag) i spørreskjemaet understreket bedre, slik at elevene lett kunne «hoppe» til den delen som gjaldt dem.

4.4.2 Innholdet i hovedspørreskjemaet

De tre versjonene (pre-pilot, pilot og hovedundersøkelsen) inneholder en god del felles variabler. I dette avsnittet skal jeg redegjøre for prosessen bak utviklingen av disse. Som jeg har nevnt i teorikapitlet, kommer mange av de ulike *items* i denne studien fra andre internasjonalt utprøvde instrumenter, og dette er i seg selv et viktig argument for begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet var også i mente under piloteringsprosessen. Siden det ble gjort flere endringer i denne prosessen, vil disse bli behandlet underveis, slik at de kan forklare hvordan spørsmålene ble til den siste versjonen til spørreskjemaet.

I det følgende skal jeg beskrive variablene i spørreskjemaet til hovedundersøkelsen. I tillegg skal jeg forklare prosessen som førte til endring av variablene fra pilotversjonen. Variablene kan inndeles både logisk og tematisk; her velger jeg en logisk fremstilling etter de kategoriene som Dörnyei (2007, s. 102) definerer som *factual*, *behavioural* og *attitudinal*. Senere, i resultatkapitlet, kommer jeg til å presentere funnene på tematisk vis, ved å gruppere spørsmålene tematisk nær hverandre.

***Factual* variabler**

Hvis vi skal se nærmere på *factual* variabler, tilsvarer disse variablene bakgrunnsinformasjon. Det vil si spørsmål om kjønn (spm.1), elevenes valg (eller eventuelt bytte av fag), nåværende språkfag og tidligere valg, råd om valg av språk, informasjonskilder før og for valget, og deres og familiens eventuelle bakgrunn i det faget de valgte.

Blant disse spørsmålene finnes det også de som handler om antall elever per gruppe/klasse, plassering av fremmedspråktimer i timeplanen, tilgjengelighet av vikarer i fremmedspråk og bytte av læreren. Dette er en gruppe spørsmål som ikke kommer fra en ekstern kilde, men er egenformulerte. De er direkte knyttet til det norske skolesystemet og til den type informasjon som det er viktig å samle for å kartlegge og beskrive utvalget.

Informasjonen som kommer fra svarene, bidrar til en rikere beskrivelse av utvalget og gir viktig informasjon om forskjellige aspekter av skolens rammefaktorer. I tillegg blir disse spørsmålene brukt for å kunne skille og sammenligne forskjellige grupper, for eksempel

mellom elever med forskjellige fag, mellom fremmedspråkelevne og elever med fordypningsfag, mellom norske eller andre skandinaviske elever og elever som har et annet språk som morsmål, mellom gutter og jenter, osv.

Spørsmål 2, 3 og 4 handler om det faget elevene har (når undersøkelsen blir gjennomført), det faget de hadde valgt på 8. trinn, og det faget de fikk på 8. trinn. Disse tre spørsmålene har likt innhold i pilot og i hovedundersøkelse. Hensikten med disse spørsmålene er å kunne skille mellom elever som valgte et fag (spm. 2: *Hvilket av disse fag har du i år?*), fikk det ønskede faget (spm. 3: *Hvilket av disse fagene ønsket du opprinnelig på 8. trinn?*) og som fortsatte med det samme, fra elevene som ikke fikk det faget de ønsket, og/eller som bestemte seg for å bytte.

Spørsmål 6, 7, 8 og 9 i spørreskjemaet til hovedundersøkelsen (spm. 6–10 i piloten) fokuserer generelt på den informasjonen som skulle forberede elevene til et bevisst valg av fag. Relevansen av denne gruppen spørsmål ligger i hvordan svarene står i forhold til bytte av fag eller tilfredshetsnivå (spm. 5) i det faget de har valgt.

Spørsmål 10 og 11 tar for seg valgmulighetene, om elevene hadde ønsket seg flere fag å velge mellom, og hvilke andre fag de kunne tenke seg som alternativ til de fagene det er tilbud om. Gjennom disse spørsmålene er det mulig å få vite om elevene kunne ha behov for flere valgalternativer, og om det er en sammenheng mellom relativt begrensede fagmuligheter og elevenes frafall fra fremmedspråk til favør av fordypningsfag. Det er også viktig å se på disse resultatene i forhold til nivå på tilfredshet i faget (spm. 5).

Et relevant tema som jeg ønsker å se i sammenheng med fagvalget, er elevenes bakgrunn i det fremmedspråket de har valgt. Spørsmålene 26, 27 og 28 er derfor bare til elevene som har valgt et fremmedspråk. I spørsmål 26 bærer svaralternativene den interessante informasjonen (1= *Ingen*; 2= *Opphold i landet*; 3= *Har hatt faget på skolen selv*; 4= *Morsmål*; 5= *Jeg vet ikke*), for gjennom disse er det mulig å finne ut om elevene har et tidligere forhold til det språket de har valgt. Det samme gjelder delvis svarene til spm 27 (1= *Nei, ingen*; 2= *Nei, men jeg vet om noen artister/sportsutøvere/kjendiser som bruker det*; 3= *Ja, jeg har noen venner som bruker det*; 4= *Ja, jeg har en eller flere personer i familien som bruker det*), der svarene kan avsløre en form for integrativt element i elevenes motivasjon.

I spørsmål 28 var intensjonen mer rettet mot elevene, og særlig fransk- og spanskelevne, som ofte velger et fremmedspråk fordi de ferierer i fransk- eller spansktalende land. Et av svarene (3= *Ja, jeg har gått på skolen/barnehage der*) kan likevel også knyttes til temaene i spørsmål 27 og 26.

En del av spørsmålene i spørreskjemaet tar hensyn til det norske skolesystemet og spesielt til de rammefaktorene rundt fremmedspråkene og fordypningsfagene som kan påvirke elevenes tilfredshet med faget, for eksempel timeplanen og læreren. Spørsmål 33 (*Hvor mange elever er det i din språkgruppe?*) begrunnes med et behov for å se nærmere på situasjonen for mange spanskgrupper som er preget av et betydelig større antall elever enn tysk- og franskgrupper. Antallet elever i en klasse eller gruppe⁷¹ kan generelt ha stor

⁷¹ Siden elevene ikke blir sortert i klassene etter det faget de velger, er ofte fremmedspråk- eller fordypningsfaggruppene en sammensetning av elever fra forskjellige klasser.

innflytelse på elevenes trivsel i faget, og da særlig i fremmedspråk, der de faktisk skal snakke språket foran alle. Dette kan også være spesielt viktig i et fag hvor elevene kommer fra forskjellige klasser og er mindre kjent med hverandre. I tillegg fører grupper også av reduserte muligheter til å praktisere språket, til å stille spørsmål og generelt til å bli sett. Det sistnevnte er spesielt i et fag der elevene ikke ser læreren så ofte⁷².

Med spørsmål 34 (*Er du fornøyd med plassering av språktimene i timeplanen?*) og 35 (*Hvordan er språktimene organisert i timeplanen?*) ville jeg komme inn på et tema som sjelden blir diskutert i fagmiljøet, nemlig at hvordan fremmedspråktimene er plassert i timeplanen, kan innvirke på elevenes tilfredshet med faget. Fremmedspråkene og fordypningsfagene er ofte parallelllagt, og tre 60-minutters timer i uken kan bli fordelt på 3, 2 og av og til 1 gang i uken. Dette betyr at det finnes elever som har faget bare en gang i uken og derfor må ha 3 timer fortløpende. Disse fagene blir også lett plassert på de siste timene på dagen, med dårlig innflytelse på elevenes konsentrasjon og resultater. Plassering av timene påvirker selvsagt også arbeidsmåten i faget.

Fremmedspråklærere er også et viktig tema for elevenes motivasjon og tilfredshet, som jeg har understreket i kapittel 2. Den særpregede situasjonen for fremmedspråklære og spesielt for spansk lærere har ført til spørsmål 36 (*Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?*) og 37 (*Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?*). Det sistnevnte kan også bidra til å avsløre skolens praksis ved ikke å skaffe vikarer i språkfagene like raskt og ofte som i de andre fagene.

Behavioural variables

Under uttrykket *behavioural variables* faller de spørsmålene som fokuserer på *hvordan* respondentene oppfører seg i forhold til vaner, handlinger i fortid og nåtid, smak osv.

I denne gruppen spørsmål finnes de som handler om undervisning, læring og læringsstrategier. Spørsmål 13 og 14 har med undervisning å gjøre og har begge en firepunktsskala. Spørsmål 15, 16 og 17 dreier seg om resultater og læring i faget. Det første spør om elevenes opplevelse av resultatene, det andre er en indikator av selve lærings- og mestringsfølelsen, og det er viktig å understreke at svarene skal være subjektive, mens man får de objektive resultatene gjennom spørsmål 20, som jeg tidligere har nevnt. Svarene til spørsmål 15 er på en trepunktsskala og sammenligner faget implisitt med de andre (1 = *Dårligere enn i andre fag*; 2 = *Det samme som i andre fag*; 3 = *Bedre enn i andre fag*). Spørsmål 16 har en firepunktsskala, mens spørsmål 17 er en nominal variabel der alternativene bare er *nei* og *ja*. Sterkt knyttet til disse spørsmålene er nr. 21, som spør direkte om tilfredshet med lærerens undervisningsmåte, og spørsmål 24, som handler om forskjellige arbeidsmetoder i faget (14 *items*). Begge har en firepunktsskala i svaralternativene.

Spørsmål 25 gjelder bare for fremmedspråkelevne og handler om hvorvidt de ønsker å fortsette med samme fag på videregående skole. Dette er en ytterligere indikator på elevenes tilfredshet med faget.

⁷² Det er sjelden at elevene treffer fremmedspråklærere ofte, fordi ikke alle elevene kommer fra samme klasse og språklæreren kan være læreren i andre fag for bare noen av dem. Dette gjelder spesielt for spansk lærere, som sjelden er faglærere i andre fag og ofte underviser på flere skoler.

Under svarene på spørsmål 32 ligger indikatorer både for elevenes «profesjonalitet», med andre ord bevissthet over egne læringsstrategier og ansvar for egen læring, og for elevenes selvdisiplin.

Attitudinal variabler

Disse variablene viser elevenes holdninger og er utviklet fra spørsmål som er indikatorer for forskjellige aspekter ved motivasjon, ulike former for tilfredshet (med faget, undervisning, karakterer og læring), samt *language anxiety*.

Det viktigste spørsmålet som tilhører denne gruppen, er spørsmål 5 (*Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?*), som er helt avgjørende som indikator for elevenes tilfredshet med det faget de har valgt. Svarene følger en trepunkts Likert-skala (*rating scale*) og går fra *ikke fornøyd i det hele tatt* (1) til *veldig fornøyd* (3). Dette er den viktigste avhengige variabelen i studien. Det virker som skille mellom resultatene i de fleste andre spørsmålene, det blir derfor brukt for å sammenligne elevene på tvers av fag og bakgrunn og i korrelasjonsanalyser. Et tilsvarende spørsmål er nr. 41 (*Hvor fornøyd er du med fordypning i engelsk/norsk/samisk?*), som bare er gitt til fordypningsfagelevnene. Siden SPSS har gjort det mulig å selekere de språkgruppene man ønsker å studere, for å så sjekke resultatene eller sammenligne dem med svarene fra andre spørsmål, viste en nærmere analyse at spørsmål 41 er overflødig.

Karakterene er temaet for spørsmål 18 og 19. Det første skiller holdningen til elevene fra holdningen til foreldrene, mens det andre dreier seg om enighet om de karakterene de får. Begge har en trepunktsskala.

De 7 spørsmålene som inngår i spørsmål 22, var ment å være indikatorer for variablene knyttet til læreren. Etter gjennomført faktoranalyse (jf. 5.2.1 under «Læreren») viser det seg at disse spørsmålene har to underliggende faktorer som lader på læreren (22.1, 22.4, 22.5 og 22.7) og lærerens behandling av elevene (22.2 og 22.3). Ett av alternativene (22.6: *...at du får jobbe på den måten du liker best?*) tilhører ingen av gruppene og blir analysert for seg selv.

Spørsmål 23 er et sett med 4 spørsmål som skal være en indikator for trivsel i timen, mens spørsmål 23.4 (*at det er noen venner i klassen*) ikke tilhører gruppen og blir derfor behandlet for seg selv.

Underspørsmålene til spørsmålssett 29 måler ytre motivasjonsfaktorer. Etter faktoranalyse var det mulig å lage to sumskårer av dem: en for ytre motivasjonsfaktorer knyttet til fremtidig jobb (kalt for *ytre orientation jobb*) og en for de som er mer orientert mot fritid (kalt for *ytre orientation fritid*). Disse to indeksene til sammen dekker variablene rundt den ytre delen av motivasjon.

Indre motivasjonsfaktorer måles av 8 svaralternativene til spørsmål 30. Det er bare ett av svaralternativene (30.1) som ikke har en felles faktor og derfor blir analysert for seg selv, mens de andre tilhører samme sumskår som ble kalt *indre orientation*.

Med underspørsmålene til spørsmål 31 måles elevenes generelle holdning til fremmedspråk, og dette viser seg å være en kompakt gruppe som går under en indeks med

samme navn. Spørsmål 29, 30 og 31 har en trepunktsskala med verdier fra *uenig* (1) til *veldig enig* (3).

Spørsmål 38 (*Fremmedspråkfaget er... 1=Vanskeligere enn andre fag; 2= Like vanskelig som andre fag; 3= Lettere enn andre fag*) og 39 (*Er det mer frustrerende å ha vanskeligheter i språkfaget enn i andre fag?*) handler om vanskeligheter spesielt knyttet til et fremmedspråk.

Til slutt er de 6 underspørsmålene til spørsmål 40 (*Hvor enig er du i følgende påstander?*) knyttet til den såkalte *language classroom anxiety*. De måtte deles i to indekser, en for variablene angstfaktorer, som har med interaksjonen med læreren å gjøre, og en for begrepet *anxiety*.

Hensikten med spørsmål 43 (gitt bare til fordypningsfagelevne) er å se nærmere på årsakene bak fagbytte og er rettet mot de elevene som har byttet fra et fremmedspråk til et fordypningsfag, mens spørsmål 42 (*Hvorfor valgte du et fremmedspråk opprinnelig?*) fokuserer på årsakene bak elevenes opprinnelige valg av et fremmedspråk.

Det siste spørsmålet i spørreskjemaet (spm 44: *Hva synes du om fordypning i norsk/engelsk/samisk?*) handler om holdningen elevene har til fordypningsfagene.

Noen problematiske spørsmål

Noen spørsmål har etter nærmere analyse vist seg å by på spesielle utfordringer. Et ganske problematisk eksempel er spørsmål 14 (*Hvilket språk snakker du hjemme?*). Dette spørsmålet har vært gjenstand for flere formuleringsendringer fordi det skaper problemer både med hensyn til forskningsetikk og med hensyn til det tidligere nevnte kravet om anonymitet (jf. 4.3.2). I det første tilfellet viser det seg at språket kan avsløre etnisitet og derfor skape mulighet for diskriminering i det andre tilfellet kan mindre frekvente fremmedspråk gjøre enkelte elever lett gjenkjennelige på en skole, noe som forbyr av NSDs regler. Det er selvfølgelig et faktum at meningen med dette spørsmålet nettopp er å avsløre elevene med annen språklig bakgrunn enn det skandinaviske, selv om intensjonen ikke er å kunne spore dem opp, men bare å sette denne informasjonen i sammenheng med deres fagvalg.

I piloten var spørsmål 14 formulert slik: *Hvilket språk bruker du mest hjemme?* Elevene hadde mulighet til å velge svaralternativet ”andre språk”, med plass for presisering av språket, de andre alternativene var de fremmedspråkene som tilbys som fag på skolen. Det ble godkjent med forbehold av NSD, som stilte krav til behandlingen og oppbevaringen av informasjonen. I hovedundersøkelsen valgte jeg å stille dette spørsmålet på en indirekte måte (*Hvilket språk snakker du hjemme?*). Det ”åpne” svaralternativet var for komplisert å kode med så mange respondenter og ble derfor kuttet ut, slik at ”andre språk” i hovedundersøkelsen bare er et av de lukkede svaralternativene. Det viktigste for undersøkelsen er uansett ikke å få vite eksakt hvilket språk disse elevene snakker hjemme, men å skille dem fra de elevene som snakker språk som også tilbys på skolen.

Et annet spørsmål som fortjener spesiell oppmerksomhet, er spørsmål 20 (*Hvilken karakter fikk du på 8. trinn?*). Bakgrunnen for dette spørsmålet er Dörnyeis argumentasjon (2003a, s. 25) om at i skoleforskning er det vanskelig å få nytte av de *motivational data* som kommer ut av en undersøkelse, uten å kunne sette dem i sammenheng med elevenes faglige

resultater. Derfor er dette teoretisk sett et argument mot anonymitet av respondentene. Den eneste måten å sikre elevenes anonymitet på og likevel få den nødvendige informasjonen var derfor å stille direkte spørsmål om de ovennevnte resultatene, først og fremst i fremmedspråk/fordypningsfag (i pre-pilotversjonen) og i fagene norsk, matematikk og engelsk, noe som ble gjort i piloten og i hovedundersøkelsen. Risikoen for falske data er høy, og er umulig å sjekke. Men svarene på dette spørsmålet, og særlig at det også finnes svært dårlige karakterer i utvalget, kan likevel tyde på at elevene har gitt troverdige svar (jf. 5.1.9). Den eneste måten å kontrollere dette på hadde vært å sammenligne med gjennomsnittskarakterene på landsbasis, men det er et så omfattende arbeid at jeg lot det være av tidshensyn.

4.5 Fremgangsmåten i hovedundersøkelsen

Den siste spørreundersøkelsen i mitt prosjekt er hovedundersøkelsen som ble gjennomført i november–desember 2010. Den omfatter 1521 elever fra 9. trinn på 25 ungdomsskoler fra hele Norge. Det er viktig å gjenta og presisere definisjonen for *referansepopulasjon* en gang til: Elever på 9. trinn som allerede har hatt et år med fremmedspråk eller fordypningsfag, dvs. som har hatt muligheten til å velge og/eller bytte fag.

I det følgende skal jeg beskrive måten undersøkelsen ble gjennomført på og forklare kriteriene og utfordringene som ligger bak uttrekningen av utvalget. Videre vil jeg drøfte det resulterende utvalget.

4.5.1 Utvalg og utvalgskriterier

For å finne skolene til undersøkelsen brukte jeg *Pedlex* (2009), listen med barne- og ungdomsskoler i Norge, som jeg har ”krysset” med en liste⁷³ med de skolene som hadde spansk på ungdomstrinnet i skoleåret 2009–2010 som var utarbeidet av Fremmedspråksenteret. Listen fra Fremmedspråksenteret er delt i fylker og kommuner, og følger et geografisk kriterium (fra sør til nord, fra øst til vest), mens *Pedlex*-listen er inndelt i fylker og kommuner, og innenfor kommunene er skolene i alfabetisk rekkefølge. Jeg har fulgt hele listen i *Pedlex* og forkastet de skolene som ikke innfridde de kriteriene som jeg viser nedenfor, slik at utvalget skulle bli uavhengig av geografi.

Spanskfaget var som nevnt et hovedkriterium da jeg plukket ut skolene fra listen: Jeg har fulgt *Pedlex*-listen fra første til siste side og har ekskludert skolene som enten ikke hadde spansk, eller som hadde mindre enn 10 elever i spansk på 9. trinn. Jeg har også valgt skolene med elever i spansk på alle trinn for å sikre skoler med en viss kontinuitet i faget når det gjelder tilbudet om spansk som fremmedspråk.

Siden jeg ville være sikker på å finne skoler som fulgte læreplanen og hadde den samme pedagogisk retningen, har jeg bevisst utelukket spesielle skoler som f.eks. Steiner-skoler, Montessori-skoler, internasjonale skoler, friskoler og religiøse eller private skoler.

Det antallet skoler som innfridde de ovennevnte kriteriene, var 518.

⁷³ Denne listen er ikke publisert, det er en kartlegging av fagene som tilbys på de forskjellige ungdomsskolene i Norge. Det var spesielt nyttig fordi det viser antall elever per trinn i hvert fag.

Mitt mål var å oppnå ca. 2000 respondenter. Jeg satset på at hver skole ville ha to–tre grupper på minst 15 elever i fremmedspråk⁷⁴ og kanskje i tillegg 15 elever i et av fordypningsfagene. Da ville jeg finne en samlet oppslutning på ca. 60 elever per skole. For å kunne samle 2000 elever beregnet jeg å ha behov for litt over 30 skoler. Jeg bestemte meg derfor til å plukke ut 25 skoler til å begynne med, for så å se om mine beregninger var realistiske. Jeg valgte derfor hver 20. skole ($518:25=20$). Hvis de utvalgte skolene takket nei til undersøkelsen, gikk jeg til den neste skolen på listen.

4.5.2 Deltagelse og gjennomføring av undersøkelsen

Jeg tok først kontakt på telefon med alle skolene som innfridde kriteriene. Jeg ba om å få snakke med enten rektor, en undervisningsinspektør eller en rådgiver, for så å presentere meg selv, prosjektet og hensikten med spørreundersøkelsen, inkludert måten informasjonen ville bli behandlet på. Spesielt viktig var det å informere skolene om at spørreskjemaene skulle forbli anonyme, og at navn på skolene ikke skulle offentliggjøres. På denne måten ville jeg sikre at verken skoler eller elever kunne identifiseres. Alle skolene på listen ble forsøkt kontaktet minst en gang.

Mitt inntrykk var at skolene var overraskende positive til min undersøkelse. Mange av rektorene eller rådgiverne var villige til å snakke ganske lenge om situasjonen for fremmedspråk generelt og for spansk spesielt. De viste nysgjerrighet og stor interesse for temaet. Noen fortalte meg mye om skolen og deres inntrykk av situasjonen. De fleste ba meg holde kontakt, for å kunne vite mer om resultater etter bearbeidelse av materialet. Noen meldte til og med interessen igjen ved å sende en melding til meg sammen med de besvarte spørreskjemaene.

De utvalgte skolene ble bedt på telefon om å oppgi antallet elever på 9. trinn. Jeg fikk et cirka antall, og sendte spørreskjemaene etter det. Disse tallene viste seg som regel til å være litt større enn det reelle antallet elever på trinnet, men jeg sendte også (etter avtale med rektorer) et følgeskjema som skolene skulle fylle ut med mer eksakte tall: Hvor mange elevene de hadde på 9. trinn, og hvor mange som deltok.

24 skoler sendte de utfylte skjemaene tilbake, i noen tilfeller fikk jeg også informasjon om hvorfor noen elever manglet: Noen grupper var opptatt med andre aktiviteter, en klasse hadde ikke tid, eller de ga spørreskjemaene bare til elevene i fremmedspråk, og ikke fordypningsfag, noe som jeg antar er en misforståelse.

Når det gjelder manglende deltagelse på undersøkelsen, skyldtes det at noen av kontaktpersonene på skolen ikke var tilgjengelige (i tre tilfeller var det ikke mulig å få kontakt med rektor eller andre på skolen). Derfor valgte jeg å sende all informasjon om undersøkelsen og spørreskjemaet til dem på e-post. Andre (fem) skoler var usikre på om de ville delta og ba meg om å få se på selve spørreskjemaet først. Begge disse gruppene ble fulgt opp igjen via e-post et par uker etter tilsendelsen av materialet, men jeg fikk aldri svar fra dem. De fire skolene som nektet å være med fra begynnelsen, hadde en helt forståelig grunn til å svare negativt: De forklarte at undersøkelsen kunne være interessant, men de hadde allerede deltatt i

⁷⁴ Min erfaring er at spanskgrupper vanligvis er store (20 til 30 elever), mens tysk- og franskgrupper har litt færre elever.

flere tester eller spørreskjemaer og hadde ikke tid til flere. To skoler var det helt umulig å kontakte på grunn av feil nummer. Videre var det fire skoler som svarte positivt med en gang, men som ikke returnerte spørreskjemaene.

Totalt ble 2218 skjemaer sendt ut til 28 skoler, og 1536 fra 25 skoler ble returnert. Alle skolene fikk også en elektronisk utgave av spørreskjemaet. Svarraten ble dermed 69,3 % av den totale utsendelsen. I flere tilfeller viste det seg at antall spørreskjemaer ikke samsvarte med det reelle antallet elever på skolene som jeg kunne sjekke gjennom følgeskjemaene. Siden ikke alle skoler fylte ut dette skjemaet (bare 20 av dem gjorde det), blir de reelle tallene noe usikre. Det er derfor ganske komplisert å beregne og forklare frafallet i undersøkelsen: Hvis jeg sammenligner det angitte antall elever på 9. trinn ifølge følgeskjemaene (1556 elever) med de elevene som faktisk deltok i undersøkelsen (1521), vises det et reelt frafall på 35 elever, det vil si cirka 2,2 % beregnet på 20 av de 29 skolene.

Det er umulig å vite hvorfor de fire ovennevnte skolene ikke gjennomførte undersøkelsen selv om de ønsket å gjøre det, men erfaringsmessig tror jeg at det ikke lot seg gjøre på grunn av daglige utfordringer på skolen og tidsklemmen når det gjelder disponering av tid i de forskjellige fagene. Når det gjelder elevene fra de skolene som deltok og som fylte ut følgeskjemaene, gir følgeskjemaene en forklaring på hvorfor noen elever ikke deltok i undersøkelsen. I noen tilfeller var det en planlagt aktivitet som noen elever skulle delta i, i andre skyldtes det sykdom, i andre igjen hadde det vært en misforståelse, og en gruppe (fordypningsfagelevener) ble ikke tildelt spørreskjemaene. Disse forklaringene underbygger skolenes intensjon om å delta med alle 9. trinns elever, men frafallet var likevel ikke til å unngå.

Til slutt er det viktig å poengtere at ikke alle spørreskjemaene var korrekt utfylt, og derfor måtte noen av dem fjernes fra undersøkelsen.

De spørreskjemaene jeg fikk tilbake, er fra de 24 ovennevnte skolene (som ville være med). I tillegg har jeg fått tilbake spørreskjemaer fra en skole som er ”ukjent”, det vil si at navnet på skolen ikke ble oppgitt. Denne skolen kan enten være en av de skolene som var usikre, eller en av de som skulle delta og som jeg beregnet som frafallende. Cirka to måneder etter avsluttet undersøkelse sendte jeg en e-post til alle de skolene som ikke hadde bekreftet sin deltagelse, for å finne ut hvilken skole som var den uten navn, men jeg fikk aldri svar. Det samme skjedde med de skolene som hadde bekreftet sin deltagelse.

Tabellen som følger gir en oversikt over de potensielle og aktuelle respondentene i undersøkelsen og deres fordeling på skoler og fylker.

Tabell 16: Oversikt over potensielle og aktuelle respondenter i undersøkelsen og deres fordeling på skoler og fylker.

Skole	Angitt antall elever på tlf.	Reelt antall elever på 9. trinn (fra tilleggsskjema)	Skjemaene fått tilbake fra skolen	Elever i undersøkelsen ⁷⁵	Fylke
1	70	70	69	69	Østfold
2	75	67	51	51	Akershus
3	27	27	27	27	Akershus
4	115	110	103	102	Akershus
5	78	Ikke sendt	–	–	Oslo
6	81	Ikke sendt	71	70	Hedmark
7	18	18	17	17	Oppland
8	59	57	51	51	Buskerud
9	58	Ikke sendt	45	45	Buskerud
10	128	126	90	90	Vestfold
11	60	Ikke sendt	–	–	Telemark
12	70	63	53 ⁷⁶	53	Aust Agder
13	130	130	125	125	Vest Agder
14	160	160	133	132	Vest Agder
15	42	42	41	38	Sogn og Fjordane
16	70	Ikke sendt	62	60	Møre og Romsdal
17	100	95	52	52	Sør Trøndelag
18	7	7	6	6	Nord Trøndelag
19	83	80	71	71	Nord Trøndelag
20	43	Ikke sendt	–	–	Nordland
21	125	126	106	105	Nordland
22	90	82	34	33	Troms
23	70	69	57	57	Troms
24	188	Ikke sendt	124	120	Troms
25	90	90	44	44	Oslo
26	45	83	42	42	Rogaland
27	60	54	42	42	Hordaland
28	90	Ikke sendt	–	–	Nordland
I uten navn	–	–	20	20	–
Sendt:	2218				
Fått tilbake:		1556	1536		
Brukt:				1521	

4.5.3 Geografisk spredning

Da Norge er et land hvor de geografiske forholdene kan prege livsstilen og livsvalgene, ønsket jeg å få et utvalg som var sammensatt av elever fra de fleste av fylkene, også fra både byer og landområder, og jeg er fornøyd med resultatet.

Utvalget i undersøkelsen er geografisk spredt over hele landet: Skolene kommer fra 17 fylker, og det er bare Finnmark og Telemark som ikke er representert. Ti av skolene er fra byer, mens de 14 resterende er fra tettsteder eller landområder. Den ene ukjente skolen kan

⁷⁵Antall elever i undersøkelsen tilsvarer de gyldige skjemaene, det vil si de skjemaene som var riktig utfylt.

⁷⁶Denne skolen delte ikke ut spørreskjemaene til fordypningsfagelevnene. Dette skyldtes mest sannsynligvis en misforståelse.

enten være fra en by eller et tettsted. Tabell 17 viser i tillegg at både små og store skoler er representert i utvalget.

Tabell 17: Fylker som er representert i undersøkelsen med antall skoler og elever.

Fylke	Antall skoler	Antall elever
Østfold	1	69
Akershus	3	129
Oslo	1	44
Hedmark	1	70
Oppland	1	17
Buskerud	2	96
Vestfold	1	90
Aust-Agder	1	53
Vest-Agder	2	257
Rogaland	1	42
Hordaland	1	42
Sogn og Fjordane	1	38
Møre og Romsdal	1	60
Sør-Trøndelag	1	52
Nord-Trøndelag	2	77
Nordland	1	105
Troms	3	210

Som man kan se i tabellen, er Oslo svakt representert i utvalget i forhold til befolkning og elevmengde. Men det må også sies at det er ganske vanskelig å få svar hos Oslo-skoler: Det er et faktum at mye av forskningen som foregår på Universitetet i Oslo, velger Oslo-elever eller -skoler som respondenter. I tillegg er det mye oppfølging og skjema fra skoleetaten i Oslo. Forståelig nok ønsker ikke skolene å bruke mer tid på slike aktiviteter. Litt av det samme gjelder andre store byer og kanskje deres forhold til andre universiteter i sitt nærområde: De fleste av de skolene som var usikre eller som svarte nei, var faktisk fra byer.

4.5.4 Representativitet

Første steg i en undersøkelse som denne er å definere den populasjonen som skal undersøkes, også kalt referansepopulasjonen. I denne studien omfatter det⁷⁷ alle elevene på ungdomstrinnet som har hatt minst ett år med enten et fremmedspråk eller et fordypningsfag, det vil si elever fra 9. trinn, men også fra 10. trinn. Hensikten med valg av trinn er å fange opp elever som allerede har hatt et år med fremmedspråk eller fordypningsfag, det vil si som har hatt muligheten til å velge og/eller bytte fag.

For å kunne trekke ut respondentene til et representativt utvalg fulgte jeg derfor prinsippet om systematisk utvelgning (randomisering) (Hellevik, 2002, s. 115) i et systematisk tilfeldig utvalg. Jeg har listet opp de mulige respondentene (skolene, i mitt tilfelle) på en spesiell måte, og så har jeg trukket de utvalgte enhetene med en gitt avstand imellom (Jacobsen, 2005, s. 285). Det har jeg gjort ved å trekke ut hver 20. skole på en liste. Hvis den utplukkede skolen ikke hadde spansk, valgte jeg neste skole på listen. Det viser seg at denne

⁷⁷Målgruppen blir definert som: "Samlingen av alle enhetene som et forskningsspørsmål gjelder for" (Johannessen et al., 2006, s. 206).

metoden har sikret en god geografisk spredning av respondentene. En viss skjevhet i utvalget av skolene skyldes bruk av spansk språk som valgkriterium, det vil si at bare skoler som tilbyr spansk som fast fremmedspråk, i tillegg til andre fremmedspråk, er med i utvalget. Men det er litt usikkert hvorvidt det skulle prege innstillingen eller holdningene til elevene i dette utvalget, fordi de skolene som tilbyr spansk, tilbyr i hvert fall også tysk og fransk, om ikke flere fremmedspråk. Det er derfor vanskelig å uttale seg om hvordan dette kriteriet kunne påvirke variasjonen i fordypningsfagene.

Resultatet av denne metoden er et sannsynlighetsutvalg (Hellevik, 2002, s. 114-117), hvor alle skolene som tilbyr spansk, hadde like sjanser til å bli trukket ut. Det kalles også "probability sampling", men i denne studien kan det også betegnes som "stratified random sampling", fordi den kombinerer randomisering av utvalget med "en form for rational grouping" (Dörnyei 2007, s. 97), det vil si at: "a stratified random sample is, therefore, a combination of randomization and categorization" (Dörnyei, 2007, s. 97). Denne metoden resulterer i en implisitt stratifisering av utvalget siden jeg ikke har valgt skolene på forhånd etter spanskfaget, og resulterer fra "the intersection of the various strata". Med andre ord, kombinasjonen av de etablerte kriteriene⁷⁸ resulterer i at alle skolene med spansk hadde lik mulighet til å bli valgt.

I utgangspunktet burde alle elevene på de utvalgte skolene ha vært med i undersøkelsen. Når dette ikke skjedde, skyldes det ikke skolenes intensjon om å utelukke en del elever, men praktiske og andre årsaker (tid, andre aktiviteter, eller misforståelser⁷⁹). I disse tilfellene av manglende deltagelse, finnes det etter min mening ingen felles eller systematiske grunner, og derfor kan jeg utelukke at dette elementet preget utvalget på en systematisk måte. I tillegg til dette ligger styrken av dette utvalget også i den høye deltakelsen og svarprosenten, det var så positivt at det nesten kan sies å være unikt i skoleforskning.

Representativitet kan fort bli et relativitetsproblem, det vil si at det handler om hva dette utvalget skulle være representativt i forhold til. Med tanke på den geografiske fordelingen av befolkningen og elever i landet ville på den ene siden et utvalg fra Østlandet eller Sør-Norge være tilstrekkelig i samsvar med bosetningen av elevene. På den andre siden kunne en fordeling som tilsvarte prosentandel av elevene per fylke, også være et gyldig kriterium for representativiteten. Men andre kriterier kunne også ha vært lagt til grunn for utvalgsmetoden: kjønn, antall skoler, byer versus tettsteder, osv.

En viktig betraktning er at representativiteten fort kan bli svekket på grunn av manglende dekning av populasjonen. I dette tilfellet kunne det skje hvis jeg hadde oversett noen skoler fra listen, eller om skolene selv systematisk hadde utelukka noen elever med vilje for å påvirke "kvaliteten" i sin elevgruppe, f.eks. ved å plukke ut elever med lærevansker eller elever med fremmedspråklig bakgrunn. Det er vanskelig å vurdere om denne typen problem preger mitt utvalg, siden jeg ikke har tilgang til direkte informasjon om elevene (av hensyn til anonymiteten til respondentene). Men indirekte er det mulig å se nærmere på utvalget

⁷⁸ Disse kriteriene, slik de ble tidligere beskrevet (og med undervisning i spansk som krav), er grunnlaget for stratifiseringen.

⁷⁹ Dette skjedde med en skole (skole 10) som ga spørreskjemaene bare til fremmedspråkelevne og forklarte dette i en melding.

gjennom deres svar på spørreskjemaet, og jeg mener at spørsmål 12⁸⁰ og spørsmål 20⁸¹ har avslørt at både karaktermessig ”svake” og fremmedspråklige elever er med i utvalget. En annen trussel mot representativiteten kan være et stort frafall i antall respondenter som opprinnelig var trukket ut. Frafallskompleksiteten ble drøftet i pkt. 4.5.2.

Til tross for manglende dekning fra Oslo og de større byene vil jeg derfor hevde at sammensetningen i mitt utvalg nærmer seg kravene til representativitet i forhold til referansepopulasjonen jeg har beskrevet. Dette, som er kravet for statistisk generalisering, burde også sikre en god margin for generalisering og derfor også for ytre validitet i studien, det vil si for ”hvor *sikkert* vi kan generalisere resultatene *til* og *over* de relevante individene, situasjonene og tidene som forskningsproblemet impliserer” (Lund, 2002b, s. 125).

4.5.5 Noen etiske forbehold under gjennomføringen av undersøkelsen

Ungdomsskoleelever som respondenter stiller store etiske krav til så vel utforming som gjennomføring av en undersøkelse. Først og fremst, og som nevnt under punkt 4.4.2 (underavsnitt ”Noen problematiske spørsmål”), kommer kravet om anonymitet for respondentene. I denne studien har dette betydd at spørreskjemaene skulle være anonyme, og at ingen av svarene kunne gjøre det mulig å identifisere elevene i etterkant av undersøkelsen. Av denne grunn endret jeg spørsmål 14 om hjemmespråk, noe jeg allerede har drøftet. Men hensikten med undersøkelsen var også å kunne beholde den øvrige informasjonen som fremkom: navn på skolen, geografisk tilhørighet og fagvalg. Disse elementene gjør det praktisk mulig, om ikke hensiktsmessig, fortsatt å identifisere elevene. Jeg har derfor måttet innfri kravene fra NSD om oppbevaring av data slik at dette ikke kan avsløres. Skolene og elevene ble informert om disse kravene og om de tiltakene som skulle iverksettes.

Når det gjelder gjennomføring av undersøkelsen, fikk skolene i utvalget spørreskjemaer i papiirutgave⁸² og frankert svarkonvolutt. I tillegg fikk de en presentasjon (se vedlegg G, jf. 9.7) av selve undersøkelsen med referanseinformasjon om prosjektet⁸³, om godkjenningen av prosjektet fra NSD og om kriteriene som sikrer elevenes anonymitet og uidentifiserbarhet. Som nevnt ovenfor, fikk de lærerne som skulle administrere undersøkelsen instruksjoner, en kort innføring i spørreskjemaets innhold, og et følgeskjema som skulle fylles ut med eksakt antall elever på 9. trinn og antallet elever som faktisk deltok i undersøkelsen. Elevene fikk også et informasjonsskriv som skulle leses høyt av lærerne, der det stod forklart kort om prosjektets formål og om viktigheten av deltagelse. De ble også opplyst om anonymitet og forskerens taushetsplikt i forhold til behandling av data.

4.6 Validitet

Hensikten med måling av motivasjon er å kunne si noe om respondentenes meninger og holdninger, og i hvor stor grad man lykkes med dette er avgjørende for studiens validitet. Validitet er ikke en egenskap ved selve spørreskjemaene som datainnsamlingsmetode, men

⁸⁰Spørsmål 12: *Hvilket språk snakker du mest hjemme?*

⁸¹Spørsmål 20: *Hvilken slutt karakter fikk du på 8. trinn i disse fagene?*

⁸² Alle skoler fikk også en elektronisk utgave av spørreskjemaet via e-post, og det viste seg at en skole (den ukjente) brukte denne utgaven.

⁸³ I informasjonsskrivet fikk de også navn og kontakthereferanser til mine veiledere.

handler om gyldigheten av de konklusjonene man ønsker å trekke ut fra resultatene, det vil si at det handler om hvor tilstrekkelige og relevante de er i forhold til hensikten med måling og forskningsspørsmål⁸⁴. “Validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the *adequacy* and *appropriateness* of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment.” (Messick, 1989, s. 13; og i Bachman, 2004, s. 259). På denne måten blir testvalidering en gjennomgang av hvor godt man har klart å måle det som skulle måles:

To validate an interpretation or use of measurements is to evaluate the rationale, or argument, for the claims being made, and this in turn requires a clear statement of the proposed interpretations and uses and a critical evaluation of these interpretations and uses (Kane, 2006, s. 17).

Bachman understreker Messicks og Kanes argumentasjoner ved å tilføye at “validity is always specific to a particular use or interpretation” (Bachman, 2004, s. 260). Validering er imidlertid en kompleks prosess som involverer flere typer bevis, noe som Bachman kaller “building a case” (s. 262).

Før Messicks tilegnelse av det såkalte *unified framework for validity* (Kane, 2006, s. 21; Messick, 1995, s.741) ble forskjellige typer validering lenge brukt i ulike kontekster, for eksempel *criterion model* for ”selection and placement decision”, *content model* for ”achievement tests” og *construct model* for ”theory-based explanations”. I Messicks *framework* oppsummeres de to viktigste aspektene av validitet: ”the justification for testing” og ”the function or outcome of testing”. Dette gir *construct validity* en særlig betydning som kriterium for evalueringen av så vel formålet med målingen som tolkningen av resultatene. Det gjør også at ”the construct validity model requires a research program, rather than a single empirical study” (Kane, 2006, s. 22).

I tillegg til å fokusere på *construct validity*, heretter kalt begrepsvaliditet, er det likevel nødvendig med en drøfting av problematikken rundt *content validity* eller innholdsvaliditet. Videre skal jeg drøfte utfordringene med *external validity*, eller eksternt/ytre validitet, som blir særlig relevant i forhold til muligheten for å generalisere funnene.

4.6.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet blir definert av Kleven som ”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven, 2002a, s. 151). Denne definisjonen peker på at det skal være et sterkt bånd mellom det teoretiske begrepet og den målingen som blir gjennomført for å måle det. Og samtidig blir det understreket at begrepsvaliditet handler om et kompromiss mellom abstraktheten i faktorene som skal måles i studien, og om hvor høy grad av presisjon i måling som ønskes. Det kan også skje at ”feilkilder som kommer til under selve datainnsamlingen reduserer begrepsvaliditeten, fordi de reduserer samsvaret mellom begrepet slik det er definert og begrepet slik det er operasjonalisert” (Kleven, 2002a, s.151).

⁸⁴ “Validity is a quality of interpretations and uses of assessment results; it is not a quality of either tests or test scores” (Bachmann, 2004, s. 259).

Dette gjør det enda viktigere å argumentere for de indikatorene som blir brukt for å måle de indre faktorene av motivasjonen. Validitet handler om samsvar mellom den teoretiske definisjonen av begrepet og målingene man gjør i praksis, og derfor kan vi understreke den sterke sammenhengen mellom teori om og måling av en og samme konstrukt. Sagt på en annen måte: Det skal være samsvar mellom teorien om de latente trekkene (*traits*) ved begrepet og operasjonaliseringen vi gjør av det.

Ettersom operasjonaliseringen kommer før måling, er det en utfordring å vurdere og å teste begrepsvaliditeten, fordi det innebærer testing av selve begrepsoperasjonaliseringen. Crocker og Algina (2008, s. 230–231) hevder at operasjonalisering ikke er tilstrekkelig for å sikre seg en gyldig måling av konstruktet, mens det er konstruktets forhold til variablene som er avgjørende, og det må undersøkes gjennom flere steg:

- 1) Formulate one or more hypothesis (...);
- 2) Select (or develop) a measurement instrument (...);
- 3) Gather empirical data which will permit the hypothesized relationship to be tested (...);
- 4) Determine if the data are consistent with the hypothesis and consider the extent to which the observed findings could be explained by rival theories or alternative explanations (...).

Dette innebærer å tenke på validering som en dynamisk prosess som går gjennom teori og empiri for å komme tilbake til teorien. Og på denne måten blir drøftingen av validitetsproblematikken enda en måte for å støtte en visjon av sammenhengen mellom variablene som del av et større vitenskapsteoretisk spørsmål om motivasjon som konstrukt.

Innholdsvaliditet

Content validity, eller innholdsvaliditet, inngår i Messicks *unified concept of validity* (Messick, 1995, s.741) som en viktig side ved begrepsvaliditet som omfatter "evidence of the content relevance, representativeness, and technical quality" (Lennon, 1956 og Messick, 1989 i Messick 1995, s. 745). God innholdsvaliditet oppnås hvis "måleinstrumentet dekker et representativt utvalg av det atferdsområdet som skal måles" (Kleven, 2002a, s. 173), det vil si hvis det for hvert konstrukt finnes tilstrekkelige *items* for de trekkene som anses å tilhøre konstruktet. Dette innebærer en analyse av det universet av mulige *items* som finnes for hvert konstrukt, og det blir en vurdering av svært teoretisk karakter, fordi "the behaviours associated with personality constructs can seldom be listed exhaustively" (Thorndike & Thorndike-Christ, 2010, s.165).

Gode argumenter for innholdsvaliditet er tidligere utprøvd, anerkjente og tematisk lignende spørreskjemaer, der *items* har vist seg å ha gode psykometriske egenskaper Likevel, som jeg har hevdet under teoridrøftingen og i operasjonaliseringsseksjonen, har det vært nødvendig å fokusere på spesifikke områder og foreta noen utvalg av *items* for hvert konstrukt. Siden disse valgene er begrunnet av en vurdering av mål og kontekst for målingene i denne studien, er det klart at det er vanskelig å avgjøre på hvilken måte og i hvor stor grad de preger innholdsvaliditet, og derfor også begrepsvaliditet.

Avslutningsvis støtter jeg meg til Messicks syn på innholdsvaliditet når han hevder at innholdsvaliditet "plays a limited role in validation because it doesn't provide direct evidence for 'the inferences to be made from test scores'" (Messick, 1989, s. 17). Dette fordi det alltid

er mulig å begrunne egne *items*-vurderinger ut fra bruken man vil gjøre av dem, noe som begrenser rollen til slike diskusjoner: "Content-related evidence has an important role to play in validation, but in most cases, it is a limited role" (Kane, 2006, s. 19).

4.6.2 Testing av begrepsvaliditet

I dette avsnittet skal jeg behandle hvordan man kan teste begrepsoperasjonalisering og dens validitet. Dette gjør jeg i forhold til variablene jeg har brukt for å lage konstruktet *indre orientation* (indre motivasjonselementer). Ifølge Kleven er første steg i validering en vurdering av om "de elementene som registreres gjennom måleinstrumentet er representative for begrepet" (Kleven, 2002a, s. 176). Dette er fordi den empiriske vurderingen av begrepsvaliditet egentlig er en vurdering av hvorvidt de relasjonene vi finner på det observerbare empiriplanet, stemmer overens med de relasjonene vi teoretisk ville forvente. Å kunne bekrefte validiteten betyr å sjekke måleinstrumentet, her spørreskjemaet, for systematiske målingsfeil som kan ligge i selve valget av variablene som kommer fra deres operasjonalisering, men også av den praktiske formuleringen av *items* og deres mengde i forhold til de mulige *items* som kunne dekke konstruktet, noe som dreier seg om innholdsvaliditet. Et eksempel på dette er de såkalte indre elementene i motivasjonen som blir målt gjennom spørsmål 30 i spørreskjemaet. De 8 påstandene i spørsmålet⁸⁵ skulle kommenteres med en trepunktsskala, og de representerer operasjonaliseringen av et underkonstrukt av motivasjon. Ifølge teoriene om indre motivasjon og *AMTB* (jf.3.1.3) er de ovennevnte påstandene indikatorer på indre motivasjonselementer. Det gjenstår å se om dette kan testes og eventuelt bekrefte.

Kleven peker på to logiske steg for å undersøke begrepsvaliditet. Det ene er en "rasjonal vurdering" (Kleven, 2002a, s. 179) for å se om alle elementene i måleinstrumentet er "representative for begrepet", og dette må nødvendigvis skje i lys av teorien om motivasjon, som jeg har vist i kapittel 3. Det andre er en "empirisk vurdering" av indre og ytre aspekter av validitet som krever statistiske analysemetoder. De indre aspektene kan testes ved å sjekke både den indre konsistensen av begrepet, nemlig reliabilitet, og variablenes tilhørighet til samme gruppe ved hjelp av faktoranalyse. Selv om reliabiliteten ikke er tema for dette avsnittet (jf. 4.7), og hovedsakelig har med tilfeldige feil å gjøre, er det viktig å nevne at den har et sterkt forhold til validitet, når "dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditet" (Kleven, 2002a, s. 181). Crocker og Algina (2008, s. 231) viser til de samme metodene for å sjekke begrepsvaliditet. Blant disse er studiet av korrelasjoner og faktoranalyse sett som viktige instrumenter, som bidrar til å hente indikasjoner om validitet fra selve måleinstrumentet.

Korrelasjonsstudier generelt sett involverer en analyse av både det aktuelle og det forventede forholdet mellom variablene. Det vil si at man kan se på statistisk signifikans, enkelte korrelasjoner mellom variabler, og variansen variablene deler, for å så utdype det ved bruk av multipl regressjon. Jeg kommer til å studere korrelasjonene og signifikansen mellom dem, men av tidsmessig årsaker kan jeg ikke benytte meg av multipl regressjon. Hovedmålet med disse metodene som er basert på korrelasjoner, er å få bekreftet at "det operasjonaliserte

⁸⁵ Spørsmålet er slikt: «Hvor enig er du i følgende påstander om det fremmedspråket du har?». Formuleringen av påstandene kan sees i selve spørreskjemaet (vedlegg F).

begrepet oppfører seg som vi teoretisk ville forvente” (Kleven, 2002a, s. 179). Men før man kan sjekke forholdet mellom indre motivasjonselementer og andre variabler, er det nødvendig å se om de påstandene dette konstruktet består av, har en felles underliggende faktor, nemlig det hypotetiske konstruktet. Dette kan gjøres gjennom faktoranalyse, som behandles i neste avsnitt.

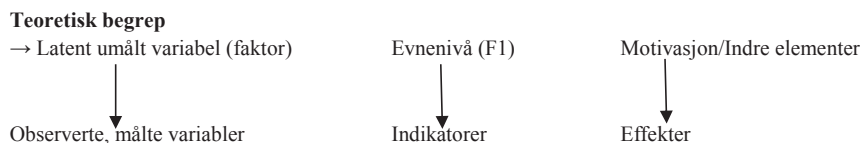
4.6.3 Faktoranalysens rolle

Både Kleven (2002a) på den ene siden og Crocker og Algina (2008) på den andre peker på faktoranalyse som en type analyse som bidrar til å bedre selve definisjonen av begrepet, og derfor er et viktig verktøy i drøfting av validitetsproblematikk. Ifølge Ulleberg og Nordvik sies faktoranalyse å være ”den vanligste måte å dokumentere testers begrepsvaliditet på” (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 28).

Konseptet er at vi baserer variablene på den tro at de beskriver og definerer et aspekt, eller et trekk ved begrepet. Dett gjør vi uten å vite om det er korrekt, eller om det vi tror at vi spør om, faktisk også ”dekker” andre områder. Spesielt med vide begreper som motivasjon som kan deles i like vide og artikulerte trekk (akkurat som de ovennevnte indre motivasjonselementene), er det ganske vanskelig å vite eksakt hva vi måler. Teorien er da at flere variabler kan ha en underliggende felles faktor som blir slik definert:

En faktor er en hypotetisk begrep som defineres operasjonelt gjennom sine ladninger på observerte variabler. Derfor kan faktorladningene oppfattes som validitetskoeffisienter, de viser hvor sterkt faktorene innvirker på variasjonen i variablene, og omvendt, hvor godt mål en variabel er for hver faktor.”(Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 28)

Variablene har den representative funksjonen å stå for trekk ved et teoretisk begrep. Disse trekkene blir umulig å måle direkte, deres nivå er derfor definert som *latent* (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 3), og i faktoranalyse ”benevnes en slik latent variabel for en faktor” (s. 4). Teorien i faktoranalyse er at måleresultater for observerte variabler er en funksjon av underliggende, latente faktorer (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 4). På denne måten fungerer en faktor som et bindeledd mellom teorien om et begrep og de observerbare variablene som er uttrykk for noen trekk ved begrepet, slik man kan se i følgende skjema eksemplifisert av Ulleberg og Nordvik”(2001, s. 3):



Figur 3: Ulleberg og Nordviks eksemplifisering av faktorteori (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 3)

Med bakgrunn i teorien om faktoranalyse blir det logisk å se den sterke sammenhengen mellom en faktor og dens måling: ”It is possible to estimate the correlation between an observed score and a true score, it is possible to calculate the correlations between tests and

factors” (Crocker & Algina, 2008, s. 288). Disse korrelasjonene blir kalt *factor loadings* (s. 288–289).

Faktorteori brukes for å begrunne og gjennomføre en opprydding av *underlying variables* (Crocker & Algina, 2008, s. 232), både når det gjelder å redusere dem i antall, og når det gjelder å forstå strukturen som ligger bak, det vil si faktorene. Faktoranalysens viktige rolle blir utfylt av reliabilitetskoeffisienter i analysen av konsistensen i måling av variablene. Alfa-koeffisienten kan faktisk “si noe om mulighetene for akseptabel begrepsvaliditet” (Kleven, 2002a, s. 177), for hvis en variabel ikke korrelerer med de andre i den gruppen, da er det tvilsomt at den tilhører gruppen. Derfor kan vi tenke at operasjonaliseringen av begrepet har vært for vid og har inkludert variabler som egentlig måler mer av ”noe annet”. Dette bekreftes av Crocker og Algina når de mener at:

The matrix of item intercorrelations (for n items on the same instrument) is factored to determine whether item responses “cluster” together in patterns predictable or reasonable in light of the theoretical structure of the construct of interest. Variation in response to items that form a cluster can be attributed to variation among examinees on a common underlying factor. Such factor, which is not itself directly observable, can be considered a construct (Crocker & Algina, 2008, s. 232).

Jeg vil i det følgende benytte meg av reliabilitetskoeffisienter (Cronbachs alfa) og eksplorerende faktoranalyse for å sjekke om de variablene som jeg har antatt hører til samme motivasjonsfaktor (*indre orientation* eller indre motivasjonselementer), er nok til å forklare fenomenet. Videre vil jeg se om variablene faktisk henger sammen. Dette skulle da bety at de har ”ladninger fra felles faktorer” (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 15). Vi kjenner ikke antall faktorer, eller faktorladningene, bak korrelasjoner mellom variablene, men vi antar at fellesfaktorer er årsaken til korrelasjonen. Det vil si at for å korrelere med hverandre tenker vi oss at variablene har noe felles underliggende.

Analysen av *kommunalitet* (*communalities*) viser at for de fleste variablene forklares den største andelen av variansen av fellesfaktorer, noe som betyr at variansen sannsynligvis er forklart mer av felles underliggende faktorer enn av det unike bidraget for den enkelte variabel. Ved å se på *component matrix* kan vi sjekke hvor mange komponenter som ligger under variablene, og gjennom analysen av den *total variance explained* kan man observere at den største andelen av variansen faktisk skiller av bare én faktor, som jeg antar å være indre motivasjonselementer. For eksempel har to av variablene i hovedstudien (30.1 og 30.8) lavere verdier enn de andre mht. kommunalitet⁸⁶ og viser seg til å lade på en annen faktor enn de andre på *component matrix*.

En uvanlig oppførsel i variablene, eller i de variablene som skiller seg ut fra de andre, er akkurat det som krever en kritisk gjennomgang og et tilbakeblikk på teorien bak operasjonalisering av selve konstruktet. De to variablene 30.1 (*Det er viktig å kunne dette språket*) og 30.8 (*Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har*) mener jeg, med bakgrunn i Gardners teori og bruk av samme variabler (jf. 3.1.3) i *AMTB*, hører konseptuelt til gruppen ”indre motivasjonselementer”. Forklaringen av variablenes manglende lading på

⁸⁶ Tommelfingerregelen er at ”en faktorladning bør være på minimum 30 (+ eller –) for å kunne si at faktoren har en betydning for variabelen” (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 24).

samme faktor som de andre ligger sannsynligvis i deres operasjonalisering, her måten de ble formulert på. Hvis vi ser nærmere på den første variabelen (30.1), er det mulig å hypotetisere at elevene misforstod den fordi den var for generisk, og ikke spesifikk nok i deres kontekst. Den andre, derimot (30.8), kan også ha blitt misforstått, men mest sannsynlig er problemet at selve handlingen (høre på musikk) krever en mye mer aktiv interesse i språket enn det er rimelig å forvente av ungdomsskoleelever. Gardners spørreskjema var tross alt laget og tenkt for voksne (studenter), og de studentene som han brukte som respondenter, bodde i et land der de delvis snakket målspråket. Det er derfor naturlig å tenke at tilpasningen til det norske skolesystemet ikke var god nok i dette tilfellet.

En ytterligere bekreftelse på disse argumentasjonene kommer fra analysen av Cronbachs alfa, som egentlig er en reliabilitetskoeffisient og viser forholdet mellom variablene i hver faktor, siden den er basert på korrelasjonen mellom variablene. Alfa (og reliabilitet) for hele gruppen av 8 variabler er på $\alpha = 0,78$, mens den øker til $\alpha = 0,81$ if *item deleted*, det vil si uten den ene variabelen (30.1), og øker ytterligere til $\alpha = 0,83$ hvis også den andre uteblir. Dette er et ganske relevant funn tatt i betraktning at det er vanligere å observere en økning av alfa med antall *items*. Og det betyr derfor at i dette tilfellet blir konsistensen bedre med mer passende *items* enn med flere *items*. Konklusjonen blir at underkonstruktet *indre orientation* består av de 6 påstandene i spørsmål 30, fordi disse har en felles underliggende faktor, uansett navn, og fordi konstruktet slik det blir komponert, har en ganske god indre konsistens.

Dette betyr at begrepsvaliditet blir en balanse mellom de gruppene av observerbare variabler som måles (og kan analyseres), og de forholdene mellom de underliggende faktorer sett som abstrakte begreper som tilhører evnenivået. Faktoranalysen har ført til en innsnevring og bedre definisjon av begrepet. I tillegg, studiet av reliabiliteten for en faktor, den ovennevnte og også de mange andre som ikke vises i dette avsnittet, bidrar til å gi en mer konsistent måling og gjenspeiler en bedre operasjonalisering av begrepet, slik at det er mulig å si at "en bedring av reliabiliteten fører til bedret begrepsvaliditet" (Kleven, 2002a, s. 181).

Videre, i analysen av resultatene fra hovedundersøkelsen kommer jeg til å bruke faktoranalyse både som argument for begrepsvaliditet og som grunnlag for konstruering av sumskår som gjør det mulig å behandle variablene i grupper som indikatorer av noen av motivasjonens hovedkomponenter. På denne måten kan jeg studere korrelasjonene mellom disse indeksene direkte og uten å måtte se på hver enkelt variabel.

Som en oppsummering avslutningsvis er det verdt å fastslå at begge de ovennevnte modellene som brukes for validering av begrepsvaliditet, henviser til et dynamisk forhold mellom teori og empiri.

4.6.4 Ekstern validitet

Ekstern validitet oppnås når "det kan generaliseres til og over relevante individer, situasjoner og tider" (Lund, 2002a, s. 105) eller blir definert som "the validity of inferences about whether the cause-effects relationships holds over variation in persons, settings, treatment variables, and measurements variables" (Shadish et al., 2002, s. 38). Ifølge Shadish, Cook og Campbell er ekstern validitet knyttet til konstruktvaliditet, fordi begge impliserer en generalisering, og den første kan bli styrket av den andre (Shadish et al., 2002, s. 93). En

tradisjonell metode for å unngå ekstern validitets problematikk er å bruke et sannsynlighetsutvalg som i dette tilfellet: “Med sannsynlighetsutvalg vi er garantert at resultatene i utvalget ikke avviker *systematisk* fra dem vi ville fått dersom vi hadde undersøkt hele universet” (Hellevik, 2002, s. 372). I tillegg til dette støtter en ganske høy svarrate (over 69 %) hypotesen om at utvalget ikke ble preget av sterke frafall. Når det gjelder muligheten for systematiske frafall, sørger forklaringen om måten frafallet skjedde på (jf. 4.5.2), og spredningen av elevene på hele landet, å sikre utvalget fra de tradisjonelle truslene mot ekstern validitet. Måten mine resultater kan generaliseres på, og begrensingen av metoden, drøftes i avsnittet som følger.

4.6.5 Generaliserbarhet

Med slutningsstatistikk eller induktiv statistikk kan man ”anslå hvor store tilfeldige variasjoner vi må regne med i utvalgsresultatene. Dermed blir det mulig å generalisere fra utvalg til univers med en spesifisert grad av sikkerhet” (Hellevik, 2002, s. 372). Ved hjelp av statistikk kan man foreta en ”*statistisk hypoteseprøving* eller *testing av signifikans*” (Hellevik, 2002, s. 386), siden ”usikkerhet ved generalisering, det vil si sjansen for å ta feil når en antar at universtallet ligger innenfor feilmarginen rundt utvalgsresultatet, kalles ofte for *signifikansnivået*” (Hellevik, 2002, s. 378). Vanligvis er dette nivået 0,05 eller 0,01, noe som tilsvarer 5 eller 1 % sjanse for at resultatet skyldes tilfeldigheter.

I tilfeller med et stort antall respondenter er det ikke usannsynlig å få signifikante resultater, men dette innebærer ikke nødvendigvis at de er betydningsfulle, for med mange respondenter er det nemlig en risiko for å få signifikante forskjeller mellom grupper som i praksis er uinteressante fordi de er så små. Shadish et al. er også enige når de argumenterer mot bruk av signifikansnivå som eneste bevis for ekstern validitet: “it has unfortunately become customary to describe this result dichotomously-as statistically significant if $p < ,05$ or as non-significant otherwise” (Shadish et al., 2002, s. 43). Ifølge dem er det viktig å presisere magnituden for konfidensintervallene slik at det blir lettere å skille mellom ”high” eller ”low statistical power”. Det er viktig å presisere at i denne studien har jeg strengt tatt ikke et *enkelt-tilfeldig* utvalg av 1521 respondenter, siden elever er gruppert i klasser. Dette gjør naturligvis at medlemmer av samme gruppe kan være likere hverandre enn de hadde vært hvis de hadde blitt trukket hver for seg. Og derfor er den ”effektive” utvalgsstørrelsen litt mindre enn antall elever. Effekten av grupperingen av respondenter har jeg likevel ikke studert nærmere.

Særlig relevant er bemerkningen som kommer fra Lund om generaliseringens bruksområde. Dette er ikke bare en sak om “hvilke individer, situasjoner, tider, osv. det skal generaliseres til og over, men også *hva* som skal generaliseres. Det kan være viktig å skille mellom prinsipp- og data-generalisering” (Lund, 2002b, s.139). Og i dette tilfellet kan det være nyttig å understreke at viktigheten i resultatene av hovedundersøkelsen ikke bare er knyttet til de aktuelle prosentfordelingene, men enda mer til de generelle prinsippene de belyser, nemlig at det finnes sammenheng mellom variablene. Man kan konkludere som Lund at det er problematisk å avgjøre nivået på generaliserbarheten bare ved hjelp av en eller annen prosedyre, mens en mer fornuftig måte å nærme seg problemet på er ”å foreta mange og nok ulike undersøkelser rettet mot det samme generelle forskningsproblemet og å sammenligne

deres resultater”. Det er fordi litteraturen og andre undersøkelser kan” bidra til å avgjøre om det eksisterer generelle lovmessigheter innen et domene” (Lund, 2002b, s. 140). Dette peker på at det også må være mulig å se bort fra de rene statistiske resultater, som også Hellevik påpekte, og å se tilbake til konstruktdefinisjonen og de anerkjente teoriene som var bakgrunnen for den.

Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere de argumentene som taler for generaliserbarheten av mine data. Jeg har begrunnet i pkt. 4.5.4 hvorfor mitt utvalg kan sies å være et sannsynlighetsutvalg og derfor også et representativt utvalg. I lys av den ovennevnte drøftingen av signifikansproblematikk mener jeg at denne konklusjonen også bekreftes av studiet av signifikans mellom gjennomsnittsverdier og av konfidensintervallene. Funn av signifikante forskjeller mellom grupper (fagvalg, kjønn, språk, for å nevne noen eksempler) kan være et avgjørende element i argumentasjonen: Det betyr at det er mindre enn 5 % i resultatene som skyldes tilfeldigheter, noe som kan tillate generalisering (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007, s. 286–287). Men i kapitlet om hovedundersøkelsens resultater kommer jeg ikke bare til å angi de aktuelle *p*-verdiene, men også å bruke teorien om motivasjonsvariabler (basert på tidligere studier) som den nødvendige støtten til ekstern validitet.

Det som gjenstår å vurdere, er de nødvendige begrensningene i forhold til generalisering av funnene. De tre gjennomførte undersøkelsene (med spesielt fokus på hovedundersøkelsen) er basert på ungdomskolens rammer med nåværende læreplan (LK06). Jeg mener derfor at det er mulig å overføre resultatene til ungdomskolenes verden generelt i Norge, og at konklusjonene kan gjelde for alle elevene så lenge fagvalgene forblir omtrent de samme og lærersituasjonen ikke endres drastisk. Mens denne avhandlingen skrives, har Kunnskapsdepartementet vedtatt en endring av læreplanen som inkluderer et nytt valgfag kalt arbeidslivfag, i tillegg til de tradisjonelle fremmedspråk og språklig fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2011b)⁸⁷. Etter min mening vil dette ikke medføre store endringer i hvordan de studerte faktorene kan påvirke elevenes motivasjon, og derfor ser jeg ikke at de kan ha stor innvirkning på generaliserbarheten av resultatene.

En utvidet fagkrets vil nok på sikt påvirke resultatene som gjelder for fordypningsfagelevnene og spesielt for de som ønsker å bytte fag fra fremmedspråk. Men de vil ikke endre forholdene mellom motivasjonsvariablene generelt, og variablene knyttet til læreren, undervisning og læring spesielt.

4.7 Reliabilitet

Reliabilitet har sin verdi i graden av stabilitet og konsistens i måling: “The concern of reliability is to quantify the precision of test scores and other measurements” (Haertel, 2006, s. 65). Reliabilitetens problemområde er tilfeldige målingsfeil, det vil si at en reliabel måling må kunne replikeres på samme måte flere ganger og gi det samme resultatet. Så ønskelig som dette enn kan være, garanterer ikke en høy reliabilitet at testen måler den egenskapen den skulle måle. Det er derfor viktig å huske at første steg mot måling er ifølge Bachmann og Palmer å skape en god definisjon av det vi skal måle:

⁸⁷ Mens arbeidet med denne studien avsluttes, har forsøket med dette faget blitt evaluert i en ny rapport (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013).

This activity makes explicit the precise nature of the ability we want to measure, by defining it abstractly. The product of this activity is a theoretical definition of the construct, which provides the basis for considering and investigating the construct validity of the interpretations we make of test scores. This theoretical definition also provides a basis for the development, in the operationalization stage, of test tasks (Bachman & Palmer, 1996, s. 89).

Jeg har tidligere i dette kapitlet gjennomgått en utvikling av begrepet motivasjon og operasjonalisert det. Jeg ønsker her å drøfte hvordan de konseptuelle utfordringene ved operasjonalisering kan gjenspeiles i en diskusjon om reliabilitet i måling av motivasjon, og vise hvordan en statistisk tilnærming kan hjelpe til å styrke selve operasjonaliseringen.

4.7.1 Indre konsistens

Ifølge *classical test theory* kommer koeffisienten for *stability and equivalence* (Haertel, 2006, s.70) fra korrelasjonen mellom to parallelle målinger. Bachman tar for seg denne teorien og definerer reliabilitet operasjonelt som “the correlation between two sets of parallel scores” (Bachman, 2004, s. 159). Selv om den faktiske gjentagelsen av samme test hadde vært den ideelle måten å sjekke reliabiliteten på, er det nesten umulig i skolesammenheng. I tillegg kan resultatene bli påvirket av selve gjennomføringen av testen to ganger: “Parallel-forms reliability estimates may be ideal but are often difficult to obtain. Even if parallel forms are available, there may be resistance to the burden of repeated testing, especially in school settings” (Haertel, 2006, s.71).

Deling av en enkelt test i to eller flere deler har derfor blitt en vanlig praksis for reliabilitetstesting og kan erstatte mangelen av flere aktuelle målinger: “Estimates of reliability obtained using data for a single occasion all involve dividing the test into two or more constituent parts and in some way estimating reliability for the consistency of performance across these part-tests” (Haertel, 2006, s.71).

De estimatene som kommer fra en slik måling av reliabilitet blir definert som *internal consistency*, og målinger av reliabilitet i hovedundersøkelsen kommer til å bli uttrykt i Cronbachs alfa-koeffisient. Alfa (α) er en av de mest brukte koeffisienter for konsistens (Haertel, 2006, s.74); den er basert på korrelasjoner mellom *items* og måler hvorvidt “all of the items within a single instruments yield similar results” (Leedy & Ormrod, 2010, s. 91). Resultater av reliabilitetstesting kommer til å bli behandlet i resultatkapitlet (jf. 5.2.1).

4.7.2 Utfordringer ved måling av indre konsistens

I dette kapitlet har jeg behandlet de mange aspektene av motivasjon som har blitt operasjonalisert til spørsmål i de forskjellige spørreskjemaene. Hvert aspekt er igjen et abstrakt begrep som må konstrueres for å kunne måles. De fleste konstruktene tilsvarer derfor flere spørsmål, hvor de items som konstituerer spørsmålene, er antatt til å være indikatorer for selve konstruktet. Den nevnte antagelsen er basert på at hensikten med flere *items* er å vise at de måler det samme, slik som Dörnyei forklarer:

Internal consistency is generally seen as the psychometric prerequisite for any scientific survey measurement. It does not guarantee the validity of a scale – as in extreme cases we can imagine a scale where all items consistently measure something different from the scales’s purpose – but the intuitive

contention is that if several items seem to measure a construct and they can be proven to measure the same thing, then this 'same thing' must be the targeted construct (Dörnyei, 2003a, s. 111).

Dette argumentet er grunnlaget for en intuitiv forståelse av faktoranalyse, som kommer til å bli behandlet i forbindelse med begrepsvaliditet (jf. 5.2.1) i resultatkapitlet, men viser også tydelig at en stor mengde *items* kan øke den indre konsistensen. På den ene siden er dette prinsipielt ønskelig siden et stort antall *items* gir en bedre definisjon av begrepet. På den andre siden påvirker dette antallet også alfa-verdiene og kan gi inntrykk av en høyere konsistens enn i virkeligheten. Dörnyei kommenterer nemlig at:

The term internal consistency is partly a misnomer, because the reliability coefficient is based not only on the average correlation among the items (i.e., internal consistency proper) but also on the number of items making up the scale. That is, it is much easier to achieve appropriate internal consistency reliability with 20 items than with 3. (...) and therefore short scales need to display more evidence or homogeneity than long ones to be seen as trustworthy. Although internal consistency admittedly covers only one aspect of overall reliability (Dörnyei, 2003a, s. 111).

Nunnally argumenterer for at generelt sett er måling av reliabilitet gjennom indre konsistens svært lik den man kunne få "from other sources, for example from correlations between alternative questionnaire forms." (Nunnally, 1978 i Dörnyei, 2003a, s. 111). På bakgrunn av dette, i min måling av reliabilitet, vil jeg ha en kritisk tilnærming til resultatene: Alfa-koeffisientene kommer til å bli vurdert i forhold til antall *items* og tilføyet resultatene fra faktoranalysen. På denne måten ønsker jeg å styrke et bilde av den indre konsistensen i spørreskjemaet ved hjelp av alle faktorer som er involvert i prosessen, fra teorien til selve målingen. Igjen vil jeg referere til Messicks teorier (Messick, 1995) om validitets pre-eminens og ønsker å synliggjøre at konseptet av reliabilitet har større betydning enn bare måling av indre konsistens, fordi det også viser seg å være en del av et større bilde i validitetsdiskusjon: Høy reliabilitet peker tilbake på en god definisjon av det begrepet som skal måles, og presisjon i konstruktet er nettopp det som forventes av argumenter for begrepsvaliditet. Derfor mener jeg at det er mulig å bruke reliabilitet også for å styrke robustheten av måling, det vil si for å støtte validitetens argumenter: "Høy reliabilitet er en nødvendig forutsetning for at data skal ha høy validitet" (Hellevik, 2002, s. 53).

4.8 Valg av analysemetoder

Avslutningsvis ønsker jeg å redegjøre kort for den måten data fra pilot- og hovedundersøkelsen blir behandlet på, og de analysene som blir presentert i neste kapitlet (kapittel 5).

Resultatene fra de forskjellige spørsmålene i spørreskjemaet til hovedundersøkelsen blir først og fremst fremstilt i tabeller som viser prosentfordelingene per fag. På denne måten er det lett å sammenligne svarene til elevene fra ulike fag, og det blir mulig å delvis generalisere for hvert fag. Generalisering presenterer problematiske aspekter, men jeg har allerede nevnt at et implisitt stratifisert utvalg med så høy svarrate gir denne muligheten. Jeg skal utvide diskusjonen med enda et element som taler for generalisering: Jeg skal benytte

meg av signifikansanalyse med *Independent-Samples T-Test* (med 95 prosent konfidensintervall), slik at jeg kan synliggjøre de signifikante faglige eller kjønnsmessige forskjellene som resultatene viser. Prosentfordelingene og signifikansanalysene blir fremstilt i kapittel 5, mens resultatene fra pilotundersøkelsen blir fremstilt i vedlegg E (jf. 9.5).

Resultatkapitlet inneholder også mer komplekse statistiske analyser av funnene. Der vil jeg først benytte meg av faktoranalyse, for å kunne se nærmere på de ulike motivasjonskonstruktene og forenkle den store mengden variabler, ved å lage sumskår for disse konstruktene og gjennomføre en studie av reliabilitet (jf. 5.2). Reliabilitetsproblematikk er et omfattende tema som blir behandlet også i diskusjonskapitlet (kapittel 6). Her skal jeg bare nevne at jeg kommer til å bruke Cronbachs alfa som koeffisient. Sumskårene vil bidra til å redusere antall variablene som skal studeres, og gjøre det lettere å se korrelasjoner mellom variablene.

Videre er neste steg i analysen en studie av korrelasjoner mellom de ulike variablene og mellom fagene, slik at det blir mulig å se på hvilke av dem som samvarierer med de andre, og i hvor stor grad denne samvariasjonen skjer og er signifikant. Korrelasjonskoeffisienten er Pearson r , og forutsetningene for gode eller dårlige resultater blir drøftet i resultatkapitlet (jf. 5.3).

5. RESULTATER FRA HOVEDUNDERSØKELSEN

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene fra hovedundersøkelsen. Disse skal deles tematisk i forhold til spørsmålene i spørreskjemaet. Til tross for at denne studien omfatter et stort antall variabler og ikke alle disse er like relevante for besvarelsen av forskningsspørsmålene, har jeg valgt å legge frem alle funnene. Dette valget skyldes min vurdering av funnernes verdi for fagmiljøet: Som jeg tidligere har nevnt, finnes det ikke eksempler på lignende undersøkelser i Norge, og jeg har derfor håp om og tro på at denne databasen om fremmedspråkundervisning og -læring på ungdomsskolen, samt en uttømmende fremstilling av funnene i denne studien kan være av stor interesse for mange fremmedspråklærere og -didaktikere.

Kapitlet er delt i fire deler. I første del fremstilles resultatene på alle spørsmålene i spørreskjemaet som enkelte variabler. Disse blir brukt for å gi en grundig beskrivelse av dataene om elevene i utvalget, som blir analysert og presentert som deskriptive tall og frekvens i fag, eller i forhold til de ulike faktorene i studien (pkt. 5.1).

I andre del presenteres en analyse av de variablene som danner konstruktene i studien (slik som beskrevet i kapittel 3). Disse bearbeides ved hjelp av konfirmerende faktoranalyse for å undersøke underliggende felles faktorer, og for å kunne sette variabler sammen i sumskår for disse konstruktene. Reliabiliteten for konstruktene blir også studert og målt ved hjelp av Cronbachs alfa-koeffisienter (pkt. 5.2).

I tredje del av kapitlet fremstilles de signifikante korrelasjonene mellom hovedvariabelen i studien, tilfredsheten med faget, og enkelte variabler og sumskårer (pkt. 5.3).

Den fjerde delen (pkt. 5.4) er en oppsummering av funnene, som er nødvendig rent praktisk på grunn av den store datamengden som de ulike øvrige delene inneholder.

5.1 Analyse og fremstilling av funnene

Den første delen av denne studien fremstiller svarene i spørreskjemaundersøkelsen i form av prosentfordelinger. Hensikten med å presentere funnene på denne måten er å kunne sammenligne resultatene på tvers av fag. I utgangspunktet fremstilles resultatene i tabeller som viser alle svaralternativene. I tillegg, for å gjøre tabellene mer lesbare når svarene følger en firepunktsskala, har jeg oppsummert prosentfordelingene ved å dele dem i to (de to mest positive og de to mest negative svarene sammen) og jeg har kalt dem *positive* og *negative* svar.

For å sjekke om forskjellene blant grupper av elever med forskjellige fag er statistisk signifikante, bruker jeg både den grafiske fremstillingen av *standard error of the mean* med 95 % konfidensintervall og *Independent-Samples T-test*. Måling av standardavviket for gjennomsnittet i utvalget kan brukes som estimater for gjennomsnittverdier for de reelle forskjellene i populasjonen. Det gir derfor et godt bilde av hvordan fordelingen ville være om vi hadde hatt hele populasjonen med i utvalget. I det følgende skal jeg enten ha en figurfremstilling eller oppliste *p*-verdiene. Jeg velger å fremstille konfidensintervallene der figurene viser at de er adskilte fra hverandre, noe som er tegn på signifikante fag- eller kjønnsforskjeller. Når figurene ikke er selvforklarende og tydelige nok, opplistes *p*-verdien.

De mindre viktige funnene eller de som tar mye plass eller er vanskelige å ha samlet i en tabell, befinner seg i vedlegg K (jf. 9.11).

5.1.1 Hvem er elevene i utvalget?

Som allerede nevnt i (jf. 4.5), er referansepopulasjonen til undersøkelsen ungdomsskoleelever fra 9. trinn som valgte enten et fremmedspråk eller et fordypningsfag på 8. trinn. Siden valget skjer før de begynner på 8. trinn, har de hatt mulighet og tid til å vurdere om de ville fortsette med faget eller bytte til et annet i løpet av noen måneder. Dette gjør også at de har hatt tid til å tenke over om de er fornøyd med faget. De opplysningene som kommer fra de som har byttet fra fremmedspråk til fordypningsfag, er spesielt viktige, fordi de sier noe om hvorfor de ikke ville fortsette og hva som var skuffende med fremmedspråk.

Utvalget omfatter 1521 elever, 740 gutter og 773 jenter (i tillegg til 8 missing) på 9. trinn i skoleåret 2010–2011. De kommer fra 25 skoler geografisk spredt over hele landet, 10 fra byer, 14 fra landområder og en ukjent (jf. 4.5.3 og 4.5.4).

Som jeg har tidligere forklart (jf. 4.4) består spørreskjemaet til hovedundersøkelsen av 44 spørsmål delt i tre seksjoner: Den første (spm. 1–24) er felles for alle elevene i utvalget, den andre (spm. 25–40) gjelder bare de elevene som har valgt et fremmedspråk og den tredje (spm. 41–44) er bare for de elevene som har valgt et fordypningsfag.

Fagvalg

Spørsmålene om det faget elevene har på 9. trinn (spm. 2: *Hvilket av disse fagene har du i år?*), det faget de opprinnelig hadde valgt på 8. trinn (spm. 3: *Hvilket av disse fagene ønsket du opprinnelig på 8.trinn?*), og det faget de fikk tildelt (spm. 4: *Og hvilket av disse fagene fikk du?*), er grunnlaget for den første analysen av utvalget, nemlig fagvalg.

I tabellen nedenfor (tabell 18) kan vi se fordelingen av elevene i fagene på 9. trinn både i utvalget og på landsbasis, i tall og prosentandel.

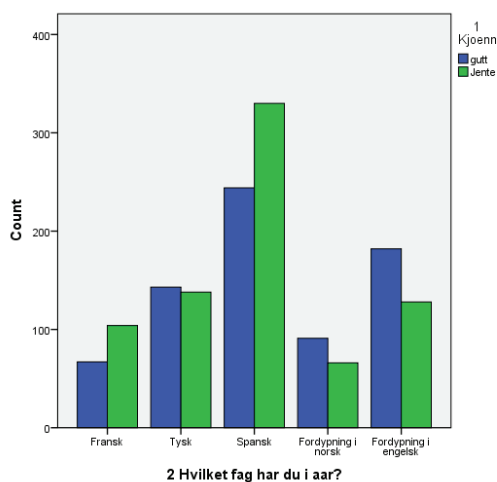
Tabell 18: Fordeling av elevene i fagene på 9. trinn i utvalget (U)(N=1512) og fordeling av elevene på landsbasis (L).

	Fransk		Tysk		Spansk		Andre språk		Ford. Norsk		Ford. Engelsk	
	U	L	U	L	U	L	U	L	U	L	U	L
Gutter	67	3 631	143	8 139	244	8 709	13	106	91	2 988	182	8 555
Jenter	104	5 161	138	7 140	575	10 246	7	86	66	1 953	128	6 138
Ukjent	1		1		–		–		1		3	
Total	172	8 792	282	15 279	574	18 955	20	192	158	4 941	313	14 693
Total (%)	11	14	19	24	38	30	1,3	0,3	10	7,8	21	23

Som vi ser, er spansk det største faget med ca. 38 % av elevene i utvalget, mens faget fordypning i engelsk er større enn de resterende språkfagene. Vi kan også observere at det er flere jenter enn gutter i fransk og spansk, mens det er flere gutter enn jenter i tysk, andre språk og fordypningsfag.

Hvis vi sammenligner disse tallene med de samme på landsbasis⁸⁸, ser vi at utvalget har en litt skjev prosentfordeling av elevene: På landsbasis er franskandelen ca. 3 % større, og tyskandelen er betydelig større (ca. 5 %) enn i utvalget. Spanskandelen derimot er nesten 8 % mindre enn i utvalget, selv om spansk fortsatt er det største faget. Disse skyldes antakelig at valgkriteriet for sammensetningen av utvalget har vært at skolen har tilbud om spansk. Prosentandelen av elevene i andre språk er større i utvalget, men det er ikke mulig å vite hvilke språk elevene har valgt, fordi det ville gjøre skolene lett identifiserbare. Også fordypningsfagene har større prosentandeler enn på landsbasis, som man kan se i tabellen. Både i utvalget og på landsbasis er tysk et større fag enn fordypning i engelsk, og fordypning i engelsk er større enn fransk.

Kjønnsfordelingen er tilsvarende på de to gruppene: Det er flere jenter enn gutter i spansk og fransk, mens det er flere gutter i tysk og i fordypningsfagene. Figur 4 viser denne fordelingen:



Figur 4: Kjønnsfordeling av elevene per fag

Sammenligning av svarene på spørsmål 3 (*Hvilket fag ønsket du opprinnelig på 8. trinn?*) med svarene på spørsmål 4 (*Og hvilket av disse fagene fikk du?*) gjør det mulig få vite hvor mange elever som fikk det faget de virkelig ønsket seg. I tabell 19 ser vi hvor mange elever som ønsket et fag og hvor mange som fikk sitt ønske oppfylt.

⁸⁸Tallene gjelder for samme skoleår (2010–2011) og er hentet fra GSI: Grunnskolens Informasjonssystem: www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1.

Tabell 19: Faget elevene ønsket seg og faget de fikk på 8. trinn.

	Fransk	Tysk	Spansk	Andre språk	Ford. Norsk	Ford. Engelsk
Ønsket faget	187	321	637	22	89	251
Fikk faget	182	317	628	15	108	267
Har fortsatt faget	172	282	574	20	158	313
Elever som ikke fikk sitt ønske	5	4	9	–	–	–

Denne oversikten viser at nesten alle elevene har fått innvilget sitt fagønske. Dette kan være et resultat av en ny tendens i organisering av fagene, nemlig at skolene har begynt å skaffe lærere i forhold til antall elever som søker et fag, i stedet for det motsatte. Som jeg har nevnt tidligere (jf. «Introduksjon» i kapittel 1) har skolene siden innføringen av spansk på ungdomsskolen pleid å tilby et fremmedspråk i forhold til de lærerne de hadde, og det var vanlig å tilby fransk og tysk til elevene som ønsket seg spansk hvis ikke det var kapasitet til alle. Dette var delvis fordi det var vanskelig å finne kvalifiserte spanskklærere og delvis fordi de hadde fransk- og tysklærere som allerede var fast ansatte. Ut fra disse resultatene er det tydelig at skolene har skaffet seg flere spanskklærere, men hvor kvalifiserte disse er, er fortsatt et åpent spørsmål (jf. 2.6 og 2.7).

For fordypningsfagene er antall elever som fikk faget de ønsket, større enn de som opprinnelig ønsket seg det (19 ekstra elever i fordypning i norsk, 16 i fordypning i engelsk). Dette kunne tyde på at rådgiverne eller andre på skolen frarådet noen elever å ta språkfagene, og at disse elevene havnet i fordypningsfagene før de hadde prøvd seg på et fremmedspråk.

Fagbytte mellom 8. og 9. trinn

Jeg har allerede nevnt (jf. 1.1.1) at frafallet fra fremmedspråkene er blant utgangspunktene for denne studien. Frafallet oppstår fordi elevene kan velge et fag på 8. trinn og får lov til å bytte fag etter noen måneder (i noen tilfeller etter første året), til tross for at fagene skal være trinnløpsfag. Sammenligningen av spørsmålene 2, 3 og 4 i spørreskjemaet er et forsøk på å fange opp dette frafallet. Tabell 20 viser at alle fremmedspråkene mister en del elever mellom 8. og 9. trinn.

Tabell 20: Frafall i tall og prosent i utvalget (N=1512) (U) og på landsbasis (L).

	Fransk		Tysk		Spansk		Ford. i norsk		Ford. i engelsk	
	U	L	U	L	U	L	U	L	U	L
Antall elever	-10	-619	-35	-1500	-54	-1904	+50	+1614	+46	+2528
Prosent i forhold til hele utvalget	-0,6	-1	-2,3	-2,4	-3,6	-3	+3,3	+2,5	+3	+4
Prosent i forhold til antall elever i faget	-5,5	-6,6	-11	-8,9	-8,6	-9,1	+46	+49	+17	+21

Sammenlignet med tallene fra GSI (Grunnskolen informasjonssystem) for elevene på landsbasis kan man i tabell 3 se at frafallet i utvalget ganske likt frafallet på landsbasis. Både i utvalget og på landsbasis havner disse elevene i fordypningsfagene. I dette utvalget ser vi at fordypning i norsk nesten doubler sine elever, det samme som skjer på landsbasis, mens

fordypning i engelsk får en økning på ca. 17 % i utvalget sammenlignet med ca. 21 % på landsbasis. Tysk er det fremmedspråket i utvalget som mister flest elever i antall, mens det på landsbasis er spansk som mister flest elever i prosent i forhold til elever i faget.

Hovedinntrykket er allikevel at frafallsfenomenet blant elevene ikke er særlig stort ettersom cirka 90 % av elevene har beholdt sitt fag. Det kan være en konsekvens av at de fleste elevene fikk det faget de ønsket seg, eller at de i motsetning til tidligere praksis fikk et mer begrenset tidsrom til å bytte fag. En annen mulig forklaring er at elevene fikk «smaksprøver» på fagene før de fikk velge, og dermed ble de bedre forberedt på det som ventet dem. Men vi kan også konstatere en tendens: Spansk er fremmedspråket med størst frafall, etterfulgt av tysk og fransk. Det betyr at fransk er det mest stabile fremmedspråket i forhold til tilstrømning av elever mellom fagene. Fordypning i norsk er det faget som får flest elever prosentvis i forhold til de elevene faget har på 8.trinn.

Elevene fra faget «andre språk»

Denne gruppen består av de elevene som valgte *andre språk* som svaralternativ på spørsmål 2 (*Hvilke av disse fagene har du i år?*). Som vi ser i tabell 18, finnes det i utvalget bare 20 elever som har dette faget, og de utgjør 1,3 % av alle elevene i utvalget. De er en gruppe elever som det er vanskelig å beskrive på grunn av mangel på presis informasjon om hvilket eller hvilke fremmedspråk de har. Det hadde selvfølgelig vært mulig å spore opp den skolen (eller de skolene) de kommer fra, for å så få vite mer om fremmedspråket. Men av hensyn til anonymisering av spørreskjemaer og for ikke å gjøre elevene identifiserbare kan jeg ikke skaffe meg grundigere informasjon om dette.

Størrelsen på denne gruppen er uansett såpass liten at det ikke har noen hensikt å bruke statistiske analysemetoder på den. I tillegg hindrer konfidensintervallene fra gruppen *andre språk* et klart bilde av det som skjer med intervallene fra andre fag. Jeg valgte derfor å beskrive denne gruppen separat i punkt 5.1.23, og å utelate dem fra den øvrige analysen.

5.1.2 Informasjon før valget

En viktig forutsetning for at elevene skal være fornøyde med sitt fagvalg, er at de skal være bevisste på sin avgjørelse. På bakgrunn av dette (og for å støtte valg av fremmedspråk) har Fremmedspråksenteret (Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen)⁸⁹ utgitt forskjellige typer brosjyrer om valg av fremmedspråk som skulle være tilpasset elevene og foresatte og rådgiverne på skolen. Disse inneholder informasjon om fremmedspråk generelt som fag og bidrar til å gjøre valget lettere.

Barne- og ungdomsskolenes rådgivere skulle også bidra til denne prosessen ved å gi tidlig informasjon om fremmedspråk, organisere møter med elever og foresatte, invitere fremtidige ungdomsskoleelever til å delta i møter med fremmedspråklærerne, osv. Likevel er det mitt inntrykk at informasjonen elevene får fra andre kanaler, samt familie og venner, spiller en stor rolle i deres avgjørelser. I denne studien er jeg derfor interessert i å finne ut hvilke informasjonskilder som er de viktigste for elevene, og blant de alternativene jeg har

⁸⁹ <http://www.fremmedspraksenteret.no/>.

valgt, finnes det: venner, familie, personer nær familien, lærere, rådgivere, aviser, nettet, tv, og selvfølgelig brosjyrer om valgfag.

I spørsmål 6 (*Informasjonen før valget: Hvor viktige var disse personer som rådgivere når du skulle velge faget på 8. trinn?*) må elevene angi hvor viktig de forskjellige personene de blir spurt om, var for valget de gjorde. Resultatene vises i følgende tabell:

Tabell 21: Prosentfordeling av resultater for spørsmål 6 (Informasjon før valget) for alle.

	Ikke viktig	Noe viktig	Veldig viktig
Venner	29	47	23
Foreldre/familie	22	46	32
En nær person	52	34	14
En lærer fra barneskolen	79	18	3,3
Rådgiveren	79	19	3
Søsken med samme fag	61	26	13
Aviser/nettet/Tv	74	19	6,7
Brosjyrer om valgfag	68	26	6

For å oppsummere resultatene ser jeg på de to positive svaralternativene *noe viktig* og *veldig viktig* under ett. Det er ikke overraskende å se at familien har den største innflytelsen på valget, med 46 % *noe viktig* og 32 % *veldig viktig* (til sammen 88 %). Venners valg spiller også en betydelig rolle på valget med 47 % *noe viktig* og 23 % av *veldig viktig* (til sammen 70 %). Personer som er nær familien, kan også ha en viss betydning med 34 % *noe viktig* og 14 % *veldig viktig* (til sammen 48 %), og søsken som har hatt samme fag har noe relevans: 26 % *noe viktig* og 13 % *veldig viktig* (til sammen 39 %). Lærere, rådgivere, brosjyrer og andre informasjonskilder ser ikke ut til å påvirke elevenes valg i veldig stor grad.

Hvis vi ser på forskjeller mellom elevene delt på fag, er innflytelsen av venner større for spanskelever (53 % *noe viktig*, 21 % *veldig viktig*), og den er like stor som den fra familien (52 % *noe viktig*, 22 % *veldig viktig*). For tyskelever har venner mindre innflytelse, mens familien virkelig har den største innflytelsen (til sammen 84,5 %). Franskelever ser ut til å være mindre påvirket av familien og venner enn tysk- og spanskelever.

5.1.3 Kvaliteten i informasjonen før valget

Spørsmål 7 (*Hvor fornøyd var du med den informasjonen du fikk da du skulle velge?*) handler om kvaliteten i den informasjonen elevene fikk da de skulle velge et fag. Viktigheten av dette spørsmålet ligger i relevansen ved å studere nærmere hvor fornøyd de var med informasjonen, i tillegg til å få vite hvor elevene fikk den fra.

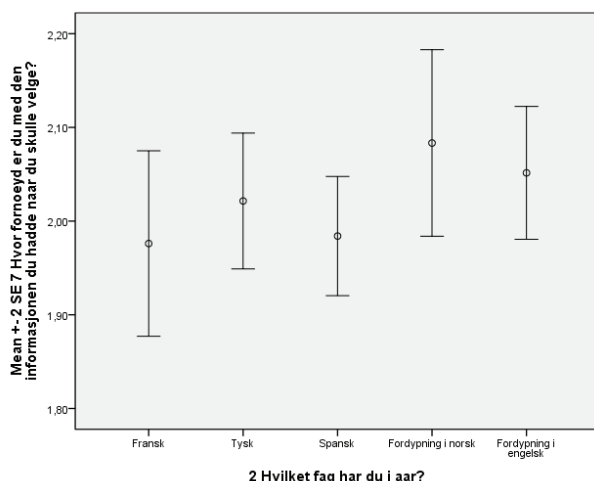
Tabell 22 viser prosentfordeling når det gjelder nivå på tilfredshet med informasjonen:

Tabell 22: Prosentfordeling av graden av tilfredshet med den informasjonen elevene hadde da de skulle velge (spm. 7: *Hvor fornøyd var du med den informasjonen du fikk da du skulle velge?*).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke f. i det hele tatt	19	22	17	19	15	17
Noe f.	63	59	63	65	61	61
Veldig f.	19	19	19	15	24	22

Generelt virker språkelevne og elevene fra fordypningsfagene ganske tilfredse med den informasjonen de fikk før de skulle velge. Hvis vi slår sammen de positive svaralternativene (*noe fornøyd* og *veldig fornøyd*), ser vi at franskelevne ligger på 78 %, tyskelever på 82 % og spanskelevne på 80 %. Elevene fra fordypningsfagene ligger over 80 %.

Figur 5 nedenfor viser gjennomsnittverdier på svarene til spørsmål 7 (avhengig variabel) og fordeling av elevene i fagene (uavhengig variabel) med 95 % konfidensintervall.



Figur 5: Sammenheng mellom fag og resultatene fra spørsmål 7 (med 95 prosent konfidensintervall)

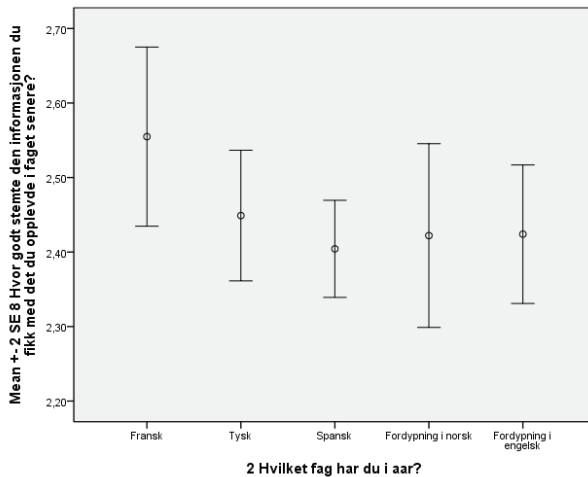
Her ser vi at gjennomsnittsvarene fra elevene fra de forskjellige fagene ikke skiller seg mye fra hverandre, og at forskjellene ikke er statistisk signifikante.

Like viktig er det å finne ut om elevene syntes at informasjonen stemte med det de opplevde senere, det vil si om de hadde tilstrekkelig eller riktige opplysninger for å gjøre et bevisst valg. Dette ble oppnådd gjennom spørsmål 8 (*Hvor godt stemte den informasjonen du fikk med det du opplevde i faget senere på skolen?*). Disse opplysningene brukes også senere i analysen brukes til å forklare en eventuell sammenheng mellom kvaliteten i informasjonen og frafallet eller mangel på tilfredshet med faget. Tabell 23 viser resultatene i prosent fordelt på fag.

Tabell 23: Prosentandel i svarene for spørsmål 8 (*Hvor godt stemte den informasjonen du fikk med det du opplevde i faget senere?*).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Dårlig	11	7,3	8,8	12	10	14
Sånn passe	41	40	43	40	44	38
Ganske godt	42	43	43	42	40	41
Veldig godt	6,3	9,8	5,1	5,2	6,5	7,4

Her får vi ganske like resultater mellom samlet negative svar (*dårlig* og *sånn passe*) og positive svar (*ganske godt* og *veldig godt*). Spanskelever er de fremmedspråkelevene som har høyest skår på svaralternativ *dårlig* (12 %). Figuren nedenfor viser sammenheng mellom spørsmål 8 og spørsmål 2.



Figur 6: Sammenheng mellom fagene og spørsmål 8 (med 95 prosent konfidensintervall)

Selv om figuren ikke viser helt adskilte konfidensintervaller, finnes det en signifikant forskjell mellom franskelevne og spanskelevne ($p = ,028$). Svarene fra spanskelevne viser kortere konfidensintervaller og mindre avvik fra gjennomsnittverdien enn de andre: Dette gjør spanskelevne den mest omforente gruppen i sine meninger, og de er i tillegg den gruppen som har flest misfornøyde elever.

Ved å svare på spørsmål 9 (*Ble du informert om mulighetene til å fortsette med/eller bytte fremmedspråk på videregående skole?*) måtte elevene uttale seg om hva de vet når det gjelder mulighet til å bytte fag fra ungdomsskolen til videregående skole. Dette er et viktig argument for fagvalg generelt og spesielt for valg av et fremmedspråk, fordi elevene bør informeres om at de enten kan velge et fag på ungdomsskolen og fortsette med det på videregående, eller at de kan bytte fag etter ungdomsskolen. Det første innebærer at faget på videregående skole er på et høyere nivå (nivå 2) enn det samme faget på ungdomsskolen, noe som vil si at det er en kontinuitet i fagutviklingen. I det andre tilfellet begynner de med et nytt fag på basisnivå (nivå 1). Det vil si at deres valg av fordypningsfag for å slippe unna et fremmedspråk påvirker nivået de kan oppnå senere i fremmedspråket, og derved også deres fremtidige studiemuligheter.

Resultatene kan sees i vedlegg (tabell K1, vedlegg K, jf. 9.11) og viser at ca. halvparten av elevene ikke visste om mulighetene til å bytte fag mellom ungdomsskolen og videregående skole.

Spanskelevne ligger på gjennomsnittet (49 % av svaret *ja*), mens elevene i andre språk- og fordypningsfag er de som tydeligvis ikke hadde tilstrekkelig informasjon om dette.

Et unntak er franskelevene, som er de best informerte (med 65 % av svaret *ja*). Forskjellene mellom fransk og de andre fagene, og mellom tysk og fordypning i engelsk, er signifikante. Disse funnene innebærer at halvparten av elevene er uinformerte om konsekvensene av sitt fagvalg og får en negativ overraskelse når de begynner på videregående skole.

5.1.4 Tilfredshet med faget

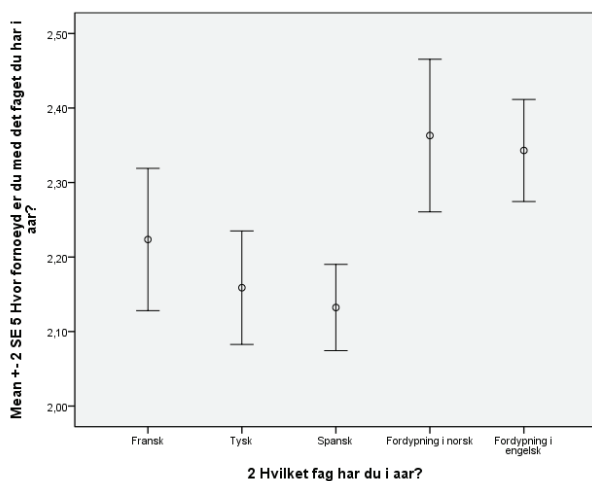
Spørsmål nr. 5 (*Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?*) er et nøkkelspørsmål for å kunne sammenligne elevenes tilfredshet på tvers av fagene, og er også en viktig innledning til den videre analysen av resultater av valg og frafall fra fremmedspråk. Jeg kommer tilbake til resultatene fra dette spørsmålet i besvarelsen til forskningsspørsmål 2 (*Hvilke faktorer kan i størst grad predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt?*) i diskusjonskapitlet (kapittel 6) for å skape en bedre forståelse av forskjellene mellom fagene, mens den følgende tabellen presenterer prosentandelene på svarene.

Tabell 24: Prosentfordeling i grad av tilfredshet med faget på 9. trinn (spørsmål 5: *Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?*).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke f. i det hele tatt	11	13	18	8,9	6,8
Passe f.	57	57	51	46	52
Veldig f.	33	29	31	45	41

Generelt ser elevene ut til å være tilfredse med det faget de har valgt. Hvis man sammenligner svarene *passer fornøyd* og *veldig fornøyd* med *ikke fornøyd i det hele tatt*, ser man at prosentandelen av elevene som opplever en form for tilfredshet, er over 80 %, uansett fag. Blant språkelevene er franskelevene de mest fornøyde, med 57 % av *passer fornøyd* og nesten 33 % av *veldig fornøyd*. Hvis man ser nærmere på prosentandelen av negative svar (*ikke fornøyd i det hele tatt*), er det lett å se at tyskelevene totalt sett er mer fornøyde enn spanskelevene. Forskjellene mellom franskelever og spanskelever er ganske betydelige. I tillegg skårer spanskelever lavest blant fremmedspråkene med 18 % av negative svar. Elever i fordypningsfagene er betydelig mer fornøyd enn elevene i språkfagene.

Sammenheng mellom tilfredshet med faget og selve fagene ser man i figuren nedenfor.



Figur 7: Sammenheng mellom grad av tilfredshet med faget og valg av faget (med 95 prosent konfidensintervall) (1= Ikke fornøyd i det hele tatt, 2= Passe fornøyd, 3= Veldig fornøyd)

Figuren viser at forskjellene mellom fremmedspråk- og fordypningsfagelever er signifikante, mens de ikke er det blant fremmedspråkene. Her har det også vært interessant å finne betydelige kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter i deres grad av tilfredshet med faget (se tabellen nedenfor).

Tabell 25: Prosentfordelingen i kjønnsforskjellene i graden av tilfredshet med faget (5 (Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?).

Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?	Gutter	Jenter
Ikke f. i det hele tatt	15	11
Passe f.	52	53
Veldig f.	33	36

Her ser vi at guttene har en prosentandel av positive svar (sammensetning av *passe fornøyd* og *veldig fornøyd*) som tilsvarer 85 %, mens jentene ligger på 89 %; i tillegg til dette har jenter 4 % høyere prosentandel på svaret *veldig fornøyd*. Likevel viser disse forskjellene seg å ikke være signifikante ($p=,090$).

Det er vanskelig å forklare hvorfor jenter er mer fornøyd enn gutter, men det kan ha en sammenheng med at det er flest jenter (jf. 5.1.1) som velger fremmedspråk, og det kan bety at de har en mer generell interesse for faget til å begynne med, noe som igjen kan øke sannsynligheten for å bli fornøyd senere. Et annet aspekt å ta i betraktning er at jentene i utvalget har høyere karakterer (jf. 5.1.9) enn gutter i fremmedspråk, norsk, matematikk og engelsk, det vil si at jenter generelt oppnår bedre resultater enn gutter i alle fag⁹⁰.

⁹⁰ Dette ble bekreftet av resultatene på PISA 2006 (Kjærnsli et al., 2007, s. 67).

5.1.5 Behov for andre valgmuligheter

Til tross for disse positive svarene i graden av tilfredshet med faget er det viktig å understreke at elevene viser et behov for andre valgmuligheter. Hensikten med spørsmål 10 (*I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?*) og spørsmål 11 (*Hvilke andre fag kunne du tenke deg i stedet for fremmedspråk/fordypning?*) er å se nærmere på dette behovet⁹¹.

Tabellen nedenfor handler om ønsket om å ha flere valgalternativer og viser prosentfordeling for spørsmål 10.

Tabell 26: Prosentfordeling på spørsmål 10 (I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
I liten grad	29	25	30	28	24	33
I noen grad	48	49	44	50	54	43
I stor grad	24	26	26	22	22	24

Som vi ser, er elevene også ganske enige i at fagalternativene ikke var tilstrekkelige: De sammensatte positive svarene (*i noen grad* og *i stor grad*) utgjør over 70 % for alle elevene uansett fag. Det viser seg å være en svak tendens til at elevene i fordypning i engelsk skårer lavere enn de andre. Dette ville da bekrefte resonnementene som ble gjort for spørsmål 5 om at elevene i fordypningsfag er generelt mer fornøyde med faget og derfor ikke viser sterkt behov for andre alternativer. Disse forskjellene mellom fagene er likevel ikke signifikante.

Som nevnt ovenfor, gjennom spørsmål 11 kan man studere nærmere de fagalternativene elevene kunne ønske seg. De mulige svaralternativene jeg foreslår i undersøkelsen er: Andre språk enn de som tilbys, fordypning i andre fag, data/IKT, motor/elektronikk, praktiske fag, idrett og ”vet ikke”. Tabell 27 viser prosentfordelingen for de forskjellige forslagene:

Tabell 27: Prosentfordeling på spørsmål 11 (Hvilke andre fag kunne du tenke deg i stedet for fremmedspråk/fordypning?) som viser andre fag som alternativ til fremmedspråk/fordypningsfag.

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Andre språk	14	17	13	13	13	13
Andre fag	9,1	9,3	13	8	7,6	8
Idrettsfag	18	32	31	40	22	31
Data/ ikt	16	17	20	17	17	16
Motor/elektronikk	24	8,1	16	12	24	28
Praktiske fag	13	30	26	25	22	19
Vet ikke	34	14	13	12	17	18

Utenom svaralternativet *vet ikke* ser vi at fremmedspråkelevne og elevene i fordypning i engelsk er mest interessert i idrett, mens elevene i fordypning i norsk er mest interessert i motor eller elektronikk. Andre preferanser for fremmedspråkelevne er praktiske fag. Spanskelever skiller seg ut ved å være de som ønsker mest fag ”uten lekser”, dvs. idrett og praktiske fag.

⁹¹ Samme tema ble testet i pilotundersøkelsen, og resultatene kan sees i vedlegg E (tabell E7) (jf. 9.5).

5.1.6 Hjemmespråk

En av mine mistanker om valg og frafall fra fremmedspråk har alltid vært at elever med minoritetsbakgrunn eller med andre språk enn nordiske som morsmål, blir systematisk frarådet fra å velge et fremmedspråk. Det er fordi disse er tradisjonelt sett elever som sliter i norske skoler på grunn av manglende ferdigheter i norsk (Slettholm, 2013). Av den grunn kan skolepersonalet, rådgiverne og lærere (og kanskje til og med familiene) forvente at et språkfag i tillegg til norsk vil forvirre dem enda mer. I tillegg til dette finnes det en generell tro på at disse elevene ikke kan bli flinke i et språk til (etter norsk og engelsk), og dermed vil deres selvtillit bli svekket og deres trivsel på skolen forverret.

Med spørsmål 12 (*Hvilket språk snakker du mest hjemme?*) ønsket jeg å avdekke om elevene med andre morsmål enn skandinaviske språk viste en sterkere tendens til å velge et av ferdypningsfagene og/eller om de var mer frafallende fra fremmedspråk. Jeg har valgt å oppgi engelsk og de tre fremmedspråkene som svaralternativer i tillegg til det lite presise ”andre språk”, slik at jeg ikke kan vite hvilket språk det er snakk om. (jf. 4.4.2 under ”Noen problematiske spørsmål”). I tabellen nedenfor ser vi hvilke fag elevene med forskjellige hjemmespråk har valgt.

Tabell 28: Prosentfordeling av hjemmespråk (spm.12: *Hvilket språk snakker du mest hjemme?*) for elevene i de forskjellige fagene.

<i>Hjemmespråk</i>	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Norsk/dansk/svensk	90	95	92	93	90	83
Tysk	0,5	-	1,1	0,5	-	0,3
Engelsk	1,9	0,6	1,8	1,6	2,5	2,9
Fransk	0,4	2,3	-	-	-	0,3
Spansk	0,7	0,6	0,4	1,2	0,6	0,3
Andre språk	6,2	1,7	5,3	3,8	7	13

Totalt sett ser vi at nesten 10 % av elevene i utvalget snakker et ikke-skandinavisk språk hjemme, 0,5 % av disse snakker tysk, 1,9 % engelsk, 0,4 % fransk og 0,7 % spansk. Den største ikke-nordiske gruppen er elevene med andre språk, som utgjør 6,2 % av det samlede utvalget. Naturligvis velger de fleste elevene som allerede snakker tysk, fransk eller spansk, dette språket i skolen, men en del av dem velger også et ferdypningsfag. Engelsktalende elever velger en del fremmedspråk, men de fleste velger ferdypningsfagene. Det mest interessante som kommer ut av tabellen, er at den største mengden av elever som snakker et ikke-skandinavisk språk hjemme, har valgt et av ferdypningsfagene: 7 % av elevene i ferdypning i norsk og 13 % av elevene i ferdypning i engelsk snakker opprinnelig et ikke-skandinavisk språk. Dette er et funn som kan sette spørsmålstegn ved ferdypningsfagene. Først når det gjelder ferdypning i norsk, må vi tenke at hvis dette faget blir valgt av ikke-norsktalende elever, kan det bety at innholdet og nivået i faget egentlig ikke er slik læreplanen tilsier, og kanskje at disse elevene heller får en form for støtte i norsk enn en reell ferdypning. Det samme kunne sies om ferdypning i engelsk, hvor elever som allerede har nok utfordringer med norsk og engelsk, neppe vil ”fordype seg” i dette språket. Denne tankegangen kan bli bekreftet eller svekket av resultatene på spørsmål 20 om karakterer, for hvis disse elevene er

flinke i norsk og engelsk, betyr det da at de har valgt et fag de virkelig ønsker å fordype seg i. Jeg skal se dette nærmere på dette i analysen av resultatene på spørsmål 20.

5.1.7 Undervisning

En viktig forutsetning for at elevene skal trives med det faget de har valgt, er at de skal være tilfredse med undervisningen, og at de skal føle at den er tilpasset deres nivå. Jeg skal her redegjøre for svarene på spørsmålene 13 og 14, som handler om tilfredshet med undervisning og tilpassing av undervisning til elevenes nivå.

Tilfredshet med undervisningen

Spørsmål 13 (*Hvor godt liker du undervisning i det faget du har valgt?*) tar for seg hvor godt elevene liker undervisningen i faget, og tabellen nedenfor viser resultatene.

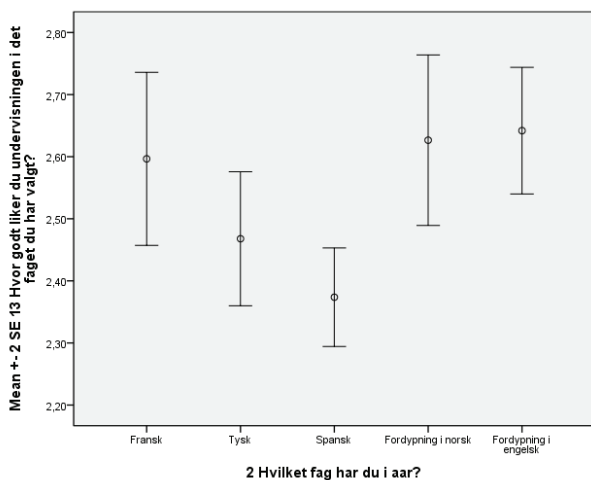
Tabell 29: Prosentfordeling i tilfredshet med undervisning (spørsmål 13: *Hvor godt liker du undervisning i det faget du har valgt?*).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Dårlig	15	14	15	20	11	11
Sånn passe	34	28	35	36	30	32
Ganske godt	36	43	36	31	44	40
Veldig godt	14	15	13	13	15	18
Misfornøyd	49	42	51	56	41	43
Fornøyd	51	59	49	44	59	57

Generelt kan vi se at prosentfordelingen av de to mest negative svarene (*dårlig* og *sånn passe*) og av de to mest positive svarene (*ganske godt* og *veldig godt*) er ganske jevn: De fornøyde elevene utgjør 51 % av hele utvalget.

Vi kan også registrere at franskelever er de mest tilfredse blant fremmedspråkelevne med 59 % av positive svar, mens spanskelever er de mest misfornøyde med bare 44 %. Spanskelevne skiller seg ut ved å være gruppen med de sterkeste negative meningene om undervisningen, med 20 % som svarer *dårlig*. Fordypningsfagelevne viser derimot mer positive resultater, med 59 % i norsk og 57 % i engelsk.

Figuren nedenfor viser sammenhengen mellom fagene og elevenes tilfredshetsnivå med undervisningen:



Figur 8: Sammenheng mellom fag og tilfredshet med undervisning (spørsmål 13)(med 95 prosent konfidensintervall)

Denne figuren bekrefter at spansk er det faget som skiller seg ut: Forskjellene mellom spansk og fransk ($p=,006$), fordypning i norsk ($p=,002$) og fordypning i engelsk ($p<,001$) er signifikante. Også forskjellen mellom tysk og fordypning i engelsk ($p=,019$) er signifikant, noe som viser at tyskelevene stiller seg nesten like negative til undervisning som spanskelevene. Det er viktig å poengtere at det ikke finnes signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder tilfredshet med undervisningen.

Disse resultatene må sees i sammenheng med den analysen av andre spørsmål som skal vises senere i dette kapitlet. Men foreløpig vil jeg foreslå at manglende erfaring som lærer i skolen, spesielt når det gjelder spansk (som relativt nytt fag i Norge), kan være blant de faktorene som hindrer en vellykket undervisning. Tyskelevenes misnøye er mer vanskelig å forklare, og man kan lett risikere å bare anta at det kunne være det motsatte problemet, nemlig at tysklærere har lang erfaring, men er kanskje litt gammeldagse i sin undervisning. På den andre siden peker flere elementer på at fordypningsfagselevenenes tilfredshet med undervisningen ikke skyldes selve undervisningen, men heller fagets innhold, slik jeg antydte ovenfor (jf. 5.1.6).

Tilpassing av undervisning

Spørsmål 14 (*Hvor godt synes du at undervisningen er tilpasset ditt nivå?*) dreier seg om tilpassing av undervisningen til elevenes nivå. Dette er en ganske avgjørende faktor som spiller inn på elevenes generelle tilfredshet med faget. Læring hindres hvis undervisningen skjer på feil nivå. Tabellen nedenfor viser prosentfordeling på spørsmål 14 for alle elevene og delt per fag.

Tabell 30: Prosentfordeling i tilpasning av undervisning (spørsmål 14: *Hvor godt synes du at undervisning er tilpasset ditt nivå?*). Negative (*dårlig og sånn passe*) og positive svar (*ganske godt og veldig godt*) blir oppsummert under gruppene *misfornøyde og fornøyde*.

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Dårlig	13	14	13	15	8,9	11
Sånn passe	32	30	26	34	34	34
Ganske godt	43	43	52	40	44	40
Veldig godt	12	12	10	12	13	15
Misfornøyde	45	44	38	49	43	45
Fornøyde	55	56	62	51	57	55

Generelt sett føler 55 % av elevene at undervisningen er tilpasset deres nivå. Hvis vi ser nærmere på tallene, kan vi observere at de mest fornøyde er tyskelevene og de minst fornøyde spanskelevene. Spanskelevene har også den største prosentandelen (15 %) av svaret *dårlig*. Dette resultatet er ikke overraskende når vi ser tilbake på resultatene fra spørsmål 13, der spanskelevene var også de mest misfornøyde. Til tross for dette finnes verken signifikante forskjeller mellom elevene i fremmedspråkene og fordypningsfagene eller signifikante kjønnsforskjeller, selv om de siste ligger nær signifikansnivå ($p=,067$).

5.1.8 Resultater i faget

Jeg har hele tiden vært opptatt av å finne ut om det er noen forskjeller mellom fremmedspråkene og alle de andre fagene, både i forhold til læringsfølelse, resultater og stressnivå. Dette er fordi at når noen elever velger bort det fremmedspråket de hadde valgt til et fordypningsfag, må det være en grunn til misnøyen med fremmedspråket. Spesielt interessant er det å se om spanskelevene viser noen tegn til forskjell fra de andre elevene.

Elevenes mestringsfølelse

Med spørsmål 15 (*Hvor godt føler du at gjør det i det faget du har valgt?*) blir mestringsfølelsen i det faget elevene har valgt, sammenlignet med de andre fagene de har på skolen. Hensikten med dette er å finne ut om vanskelighetsgraden i fremmedspråkene blir oppfattet som annerledes enn i de andre fagene. Jeg ønsket med andre ord å vite om fremmedspråkene føles spesielt vanskelige for elevene, fordi dette kunne forklare et eventuelt frafall. I tabellen nedenfor kan vi sammenligne resultatene blant fagene.

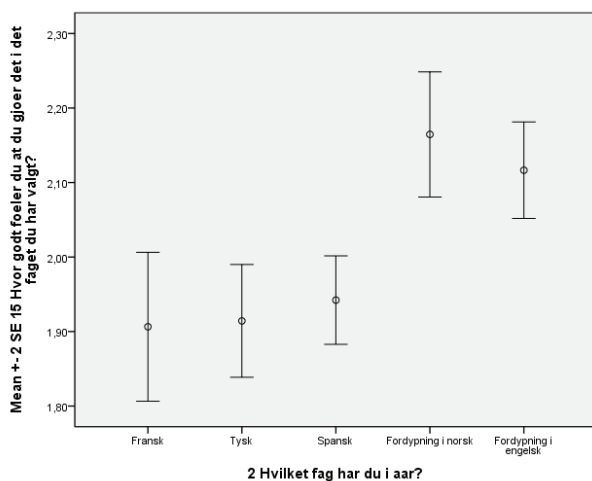
Tabell 31: Prosentfordeling av elevene på spørsmål 15 (*Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?*).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Dårligere enn i andre fag	21	26	24	28	7	11
Det samme som i andre fag	58	59	60	50	70	66
Bedre enn i andre fag	20	15	15	22	23	28

Her ser vi at det finnes et markant skille mellom fremmedspråk og fordypningsfagene. Fremmedspråkelevene viser klart høyere prosentandeler enn fordypningsfagelevene på svaralternativet *dårligere enn andre fag*, særlig spanskelevene er de som har den høyeste prosentfordelingen (28 %), mens tyskelevene har den laveste (24 %). Fordypningsfagelevene

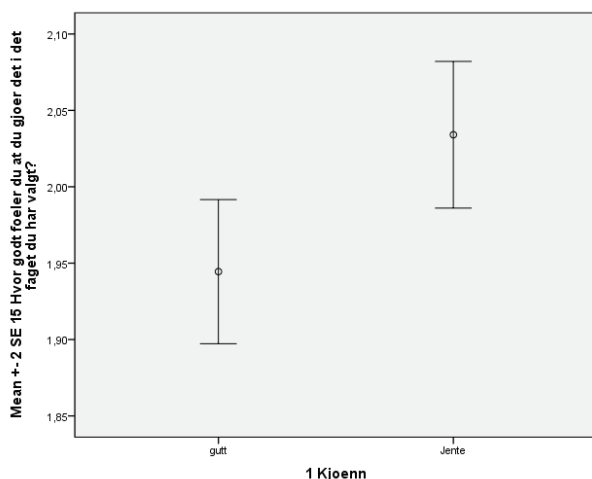
har de laveste prosentandelene på dette svaralternativet, med 7 % for fordypning i norsk og 11 % for fordypning i engelsk, mens de har mye høyere prosentandeler (70 % for fordypning i norsk og 66 % for fordypning i engelsk) på alternativet *det samme som i andre fag*. Blant elevene som synes at de klarer de seg *bedre enn i andre fag* i det faget de har valgt, ser vi at spanskelevne ligger høyest med nesten 22 %, og igjen at fordypningsfagelevne har de høyeste prosentandelene med 23 % i fordypning i engelsk og i norsk. Alt i alt er spanskelevne den gruppen blant fremmedspråkelevne som har den høyeste prosentandelen av de mest negative og de mest positive svaralternativene.

Figuren nedenfor viser at det markerte skillet mellom fordypningsfagene og fremmedspråkene også er statistisk signifikant.



Figur 9: Sammenheng mellom spørsmål 15 (Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?) og de forskjellige fagene (1=Dårligere enn i andre fag, 2= Det samme som i andre fag, 3= Bedre enn i andre fag) (med 95 prosent konfidensintervall)

I neste figur kan man også se sammenhengen mellom kjønn og mestringsfølelse (spørsmål 15) i faget:



Figur 10: Sammenheng mellom kjønn og spørsmål 15 (Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?) og de forskjellige fagene (med 95 prosent konfidensintervall)

Her vises det en tydelig signifikant forskjell mellom gutter og jenter ($p=,008$): Jentene har en sterkere mestringsfølelse enn guttene, og dette er et element som kommer til å bli bekreftet også i analysen av spørsmål 20.4 om karakterene i faget (jf. 5.1.9 under «Karakterene»).

Læring og forventninger om læring

Spørsmål 16 (Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?) og spørsmål 17 (Hadde du forventet å lære mer?) handler mer spesifikt om læring. Jeg grupperer igjen svarene etter positive (ganske godt og veldig godt) og negative (dårlig og sånn passe) for å tolke tabellen nedenfor.

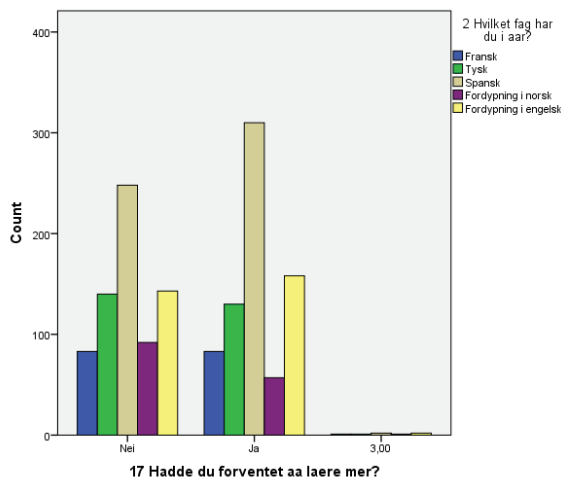
Tabell 32: Prosentfordeling for spørsmål 16 (Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Dårlig	14	12	14	16	11	11
Sånn passe	34	36	31	38	32	30
Ganske godt	39	41	43	32	44	43
Veldig godt	13	11	12	14	13	16
Negative svar	48	48	45	54	43	41
Positive svar	52	52	55	46	57	59

Her ser vi at spanskelevne opplever mindre læring enn de andre fremmedspråkelevne, med 46 % av positive svar. Fordypningsfagelevne opplever mer læring enn fremmedspråkelevne, med 59 % for fordypning i engelsk og 57 % for fordypning i norsk. Det viser seg at forskjellene mellom fremmedspråkene og fordypningsfagene generelt ikke er signifikante, men spesifikt kan vi registrere at forskjellen mellom spansk og fordypning i engelsk er signifikant ($p=,002$), mens forskjellen mellom spansk og fordypning i norsk ligger nær signifikansnivået ($p=,061$). Det vises heller ikke signifikante kjønnsforskjeller, noe som

bekrefter at læringsfølelse og følelse av å klare seg i faget oppleves av elevene som to forskjellige ting.

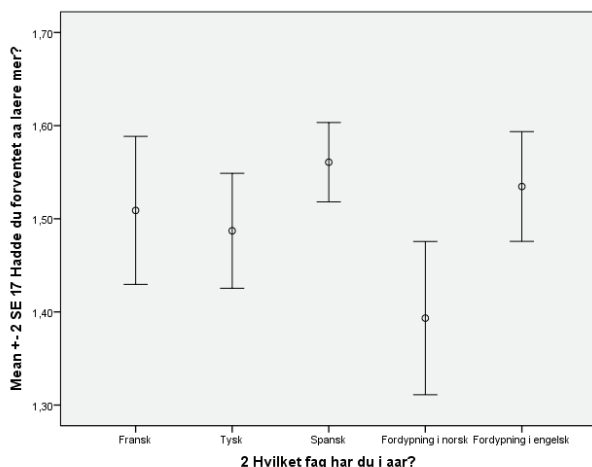
Spørsmål 17 (*Hadde du forventet å lære mer?*) er viktig for å kunne sjekke om elevenes forventninger om læring ble innfridd. Videre vil jeg analysere sammenhengen mellom dette og deres grad av tilfredshet med faget, for å se om en eventuell skuffelse kan ha noe å gjøre med at de lærer mindre enn forventet. Resultatene vises i figuren nedenfor.



Figur 11: Prosentfordeling på spørsmål 17 (*Hadde du forventet å lære mer?*). Tallet 3 i figuren står for kategorien *ikke svart*

Her ser vi at spanskelever er blant de fremmedspråkelevene som hadde de største forventningene om læring, med 55 % *ja* (tabell K2, vedlegg K), og dette resultatet er konsistent med prosentfordelingen i svarene på forrige spørsmål. Fransk- og tyskelevene viser litt lavere prosentandeler (50 % for fransk, 48 % for tysk). Vi kan også observere en stor forskjell mellom de to fordypningsfagene: Elevene i Fordypning i norsk (*ja*: 38 %) er mer tilfredse med hvor mye de lærer, enn elevene i fordypning i engelsk (*ja*: 52 %).

I figuren som følger, kan vi se forskjellene blant fagene når det gjelder fordelingen på spørsmål 17.



Figur 12: Sammenheng mellom forventning å lære mer (spm. 17: *Hadde du forventet å lære mer?*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)

Her ser vi en signifikant forskjell mellom de to fordypningsfagene, og mellom fordypning i norsk og fransk ($p=,044$) og spansk ($p<,001$), men ikke med tysk ($p=,070$). Mens det finnes ingen signifikant forskjell mellom fremmedspråkene og fordypning i engelsk, eller blant fremmedspråkene. Det er derimot en nesten signifikant kjønnsforskjell når det gjelder læringsforventinger ($p=,055$).

5.1.9 Karakterer

Neste avsnitt handler om karakterer og om den typen forhold elevene og deres familier har til elevenes resultater på skolen. Elevene blir spurt om viktigheten av karakterer for dem og for deres familie (selvfølgelig sett fra elevenes ståsted), så om hvor enige de er i de karakterene de får, og deretter om selve resultatene de hadde på 8. trinn i forskjellige fag: norsk, matematikk, engelsk og det faget de har valgt.

Viktighet med karakterene

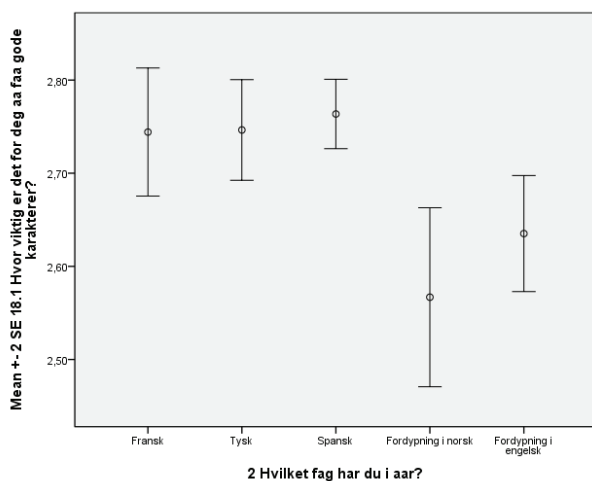
Med spørsmål 18 (*Hvor viktig er det for deg og din familie å få gode karakterer?*) spør jeg om hvor viktig det er å få gode karakterer både for elevene (18.1) og for familien (18.2). I tabellen nedenfor kan vi sammenligne resultatene blant fagene.

Tabell 33: Prosentfordeling av svarene om viktighet med karakterer for elevene (E) og for familiene (F) (spm. 18: *Hvor viktig er det for deg og din familie å få gode karakterer?*).

	Alle		Fransk		Tysk		Spansk		Ford. i norsk		Ford. i engelsk	
	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F
Ikke v. i det hele tatt	1,9	2,1	0,6	1,8	0,7	2,9	0,9	1,1	5,7	3,3	3,3	2,3
Noe v.	26	38	24	46	24	39	22	37	32	37	30	35
Veldig v.	76	60	75	52	75	58	77	62	62	60	67	63

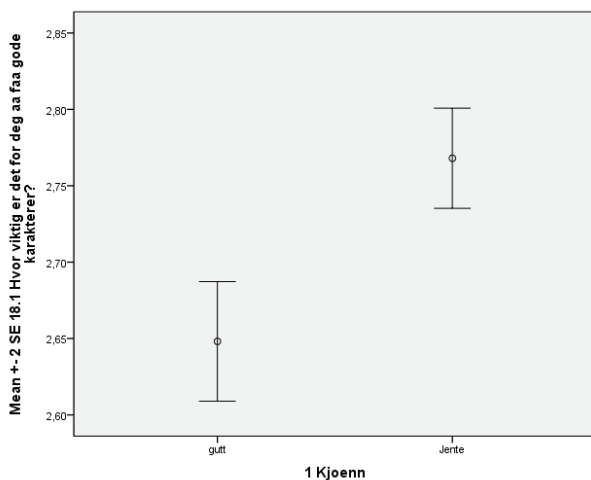
Generelt sett ser vi at karakterene er viktige for begge grupper og uansett fag. Vi ser også at det er en svak tendens til at elevene bryr seg mer om karakterene enn familiene gjør. Spanskelever har den høyeste skåren på svaralternativet *veldig viktig* (77 %) og ser derfor ut til å være mer ambisiøse enn fransk- og tyskelever (75 %). Fordypningsfagelevene bryr seg mindre om dette enn de andre og har lavere skår: 62 % for fordypning i norsk og 67 % for fordypning i engelsk. Også i forhold til familiene ser spanskelever ut til å ha mer ambisiøse foreldre enn de andre.

Når det gjelder elevenes meninger, viser figur 13 en statistisk signifikant forskjell mellom fremmedspråk og fordypningsfagene. Når det gjelder forskjellene mellom familiens holdning i forhold til karakterer, fremstår det en signifikant forskjell bare mellom foreldrene til franskelever og spanskelever ($p=,020$), som også prosentfordelingen gjenspeiler (tabell 33).



Figur 13: Sammenheng mellom fag og viktigheten med gode karakterer for elevene (med 95 prosent konfidensintervall)

Det er også interessant å finne signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder ambisjonen om karakterer. I neste figur ser vi tydelig at karakterene er viktigere for jentene enn for guttene.



Figur 14: Sammenheng mellom kjønn og viktigheten med gode karakterer (med 95 prosent konfidensintervall)

Enighet om karakterer

Et annet viktig spørsmål når det gjelder elevenes resultater i faget, er deres oppfatning av karakterer. Dette er temaet for spørsmål 19 (*Hvor enig er du i karakterene i det faget du har valgt?*), som består av tre påstander som elevene skal uttale seg om: Om karakterene er rettfærdige (19.1), om elevene er fornøyde med de karakterene de får (19.2), og om det er lett å få gode karakterer (19.3). Prosentfordelingen i svarene presenteres i tabell 34, som viser de tre gitte påstandene.

I utgangspunktet synes elevene at karakterene er rettfærdige (påstand 19.1). De som er mest uenige i karakterene, er elevene i begge ferdypningsfagene (17 % *uenig*). Blant fremmedspråkelevener er tyskelevener (12 % *uenig*) mindre enige enn spanske- og franskelevener.

Forskjellen mellom elevene i de to ferdypningsfagene og elevene i spansk og fransk er faktisk signifikant (sammenhengen mellom fransk og ferdypning i norsk har en $p=,005$, og mellom spansk og ferdypning i norsk har en $p=,022$) (se figur K2, vedlegg K).

Når det gjelder karakterene (påstand 19.2), er elevene generelt sett fornøyde (svaralternativet *uenig* er under 30 % for alle), men elevene i ferdypningsfagene er mindre fornøyde enn språkelevener. Blant språkelevener er franskelevener de mest fornøyde, med 31 % av *veldig enig*, og tyskelevener de minst fornøyde, med 25 % av samme svaralternativ. Også i dette tilfellet, som for den første påstanden, ser vi at forskjellen mellom ferdypningsfagene og fremmedspråkene er signifikant (figur K3, vedlegg K).

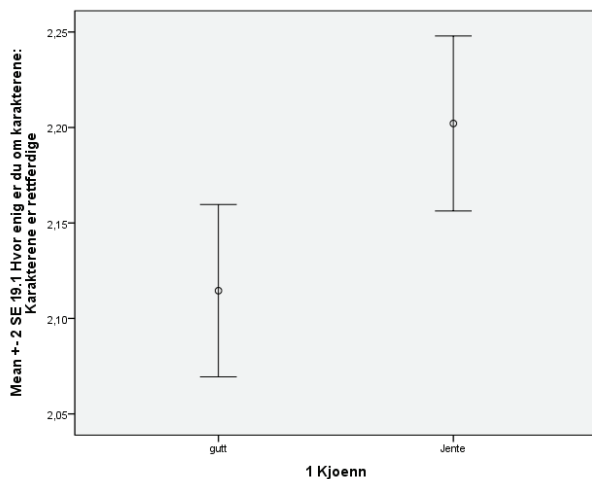
Elevene er også ganske enige om at det ikke er så lett å få gode karakterer (påstand 19.3). Ferdypningsfagelevener ser likevel ut til å ha en mer markant opplevelse av at det er vanskelig å få gode karakterer enn fremmedspråkelevener har. Elevene i ferdypning i norsk og engelsk svarer henholdsvis 60 % og 57 % *uenig*. Blant språkfagene er det mest spanskelevener som synes at det er lett å få gode karakterer (med 50 % *uenig*). Generelt sett er forskjellene

mellom fagene ikke signifikante, med unntak av forholdet mellom spansk og fordypning i norsk (figur K4, vedlegg K).

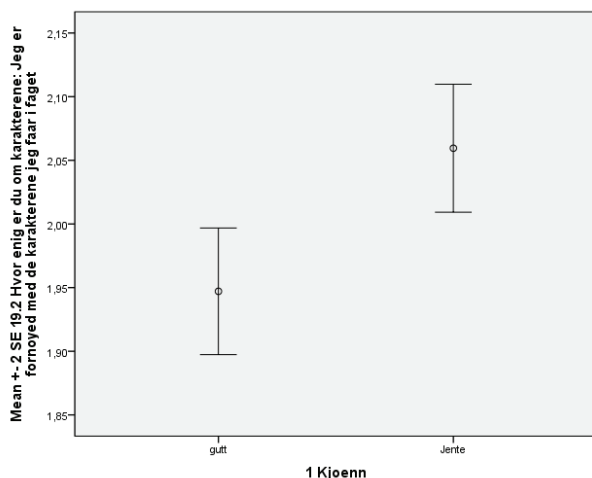
Tabell 34: Prosentfordeling i svarene til spørsmål 19 (Hvor enig er du med karakterene i det faget du har valgt?).

		Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
<i>Karakterene er rettferdige (19.1)</i>						
	Uenig	7,6	12	10	17	17
	Ganske enig	57	59	58	58	65
	Veldig enig	36	29	32	25	18
<i>Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i faget (19.2)</i>						
	Uenig	17	22	22	25	29
	Ganske enig	51	53	50	61	59
	Veldig enig	31	25	28	14	12
<i>Det er lett å få gode karakterer(19.3)</i>						
	Uenig	51	53	50	60	57
	Ganske enig	42	41	41	37	34
	Veldig enig	7	6,1	9,2	3,2	8,2

En annen side ved dette som er interessant å se nærmere på, er kjønnsforskjeller i forhold til de tre påstandene i spørsmål 19. De to figurene (15 og 16) som følger viser sammenhengen mellom påstandene 1 og 2 i spørsmål 19.



Figur 15: Sammenheng mellom 19.1(Karakterene er rettferdige)og kjønn (med 95 prosent konfidensintervall)



Figur 16: Sammenheng mellom 19.2 (Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i faget) og kjønn (med 95 prosent konfidensintervall)

Ut fra figurene ser vi at kjønnsforskjellene i begge tilfeller er signifikante: Jenter mener i større grad enn gutter at karakterene er rettferdige ($p=,002$), og de er definitivt også mer tilfredse med karakterene enn gutter ($p=,007$).

Karakterene

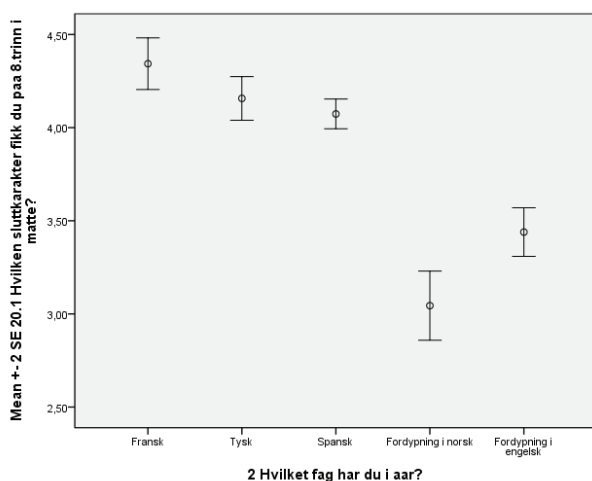
På spørsmål 20 (Hvilken slutt karakter fikk du på 8. trinn i disse fagene?) blir elevene spurt om hvilke slutt karakterer de fikk på 8. trinn i fagene matematikk, norsk, engelsk og fremmedspråk eller fordypningsfag. Dette spørsmålet forutsetter at elevene svarer riktig og ærlig, og at de faktisk husker karakterene sine. Siden svaralternativet for karakterene 1 og 2 tydeligvis ble brukt uten problemer, kan vi tro at elevene svarte oppriktig også når de kunne ha valgt å skjule sannheten, selv om den eneste måten å fastslå dette på er å kunne sammenligne disse resultatene med gjennomsnittsresultatene på landsbasis eller på noen utplukkede skoler. Resultatene blir presentert i fire tabeller (en for hvert fag) og delt i forhold til de fagene elevene har valgt. Den første tabellen, som vi ser nedenfor, viser karakterene i matematikk.

Tabell 35: Prosentfordeling for karakterer i matematikk for elevene fra fremmedspråk og fordypningsfag (spørsmål 20.1).

Karakterer i MATEMATIKK	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
1	-	0,4	0,5	5,2	2,4
2	1,2	5,1	3,2	27	19
3	17	17	24	39	31
4	36	39	38	19	32
5	37	33	31	8,9	13
6	8,3	5,5	4,3	1,5	3,5

I matematikk skårer franskelevne høyst: Bare 1,2 % ligger under middels (karakterer 1 eller 2), 53 % middels (3 eller 4) og 46 % over middels (5 eller 6). Tyskelevne er de nest flinkeste med 5,5 % under middels, 56 % middels og 39 % over middels. Så kommer spanskelevne med 3,7 % under middels, 61 % middels og 35 % over middels. Elevene fra fordypningsfagene har lavere karakterer enn fremmedspråkelevne. 21 % av elevene i fordypning i engelsk har karakterer under middels, 63 % middels og 16 % over middels. Men elevene i fordypning i norsk har de absolutt laveste karakterene: 32 % av dem ligger under middels, 58 % middels og 10 % over middels.

Figuren nedenfor viser sammenhengen mellom karakterer i matematikk blant elevene fra de forskjellige fagene.



Figur 17: Gjennomsnittverdiene for karakterer i matematikk og sammenheng mellom elevene fra forskjellige fag (med 95 prosent konfidensintervall)

Her ser vi signifikante forskjeller mellom elevene fra de ulike fagene: Mellom fransk- og tyskelevne ($p=,041$), mellom fransk- og spanskelevne ($p=,001$), men ikke mellom tysk- og spanskelevne. Forskjellene mellom fremmedspråkelevne og fordypningsfagelevne er også signifikante ($p<,001$), likeså mellom elevene i fordypning i norsk og i fordypning i engelsk ($p=,001$).

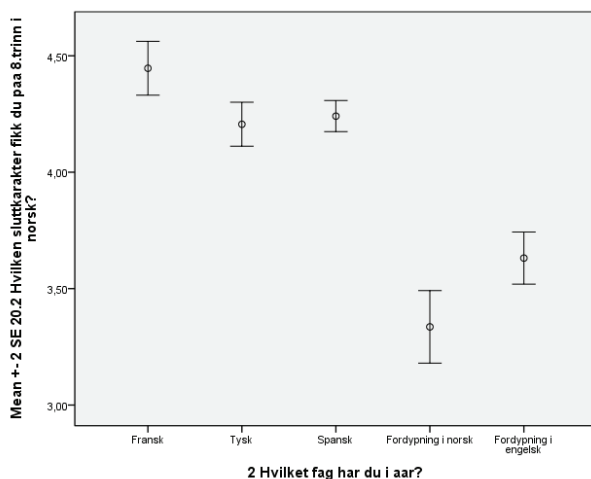
Neste tabell viser prosentfordeling av resultater i norsk:

Tabell 36: Prosentfordeling for karakterer i norsk for elevene fra fremmedspråk og fordypningsfag (spørsmål 20.2).

Karakterer i NORSK	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
1	-	0,4	-	3	1,4
2	0,6	0,7	1,8	10	8,5
3	9,5	15	14	45	34
4	39	48	45	35	40
5	47	33	37	5,2	15
6	4,2	2,6	2,2	1,5	1,4

Også i norsk, som i matte, har franskelevene de beste skårene: Bare 0,6 % ligger under middels, mens 48 % ligger på middels og 51 % over middels. Tysk- og spanskelevene har nesten de samme karakterene i gjennomsnitt. Vi kan se at elevene fra fordypningsfagene har de dårligste karakterene også i norsk: 9,9 % av elevene fra fordypning i engelsk ligger under middels, 73 % middels og 17 % over middels, og elevene fra fordypning i norsk får enda dårligere resultater, med 13 % under middels, 80 % middels og bare 6,7 % over middels. Det siste resultatet er svært viktig i den forstand at det sier mye om fordypning i norsk som fag. Det er tydelig at de elevene som velger dette faget, er de med de laveste resultatene i norsk, og da er det lite sannsynlig at de kan være elever som er villige eller i stand til å *fordype* seg i norsk. Dette er særlig relevant når vi i tillegg tar i betraktning at faget fordypning i norsk har den største prosentandelen av elever som har minoritetsspråk (*andre språk*) som morsmål.

Studien av sammenhengen mellom gjennomsnittverdiene viser statistisk signifikante forskjeller mellom fagene hva gjelder resultatene i norsk: Mellom fransk- og tysk- og spanskelevene (forholdsvis $p=,001$ og $p=,002$), men ikke mellom tysk- og spanskelever. Det framgår tydelig at er forskjellene mellom fremmedspråkelevene og fordypningsfagelevene er signifikante, men vi finner også en signifikant forskjell mellom elevene i fordypning i norsk og i engelsk ($p=,002$).



Figur 18: Gjennomsnittverdiene for karakterer i norsk og sammenheng mellom elevene fra forskjellige fag (med 95 prosent konfidensintervall)

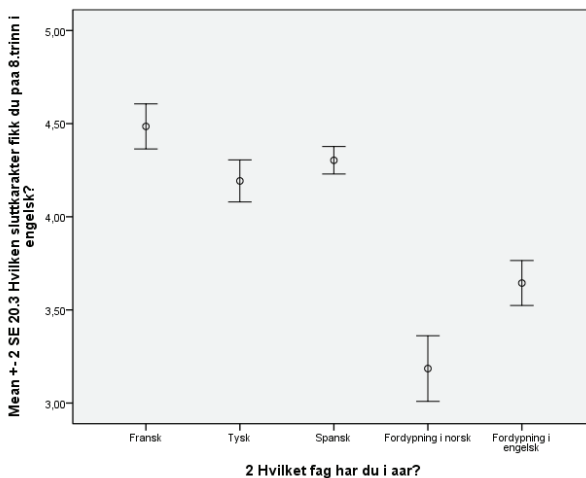
I tabellen som følger, vises resultatene i engelsk fra elevene i de forskjellige fagene.

Tabell 37: Prosentfordeling for karakterer i engelsk for elevene fra fremmedspråk og fordypningsfag (spørsmål 20.3).

Karakterer i ENGELSK	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
1	-	0,4	0,2	4,4	1,8
2	0,6	3	1,4	19	8,5
3	8,3	18	15	42	36
4	41	40	40	27	34
5	41	33	37	5,9	16
6	8,3	5,9	6,1	2,2	3,5

Enda en gang er det franskelevne som skårer høyest, med bare 0,6 % under middels, 50 % middels og 50 % over middels i resultatene, mens tysk- og spanskelevne har nesten de samme resultatene i gjennomsnitt. Spanskelevne viser en høyere prosentandel av karakterer over middels i engelsk. Elevene i fordypningsfagene, og særlig i fordypning i norsk, har generelt lavere karakterer enn fremmedspråkelevne. Dette resultatet er spesielt interessant når det gjelder elevene fra fordypning i engelsk: 10 % av dem ligger under middels, 71 % middels og 18 % over middels. Hvis man tenker på læreplanen for dette faget, kunne man tro at disse elevene også skulle ha de beste karakterene i engelsk, mens resultatene viser nettopp det motsatte. Og enda en gang (som jeg har observert for karakterer i norsk for elever som har valgt fordypning i norsk) er det legitimt å ta resultatene fra dette spørsmålet som en bekreftelse på at fordypningsfagene ikke blir valgt av elever som vil fordype seg i faget, men av generelt svake elever som ønsker å holde seg unna et fremmedspråk.

Forskjellene mellom fagene blir bekreftet av figuren nedenfor, som viser sammenheng mellom gjennomsnittsverdiene for elevene fra alle fagene.



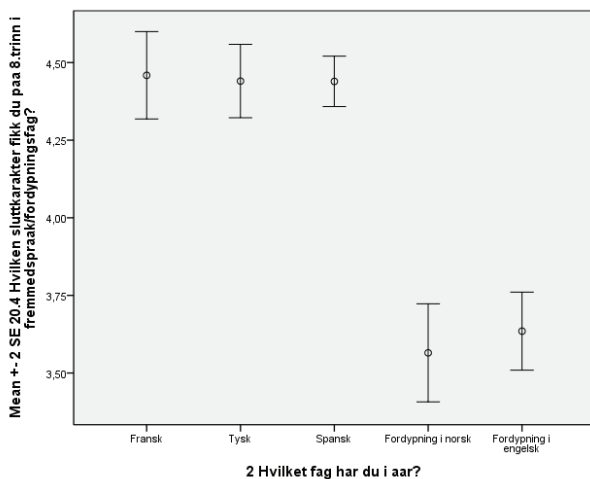
Figur 19: Gjennomsnittsverdiene for karakterer i engelsk og sammenheng mellom elevene fra forskjellige fag (med 95 prosent konfidensintervall)

Her finnes det tydelige signifikante forskjeller mellom fransk- og tyskelever ($p < ,001$), fransk- og spanskelever ($p = ,011$) og generelt mellom fremmedspråkelevne og fordypningsfagene. Også forskjellen mellom fordypning i norsk og fordypning i engelsk er signifikant.

Tabell 38: Prosentfordeling for karakterer i ett fremmedspråk for elevene fra det fremmedspråket og i ett av fordypningsfagene for elevene fra det fordypningsfaget⁹² (spørsmål 20.4).

Karakterer i FREMMEDSPRÅK/FORDYPNINGSFAG	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
1	0,6	0,4	0,4	1,5	2,1
2	2,4	3	3	7,6	11
3	12	10	13	38	31
4	28	37	31	40	35
5	50	36	44	12	18
6	7,1	13	10	1,5	2,8

Resultatene i fremmedspråk er ganske jevne. Det betyr at det ikke finnes store forskjeller i skårene for fransk-, tysk- og spanskelever. Generelt sett har alle fremmedspråkene ca. 3 % av elevene under middels, mens fransk har 40 % middels, tysk 48 % og spansk 33 %. Når det gjelder karakterene over middels, fordeler de seg slik at fransk har 57 %, tysk 49 % og spansk 54 %. Som vi har sett tidligere i andre fag, skårer elevene fra fordypningsfagene lavere enn fremmedspråkelevne. Studiet av gjennomsnittverdiene for de forskjellige fagene og sammenhengen mellom elevene i de respektive fagene (som vist i figur 20) viser et klart skille mellom resultatene for elever med fremmedspråk og resultatene for elever som har valgt et fordypningsfag. Forskjellen mellom de to gruppene er signifikant, men det finnes ingen signifikante forskjeller blant fremmedspråkene eller mellom de to fordypningsfagene.



Figur 20: Gjennomsnittverdiene for karakterer i fremmedspråkene og fordypningsfagene og sammenheng mellom elevene fra forskjellige fag (med 95 prosent konfidensintervall)

⁹² Hver elev oppga sin slutt karakter på 8. trinn i det faget han/hun hadde; det betyr at under ”fransk” står karakterene til franskelever, under tysk til tyskelever, osv.

Det er nyttig å oppsummere de viktigste trekkene i denne analysen av karakterene: Franskelevener har de høyeste skårene i alle fag som er med i spørreskjemaet, men i fremmedspråk (fransk for franskelever, tysk for tyskelever osv.) er forskjellen til andre fremmedspråkene ikke statistisk signifikant. Generelt har fremmedspråkelevener signifikant bedre karakterer enn elevene i fordypningsfagene. Mellom de to fordypningsfagene er elevene med fordypning i norsk de svakeste. Elevene med fordypning i norsk har det laveste gjennomsnittet i karakterene i norsk, og elevene med fordypning i engelsk er blant de laveste i engelsk, noe som ikke stemmer med konseptet for fordypningsfagene, slik jeg har antydning tidligere (jf. 5.1.6.). Dette er et tema jeg kommer til å utdype i diskusjonskapitlet.

En annen interessant informasjon kommer fra kjønnsforskjellene når det gjelder karakterer i norsk, engelsk og fremmedspråk/fordypningsfag, som man kan se i de fire figurene i vedlegg K(K5-7): Jentene skårer konsekvent bedre enn gutter, og forskjellene er signifikante.

5.1.10 Læreren

Spørsmålene 21 og 22 handler om elevenes forhold til læreren i det faget de har valgt. I spørsmål 21 blir elevene spurt hva de synes om lærerens måte å undervise på, og i spørsmål 22 om forskjellige aspekter av måten læreren oppfører seg på mot elevene, måten han/hun behandler elevene på, og hvordan elevene får lov å jobbe med faget. Resultatene for de to spørsmålene vises hver for seg i de neste to underpunktene.

Lærers undervisningsstil

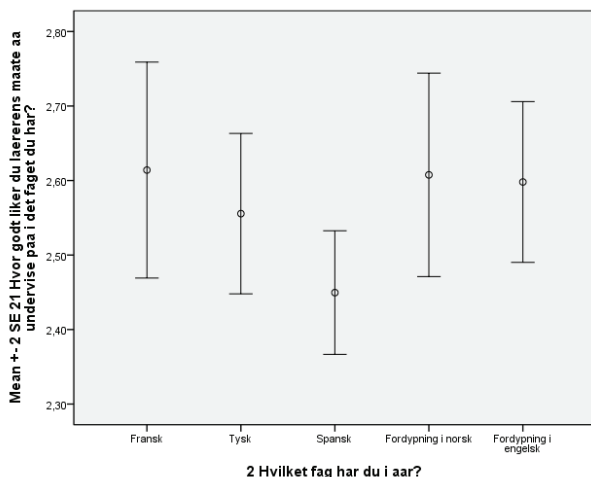
Med spørsmål 21 (*Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på?*) ønsker jeg å kartlegge hvordan elevene trives med læreren. Tabellen viser prosentfordeling i svaralternativene per fag.

Tabell 39: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 21 (*Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på?*) (negative svar = dårlig og sånn passe, positive svar = ganske godt og veldig godt).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Dårlig	16	15	13	19	10	13
Sånn passe	32	26	33	33	34	32
Ganske godt	36	42	39	31	42	35
Veldig godt	16	18	15	16	15	19
Negative svar	48	41	46	52	44	46
Positive svar	52	59	54	48	56	54

Generelt ligger de positive svarene fra fremmedspråk- (utenom spanskelever) og fordypningsfagene mellom 54 og 59 %, noe som betyr at elevene er forholdsvis fornøyde med måten læreren underviser på. Men det finnes merkbare forskjeller mellom fremmedspråkelevener: Franskelever med 59 % positive svar er de mest fornøyde med måten læreren underviser på, mens spanskelevener virker som de minst fornøyde (52 % negative svar), både blant fremmedspråkelevener og generelt. Siden spanskelevener har vist seg å være relativt flinke i matte, norsk, engelsk og spansk, mener jeg at dette resultatet ikke er påvirket

av dårlige karakterer i faget eller generelt, og dermed kan det anses som troverdig. Det betyr da at det er virkelig noe som forstyrrer spanskelevene i lærerens undervisningsstil. Forskjellene mellom spansk og de andre fagene bekreftes også av figuren nedenfor, som viser en signifikant forskjell mellom svarene til fransk- og spanskelevene ($p=,05$), men ikke mellom tysk- og spanskelevene. Forskjellen mellom spanskelevene og elevene med fordypning i norsk er akkurat utenfor signifikansnivået ($p=,068$), men igjen er forskjellen med elevene i fordypning i engelsk signifikant ($p=,029$).



Figur 21: Sammenheng mellom resultatene i spørsmål 21 (*Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på?*) og de forskjellige fagene (med 95 prosent konfidensintervall)

Forholdet mellom lærer og elever

Spørsmål 22 (*Hvor viktig er det for deg at ...?*) er inndelt i 7 underspørsmål eller påstander som elevene skal kommentere. Disse alternativene blir behandlet hver for seg, slik at det blir mulig å sammenligne resultatene mellom fagene.

Resultatene fra det første underspørsmålet (22.1: *Hvor viktig er det for deg at læreren er flink til å forklare faget?*) er ikke uventet, siden det er svært viktig for alle elevene, uansett fag, at læreren er flink til å forklare faget sitt (se i tabell K3, vedlegg K). Men for franskelever er dette betydelig viktigere (87 % *veldig viktig*) enn for tysk- (80 %) og spanskelever (81 %). Fordypningsfagelevene viser en del lavere prosentfordelinger på dette spørsmålet.

Forskjellene mellom fagene (figur K8, vedlegg K) viser at fransk- og spanskelever skiller seg ut fra tysk- og fordypningsfagelever, og at disse forskjellene er signifikante. I tillegg er forskjellen mellom fransk- og spanskelever også signifikant.

Også prosentfordelingen til spørsmål 22.2 (*Hvor viktig er det for deg at læreren behandler deg på en snill og rolig måte?*) viser litt opplagte resultater (tabell K4, vedlegg K): Elevene synes at det er viktig at læreren behandler dem på en snill og rolig måte. De interessante funnene ligger i forskjellene mellom elevene fra forskjellige fag: Franskelever

skårer høyere enn alle de andre. Men denne gangen er forskjellene i gjennomsnittsverdiene blant fagene ikke signifikante, med unntak av forskjellen mellom fransk- og tyskelevene ($p=,032$) (figur K9, vedlegg K).

Når det gjelder svarene på spørsmål 22.3 (*Hvor viktig er det for deg at læreren behandler deg med respekt?*), viser tabellen (tabell K5, vedlegg K) ganske jevne resultater for alle fag: Det er svært viktig for alle elevene at de blir behandlet med respekt, og prosentfordelingen for positive svar (*noe viktig* og *veldig viktig*) er over 98 %. Analysen av konfidensintervallene for gjennomsnittsverdiene i svarene viser heller ingen signifikante forskjeller blant fagene.

Prosentfordelingen for spørsmål 22.4 (*Hvor viktig er det for deg at læreren hører på hva elevene har å si?*) viser heller ingen overraskelser (tabell K6, vedlegg K): Elevene svarer *veldig viktig* med prosentandeler som går fra 84 % for franskelever, til 81 % for elever med fordypning i norsk. Det eneste lave resultatet kommer fra elever med fordypning i engelsk (77 %). De samlede positive svarene (*noe viktig* og *veldig viktig*) ligger godt over 90 % for alle fagene. Også for dette spørsmålet finnes verken store eller signifikante forskjeller blant fagene

Spørsmål 22.5 (*Hvor viktig er det for deg at læreren kan språket godt?*) er viktig for å sjekke om elevene har evne til å sette pris på lærerens språkkompetanse (spesielt i fremmedspråkene), og også sett i forhold til de andre spørsmålene som gjelder læreren. Resultatene i prosentfordeling (tabell K7, vedlegg K) viser at elevene er enige på tvers av fagene om at det er viktig at læreren kan språket godt. Det finnes minimale forskjeller blant fremmedspråkene, som ligger rundt 98 % av positive svar. Imidlertid kan vi se at språket er mindre viktig for fordypningsfagelevne. I fordypning i norsk (rundt 94 %) er det ganske forståelig at elevene tenker mindre på språkkompetanse, men i fordypning i engelsk er dette litt overraskende. Studiet av sammenhengen mellom viktigheten av språkkompetanse (figur K10, vedlegg K) og fagene bekrefter at det er en statistisk signifikans i forskjellene mellom fremmedspråkene og fordypningsfagene, og også mellom de to fordypningsfagene ($p=,001$).

Med spørsmål 22.6 (*Hvor viktig er det for deg at du får jobbe på den måten du liker best?*) undersøkes elevenes behov for å få velge arbeidsmetoder i faget selv. Prosentandelene for positive svar (tabell K8, vedlegg K) er mer eller mindre like høy som for de andre resultatene vist ovenfor (dvs. over 90 %), men svaralternativet *veldig viktig* får mye lavere konsensus (mellom 50 og 60 %). Forskjellene blant fremmedspråkene i gjennomsnittsverdiene nærmer seg signifikansnivå når det gjelder fransk- og spanskelever ($p=,066$) og tysk- og spanskelever ($p=,074$). Forskjellen mellom fremmedspråkene og fordypningsfagene er ikke signifikant (figur K 11, vedlegg K).

Siste svaralternativ for spørsmål 22 er 22.7 (*Hvor viktig er det for deg at alle får mulighet til å snakke språket?*) (tabell K9, vedlegg K). Også dette svaralternativet får en høy prosentandel av positive svar (over 94 % for elevene i alle fag), med franskelevne som de mest positive og de med høyest prosent av *veldig viktig* (62 %). Likevel finnes det ingen signifikante forskjeller mellom fagene.

For å oppsummere resultatene fra spørsmål 22 kan vi konstatere at alle de oppgitte påstandene fikk svært høye positive resultater, men det finnes noen forskjeller mellom påstandene og mellom fag, særlig mellom fremmedspråkelevne på den ene siden og

fordypningsfagelevene på den andre. De viktigste faktorene for elevene er at læreren kan språket godt, å bli hørt av læreren, og at læreren er flink til å forklare. Det å jobbe på den måten elevene liker best, eller å ha mulighet til å snakke språket, er litt mindre viktige elementer.

5.1.11 Trivsel

Som allerede nevnt (jf. 3.2.5 under "Skole og medelever som miljø: Trivsel") er trivsel en viktig faktor i klasserommet og i faget, og kan ha en spesiell rolle i forhold til tilfredshetsnivået i et fag. Det siste nevnte temaet skal diskuteres mer i dybden senere i analysen (jf. 5.3.1). Spørsmål 23 (*Hvor viktige er disse elementene for at du skal trives i timen?*) tar for seg noen aspekter knyttet til trivsel i fremmedspråk- eller fordypningsfagtimen. De fire underspørsmålene eller påstandene elevene skal uttale seg om, blir presentert hver for seg i de tabellene som følger.

Det første alternativet handler om viktighet med venner i klassen (23.1: *At det er noen venner i klassen*) (tabell K10, vedlegg K). Dette er et ganske kontroversielt spørsmål, for selv om venner i klasserommet (eller i en gruppe) ofte er et trivselsvilkår, kan det på den annen side bety at elevenes fokus blir flyttet fra faget til vennskapet. Og den eventuelle positive sammenhengen med tilfredshet med faget kan misforstås. Jeg skal utdype dette temaet senere i analysen av resultatene fra faktoranalyse (jf. 5.2.1). Ut fra resultatene blir det bekreftet at venner er viktig for alle (over 90 % positive svar), men viktigere for fremmedspråkelevnene og spesielt spanskelevnene (over 97 % positive svar). Elevene i fordypning i engelsk har den høyeste prosentandelen av *veldig viktig*, med 74 %. Forskjellene blant fagene er likevel ikke statistisk signifikante, utenom forskjellen mellom fordypningsfagene, som nærmer seg signifikansnivå ($p=,079$).

De neste resultatene gjelder spørsmål 23.2 (*At ingen ler når de andre gjør feil*) (tabell K11, vedlegg K). Dette ser midlertidig ikke like viktig ut for elevene: Det er franskelevnene som viser den høyeste prosentandelen av positive svar (91 %), etterfulgt av tysk- og spanskelevnene. Det er enda mindre viktig for fordypningsfagelevnene, spesielt for elevene i fordypning i engelsk (81 % positive svar). Sammenhengen blant fagene på dette spørsmålet (Figur K12, vedlegg K) viser signifikante forskjeller mellom elevene i fordypning i engelsk og fransk- ($p=,009$), tysk- ($p=,004$) og spanskelever ($p=,029$). Det finnes også signifikante forskjeller mellom gutter og jenter: Det har tydeligvis større betydning for jenter enn for gutter at ingen skal le av andre (figur K13, vedlegg K).

Prosentfordelingen for spørsmål 23.3 (*At det ikke er bråk i timen*) (tabell K12, vedlegg K) viser at dette elementet er viktig for trivselen: De positive svarene ligger mellom 82 % (fordypning i engelsk) og 88 % (spansk), uten signifikante forskjeller mellom fagene (figur K14, vedlegg K). Men det framgår tydelig at det finnes kjønnsforskjeller når det gjelder hvor forstyrrende bråk i timen kan oppleves av elevene (figur K15, vedlegg K).

Siste spørsmål i denne gruppen handler om stemningen i timen (23.4: *At det er en avslappet stemning i timen*) (tabell K13, vedlegg K), og prosentfordelingen i svarene viser at stemningen er viktig for elevene: Den er viktigst for franskelever (95 % positive svar), etterfulgte av tysk- og spanskelever, og så av elevene i fordypning i engelsk og i norsk (begge ca. 91 %). Disse forskjellene er statistisk signifikante mellom elevene i fordypning i norsk og

fransk- ($p=,004$), tysk- ($p=,024$) og spanskelever ($p=,039$). I tillegg finner vi signifikante forskjeller mellom elevene i fordypning i engelsk og franskelever ($p=,010$), mens forskjellen mellom tyskelever og elever i fordypning i engelsk nærmer seg signifikansnivå ($p=,075$).

5.1.12 Arbeidsmetoder i faget

Meningen med spørsmål 24 (*Hvor godt føler du at du lærer av følgende?*) er å få vite mer om de arbeidsmetodene elevene lærer best av. Det består av 14 påstander som skal kommenteres. I pilotversjonen av spørreskjemaet var dette spørsmålet foranlediget av et annet som gikk på de metodene de likte best (*Hvor godt liker du disse aktivitetene?*)(vedlegg D, jf.9.4), men det ble kuttet fra spørreskjemaet på grunn av plass og tidsbruk. Jeg ser nå at resultatene på dette spørsmålet bare kan gi generelle indikasjoner, og det hadde vært fornuftig å følge det opp med ett eller flere spørsmål om de aktuelle metodene som elevene foretrekker, for å kunne danne seg et bilde av hva som skjer i klasserommet, og hva slags undervisning som blir praktisert.

Siden presentasjonen av alle resultatene delt per fag blir svært omfattende, velger jeg å oppsummere de viktigste funnene og ikke gå dypere inn i analysen av korrelasjonene med andre variabler videre i dette kapitlet. Tabellene kan sees i vedlegg K (K14-17).

Jeg skal først gå igjennom de mest populære aktivitetene, det vil si de som får størst prosentandel av positive svar (*ganske godt* og *veldig godt*). Tysk- og franskelevne liker spesielt godt tavleundervisning. I forhold til de andre elevene foretrekker franskelevne å gjøre skriftlige oppgaver, se på film, jobbe alene (de andre elevene har 10 % lavere prosentandeler på dette). Det å bruke nettet og å snakke med læreren er godt likt av alle uten store forskjeller, mens på aktiviteter som å jobbe to og to, å oversette og å jobbe i grupper, viser det seg at franskelevne har de største prosentandelene, etterfulgt av spansk- og tyskelevne.

Helt nøytrale holdninger får aktiviteter som å høre på musikk og at læreren leser høyt, mens de aktivitetene som får størst prosentandel av negative svar (*dårlig* og *sånn passe*), er rollespill (minst likt av spanskelevne), å lese høyt og å lese stille.

Det er interessant å finne så mange statistisk signifikante kjønnsforskjeller i meningene om disse aktivitetene. Guttene foretrekker at læreren leser høyt, å høre på musikk, å se på film og å bruke nettet, mens jentene liker best å gjøre skriftlige oppgaver i boken, at læreren snakker med dem, å oversette og å jobbe alene.

5.1.13 Å fortsette med samme fremmedspråk

Det første spørsmålet av seksjonen dedikert bare til fremmedspråkelevne⁹³ er spørsmål 25 (*Ønsker du å fortsette med det samme fremmedspråket på videregående skole?*). Formålet med dette er å se om elevene virkelig er fornøyde med faget, og om deres interesse er så ekte at de kunne tenke seg å fordype seg i det fremmedspråket de har. I tillegg vil en positiv holdning til dette spørsmålet bekrefte elevenes tilfredshet med faget. I tabellen som følger, kan man se prosentfordelingen for elevene i de forskjellige fag.

⁹³ Spørsmålene mellom 25 og 40 i spørreskjemaet gjelder bare de elevene som har valgt et fremmedspråk, og handler om temaer som har med fremmedspråklæring å gjøre. Disse er et forsøk til på å danne et mer presist bilde av elevenes bakgrunn, av årsaken til å velge et fremmedspråk og av deres læringsmiljø.

Tabell 40: Prosentfordeling i svarene til spørsmål 25 (N=1028)(Ønsker du å fortsette med det samme fremmedspråket på vgs?).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk
Nei	18	19	17	18
Ja	45	49	42	46
Vet ikke	37	32	41	36

Som man ser, skårer franskelever høyest på svaralternativ *ja* (49 %, mot 42 % av tyskelever og 46 % av spanskelever), men er også de med høyest prosentandel av *nei* (19 %), dvs. at de er bestemte i sine meninger. De mest usikre elevene (svaralternativet *vet ikke*) er tyskelevne med 41 %, mens spansk- og franskelevne holder seg mellom 32 og 35 %.

Det finnes ingen signifikante forskjeller blant fagene (figur K16, vedlegg K).

5.1.14 Tidligere erfaring med fremmedspråket

Med spørsmålene 26, 27 og 28 ønsker jeg å se nærmere på elevenes tidligere erfaringer, bakgrunn eller forbindelse til det fremmedspråket de har valgt.

Bakgrunn i faget

Spørsmål 26 (*Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?*) gir nyttig informasjon om hvorvidt foreldrene kan det språket elevene har valgt. Jeg ønsker her å koble sammen foreldrenes språklige kunnskaper, eller deres opphold i et land der de snakker et av fremmedspråkene, med elevenes valg. Resultatene vises i vedlegg K (tabell K18-21).

Som man ser ut fra prosentandelen av svaralternativet *ingen* (ca. 67 % av mødre og 70 % av fedre), har de fleste foreldrene liten forbindelse med det fremmedspråket elevene har på skolen. Likevel er fransk og tysk tradisjonelle og veletablerte fremmedspråk i norske skoler, slik at det er naturlig å finne ut om disse er de fagene flest foreldre selv har hatt. Tysk er det mest vanlige fremmedspråket for foreldre: 47 % av mødre og 37 % av fedre har hatt samme fag. 20 % av mødre og 13 % av fedre til franskelever har studert det samme språket, mens bare 3,4 % av mødre og 1,8 % av fedre til spanskelever har hatt spansk på skolen. Situasjonen ser annerledes ut når det gjelder foreldre som har et av disse fremmedspråkene som morsmål: Det er franskelevne som har de fleste foreldre med fransk som morsmål (3 % av mødre og 1,2 % av fedre). Så kommer spanskelever med 2,4 % av mødre og 1,3 % av fedre, og til slutt tyskelever, som har svært små prosentandeler på dette svaralternativet.

Resultatene er interessante fordi foreldrenes erfaring med eller bakgrunn i fremmedspråket elevene har på skolen, kan ha betydning når det gjelder elevenes tilfredshet med faget. Når elevene får støtte av foreldrene, fordi foreldrene selv synes at fremmedspråket er viktig eller relevant for fremtiden og simpelthen fordi de skal bruke det når de er på ferie, øker elevenes følelse av at deres innsats i faget betyr noe. Og ikke minst foreldre som kan noe av språket, selv om bare litt, kan hjelpe elevene med lekser.

Kjennskap med noen som kan fremmedspråket

Med spørsmål 27 (*Kjenner du noen som har dette fremmedspråket som morsmål?*) kan vi få sjekket om elevene har en personlig forbindelse med det fremmedspråket de har valgt, også

utenfor skolen. Svaralternativene er: *Nei, ingen; Nei, men jeg vet om noen artister/sportsutøvere/kjendiser som bruker det; Ja, jeg har noen venner som bruker det og Ja, jeg har en eller flere personer i familien som bruker det.*

I tabellen nedenfor ser vi prosentfordelingen i svarene delt per fag.

Tabell 41: Prosentfordeling i svarene for spørsmål 27 (Kjenner du noen som har dette fremmedspråket som morsmål?).

	Fransk	Tysk	Spansk
Nei, ingen	34	36	34
Nei, men jeg vet om artister...	34	35	35
Ja, jeg har noen venner som bruker det	22	22	25
Ja, jeg har en eller flere i familien som bruker det	15	9,2	13

Generelt kan man se at mellom 33 og 36 % av elevene verken har noen i familien eller kjenner til noen som snakker det fremmedspråket de lærer på skolen, men også at omtrent samme prosentandel av elevene vet om noen som bruker språket. Bare 22 % av fransk- og tyskelever har venner som bruker fransk eller tysk, mens 25 % av spanskelever har venner som bruker spansk. Det betyr at det ikke finnes store forskjeller i svarene, uten når man kommer til svaralternativet 27.4 (*Ja, jeg har en eller flere i familien som bruker det*): Her vises det at franskelevne har flest tilfeller av familierelaterte personer som bruker fransk (15 %), etterfulgt av spanskelevne (13 %) og tyskelevne (9 %).

Opphold i landet

Det er også relevant å få vite om elevene har vært på ferie i, bodd i eller gått på skole i et land hvor de snakker det fremmedspråket de har valgt. Dette er temaet for spørsmål 28 (*Har du vært i et land der de snakker det fremmedspråket du har?*). Prosentfordelingen i svarene ser vi i følgende tabell.

Tabell 42: Prosentfordeling i svarene på spørsmål 28 (Har du vært i et land der de snakker det fremmedspråket du har?).

	Fransk	Tysk	Spansk
Nei	47	50	28
Ja, på ferie	48	45	67
Ja, jeg har gått på skole/barnehage der	1,2	0,7	2,3

Her ser man at 47 % av franskelevne, 50 % av tyskelevne og 28 % av spanskelevne aldri har vært i et land der de snakker det språket de har valgt. Når det gjelder ferie, er det ikke overraskende å finne at 67 % av spanskelevne har vært på ferie i et land der de snakker spansk, ettersom Spania er et av de største feriemålene for nordmenn, og det i tillegg finnes mange spansktalende land i verden. Men også 48 % av franskelevne og 45 % av tyskelevne har vært på ferie i et slikt land. Denne forskjellen mellom spanskelevne og de andre fremmedspråkelevne er signifikant (se figur K17, vedlegg K).

Sannsynligheten for at elevene har gått i barnehage eller på skole i et land der de snakker det fremmedspråket de har valgt, er derimot liten, som tabellen viser: Bare 0,7 % av tyskelevne, 1,2 % av franskelevne, og 2,3 % av spanskelevne.

I underavsnittene ovenfor har jeg gjennomgått funnene som har å gjøre med elevenes erfaring med det fremmedspråket de har valgt. Det viser seg at fransk og tysk er de fremmedspråkene elevenes foreldre har mest kompetanse i, og at spansk er det fremmedspråket elevene har sterkest forhold til når det gjelder å kjenne (til) noen som snakker det. Generelt er det likevel liten forskjell mellom fagene, utenom at spanskelevnene skiller seg ut som den gruppen som har størst sannsynlighet for å kunne bruke språket i feriesammenheng.

5.1.15 Betydningen av å lære et fremmedspråk (*ytre orientation*)

Spørsmål 29 består av et hovedspørsmål (*Hvor enig er du i følgende påstander om betydningen av å lære et fremmedspråk?*), med 12 påstander som elevene skal kommentere. Som jeg allerede har nevnt i forbindelse med analysemetodene (jf. 4.8), er deler av dette spørsmålet brukt som indikatorer for konstruktene *ytre orientation–fritid* og *ytre orientation–jobb*. Her kommer jeg til å behandle alle spørsmålene i 29 hver for seg og vise prosentandel i svarene for hvert fag. Senere i dette kapitlet skal jeg bruke sumskårene av de to konstruktene for å studere deres korrelasjoner med andre konstrukter.

Resultatene blir presentert i tre tabeller (en for hvert fremmedspråk) som er lagt i vedlegg K (tabell K22-24). For å kommentere disse tabellene, vil jeg systematisk sammenligne de som jeg har sett på som positive svar (*ganske enig* og *veldig enig*) mot de negative svarene fra *uenig*.

Generelt er det enighet om at elevene kan bruke språket i videre studier (påstand 29.1: *Jeg kan bruke fremmedspråket i videre studier*): fransk 79 %, tysk 83 % og spansk 83 %. Forskjellene mellom tysk- eller spanskelever og franskelever er likevel ikke statistisk signifikante. Lignende resultater får vi i påstand 29.2 (*Jeg kan bruke språk i jobbsammenheng*) (fransk 75 %, tysk 79 %), selv om prosentfordelingen i spansk er noe lavere (70 %). Disse er ikke overraskende svar fra tysk- og franskelevnene, men kanskje mindre forventet av spanskelever, siden tysk tradisjonelt er et handelsspråk og fransk er godt etablert i Norge, og derfor kan elevene betrakte dem som nyttige i studiene eller for å finne jobb, mens spansk er relativt nytt i Norge. Spansk skiller seg ut fra de andre fagene siden forskjellen med tysk er signifikant ($p=,008$) og med fransk er nær signifikansnivå ($p=,070$). Mens når det gjelder påstand 29.3 (*Det blir lettere å finne en jobb med dette språket*), er elevene enige på tvers av fremmedspråkene, skjønt med litt lavere prosentfordeling.

Med påstand 29.4 (*Det er viktig å kunne et fremmedspråk*) undersøkes holdningen til elevene, og man ser at tysk- og franskelevnene har svært positive holdninger, med henholdsvis 88 % positive svar, mens spanskelevnenes prosentfordeling ligger ca. 3 % lavere. Franskelevnene har den høyeste prosentandelen på svaralternativet *veldig enig* (45 %) og forskjellene med tysk ($p=,047$) og spansk ($p=,008$) er signifikante.

Det er ganske overraskende å se at det er nesten fullstendig enighet blant elevene i påstand 29.5 (*Jeg kan allerede noe av språket*), med 72 % positive svar. Dette resultatet er litt tvilsomt, men det kommer selvfølgelig an på hva elevene legger i det ”å kunne noe av språket”. Det er uansett ikke mulig å sjekke dette nærmere.

På påstand 29.6 (*Jeg kan kommunisere/snakke med familie eller slektninger på dette språket*) er det ikke rart at de negative svarene ligger mellom 49 % og 54 % når bare en svært

liten prosentandel av elevene har foreldre fra land der de snakker fransk, tysk eller spansk. Det er også en mulighet at elevene har tolket spørsmålet slik at de har muligheten til å bruke fremmedspråket sammen med familien hvis noen av familiemedlemmene har hatt faget på skolen.

Påstand 29.7 (*Dette språket kan hjelpe meg når jeg er på ferie*) bidrar til å avklare om elevene drar på ferie til steder der de snakker det fremmedspråket de har valgt. Her ser man at spanskelever har svært høy prosentandel av positive svar (ca. 97 %) etterfulgt av fransk- (92 %) og tyskelever (88 %). Forskjellene mellom fransk- og tyskelevne ($p=,001$), fransk- og spanskelevne ($p=,024$) og tysk- og spanskelevne ($p<,001$) er statistisk signifikante og bekrefter at Spania eller spansktalende land er de mest vanlige feriemålene for elevene på landsbasis.

Med påstand 29.8 (*Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått*) må elevene uttale seg om sin interesse i å bruke språket, eller ønske om å kommunisere gjennom språket når de er på ferie. Det er generell enighet om de positive svarene: Franskelever 88 %, tyskelever 85 % og spanskelever 92 %. Som man ser, skårer spanskelevne høyere enn de andre, mens tyskelevne har den laveste prosentandelen, og det finnes signifikante forskjeller mellom tysk og spansk ($p<,001$) og tysk og fransk ($p=,002$).

Også påstand 29.9 (*Jeg kan bruke språket med venner fra andre land*) handler delvis om intensjonen eller lysten til å praktisere språket, men mest om evnen til å se det nyttige i språket for kommunikasjon. Selv om elevene generelt er ganske positive til dette, skiller spanskelevne seg ut med høy prosentandel av positive svar (67 %) mot 62 % av franskelevne og 55 % av tyskelevne. Forskjellen mellom spansk- og tyskelever er signifikant ($p=,013$).

Hensikten med påstand 29.10 (*Jeg ønsker å bo i et land hvor de snakker dette språket*) er å forstå om elevene har som mål å bo i et land hvor de snakker det språket de har valgt, eller om de i det hele tatt vurderer denne muligheten. Det fremgår at de ikke er veldig målrettet mot dette generelt: Franskelevne viser 50 % av negative svar, spanskelevne 51 %. Tyskelevne er spesielt negative til å flytte til et tysktalende land med 80 % av negative svar, og forskjellen med fransk- og spanskelevne er signifikant ($p<,001$).

Når det gjelder å bruke språket for å utvide vennekretsen (påstand 29.11: *Å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner*), viser elevene et ganske nøytralt syn: De positive svarene ligger mellom 49 % (fransk) og 54 % (tysk). Mens det at språket kan være knyttet til status (29.12: *Å kunne dette språket gir meg status*), blir ansett ganske negativt av elevene, med negative svar som ligger mellom 62 % (spansk) og 67 % (tysk).

5.1.16 Holdningen til det fremmedspråket elevene har valgt (*indre orientation*)

Spørsmål 30 består av ett hovedspørsmål (*Hvor enig er du med følgende påstander?*) og åtte underspørsmål eller påstander elevene skal svare på. Disse påstandene har et felles tema eller en underliggende faktor og brukes som indikatorer for konstruktet *indre orientation*, som jeg allerede har diskutert i metodekapitlet (jf. 4.4.2). I dette avsnittet vil jeg behandle spørsmålene uavhengige av hverandre og vise resultatene hver for seg i vedlegg K (tabell K25-27, en for hvert fremmedspråk).

Den første påstanden (30.1: *Det er viktig å kunne dette språket*) handler om viktigheten av det fremmedspråket elevene har valgt: Elevene er ganske enige, og prosentandelen av positive svar ligger mellom 65 % (tysk) og 71 % (fransk), mens spanskelevne skårer høyest på svaralternativet *veldig enig* (15 %).

Med 30.2 (*Jeg liker lyden av selve språket*) tester man en av de viktigste indikatorene for *indre orientation*, og man kan se at det er store forskjeller mellom språkene: Franskelevne har den høyeste prosentandelen av positive svar (85 %) med ca. 42 % av *veldig enig*, etterfulgt av spanskelever med 69 % og tyskelever med bare 43 %. Disse store forskjellene mellom fagene er statistisk signifikante ($p < ,001$).

Påstand 30.3 (*Jeg har et godt inntrykk av de som har dette språket som morsmål*) brukes for å finne ut hvilken holdning elevene har til personer som har dette språket som morsmål; dette kan si noe om elevenes eventuelle ønske om å identifisere seg med deres verden. Inntrykket som fransk- og spanskelevne får, er veldig positivt: 73 % for fransk og for spansk. Mens tyskelevne uttrykker en mer nøytral holdning med 53 %, og forskjellen med fransk- og spanskelevne er signifikant ($p < ,001$).

Påstand 30.4 (*Fremmedspråk er et morsomt fag*) får generelt positive resultater, med ca. 4 % forskjell mellom hvert fag. De positive svarene tilsvarer 70 % for franskelever, 67 % for spanskelever og 63 % for tyskelever, med franskelever som skårer høyest på *veldig enig* (27 %) og signifikante forskjeller mellom tysk og fransk ($p = ,013$) og mellom tysk og spansk ($p = ,044$). Noe av det samme bildet uttrykkes av resultatene fra påstand 30.5 (*Fremmedspråket er interessant*), hvor franskelevne er enda mer positive med 80 % av positive svar (og 34 % av *veldig enig*), spanskelevne med 79 % og tyskelevne med 61 %. Forskjellene mellom tysk og fransk og mellom tysk og spansk er signifikante ($p < ,001$).

Resultatene fra påstand 30.5 (*Fremmedspråk er interessant*) er enda mer positive enn i 30.4: For franskelevne er de positive svarene tilsvarende 81 %, etterfulgt av spansk- (79 %) og tyskelevne (71 %). Forskjellene mellom tysk og fransk ($p < ,001$) og mellom tysk og spansk ($p < ,001$) er signifikante.

Selv om påstand 30.6 (*Jeg har lyst til å delta aktivt i språktimen*) krever at elevene uttaler seg om en mer aktiv holdning i forhold til de andre spørsmålene, kan vi se at prosentfordelingen av positive svar er ganske høy for alle fagene. Fransk- og spanskelevne skårer likt ca. 76 og 78 %, mens tyskelevne ligger lavere på 71 %. Bare forskjellen mellom tysk- og spanskelevne er statistisk signifikant ($p = ,047$).

Svarene til påstand 30.7 (*Jeg trives bedre i fremmedspråket enn i andre fag*) er på den annen side ganske negative: Prosentfordelingen av *uenig* ligger høyest for franskelevne (66 %) etterfulgt av tysk- og spanskelevne (64 %). Spanskelevne har også den høyeste prosentandelen av svaret *veldig enig* (11 %). Men disse forskjellene er ikke signifikante.

Påstand 30.8 (*Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har*) får en enda mer negativ respons fra elevene: Svaralternativet *uenig* får 76 % av tyskelever, 76 % av spanskelever og hele 81 % av franskelevne, som er de mest negative av alle. Selv om det ikke finnes signifikans i disse forskjellene, er det litt overraskende å konstatere at tyskelevne er de mest positive til å høre på musikk på det språket de har valgt. Dette er et resultat man

kanskje hadde forventet mer av hos spanskelevene på grunn av populariteten av latinamerikansk musikk og popmusikk på spansk blant unger.

5.1.17 Generell holdning til fremmedspråk

Spørsmål 31 (*Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?*) handler om elevenes generelle holdning til fremmedspråk og er inndelt i fire påstander som skal kommenteres. Prosentfordelingen av resultatene for de fire påstandene blir vist i de neste tre tabellene (en for hvert fag).

Tabell 43: Prosentfordeling av svarene fra franskelevene til spørsmål 31 (*Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?*).

FRANSK	Jeg ønsker å kunne flere fremmedspråk	Jeg er interessert i språk og kultur fra andre land	Det er viktig for meg å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer	Det er spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk
Uenig	25	27	33	22
Ganske enig	45	47	43	47
Veldig enig	30	27	24	31

Tabell 44: Prosentfordeling av svarene fra tyskelevene til spørsmål 31 (*Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?*).

TYSK	Jeg ønsker å kunne flere fremmedspråk	Jeg er interessert i språk og kultur fra andre land	Det er viktig for meg å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer	Det er spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk
Uenig	35	42	42	34
Ganske enig	45	45	45	50
Veldig enig	20	13	13	16

Tabell 45: Prosentfordeling av svarene fra spanskelevene til spørsmål 31 (*Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?*).

SPANSK	Jeg ønsker å kunne flere fremmedspråk	Jeg er interessert i språk og kultur fra andre land	Det er viktig for meg å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer	Det er spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk
Uenig	33	34	36	29
Ganske enig	47	49	48	46
Veldig enig	20	17	17	25

Påstand 31.1 (*Jeg ønsker å kunne flere fremmedspråk*) viser at franskelevene har den mest positive holdningen til å lære flere fremmedspråk, med 75 % av de samlede positive svarene (*ganske enig* og *veldig enig*) og 30 % av svaret *veldig enig*, mens tysk- og spanskelevene holder seg mellom 65 og 67 % av de positive svarene. Forskjellen som skiller fransk- fra tysk- og spanskelevene, er signifikant (figur K18, vedlegg K).

Også når det gjelder interessen for språk og kultur fra andre land (31.2), skårer franskelevene høyere både på de positive svarene (med 74 % mot 58 og 66 % av tysk- og spanskelevene) og på alternativet *veldig enig* (27 %), mens tysk- og spanskelevene ligger henholdsvis på 13 og 17 %. Forskjellen mellom fremmedspråkgruppene er signifikante (som man kan se i figur K19, vedlegg).

Viktigheten av kontakt med andre kulturer er tema for påstand 31.3 (*Det er viktig for meg å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer*), og vi merker igjen store forskjeller mellom fagene: Franskelevne (24 % av svaret *veldig enig*) skårer mest positivt, etterfulgt av spanskelevne (17 %) og tyskelevne (13 %). Studiet av konfidensintervallene viser at det finnes signifikante forskjeller mellom fransk- og tyskelevne og mellom spansk- og tyskelevne (figur K20, vedlegg K).

Påstand 31.4 (*Det er spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk*) kan bidra til å danne seg et bilde av hvorvidt elevene liker å høre at de faktisk snakker et fremmedspråk. Franskelevne er igjen de mest enige i påstanden (med 78 % av positive svar), nær etterfulgt av spanskelevne med 71 %, mens tyskelevne viser en mer negativ holdning med 66 %. Skillet mellom fransk- og spanskelever på den ene siden og tyskelevne på den andre bekreftes av figur K21 (vedlegg K), hvor vi ser at det finnes signifikante forskjeller mellom de to gruppene.

Påstand 31 bidrar til å gi et helhetlig bilde av franskelevne som gruppen med mest positiv holdning til fremmedspråklæring, etterfulgt på noen områder av spanskelever (som ønske om å komme i kontakt med andre kulturer og gleden av å høre seg selv snakke et fremmedspråk).

5.1.18 Selvkontroll og elevenes «profesjonalitet»

Spørsmål 32 (*Hvordan jobber du med faget?*) fokuserer på elevenes evne til å jobbe med faget, både når det handler om selvkontroll og når det gjelder bevissthet om egne læringsstrategier. Dette spørsmålet består av 10 påstander som skulle ha et felles tema eller en underliggende faktor og skulle brukes som indikatorer for konstruktet *selvdisiplin*, som jeg allerede har drøftet i metodekapitlet. Men etter gjennomføringen av faktoranalyse (jf. 5.2.1) ble det tydelig at de tilhører to forskjellige konstrukter som jeg har kalt henholdsvis *profesjonell elev* og *selvkontroll*. Dette temaet blir utdypet i seksjonen som handler om faktoranalyse (jf. 5.2.1).

Svaralternativene til disse spørsmålene er kommentarer som går på hyppighet av en viss oppførsel, fra *aldri* til *alltid*. For å gruppere svarene vil jeg følge samme prinsipp som på andre spørsmål, det vil si negative (*aldri* og *sjelden*) og positive svar (*ofte* og *alltid*). Disse to gruppene er negative eller positive i den forstand at lav hyppighet tilsvarer mangelen på selvdisiplin eller profesjonalitet fra elevenes side, og det motsatte, en høy frekvens innebærer en implisitt høy grad av samme karakteristikk. Tabellene med prosentfordeling i svarene finnes i vedlegg K (tabell K28-30).

Når det gjelder påstand 32.1 (*Jeg følger oppmerksomt i timen*), ser vi at det er en generelt stor prosentandel av positive svar, med spanskelevne som de minst positive (86 %) etterfulgt av tysk- (90%) og franskelevne (92 %). Forskjellen mellom spansk- og franskelevne er også nær signifikansnivå ($p=,051$).

Også svarene på 32.2 (*Jeg deltar aktivt i timen*) er ganske positive, med franskelevnes 74 %, etterfulgt av tysk- (70 %) og spanskelevne (68 %).

Prosentfordelingen for påstand 32.3 (*Jeg tar gode notater i timen*) er ikke fullt så positiv, med tyskelevne som er under gjennomsnittet (ca. 42 %), mens spansk- og

franskelevne viser en høyere frekvens med henholdsvis 51,5 % og 58 %. Forskjellen mellom tyskelevne og spansk- og franskelevne er også signifikant.

I påstand 32.4 (*Jeg jobber grundig med lekser*) ser vi igjen ganske store forskjeller mellom de svært positive resultatene hos franskelevne (74 %) og de relativt mindre positive hos tysk- (69 %) og spanskelevne (63 %). Vi kan også se at forskjellen mellom fransk- og spanskelevne er signifikant.

Påstand 32.5 (*Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan*) er en variabel som måtte snus før faktoranalyse, for slik det er formulert, betyr en høy frekvens i svarene en dårligere selvdisiplin. Da må vi se på prosentfordelingen i resultatene med hensyn til dette: Spanskelevne er de flinkeste til ikke å utsette leksene med 67 % av negative svarene, etterfulgt av tysk- (66 %) og franskelevne (64 %).

Når det gjelder påstand 32.6 (*Jeg prøver å bruke språket aktivt i timen*), er resultatene positive, men ikke svært mye høyere enn gjennomsnittet: Tyskelevne ser ut til å være de som mest bruker språket (63 %), etterfulgt av fransk- (60 %) og spanskelevne (59 %). Spanskelevne viser i tillegg den største prosentandelen av svaret *alltid* (10 %).

Påstand 32.7 (*Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket*) viser generelt en lavere prosentandel av positive svar, men også et klarere skille mellom franskelevne (52 %) på den ene siden, og tysk- (41 %) og spanskelevne (44 %) på den andre. Noe som gjør franskelevne som de mer bevisste på egen læring.

Det å jobbe konsentrert med lekser (32.8: *Jeg jobber konsentrert med lekser*) viser seg å få positiv respons fra alle elevene, med prosentandelene som holder seg mellom 67 % (spansk) og 68 % (tysk og fransk). Det samme skjer med 32.9 (*Jeg gjør lekser selv når jeg har lite lyst*), som får prosentandelene som går fra et minimum på 64 % for spanskelevne, til et maksimum på 70 % for tyskelevne.

Påstand 32.10 (*Jeg klarer å utsette andre aktiviteter når jeg skal gjøre lekser*) får mye dårligere respons, med positive svar som holder seg rundt 40 % (43 % for franskelevne, 41 % for tysk- og spanskelevne).

Det er meget interessant å finne mange signifikante kjønnsforskjeller på elevenes meninger om disse påstandene: Generelt kan vi se at jentene gir mer positiv respons på det å følge oppmerksomt med i timen, ta gode notater i timen, jobbe grundig med lekser, jobbe konsentrert med lekser og gjøre lekser selv når de har lite lyst. Forskjellen på påstand 32.7 (om strategier og metoder) ligger også nær signifikansnivå ($p=,088$). Det er også relevant å finne at guttene skårer signifikant høyere på påstand 32.5 (om å utsette lekser), fordi dette betyr faktisk at guttene har mye sterkere tendens til å utsette når de kan.

Forskjellen på påstand 32.6 (om å bruke språket aktivt i timen) ligger nær signifikansnivå ($p=,086$), og det er guttene som viser størst tendens til å være aktive med språkbruk. Dette er et resultat som på den ene kan siden overraske, fordi jentene har vist et høyere nivå på både selvdisiplin og profesjonalitet ellers, men på den andre siden kan det vise at guttene er mer utadvendte eller villige til å prøve seg, og kanskje mindre redde.

5.1.19 Rammefaktorer i språkgruppene

Ulike rammefaktorer kan ha innvirkning på hvordan elevene opplever fremmedspråkene, og på deres mulighet ikke bare til å lære, men også til å være tilfredse med det faget de har valgt.

Det finnes forskjellig praksis på skolene over hele landet når det gjelder størrelser på språkgruppene, måten språktimene er fordelt på i timeplanen og ansettelse av språklærere og vikarer. Dette avsnittet skal ta for seg resultatene på de spørsmålene som retter seg mot de nevnte rammefaktorene.

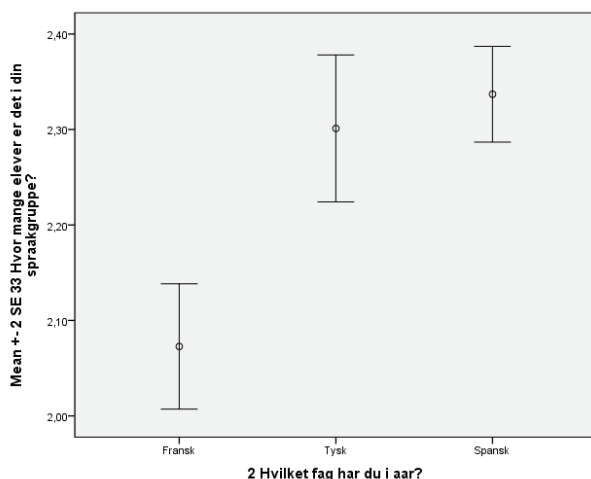
Antall elever i hver språkgruppe

Hensikten med spørsmål 33 (*Hvor mange elever er det i din språkgruppe?*) er å finne ut hvor store språkgruppene er på landsbasis. Størrelsen på en gruppe i fremmedspråk er helt avgjørende for læring, og særlig i fremmedspråkene, der muntlig praksis har en sentral rolle. Prosentfordelingen av svarene kan vi se i tabellen nedenfor:

Tabell 46: Prosentfordeling av svarene til spørsmål 33 (*Hvor mange elever er det i din språkgruppe?*).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk
Mindre enn 10 elever	5	5,5	6,7	3,6
10-20 elever	64	82	59	61
21-30 elever	30	13	33	34
31-40 elever	0,9		1,5	0,9
Over 40 elever	0,5		0,4	0,5

Her ser vi at generelt er de fleste gruppene på mellom 10 og 20 elever (64 %), nesten 30 % kan ha opp til 30 elever, og bare 5 % har mindre enn 10 elever. Men det er store forskjeller mellom språkene: 82 % av franskgruppene har mellom 10 og 20 elever, mens bare 59 % av tyskgruppene og 61 % av spanskgruppene faller i denne kategorien. Det betyr at tendensen for tysk- og spanskgrupper er å ha flere elever enn i franskgruppene, noe som vises av resultater for grupper mellom 21 og 30 elever: 33 % av tyskgruppene og 34 % av spanskgruppene. Forholdet mellom fagene kan vi se i figuren nedenfor.



Figur 22: Sammenhengen mellom fremmedspråkene og svarene i spørsmål 33 (*Hvor mange elever er det i din språkgruppe?*) (med 95 prosent konfidensintervall)

Studien av konfidensintervallene bekrefter at situasjonen er preget av forskjeller i antall elever og forskjellen mellom fransk og de andre to språkene er statistisk signifikant.

Språktimene i timeplanen

Spørsmål 34 (*Er du fornøyd med plassering av språktimene i timeplanen i år?*) og 35 (*Hvordan er språktimene organisert i timeplan?*) handler om plassering av språktimene i timeplanen. Resultatene fra spørsmål 34 er at de fleste elevene er tilfredse på måten språktimene er plassert på i timeplanen: 66 % av franskelevnene, 72 % av tyskelevnene og av spanskelevnene svarer *ja* på dette spørsmålet.

Resultatene fra spørsmål 35 vises i tabellen som følger.

Tabell 47: Prosentfordeling av svarene for spørsmål 35 (*Hvordan er språktimene organisert i timeplan?*).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk
Alle samlet en gang i uken	4,6	0,6	5,3	5,1
Delt i to ganger i uken	74	84	73	72
Delt i tre ganger i uken	21	16	22	23

Som man ser, er undervisningen i de fleste språkgruppene delt i to ganger i uken, sannsynligvis to timer en gang og en time en annen gang. Tysk og spansk har de høyeste prosentandelene av fordelingen av faget tre ganger i uken (22 % for tysk og 23 % for spansk) og også en gang i uken (5.3 % for tysk og 5.1 % for spansk). Men forskjellene mellom fransk og de andre to språkene er ikke signifikante.

Lærerbytte

Spørsmål 36 (*Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?*) er spesielt viktig for å få en implisitt oversikt over kontinuiteten i de forskjellige språkfagene. Prosentfordelingen av svarene vises i tabell 48.

Tabell 48: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 36 (*Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?*).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk
Aldri	60	63	47	65
En gang	22	26	36	14
To ganger	9,9	7,9	7,5	12
Tre eller flere ganger	8,4	2,4	9,7	9,6

Tabellen viser noen forskjeller mellom fagene: 65 % av spanskelevnene og 63 % av franskelevnene, mens bare 47 % av tyskelevnene sier at de aldri har byttet lærer. 36 % av tyskelevnene, 26 % av franskelevnene og 14 % av spanskelevnene har byttet en gang. Blant de som har byttet to ganger, har spanskelevnene den høyeste prosentandelen (12 %), og blant de som har byttet tre eller flere ganger, er tysk- og spanskelevnene de som skårer høyest (henholdsvis 9,7 % og 9,6 %, mot 2,4 % av franskelevnene). Dette betyr at slik det går frem av tabellen, har fransk- og tyskelevnene opplevd like stort lærerbytte som spanskelever. Men når det skjer lærerbytte i spansk, så skjer det gjerne flere ganger. Dette kan tyde på at det finnes

skoler med stor stabilitet i spansk, og skoler som derimot ikke har funnet den riktige læreren, og som derfor bytter flere ganger.

Signifikansstudien hjelper til å forstå situasjonen bedre: Figuren K22 (vedlegg K) viser at fransk er det mest stabile faget når det gjelder kontinuiteten med læreren, forskjellen med tysk er signifikant ($p=,002$) og med spansk er den nesten signifikant ($p=,058$).

Vikarer

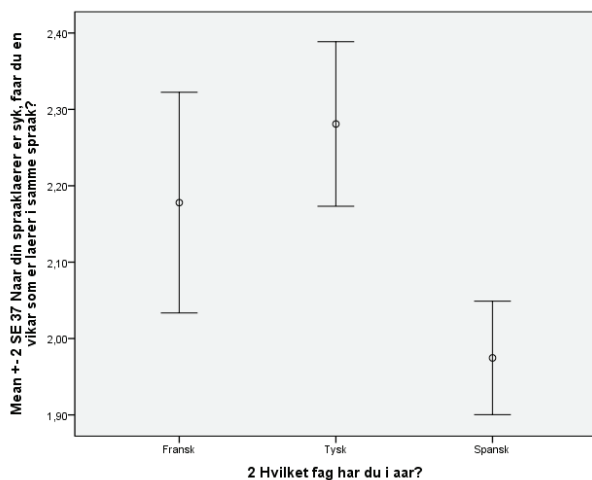
Med spørsmål 37 (*Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?*) ønsker jeg å vite mer om vikarsituasjonen i de forskjellige språkene. Viktigheten av dette spørsmålet ligger i at fremmedspråkfagene ikke nødvendigvis blir prioritert av skolene når det gjelder investering av ressursene i kompetente vikarer, og ofte får elevene den eneste tilgjengelige læreren på huset som vikar. Situasjonen er spesielt alvorlig for spanskfaget, ettersom det i utgangspunktet er vanskelig å rekruttere lærere og nesten umulig å finne en kompetent vikar for en kort periode. Resultatene ser vi av tabell 49.

Tabell 49: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 37 (Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk
Aldri	29	25	18	34
Sjelden	42	44	46	39
Ofte	23	22	25	22
Alltid	7,4	10	11	4,9

Allerede ved å se på svaralternativet *alltid* kan vi legge merke til forskjellen mellom spansk på den ene siden (4,9 %) og fransk og tysk på den andre (10,4 % og 10,5 %). Spanskelevener er de elevene som sjeldnere får vikarer som faktisk er lærere i dette språket; prosentandelen av svaralternativet *aldri* tilsvarende 34 % for spansk, mot 24,5 % for fransk og 18 % for tysk. For å illustrere disse resultatene tydeligere velger jeg å vise figur 23.

Resultatene synliggjør spanskfagets særstilling: Når en spansk lærer blir syk, hender det ofte at elevene ikke får en vikar som er spansk lærer. Denne situasjonen, som skyldes både den store mangelen på spansk lærere i Norge og mangelen på satsningen på fremmedspråkene i skolen, kan ha alvorlige konsekvenser for elevene og kontinuiteten i undervisningen. Figur 23 bekrefter forskjellene mellom fagene.



Figur 23: Sammenheng mellom fremmedspråk og svarene på spørsmål 37 om vikarer i fremmedspråkfagene (med 95 prosent konfidensintervall)

Ut fra figuren kan man se at forskjellene mellom spansk og fransk ($p=,013$), og tysk ($p=,000$) er statistisk signifikante.

5.1.20 Vanskelighetsgrad

Med de neste to spørsmålene ønsker jeg å sammenligne vanskelighetsgraden på fremmedspråkene med andre fag (spørsmål 38), i tillegg til å undersøke den eventuelle frustrasjonen som kommer ut av dette (spørsmål 39).

Sammenligning med andre fag

Spørsmål 38 (*Fremmedspråkfaget er...*) handler om forskjellen mellom fremmedspråkene og de andre fagene. Elevene kan velge blant tre svaralternativer: *Vanskeligere enn andre fag*, *like vanskelig som andre fag* og *lettere enn andre fag*.

I tabellen nedenfor ser vi prosentfordelingen i svarene.

Tabell 50: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 38 (*Fremmedspråket er...*).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk
Vanskeligere enn andre fag	48	46	44	49
Like vanskelig som andre fag	39	45	43	35
Lettere enn andre fag	14	8.6	12	16

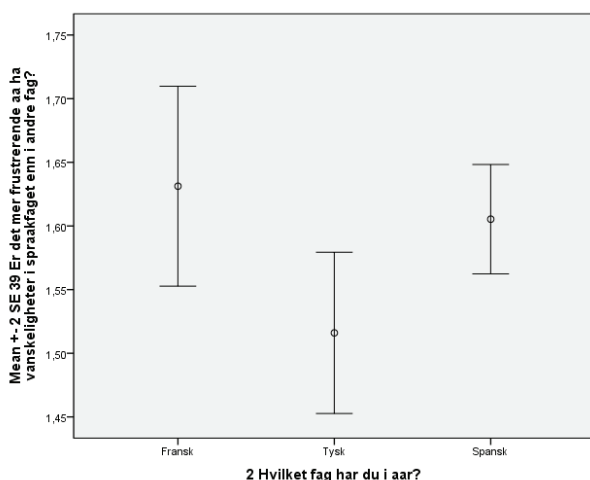
Her ser vi at spanskfaget skiller seg litt ut for å være det som skårer høyest både på svaralternativet *vanskeligere enn andre fag* (49 %) og *lettere enn andre fag* (16 %). Det kan bety at spanskelevne er en todelt gruppe: På den ene siden de veldig flinke eller tilfredse med faget som synes at faget er lett, og på den andre de svake eller misfornøyde og som derfor synes at faget er vanskeligere enn de andre. Det viser seg at denne forskjellen med fransk og tysk ikke er signifikant.

Det er også interessant å registrere signifikante kjønnsforskjeller ($p=,005$) når det gjelder hvordan vanskelighetsgraden i fremmedspråkene oppleves av elevene (figur K23, vedlegg K): Fremmedspråk oppfattes tydeligvis som lettere av jenter enn av gutter.

Vanskeligheter i faget

Hensikten med spørsmål 39 (*Er det mer frustrerende å ha vanskeligheter i språkfaget enn i andre fag?*) er å se om elevene opplever vanskeligheter i fremmedspråket som spesielt frustrerende. Prosentandelen i svaralternativet *ja* er over 50 % uansett faget: Den tilsvarer 52 % i tysk, 60 % i spansk og 62 % i fransk. Vanskeligheten oppleves som spesielt frustrerende for fransk- og spanskelevne, men oppfattes ikke like problematisk av tyskelevne. Det kan være mange forklaringer på dette; én kan være at tyskelevne er mer forberedt på det faget innebærer, og derfor blir mindre frustrert hvis faget blir vanskelig for dem.

I figuren nedenfor kan vi se nærmere på disse forskjellene:



Figur 24: Sammenheng mellom fag og spørsmål 39 (*Er det mer frustrerende å ha vanskeligheter i språkfaget enn i andre fag?*) om vanskeligheter i faget (med 95 prosent konfidensintervall)

Her ser vi at forskjellene mellom tysk og de andre to fagene er signifikante (med fransk er $p=,023$, med spansk er $p=,019$).

5.1.21 Language classroom anxiety

Spørsmål 40 (*Hvor enig er du i følgende påstander?*) består av ett hovedspørsmål og 6 underspørsmål eller påstander som elevene skal kommentere. Intensjonen med dette spørsmålet var at påstandene skulle ha en felles underliggende faktor og derfor skulle brukes som indikatorer for et konstrukt kalt *language classroom anxiety* (jf. 3.2.4 og 3.3.1 under ”Language anxiety”). Den grundigere analysen av påstandene gjennomført ved hjelp av faktoranalyse (jf. 5.2.1) viser at den første antakelsen ikke var korrekt, og at det faktisk finnes to faktorer som ligger under disse variablene. Her blir derfor påstandene behandlet hver for seg og prosentfordelingen i resultatene vist som uavhengige elementer. Påstandene har

uansett et felles tema som er den ubehagsfølelsen som kan oppstå i en språkklasser når elevene begynner å møte muntligheten i fremmedspråk: *Jeg snakker bare når læreren spør direkte* (40.1), *Jeg snakker bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig* (40.2), *Jeg liker at læreren forklarer faget på norsk* (40.3), *Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen* (40.4), *Det er pinlig å snakke et språk* (40.5), *Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen* (40.6).

Resultatene fra fransk-, tysk- og spanskelevener vises i tre ulike tabeller i vedlegg K (tabell K31-33). Også på dette spørsmålet blir prosentandelene i de ulike påstandene av praktiske årsaker forklart ved å sammenligne positive svar (*ganske enig* og *veldig enig*) med negative (*uenig*). Som vist i tabellene har fransk- og spanskelever de høyeste prosentandelene av positive svar på *Jeg snakker bare når læreren spør direkte* (40.1), med 74 %, mens tyskelevener ligger rundt 70 %, uten signifikante forskjeller.

Også for påstanden *Jeg snakker bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig* (40.2) er det generell enighet om de positive svarene, men franskelevener skårer høyest på positive svar med 87 %, etterfulgt av spanskelevener med 85 %. Tyskelevener ligger lavere, rundt 70 %, og forskjellen med franskelevener (over 15 %) er nesten signifikant ($p=,077$). Vi kan også registrere at franskelevener har den høyeste prosentandelen (37 %) av *veldig enig* i denne påstanden.

Når det gjelder *Jeg liker at læreren forklarer faget på norsk* (40.3), er det stor enighet om de positive svarene, som ligger rundt 95 % uansett fag, selv om franskelevener likevel skiller seg litt ut med sine 51 % av svaret *veldig enig*.

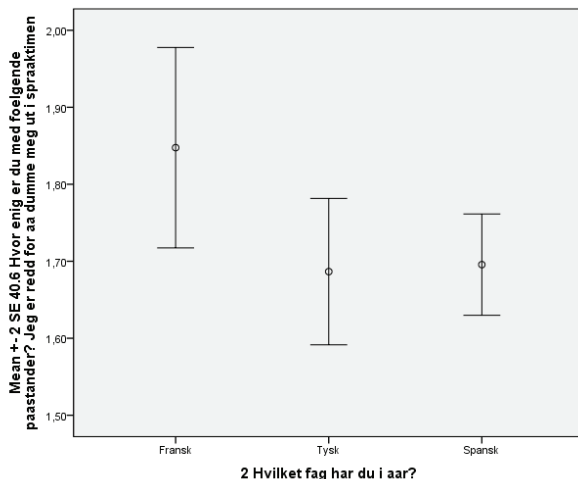
Påstanden *Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen* (40.4) får også generelt mest positive svar, men det finnes forskjeller mellom fagene: Franskelevener ligger på 74 %, spanskelevener på 70 % og tyskelevener på 64 %, noe som gjør at tyskelevener framstår som de mest selvsikre. Figuren nedenfor viser forskjellen mellom språkene på denne påstanden.

Som man ser, ut fra konfidensintervallene (figur K24, vedlegg K) er forskjellene mellom fransk og tysk og mellom tysk og spansk statistisk signifikante (henholdsvis $p=,006$ og $p=,035$).

Når det gjelder påstand 40.5 (*Det er pinlig å snakke et språk*), ser vi at det er en generell enighet om negative svar: Mellom 62 % (franskelevener) og 65 % (spanskelevener) mener at det å snakke et fremmedspråk ikke er pinlig. Det finnes minimale forskjeller mellom fagene, for eksempel at tyskelevener skårer lavest på *veldig enig* (bare 6.4 %), men de er ikke statistisk signifikante. Dette bekreftes også av at fordypningselevener, som sier at det at det var pinlig å snakke et språk, ikke er blant årsakene til å bytte faget.

Elevene er mer nøytrale i påstand 40.6 (*Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen*). Svaralternativet *uenig* ligger mellom 43 % (franskelevener) og 51 % (tyskelevener), og på svaralternativet *veldig enig* skårer franskelevener høyest med 28 %. Det betyr at franskelevener skiller seg svakt ut i sin frykt for å dumme seg ut i timen.

Studiet av sammenhengen mellom språk og disse svaralternativene bekrefter dette inntrykket, som vi kan se i figuren som følger.



Figur 25: Sammenheng mellom svarene på 40.6 (*Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen*) og de ulike språkene (med 95 prosent konfidensintervall)

Her kan vi se at konfidensintervallene for tysk- og spanskelevnene ligger signifikant lavere enn for franskelevnene (henholdsvis $p=,047$ og $p=,038$), noe som skaper et bilde av franskelevnene som noe mer opptatt av prestasjonene sine enn de andre gruppene.

Kjønnforskjeller i *classroom anxiety*

Generelt sett følger det av svarene på spørsmål 40 at elevene er ganske innstilt på at deres rolle i timen er avhengig av ikke å bli stilt direkte spørsmål og av å få tingene forklart på norsk. Men overraskende nok er de ikke så opptatte av de "emosjonelle" konsekvensene av å snakke et fremmedspråk, dvs. at de ikke virker bekymret over sine språklige prestasjoner: De føler seg ikke usikre når de skal snakke foran klassen, selv om de opplever at det er litt pinlig å snakke et språk. De er heller ikke redde for å dumme seg ut, og de er ikke så opptatt av å si tingene på riktig måte.

Det er likevel interessant å se at det finnes signifikante forskjeller i holdningen mellom gutter og jenter. Studien av konfidensintervallene som viser sammenhengen mellom kjønn og de forskjellige påstandene i spørsmål 40 finnes i vedlegg K (figur K25-30).

Som man ser av alle figurene, ligger jentenes konfidensintervaller konsekvent høyere enn guttenes. Det kan bety at jentene generelt er mindre selvsikre når det gjelder den muntlige delen av et fremmedspråk og mer bekymret over eget selvbilde i klasserommet og egne faglige prestasjoner, og dette selv om det er flere jenter enn gutter som velger et fremmedspråk (se tabell 18), og spesielt til tross for at jentene oppnår gjennomsnittlig bedre resultater i faget (se figur K7, vedlegg K).

5.1.22 Fordypningsfagelevene

Spørsmålene fra 41 til 44 er bare for de elevene som har et fordypningsfag.

Fordypningsfagelevene er en heterogen gruppe som består både av elever som valgte et fordypningsfag allerede i begynnelsen av 8. trinn, og av elever som opprinnelig hadde valgt et fremmedspråk, men byttet det mot et fordypningsfag i løpet av 8. trinn (se tabell 19). Elevene med fordypning i norsk tilsvarende 10 % av hele utvalget, og de er 158, derav 91 gutter, 66 jenter og 1 ukjent; mens elevene i fordypning i engelsk tilsvarende 21 % og er 313, derav 182 gutter, 128 jenter og 3 ukjente.

Tilfredshet med faget

Spørsmål 41 (*Hvor fornøyd er du med faget?*) dreier seg om elevenes grad av tilfredshet med fordypningsfaget. Resultatene vises i tabellen som følger.

Tabell 51: Prosentfordeling av svarene om tilfredshet med faget (spørsmål 41: *Hvor fornøyd er du med faget?*)(N=455).

	Alle	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke fornøyd i det hele tatt	9,7	8,1	11
Noe fornøyd	48	48	48
Veldig fornøyd	43	44	41

Som vi kan se, har fordypningsfagene svært fornøyde elever: De samlede positive svarene (*noe fornøyd* og *veldig fornøyd*) ligger mellom 90 % (fordypning i engelsk) og 92 % (fordypning i norsk). Også prosentandelen av svaralternativet *veldig fornøyd* er ganske høy, mellom 41 % (fordypning i engelsk) og 44 % (fordypning i norsk). Selv om elevene i fordypning i norsk ser ut til å være de mest tilfredse med faget, er det ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene.

Årsaker bak valget

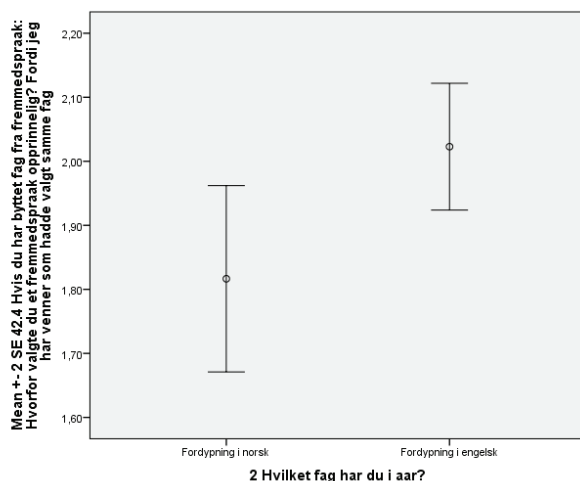
Hensikten med spørsmålet 42 (*Hvis du har byttet fag: Hvorfor valgte du et fremmedspråk opprinnelig?*) er å finne ut mer om årsaker bak bytte av fag og er derfor gitt bare til de elevene som har byttet fra fremmedspråk til fordypningsfag. Spørsmålet har fire svaralternativer som skal kommenteres (*uenig/ ganske enig/ veldig enig*).

Påstand 42.1 (*Fordi jeg er interessert i språk*) brukes for å sjekke om disse elevene hadde en genuin interesse for fremmedspråk da de begynte på 8. trinn. Resultatene ser vi i tabellen som følger:

Tabell 52: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 42.1 (*Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: Hvorfor valgte du et fremmedspråk opprinnelig?*).

<i>Fordi jeg er interessert i språk</i>	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Uenig	39	26
Ganske enig	39	47
Veldig enig	21	28

Her ser vi at elevene i de to fordypningsfagene har ganske delte meninger: De sammensatte positive svarene (*ganske enig* og *veldig enig*) tilsvarer 60 % for elevene med fordypning i norsk og 75 % for elevene med fordypning i engelsk. Dette peker på at elevene med fordypning i norsk på 9. trinn i utgangspunktet hadde mindre interesse for fremmedspråk på 8. trinn enn elevene som hadde fordypning i engelsk. Forskjellene mellom de to gruppene er statistisk signifikante ($p=,020$), som vist i figuren nedenfor.



Figur 26: Sammenheng mellom fag og svaralternativ 41.1 (*Fordi jeg er interessert i språket*) (med 95 prosent konfidensintervall)

Med påstand 42.2 (*Fordi jeg ikke hadde tenkt godt nok igjennom mulighetene*) prøver jeg å fange opp de usikre elevene som egentlig ikke gjorde et bevisst valg på 8. trinn. Disse kan godt være elever som ikke tenkte for mye på det de skulle velge og/eller fulgte andre elever. Tabell 53 viser prosentfordelingen i svarene.

Tabell 53: Prosentfordeling av svarene på 42.2 (*Fordi jeg ikke hadde tenkt godt nok gjennom mulighetene*).

<i>Fordi jeg ikke hadde tenkt godt nok gjennom mulighetene</i>	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Uenig	44	47
Ganske enig	39	42
Veldig enig	18	12

Fordelingen i svarene er ganske jevn mellom de to gruppene: De positive svarene ligger på 54 % for fordypning i engelsk og 57 % for fordypning i norsk. Elevene ser generelt ut til ikke å ha tenkt mye igjennom mulighetene, men det er ikke noen stor forskjell mellom positive og negative svar.

Påstand 42.3 (*Fordi jeg hadde fått faget anbefalt av andre*) undersøker muligheten for at elevene har gjort et opprinnelig valg basert på innflytelse fra andre venner, eller påvirkning av familien eller lærerne/rådgiverne på skolen. Hvis dette er tilfellet, kan det forklare byttet av faget senere på 8. trinn. Resultatene vises i tabellen som følger.

Tabell 54: Prosentfordeling av svarene på 42.3 (Fordi jeg hadde fått faget anbefalt av andre).

<i>Fordi jeg hadde fått faget anbefalt av andre</i>	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Uenig	36	39
Ganske enig	44	45
Veldig enig	20	17

Som vi kan se, er prosentfordelingen i de positive svarene definert høyere enn i de negative; elevene med fordypning i norsk har totalt 64 %, og elevene med fordypning i engelsk har 62 %, uten at denne forskjellen er signifikant. Dette bekrefter muligheten for at elevenes valg kan ha skjedd under innflytelse av andre personer.

Med 42.4 (*Fordi jeg har venner som hadde valgt samme fag*) kan man se nærmere på om elevene gjorde et bestemt valg for å følge etter vennene sine. Resultatene vises i neste tabell.

Tabell 55: Prosentfordeling av svarene på 42.4 (Fordi jeg har venner som hadde valgt samme fag).

<i>Fordi jeg har venner som hadde valgt samme fag</i>	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Uenig	39	43
Ganske enig	35	41
Veldig enig	26	16

Også når det gjelder innflytelse fra venner, er prosentfordelingen av positive svar (*ganske enig* og *veldig enig*) ganske høye: 61 % for elevene med fordypning i norsk og 57 % for elevene med fordypning i engelsk, noe som viser at elevene som har byttet fag, kunne ha gjort et feil valg bare fordi de ville følge etter vennene sine. Det er ganske jevne meninger mellom gutter og jenter om påstandene i spørsmål 42, det vil si at det ikke finnes signifikante kjønnsforskjeller.

Årsaker til fagbytte

Spørsmål 43 (*I hvilken grad er du enig med disse påstandene om hvorfor du har byttet fag?*) handler om årsakene bak fagbyttet. Spørsmålet består av ni påstander som skal kommenteres. De to tabellene som følger, viser resultatene for elevene med fordypning i norsk (tabell 56) og i engelsk (tabell 57).

Tabell 56: Prosentfordeling for svarene på spørsmål 43 (I hvilken grad er du enig i disse påstandene om hvorfor du har byttet fag?) for elever med fordypning i norsk (N=158).

Elever med fordypning i norsk	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
43.1: Språkfaget jeg fikk var ikke mitt første valg	53	18	30
43.2: Språkfaget var ikke som jeg forventet	33	43	24
43.3: Språkfaget var vanskelig	36	28	37
43.4: Språkfaget var kjedelig	35	33	32
43.5: Jeg mistet interessen	29	36	35
43.6: Jeg likte ikke språkgruppen	53	25	22
43.7: Jeg likte ikke lærerens måte å undervise på	54	27	19
43.8: Jeg likte ikke å snakke språket	55	28	17
43.9: Det var pinlig å snakke språket	61	23	16

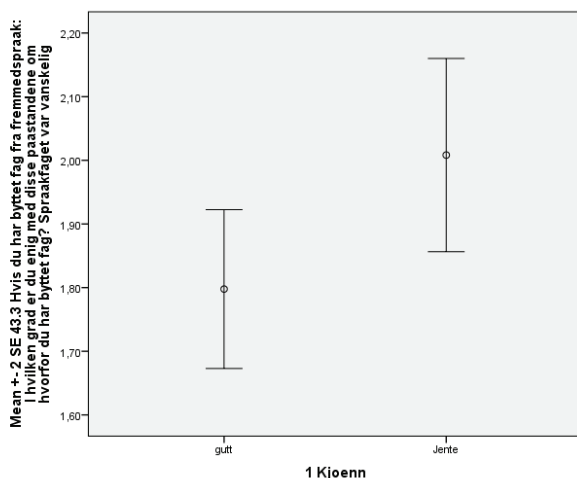
Tabell 57: Prosentfordeling for svarene på spørsmål 43 (I hvilken grad er du enig i disse påstander om hvorfor du har byttet fag?) for elever med fordypning i engelsk (N=313).

Elever med fordypning i engelsk	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
43.1: Språkfaget jeg fikk var ikke mitt første valg	63	15	22
43.2: Språkfaget var ikke som jeg forventet	40	32	28
43.3: Språkfaget var vanskelig	45	29	27
43.4: Språkfaget var kjedelig	35	37	27
43.5: Jeg mistet interessen	40	30	30
43.6: Jeg likte ikke språkgruppen	62	23	15
43.7: Jeg likte ikke lærerens måte å undervise på	51	26	23
43.8: Jeg likte ikke å snakke språket	57	28	15
43.9: Det var pinlig å snakke språket	67	22	12

For påstand 43.1 (*Språkfaget jeg fikk var ikke mitt første valg*) varierer prosentfordelingen av negative svar mellom 53 % for elevene med fordypning i norsk til 63 % for elevene med fordypning i engelsk. Det vil si at det er stor forskjell mellom de to gruppene, selv om denne forskjellen ikke er statistisk signifikant ($p=,091$). Det er generell enighet om at elevens bytte av faget ikke er avhengig av å ha fått feil fag, eller et fag de ikke hadde valgt selv. Dette samsvarer med min analyse av resultatene på spørsmål 4 (tabell 19): Nesten alle elevene i utvalget hadde fått innvilget det faget de ønsket seg.

Påstand 43.2 (*Språkfaget var ikke som jeg forventet*) får generelt mest positive svar: De samlede positive svarene (ganske enig og veldig enig) tilsvarer 60 % for elevene med fordypning i engelsk og 67 % for elevene med fordypning i norsk. Dette betyr at det er enighet i begge grupper om at det opprinnelige valget de hadde gjort, ble en skuffelse for dem, og spesielt for de elevene som så byttet til fordypning i norsk. Den relativt store forskjellen mellom fagene er likevel ikke signifikant.

Når det gjelder påstand 43.3 (*Språkfaget var vanskelig*) er det igjen de positive samlede svarene som får den høyeste prosentandelen: 56 % for elevene med fordypning i engelsk og 64 % for elevene med fordypning i norsk. Men likevel er det et stort spenn mellom de to gruppene, og spesielt på svaralternativet *veldig enig* (tilsvarende 10 %). Denne forskjellen er nær statistisk signifikans ($p=,066$). Det er også interessant å se at det finnes signifikante ($p=,033$) kjønnsforskjeller i svarene på denne påstanden, og konfidensintervallene vises i figuren nedenfor.



Figur 27: Sammenheng mellom kjønn og svarene til spm. 43.3 (*Språkfaget var vanskelig*) (med 95 prosent konfidensintervall)

Som vi kan se ut fra figuren, ligger konfidensintervallene for jentene høyere enn for guttene ($p=,018$), noe som betyr at fremmedspråkfaget ble opplevd som mer vanskelig for jenter. Dette resultatet kan ha sammenheng med de allerede nevnte kjønnsforskjellene i analysen av variablene knyttet til *language classroom anxiety*.

Påstand 43.4 (*Språkfaget var kjedelig*) får jevnt over positive svar (*ganske enig* og *veldig enig*) fra begge grupper som ligger rundt 65 %.

Og påstand 43.5 (*Jeg mistet interessen*) får enda høyere skår av positive svar: 71 % for elevene med fordypning i norsk og 61 % for elevene med fordypning i engelsk. Det er et ganske stort sprik mellom de to gruppene, men forskjellen er ikke signifikant. Disse resultatene kan bety at det fremmedspråket elevene hadde valgt, ikke svarte til forventningene. Dette er egentlig bare en ytterligere bekreftelse på resultatene som er vist i påstand 43.2.

Språkgruppen (påstand 43.6: *Jeg likte ikke språkgruppen*), ser ikke ut til å være et stort problem for elevene: De negative svarene ligger på 53 % for elevene med fordypning i norsk og på 62 % for elevene med fordypning i engelsk.

Prosentfordelingen av positive og negative svar er ganske jevn når det gjelder påstand 43.7 (*Jeg likte ikke lærerens måte å undervise*): Svarene fra elevene med fordypning i norsk er litt mer negative (54 %) enn de fra elevene med fordypning i engelsk, men det finnes ikke signifikante forskjeller.

De to siste påstandene får en større prosentandel av negative svar. For 43.8 (*Jeg likte ikke å snakke språket*) ligger elevene med fordypning i norsk på 55 %, og elevene med fordypning i engelsk på 57 %. Mens for 43.9 (*Det var pinlig å snakke språket*) er den negative prosentandelen enda høyere: henholdsvis 61 % og 67 %.

For å trekke noen konklusjoner fra spørsmål 43 kan vi si at elevene generelt mener at språkfaget har skuffet dem på noen måter, fordi det ikke var som forventet, var vanskelig og

kjedelig, og det er derfor ikke overraskende at de mistet interessen. På den annen side var verken språkgruppen eller læreren avgjørende nok for å bytte faget.

Fordypningsfagene

Siste spørsmål i spørreskjemaet gjelder elevenes meninger om fordypningsfagene (44: *Hva synes du om fordypning i norsk/engelsk/samisk?*). Dette består av seks påstander som skal kommenteres. De tre første handler om fordypningsfagene, mens de siste tre tar for seg en sammenligning med fremmedspråkene. De to tabellene som følger, viser resultatene, henholdsvis for elevene med fordypning i norsk (tabell 58) og elevene med fordypning i engelsk (tabell 59).

Tabell 58: Prosentfordeling i svarene fra elevene med fordypning i norsk (N=158) til spørsmål 44 (*Hva synes du om fordypning i norsk/ engelsk/samisk?*).

Elever med fordypning i <u>norsk</u>	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
44.1: Fordypningsfaget er lett	13	58	28
44.2: Fordypningsfaget er morsomt	22	51	28
44.3: Fordypningsfaget er interessant	29	50	22
44.4: Fordypningsfaget er nyttigere enn språkfaget	35	46	19
44.5: Jeg tror at man dummer seg mer ut i språkfaget enn i fordypningsfaget	56	29	15
44.6: Fordypningsfaget gjør meg mer selvsikker enn språkfaget	30	44	26

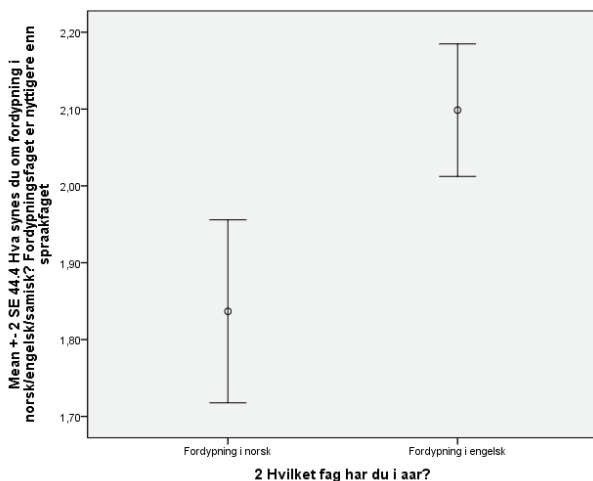
Tabell 59: Prosentfordeling av svarene fra elevene med fordypning i engelsk (N=313) til spørsmål 44 (*Hva synes du om fordypning i norsk/ engelsk/samisk?*).

Elever med fordypning i <u>engelsk</u>	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
44.1: Fordypningsfaget er lett	20	53	27
44.2: Fordypningsfaget er morsomt	26	45	29
44.3: Fordypningsfaget er interessant	28	46	26
44.4: Fordypningsfaget er nyttigere enn språkfaget	23	45	33
44.5: Jeg tror at man dummer seg mer ut i språkfaget enn i fordypningsfaget	52	33	15
44.6: Fordypningsfaget gjør meg mer selvsikker enn språkfaget	26	45	29

Den første påstanden (44.1: *Fordypningsfaget er lett*) får en svært høy prosentandel av positive svar (*ganske enig* og *veldig enig*): 86 % for elevene med fordypning i norsk og 80 % for elevene med fordypning i engelsk, uten signifikante forskjeller mellom de to gruppene.

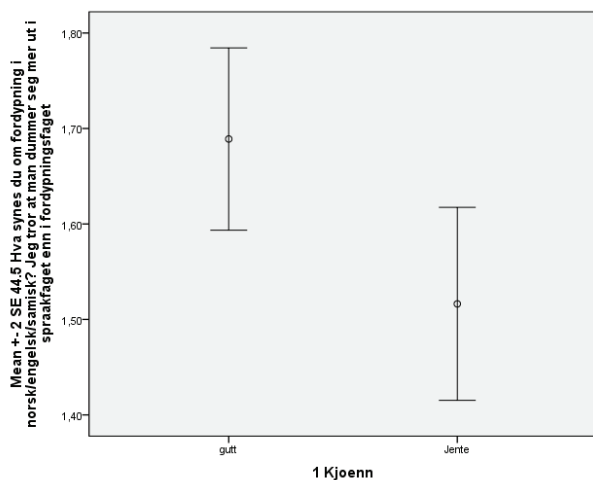
Påstand 44.2 (*Fordypningsfaget er morsomt*) får også svært høy positiv respons fra begge gruppene, men elevene med fordypning i norsk ligger med 79 % litt høyere enn elevene med fordypning i engelsk (som ligger på 74 %). For påstand 44.3 (*Fordypningsfaget er interessant*) har de positive svarene bare litt lavere skår: 72 % for begge grupper.

Påstand 44.4 (*Fordypningsfaget er nyttigere enn språkfaget*) får litt mer delte resultater, fortsatt positive, men med stort sprik mellom de to gruppene: 65 % for elevene med fordypning i norsk og 78 % for elevene med fordypning i engelsk. Denne forskjellen er også statistisk signifikant, som man kan se i figuren nedenfor. Det kan bety at elevene med fordypning i engelsk ser på faget som noe mer nyttig enn de med fordypning i norsk.



Figur 28: Sammenheng mellom fag og svarene på spørsmål 44.4 (*Fordypningsfaget er nyttigere enn språkfaget*) (med 95 prosent konfidensintervall)

For påstand 44.5 (*Jeg tror at man dummer seg mer ut i språkfaget enn i fordypningsfaget*) ser vi at de negative svarene får høyere prosentandel enn de positive: 52 % fra elevene med fordypning i engelsk og 56 % fra elevene med fordypning i norsk. Likevel kan vi også observere i figuren nedenfor at det finnes uenighet mellom gutter og jenter på dette punktet.



Figur 29: Sammenheng mellom fag og svarene på spørsmål 44.5 (*Jeg tror at man dummer seg mer ut i språkfaget enn i fordypningsfaget*) (med 95 prosent konfidensintervall)

Kjønnforskjellen er statistisk signifikant ($p=,013$) og betyr at tanken om at man kan dumme seg ut i fremmedspråk er mer utbredt blant guttene enn blant jentene. Dette er overraskende med tanke på resultatene fra spørsmål 40 (jf. 5.1.21), der vi så at *language anxiety* var et mer relevant fenomen blant jentene.

Påstand 44.6 (*Fordypningsfaget gjør meg mer selvstikker enn språkfaget*) får igjen svært positiv respons fra elevene med fordypning både i norsk og i engelsk (henholdsvis 70 % og 74 % av positive svar). Da er det tydelig at fordypningsfaget oppleves som mindre stressende og mer avslappende enn språkfaget.

For å oppsummere disse resultatene kan man si at elevene fra de to fordypningsfagene er ganske enige i alle de ovennevnte påstandene: De mener at fordypningsfaget er lett, morsomt og interessant, og til dels nyttigere enn språkfaget. De er også opptatt av at fordypningsfaget forårsaker mindre stress enn språkfaget.

5.1.23 Elevene fra ”andre språk”

I dette underavsnittet skal jeg fremstille funnene som gjelder for elevene fra «andre språk». Dette er, som allerede nevnt i punkt 5.1.1 (under «Elevene fra faget *andre språk*») en svært liten gruppe på 20 elever. Utformingen av spørreskjemaet med bare lukkede spørsmål har ikke tatt høyde for å få vite hvilket eller hvilke språk elevene har valgt. Dette har vært et bevisst valg både for å forenkle analysen av resultatene og for å sikre elevene mot identifiserbarhet (jf. 4.4.1 og 4.5.5). Konsekvensen av denne strategien er at analysen av resultatene nødvendigvis blir litt upresis. Det vi kan få vite av studiet av variablene, er at disse 20 elevene er 13 gutter og 7 jenter. I tillegg ser vi at fordelingen av elevene i andre språk på skolene i undersøkelsen er som følger: 8 skoler har bare 1 elev hver, 2 skoler har 2 elever hver og 1 skole har 8 elever.

Videre, som jeg har nevnt tidligere (jf. 5.1.1 under «Elevene fra faget *andre språk*»), gir ikke studiet av konfidensintervaller noe særlig signifikante resultater, og dette gjør det vanskelig å sammenligne disse elevene med alle de andre i utvalget.

Som de ovennevnte elementene viser, ser elevene i andre språk ut til å være en ganske heterogen gruppe som skal analyseres for seg. På grunn av gruppestørrelse og manglende generaliserbarhet av resultatene vil fremstillingen av funnene være svært kort og begrenset til noen av variablene i studien.

En beskrivelse av disse elevene kan vi se på resultatene fra spørsmål 12 (*Hvilket språk snakker du mest hjemme?*):

Tabell 60: Fordeling av elevene fra faget ”andre språk” i utvalget (N= 20, 1 missing).

Elever med ”andre språk”	Prosentfordeling	Antall elever
Norsk/dansk/svensk	75	15
Tysk	5	1
Engelsk	5	1
Fransk	-	-
Spansk	-	-
Andre språk	10	2

Her vises det at elevene har ganske forskjellige språklig bakgrunn.

Disse elevene var mindre fornøyde enn alle de andre med informasjonen før fagvalget (spørsmål 7: *Hvor fornøyd er du med den informasjonen du hadde da du skulle velge?*): 44 % av dem svarte ikke fornøyd i det hele tatt, noe som er et ganske negativt resultat hvis vi sammenligner med det gjennomsnittlige resultatet som vist i tabell 22.

Også når det gjelder nøyaktigheten i informasjonen i forhold til det elevene opplevde på skolen (spørsmål 8: *Hvor godt stemte den informasjonen du fikk med det du opplevde i faget senere på skolen?*), viser elevene fra andre språk en meget negativ innstilling med sine 70 % av de samlede negative svarene (*dårlig* og *sånn passe*), og spesielt i forhold til resultatene fra de andre elevene (tabell 23).

Et nøkkelspørsmål i spørreskjemaet er spørsmål 5 om tilfredshet med faget (*Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?*), og jeg har allerede vist at elevene er generelt ganske tilfredse med valget sitt (tabell 24). Elevene med andre språk er ikke noe unntak, de samlede positive svarene (*passe fornøyd* og *veldig fornøyd*) ligger rundt 75 %, men likevel kan vi registrere at svaralternativet *ikke fornøyd i det hele tatt* får dobbelt så høy prosentandel (20 %) fra disse elevene som fra de andre i utvalget.

Et annet viktig element er hvorvidt disse elevene hadde ønsket seg andre muligheter enn de som var tilgjengelige, og spørsmål 10 behandler dette temaet. Svarene på spørsmål 10 (*I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?*) får en relativt stor prosentandel av positive svar (60 %), noe som betyr at også disse elevene, i tillegg til alle de andre i utvalget, hadde hatt behov for andre valgmuligheter.

Når det gjelder tilfredshet med undervisningen (spørsmål 13), er det tydelig at elevene i andre språk er mindre tilfredse med undervisningen enn de andre, mens prosentandelene av negative og positive svar på spørsmål 14 om tilpasning av undervisning er ganske jevnt (rundt 50 % hver), dvs at elevene i andre språk er litt mer negativt innstilte, men ganske nær de andre (tabell 30). I tillegg svarer disse elevene ganske negativt på spørsmålene som handler om lærings- og mestringsfølelse (spørsmål 15, 16 og 17), der det viser seg at elevene med andre språk er en skuffet gruppe som hadde forventninger til større læring og mestring, forventninger som ikke ble innfridd.

Elevene med andre språk er også, litt faglig sett, mye svakere enn de øvrige elevene, som det fremgår av svarene på spørsmål 20: I ingen av disse fagene har elevene fått karakter 6, og i mange tilfeller har de fått karakter 1.

Når vi kommer til elevenes bakgrunn i språket (spørsmål 26: *Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?*), har 60 % av mødrene og 78 % av fedrene ingen bakgrunn i språket. Men dette er en spesiell gruppe, for selv om ingen av foreldrene har dette språket som morsmål, har likevel 10 % av mødrene og 11 % av fedrene hatt et opphold i det landet der de snakker dette språket, og i tillegg har 10 % av mødrene lært det på skolen. Spesielt det siste resultatet er litt overraskende hvis man sammenligner med svarene fra alle de andre elevene (jf. 5.1.14), fordi det peker mot et språk som relativt mange har lært på skolen selv om de ikke har det som morsmål. Også spørsmål 28 (*Har du vært i et land der de snakker det fremmedspråket du har?*) må tolkes i lys av svarene fra de andre ovennevnte spørsmålene: 20 % har aldri vært i et slikt land, mens 25 % har vært der på ferie og 10 % har bodd der en periode (gått på skolen eller i barnehagen der). Disse svarene kunne delvis forklare situasjonen: Det er antageligvis flere språk som skjuler seg bak faget *andre språk*. I noen tilfeller kan dette være ikke-europeiske språk (som det er tilbud om på flere skoler) eller et lite frekvent språk, i andre kan det være morsmåls læring. Og dette bekrefter igjen inntrykket av at det handler om en heterogen gruppe som ikke kan lett beskrives.

Konklusjonen: En meget heterogen gruppe

Elevene fra faget *andre språk* er få og har forskjellige meninger, som de ovennevnte resultatene viser. Analyse av svarene fra spørsmål 29 gjør en beskrivelse av denne gruppen enda mer vanskelig: Mens 50 % er uenig i påstanden om at de kunne kommunisere med familien med språk, er likevel de resterende 50 % delt mellom *ganske enig* og *veldig enig*, noe som kan bety at halvparten av elevene har valgt morsmåslæring og den andre halvparten bare et fremmedspråk.. Når det gjelder påstanden *jeg kan allerede noe av språket*, svarer 20 % av elevene *uenig*, men 20 % svarer *veldig enig*.

Prosentfordelingene gir ingen entydige resultater, og de sprikende svarene skaper bildet av en gruppe som er vanskelig å beskrives og vanskelig kan sammenlignes med de andre fremmedspråkelevne.

Jeg har derfor kommet til den konklusjonen at denne gruppen elever er så heterogen at den ikke kan sees som en gruppe, og derfor er det ikke forsvarlig å analysere resten av spørsmålene. Det er også hovedbegrunnelsen for at jeg har utelukket denne gruppen fra de øvrige statistiske beregningene.

5.2 Analyse av konstruktene i studien

Etter en gjennomgang av prosentfordelingen i resultatene fra hovedundersøkelsen dreier dette kapitlet seg om andre former for statistisk analyse. Med så stor mengde data er det først og fremst behov for en forenkling og opprydding i antall variabler, og dette blir gjort gjennom de sumskårene som kommer fra faktoranalyse. I tillegg til en studie av variablene i de konstruktene brukt i spørreskjemaet, bidrar faktoranalysen til å teste konstruktene indre konsistens som del av reliabilitetsanalysen. Videre er det viktig å kunne studere sammenhengen mellom variabler eller konstrukter og den avhengige variabelen som utgjør hovedspørsmålet i spørreskjemaet, nemlig spørsmål 5 om tilfredshet med faget.

5.2.1 Faktoranalyse

Jeg har allerede nevnt flere ganger i metodekapitlet (jf. 4.6.3 og 4.7.2) at jeg skulle bruke eksplorerende faktoranalyse for å forenkle den store mengden variabler fra spørreskjemaet. Resultater av en slik analyse er sumskår for de konstruktene som står bak variablene. Disse er basert på hypotesen om at flere av de ”tematiske” gruppene variabler har felles underliggende faktorer. En ytterligere bekreftelse av resultatene av faktoranalysen kommer ved å studere konstruktene reliabilitet.

For hver gruppe variabler har jeg brukt analysen av *kommunalitet (communalities)*, som forklarer den største andelen av variansen av fellesfaktorer. Videre viser *component matrix* hvor mange komponenter som ligger under variablene, mens *total variance explained* viser på hvilken faktor den største andelen av variansen lader. Jeg har tidligere forklart at de variablene som skiller seg ut fra de andre for å lade på andre faktorer, kan kreve en kritisk gjennomgang av teorien bak operasjonalisering av det konstruktet som blir analysert.

Det finnes flere metoder for uttrekking av faktorer. Vanligvis har jeg benyttet meg av den såkalte *principal component analysis*, men ofte har resultatene vist at det var to

konkurrerende underliggende faktorer involvert, og dette selv om jeg bare har tatt i betraktning de underliggende faktorene som innfrir Keisers kriterium om verdier med *Eigenvalue* større enn 1 (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 14). I flere tilfeller har det derfor vært nødvendig å bruke rotering av faktorer med Varimax (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 17) for å kunne tolke faktorene bedre og ”oppnå en enkel struktur” (s. 17). Varimax-rotasjon er en akserotasjon som bidrar til å finne ”den løsning som gjør at vi i best mulig grad kan identifisere grupper av variabler som korrelerer høyt med hverandre, dvs. at de ‘klynger’ seg sammen” (s.18). I avsnittene som følger, viser jeg den gjennomførte faktoranalysen som har bidratt til identifiseringen av hovedfaktorene under hvert konstrukt og dermed til å lage sumskårene.

Konstruktens reliabilitet

Etter å ha satt sammen de enkelte sumskårene for konstruktene basert på faktoranalyse har jeg gjennomført en reliabilitetsanalyse med Cronbachs alfa for å teste deres indre konsistens og vise robustheten til hvert konstrukt.

Jeg har allerede drøftet kompleksiteten og utfordringene ved måling av reliabilitet (jf. 4.7.2), og skal nå tilføye noen argumenter rundt alfa som koeffisient. For det første er den indre konsistensen av et målingsinstrument ifølge Dörnyei like mye avhengig av selve reliabilitetsmålingen som av antall items som instrumentet består av: ”It is easier to achieve appropriate internal consistency reliability with 20 items than with three” (Dörnyei, 2007, s. 206). Dette gjør reliabilitet delvis avhengig av antall *items* brukt for å måle et konstrukt.

En lav Cronbachs alfa betyr at instrumentet er uegnet til målingen, det vil si at det er for få spørsmål, at de er upresise, eller at de ulike *items* ikke har mye til felles. På den annen side er det litt merkelig å få altfor høye verdier (nærmere 1), fordi dette kan bety at alle *items* måler det samme. Men det er også viktig å presisere at mye kan sies om forskjellige alfaverdiene kan variere mellom i måling av indre konsistens. Dörnyei mener eksempelvis at alfa for et konstrukt på cirka 10 *items* burde være rundt 0,80, men åpner for muligheten av lavere alfaer eller mindre omfattende konstrukter i L2-forskningsfeltet. Dette skyldes kompleksiteten – og jeg tilføyer abstraktheten – av de temaene som blir undersøkt i ett og samme spørreskjema, der det er utelukket å ha for mange spørsmål:

Because of the complexity of the second language acquisition process, L2 researchers typically want to measure many different areas in one questionnaire, and therefore cannot use very long scales (or the completion of the questionnaire would take several hours). This means that somewhat lower Cronbach Alpha coefficients are to be expected (Dörnyei, 2007, s. 207).

Den laveste grensen for en akseptabel alfaverdi i følge Dörnyei er rundt 0,60 for konstrukter med 3–4 *items*, selv om nivåer rundt 0,70 er omtalt som tryggere, men disse er selvsagt generelle indikasjoner som ikke tar hensyn til studiens formål. Når man måler Cronbachs alfa med SPSS, er det mulig å studere måten alfa varierer på *if item deleted*, det vil si om verdien skulle øke hvis vi fjerner en item fra konstruktet. Dette bidrar til å oppnå et konstrukt med best mulig reliabilitet.

I de avsnittene som følger, skal jeg fremstille de viktigste stegene for å analysere de ulike konstruktene som ble brukt i denne studien. Dett innebærer både en gjennomgang av faktoranalyse for hver faktor og en studie av konstruktens reliabilitet, samt de forbedringene som ble gjort med konstruktene for å oppnå den best mulige reliabiliteten.

Siden det er lite tradisjon i det fremmedspråkdidaktiske feltet for kvantitative studier, har jeg i noen tilfeller følt behov for å forklare de ulike stegene i analysen. Hensikten med dette er å skape bedre forståelse for de resultatene som ble oppnådd i denne studien, og deres betydning for feltet.

Læreren

Spørsmål 22 (*Hvor viktig er det for deg at...?*), med sine 7 svaralternativer, fokuserer på læreren. Etter første analyse av variablene med *principal component analysis* kunne jeg se under *eigenvalues* at variablene lader på to faktorer. Derfor har det vært nødvendig med en rotasjon av variablene (tabell 61) for at det skulle bli mulig å se hvordan variablene fordeles på de to faktorene.

Tabell 61: Faktorladninger for de 7 variablene i spørsmål 22 (*Hvor viktig er det for deg at...?*) i rotasjon med Varimax metode.

Læreren	Faktor 1	Faktor 2
22.1 Hvor viktig er det at læreren er flink til å forklare faget?	,783	,111
22.2 Hvor viktig er det at læreren behandler deg på en snill og rolig måte?	,231	,760
22.3 Hvor viktig er det at læreren behandler deg med respekt?	,230	,764
22.4 Hvor viktig er det at læreren hører på hva elevene har å si?	,530	,476
22.5 Hvor viktig er det at læreren kan språket godt?	,825	,048
22.6 Hvor viktig er det at du får jobbe på den måten du liker best?	,014	,638
22.7 Hvor viktig er det at alle får muligheten til å snakke språket?	,525	,320

Tabellen viser at variablene fordeles i to grupper i forhold til den faktoren (1 eller 2) de lader mest på. Det finnes likevel en litt problematisk situasjon angående variabel 22.4. Denne kan både konseptuelt (...*at læreren hører på hva elevene har å si*) og psykometrisk høre til begge grupper, det vil si at den lader nesten like mye på faktor 1 som på faktor 2. Gruppen med variablene 22.1 (*Hvor viktig er det at læreren er flink til å forklare faget?*), 22.4 (*Hvor viktig er det at læreren hører på hva elevene har å si?*), 22.5 (*Hvor viktig er det at læreren kan språket godt?*) og 22.7 (*Hvor viktig er det at alle får muligheten til å snakke språket?*), ser ut til å ha en felles underliggende faktor, som jeg velger å kalle *læreren*. Variabel 22.4 lader nesten like mye på den underliggende faktoren til *læreren* og på faktoren til den andre gruppen, som jeg vil kalle *elevbehandling*. Den kan derfor både bli samlet sammen med 22.1, 22.5 og 22.7 i sumskåren *læreren*, og med 22.2, 22.3 og 22.6 i sumskåren *elevbehandling*. *Component matrix* for begge gruppene bekrefter at 22.4 kan tilhøre begge konstruktene, og at den totale variansen forklart av begge faktorene med 22.4 inkludert er rundt 52 %.

Reliabilitetskoeffisienten (Cronbachs alfa) for begge gruppene (inkludert 22.4) er akkurat den samme ($\alpha=0,67$), og begge koeffisientene ville bli lavere *if item deleted*: Reliabiliteten for konstrukt *læreren* uten 22.4 ville tilsvare $\alpha=0,60$, og for konstrukt *elevbehandling* uten 22.4 ville tilsvare $\alpha=0,45$.

Jeg velger å tildele variabel 22.4 den første gruppen av flere årsaker. For det første har 22.4 opprinnelig litt større lading på faktor 1, for det andre er det min oppfatning at sumskåren *læreren* ville bli mer komplett med denne variabelen, og til slutt anser jeg *læreren* å være av større vekt enn *elevbehandling* i analysen av korrelasjonen med tilfredshet med faget.

Den gruppen variabler som lader på faktor 2, består derfor av 22.2 (*Hvor viktig er det at læreren behandler deg på en snill og rolig måte?*), 22.3 (*Hvor viktig er det at læreren behandler deg med respekt?*) og 22.6 (*Hvor viktig er det at du får jobbe på den måten du liker best?*). Faktoren forklarer 58 % av variansen, og reliabilitetskoeffisienten er $\alpha=0,61$, men den øker til $\alpha=0,71$ hvis vi utelukker variabelen 22.6. Det å velge en sumskår som består av bare 22.2 og 22.3, høres mer riktig ut også på et konseptuelt plan, og forklart varians øker til 78 %. Risikoen kan være at disse to variablene måler det samme, eller har blitt oppfattet av elevene som samme konsept. Jeg kaller denne sumskåren *elevbehandling*.

De to konstruktene som blir redefinert etter faktoranalysen, presenteres i tabellene nedover (tabell 62 og 63).

Tabell 62: Faktorladninger for de 4 variablene i spørsmål 22 (*Hvor viktig er det for deg at...?*) som er indikatorer i sumskår til konstruktet lærer.

<i>Læreren</i>	Faktorladninger
22.1 Hvor viktig er det at læreren er flink til å forklare faget?	,741
22.4 Hvor viktig er det at læreren hører på hva elevene har å si?	,711
22.5 Hvor viktig er det at læreren kan språket godt?	,765
22.7 Hvor viktig er det at alle får muligheten til å snakke språket?	,650

Tabell 63: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 22 (*Hvor viktig er det for deg at...?*) som er indikatorer i sumskår til konstruktet elevbehandling.

<i>Elevbehandling</i>	Faktorladninger
22.2 Hvor viktig er det at læreren behandler deg på en snill og rolig måte?	,843
22.3 Hvor viktig er det at læreren behandler deg med respekt?	,829
22.6 Hvor viktig er det at du får jobbe på den måten du liker best?	,574

Indre orientation

Hensikten med spørsmål 30 (*Hvor enig er du i følgende påstander om det fremmedspråket du har?*) med sine åtte variabler, var at de variablene spørsmålene består av, til sammen skulle måle de elementene som har med indre *orientation* å gjøre. Disse variablene hadde allerede vært underlagt en faktoranalyse i pilotversjonen og skulle derfor være en ganske entydig orientert gruppe.

Total variance explained bekrefter at variablene spørsmål 30 består av, har en, og bare en, felles underliggende faktor. Den viktigste implikasjonen av resultatene fra faktoranalysen er at disse variablene fremstår som en ensidig og kompakt gruppe, noe som bidrar til å måle konstruktet på en reliabel måte.

Cronbachs alfa for de åtte variablene er på $\alpha=0,77$ og kan øke til $\alpha=0,81$ hvis man ekskluderer variabelen 30.1 (*Det er viktig å kunne dette språket*). Hvis man kutter ut både

30.1 og 30.8 (*Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har*) samtidig, får man en enda høyere alfa ($\alpha=0,83$), noe som rent numerisk tilsvarer bedre reliabilitet.

Det gjenstår å vurdere om 30.1 og 30.8 virkelig ikke tilhører konseptuelt denne gruppen. I etterkant av målingen mener jeg at konseptet ”viktighet med språket” kan misforstås: Påstanden *Det er viktig å kunne dette språket* innebærer en konseptuell forskjell fra det å like språket for språkets skyld, og derfor kan den ha mer tilhørighet til ytre motivasjonsfaktorer. Dette er fordi den indre delen av motivasjonen egentlig ikke burde være knyttet til praktiske eller nyttige aspekter ved språkvalg, men bare til den følelsesmessige gleden av språklæring. Mens påstanden kan tolkes som at dette språket er viktig generelt og derfor viktig for jobb, økonomi, reiser osv.

Beslutningen om å fjerne 30.8 (*Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har*) fra gruppen tar også hensyn til muligheten av at denne variabelen kan ha vært formulert på en uklar måte og kan oppleves i flere betydninger. På den ene siden kan valget av å høre på musikk være knyttet til språklæring, altså funksjonelt og ikke så mye for glede. På den andre siden impliserer gleden ved et språk ikke nødvendigvis musikk på det språket. Til slutt er det også mulig at høring på musikk på et språk bare er begrunnet med egen interesse og derfor har ingenting å gjøre med valg av faget på skolen.

Endringen i variabelgruppen som indikator for indre motivasjonsfaktor resulterer i en mindre gruppe på seks variabler (30.2–30.7), som forklarer 54 % av variansen og har en reliabilitet på $\alpha=0,83$.

Tabellen nedenfor (tabell 64) viser faktorladningene for konstruktet *indre orientation*, slik det blir etter analysen.

Tabell 64: Faktorladninger for de 6 variablene i spørsmål 30 (*Hvordan jobber du med faget?*) som er indikatorer i sumskår til konstruktet *indre orientation*.

<i>Indre orientation</i>	Faktorladninger
30.2 Jeg liker lyden av selve språket	,689
30.3 Jeg har et godt inntrykk av de som har dette språket som morsmål	,640
30.4 Fremmedspråket er et morsomt fag	,837
30.5 Fremmedspråket er interessant	,840
30.6 Jeg har lyst til å delta aktivt i språktimen	,746
30.7 Jeg trives bedre i fremmedspråket enn i andre fag	,623

Holdning til fremmedspråk

Spørsmål 31 (*Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?*) med sine fire variabler skulle måle elevenes generelle holdning til fremmedspråk. Dette konstruktet, akkurat som konstruktet *indre orientation*, hadde allerede blitt analysert i pilotfasen. Etter gjennomført faktoranalyse, fremstår de fire variablene som en homogen gruppe som lader bare på én faktor, slik tabellen nedenfor viser.

Tabell 65: Faktorladninger for de 4 variablene i spørsmål 31 (Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråket generelt?) som er indikatorer i sumskår til konstruktet holdning til fremmedspråk.

Holdning til fremmedspråk	Faktorladninger
31.1 Jeg ønsker å kunne flere fremmedspråk	,732
31.2 Jeg er interessert i språk og kultur fra andre land	,850
31.3 Det er viktig for meg å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer	,800
31.4 Det er spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk	,714

Jeg konkluderer derfor med at disse variablene representerer indikatorer for den sumskåren som jeg kaller *holdning til fremmedspråk*, og som har en forklart varians på 60 % og en reliabilitetskoeffisient på $\alpha = 0,78$.

Konstruktene knyttet til ytre orientation

Spørsmål 29 (Hvor enig er du med følgende påstander om betydningen av å lære et språk?) skulle representere konstruktet ytre orientation. De 12 påstandene som spørsmålet består av, skulle være variablene samlet i en sumskår og dermed bli indikatorer for konstruktet.

Også i dette tilfellet, som for konstruktet *indre orientation*, basert på spørsmål 30, ga ikke *principal component analysis* for alle de 12 variablene avgjørende resultater. Det vil si at denne analysen viste opprinnelig tre underliggende faktorer, og at *Component Matrix* bare klarte å skille ut den faktoren (faktor 1) som hadde den største betydningen, dvs. der variablene hadde den største ladningen. Den eneste variabelen som hadde større ladning på en annen faktor, var 29.12 (*Å kunne dette språket gir meg status*), som jeg da valgte å fjerne.

Et nytt forsøk med *principal component analysis* av gruppen med 11 variabler viste to faktorer: Den første hadde en forklaringsstyrke på 37 % og den andre på 11 %. Likevel har alle variablene den største ladningen på faktor 1, noe som ikke gjør det mulig å skille mellom de to faktorene. Det er bare etter faktorrotasjon (med *Varimax*) at det blir synlig at variablene deles i to grupper: den første gruppen (29.1–29.4), som lader høyest på faktor 2, og den andre (29.5–29.11), som lader høyest på faktor 1. Tabellen nedenfor viser faktorladningene for de variablene i spørsmål 29.

Tabell 66: Faktorladninger for variablene 29.1–29.11 i spørsmål 29 (Hvor viktig er det for deg at...?) i rotasjon med Varimax metode.

Ytre orientation	Faktor 1	Faktor 2
29.1 Jeg kan bruke fremmedspråket i videre studier	,199	,809
29.2 Jeg kan bruke fremmedspråket i jobbsammenheng	,212	,815
29.3 Det blir lettere å finne en jobb med dette fremmedspråket	,179	,728
29.4 Det er viktig å kunne et fremmedspråk	,337	,515
29.5 Jeg kan allerede noe av språket	,460	,230
29.6 Jeg kan kommunisere/snakke med familie eller slektninger på dette språket	,567	,200
29.7 Dette språket kan hjelpe med når jeg er på ferie	,713	,157
29.8 Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått	,748	,119
29.9 Jeg kan bruke språket med venner fra andre land	,658	,240
29.10 Jeg ønsker å bo i et land hvor de snakker dette språket	,550	,157
29.11 å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner	,591	,224

Konsekvensen av rotasjonen blir at også dette antatte konstruktet (*ytre orientation*) må deles i to. Den ene delen består av variablene 29.1–29.4 og blir en sumskår som jeg kaller *ytre orientation-jobb*, fordi alle disse variablene er sterkt knyttet til jobbperspektivet og ser på fremmedspråket som direkte funksjonelt til karriereoppnåelse. De resterende variablene (29.5–29.11) blir samlet i en annen sumskår som heter *ytre motivasjon-fritid*, fordi de handler om praktisk nytte av fremmedspråkbruken i fritidssituasjoner (som ferie). Sumskåren *ytre orientation-jobb* har bare én felles underliggende faktor, noe som blir bekreftet av en ny *Principal Component Analysis*. Konstruktet har en Cronbachs alfa på $\alpha=0,75$, som kan bli høyere hvis man fjerner variabelen 29.4 (*Det er viktig å kunne et fremmedspråk*). Denne variabelen er faktisk formulert på en veldig generisk måte og har mindre å gjøre med den funksjonelle hensikten med fremmedspråk enn de andre, som er mer presise og karrierelaterte. Det kan derfor være fornuftig å fjerne den for å oppnå høyere reliabilitet ($\alpha=0,76$) og likevel ha et konstrukt som har den samme underliggende faktoren som forklarer 68 % av variansen.

Den andre sumskåren som utledes av faktoranalysen for ytre motivasjonselementer, er det som blir kalt *ytre orientation-fritid*, og som består av variablene 29.5–29.11. Disse lader på samme faktor og danner et konstrukt med en reliabilitet på $\alpha=0,76$.

Indikatorerne og faktorladningene for disse to konstruktene blir oppsummert av de to tabellene nedenfor (tabell 67 og 68).

Tabell 67: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 29 (Hvor viktig er det for deg at...?) som er indikatorer i sumskår til konstruktet *ytre orientation – jobb*.

<i>Ytre orientation-jobb</i>	Faktorladninger
29.1 Jeg kan bruke fremmedspråket i videre studier	,839
29.2 Jeg kan bruke fremmedspråket i jobbsammenheng	,865
29.3 Det blir lettere å finne en jobb med dette fremmedspråket	,769

Tabell 68: Faktorladninger for de 7 variablene i spørsmål 29 (Hvor viktig er det for deg at...?) som er indikatorer i sumskår til konstruktet *ytre orientation – fritid*.

<i>Ytre orientation-fritid</i>	Faktorladninger
29.5 Jeg kan allerede noe av språket	,523
29.6 Jeg kan kommunisere/snakke med familie eller slektninger på dette språket	,622
29.7 Dette språket kan hjelpe med når jeg er på ferie	,705
29.8 Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått	,726
29.9 Jeg kan bruke språket med venner fra andre land	,715
29.10 Jeg ønsker å bo i et land hvor de snakker dette språket	,576
29.11 Å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner	,637

Language classroom anxiety

Hensikten med spørsmål 40 (*Hvor enig er du i følgende påstander?*) og de seks påstandene var å måle den såkalte *language classroom anxiety*. Ut fra *Principal Component Analysis* forstår vi at denne gruppen variabler har to underliggende faktorer, den ene som forklarer 42 % av variansen, den andre med en forklaringsstyrke på 18 %. Rotasjonen med Varimax har

vært nødvendig for å skille mellom de variablene som lader mest på faktor 1 (40.4–40.6), og de som har større ladninger på faktor 2 (40.1–40.3) som tabellen nedenfor viser (tabell 69).

Tabell 69: Faktorladninger for de variablene i spørsmål 40 (Hvor enig er du med følgende påstander?) i rotasjon med Varimax metode.

<i>Language anxiety</i>	Faktor 1	Faktor 2
40.1 Jeg snakker/svarer bare når lærer spør direkte	,101	,722
40.2 Jeg snakker/svarer bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig	,195	,636
40.3 Jeg liker at lærer forklarer faget på norsk	,092	,673
40.4 Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen	,762	,324
40.5 Det er pinlig å snakke et språk	,824	,064
40.6 Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen	,860	,134

På grunn av disse resultatene har jeg delt variablene i to grupper. Den første blir kalt *interaksjon med læreren* og grupperer variablene 40.1–40.3, som har å gjøre med forholdet mellom elevene og fremmedspråklæreren: henholdsvis *Jeg snakker/svarer bare når læreren spør direkte*, *Jeg snakker/svarer bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig*, *Jeg liker at lærer forklarer faget på norsk*. Konstruktet *interaksjon med læreren* har en felles underliggende faktor som forklarer 48 % av variansen, men en ganske lav alfa ($\alpha=0,46$). Reliabiliteten for dette konstruktet er derfor svekket, og det er mer fornuftig å ta hensyn til disse tre variablene hver for seg i andre typer analyser.

Den andre gruppen variabler, som består av 40.4–40.6, blir den opprinnelige *language classroom anxiety*: Henholdsvis *Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen*, *Det er pinlig å snakke et språk* og *Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen*. Dette er en homogen gruppe som bare har én underliggende faktor (som forklarer 70 % av variansen). *Component matrix* for konstruktet viser at variablene har ganske høye ladninger på denne faktoren og en Cronbachs alfa på $\alpha=0,78$, som er tegn på en god reliabilitet.

Tabellene nedenfor (tabell 70 og 71) oppsummerer resultatene på faktoranalyse ved å vise de indikatorene og faktorladningene for de to konstruktene *language anxiety* og *interaksjon med lærer*.

Tabell 70: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 40 (Hvor enig er du i følgende påstander?) som er indikatorer i sumskår til konstruktet *language anxiety*.

<i>Language anxiety</i>	Faktorladninger
40.4 Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen	,832
40.5 Det er pinlig å snakke et språk	,805
40.6 Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen	,866

Tabell 71: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 40 (Hvor enig er du i følgende påstander?) som er indikatorer i sumskår til konstruktet *interaksjon med lærer*.

<i>Interaksjon med læreren</i>	Faktorladninger
40.1 Jeg snakker/svarer bare når lærer spør direkte	,718
40.2 Jeg snakker/svarer bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig	,698
40.3 Jeg liker at lærer forklarer faget på norsk	,662

Selvkontroll

Spørsmål 32 (*Hvordan jobber du med faget?*) er dedikert til konstruktet *selvkontroll* og består av 10 påstander. Ut fra *Principal Component Analysis* er det tydelig at det finnes to faktorer variablene lader på. Selv om den ene ser ut til å ha større relevans (den forklarer 41 % av variansen og den andre bare 12 %) enn den andre, er det likevel nødvendig å gjennomføre en rotasjon med Varimax (tabell 72) for å kunne skille de to faktorene.

Tabell 72: Faktorladninger for de 10 variablene i spørsmål 32 (Hvordan jobber du med faget?) i rotasjon med Varimax metode.

<i>Selvkontroll</i>	Faktor 1	Faktor 2
32.1 Jeg følger oppmerksomt med i timen	,590	,431
32.2 Jeg deltar aktivt i timen	,786	,091
32.3 Jeg tar gode notater i timen	,548	,299
32.4 Jeg jobber grundig med lekser	,456	,647
32.5 Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan	,032	-,664
32.6 Jeg prøver å bruke språket aktivt i timen	,782	,089
32.7 Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket	,555	,110
32.8 Jeg jobber konsentrert med lekser	,436	,711
32.9 Jeg gjør lekser selv når jeg har lite lyst	,204	,724
32.10 Jeg klarer å utsette andre aktiviteter når jeg skal gjøre lekser	,145	,669

Som vi ser av tabellen, er 32.1–32.3, 32.6 og 32.7 de variablene som lader mest på faktor 1. Disse velger jeg å ha sammen som sumskår av *selvkontroll*. De fem variablene har en felles underliggende faktor som forklarer 49 % av variansen og en alfa på $\alpha=0,72$.

De resterende variablene lader på faktor 2 (32.4, 32.5, 32.8, 32.9, 32.10), som forklarer 54 % av variansen. De har mye til felles, fordi de handler om elevenes forhold til lekser og måten de organiserer dem på. De blir derfor til en egen sumskår som jeg kaller *profesjonell elev*.

Den eneste underliggende faktoren forklarer 54 % av variansen, men *Component Matrix* viser at variabelen 32.5 (*Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan*) har en negativ korrelasjon med den underliggende faktoren. Dette skyldes selve formuleringen av svaret på spørsmål 32: For at påstandene eller svarene ikke skulle bli negativt ladet og derfor påvirke respondentene, valgte jeg å formulere dem alle som positivt ladede setninger. Dette har gjort at en positivt formulert setning egentlig er en implisitt negativt ladet setning, og viser av den grunn en negativ korrelasjon. Ved å snu variabelen i SPSS (32.5 *snudd*) kan vi få en positiv korrelasjon, en større ladning og en større forklaringsstyrke (61 %).

Reliabiliteten for dette konstruktet byr også på en utfordring. Det viser seg at Cronbachs alfa for konstruktet profesjonell elev er $\alpha=0,77$, det vil si helt akseptabel. Men

alfaverdien øker til $\alpha=0,79$ hvis man fjerner den snudde variabelen (32.5 *snudd*) fra konstruktet. Siden variabelen etter min mening er viktig for konstruktet rent logisk, lader på samme faktor og ikke utgjør en veldig stor forskjell i alfaverdien, velger jeg å beholde den i konstruktet.

Tabellene nedenfor (tabell 73 og 74) fremstiller de to sumskårene selvkontroll og profesjonell elev.

Tabell 73: Faktorladninger for de 4 variablene i spørsmål 32 (Hvordan jobber du med faget?) som er indikatorer i sumskår til konstruktet *selvkontroll*.

<i>Selvkontroll</i>	Faktor 1
32.1 Jeg følger oppmerksomt med i timen	,733
32.2 Jeg deltar aktivt i timen	,772
32.3 Jeg tar gode notater i timen	,656
32.6 Jeg prøver å bruke språket aktivt i timen	,751
32.7 Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket	,553

Tabell 74: Faktorladninger for de 5 variablene i spørsmål 32 (Hvordan jobber du med faget?) som er indikatorer i sumskår til konstruktet *profesjonell elev*.

<i>Profesjonell elev</i>	Faktor 1
32.4 Jeg jobber grundig med lekser	,803
32.5 Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan	,852
32.8 Jeg jobber konsentrert med lekser	,757
32.9 Jeg gjør lekser selv når jeg har lite lyst	,662
32.10 Jeg klarer å utsette andre aktiviteter når jeg skal gjøre lekser	,557

Byttet fag

De 4 variablene som er svarene på spørsmål 42 (*Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: Hvorfor valgte du et fremmedspråk opprinnelig?*) (bare for fordypningsfagelevnene) skulle bli til en sumskår av de elementene som var knyttet til bytting av fag. Dette spørsmålet gjelder for de elevene som opprinnelig hadde valgt et fremmedspråk, og som byttet det med et fordypningsfag.

Etter en *Principal component analysis* ble det klart at variablene hadde bare én underliggende faktor som innfridde Keisers kriterium om verdier > 1 , men det var en annen faktor som hadde ganske stor ladning. Varimax-rotasjon var umulig med bare én faktor > 1 , slik at det var vanskelig å identifisere de variablene som ladet mest på den andre faktoren.

Resultatet blir et konstrukt som jeg kaller *byttet fag*, og som tydeligvis er lite homogent og har lav reliabilitet ($\alpha=0,38$). Jeg velger derfor å utelukke dette konstruktet fra videre analyser.

Trivsel

Hensikten bak de fire variablene i spørsmål 23 (*Hvor viktig er det for deg at ... for at du skal trives i timen?*), er å måle elevenes trivsel med fremmedspråk og i fremmedspråktimen. Det er derfor viktig å samle dem i en sumskår for konstruktet *trivsel*.

Faktoranalysen viser likevel at det finnes to underliggende variabler, og ut fra den roterte *Component Matrix* er det synlig at det er variabelen 23.1 (*Hvor viktig er det for deg at det er noen venner i klassen for at du skal trives i timen?*) som lader på en annen faktor enn de andre.

Tabell 75: Faktorladninger for de variablene i spørsmål 23 (*Hvor viktig er det for deg at...?*) i rotasjon med Varimax metode.

<i>Trivsel</i>	Faktor 1	Faktor 2
23.1 Hvor viktig er at det er noen venner i klassen ...?	,013	,997
23.2 Hvor viktig er at ingen ler når de andre gjør feil...?	,706	,011
23.3 Hvor viktig er at det ikke er bråk i timen...?	,829	-,064
23.4 Hvor viktig er at det er en avslappet atmosfære i timen...?	,767	,078

Variabelen 23.1 er et spesielt tilfelle fordi den var allerede ”problematisk” i spørreskjemaet til pilotundersøkelsen. Den ble snudd, men skiller seg fortsatt ut. Viktigheten med venner skulle tolkes av respondentene på følgende måte: Jo flere venner de har i deres språkgruppe, desto mer trivelig blir det å være der. Ved nærmere ettersyn er venner i klassen (som er hovedinnholdet i variabelen) et element som ikke passer i samme gruppe som de andre. Det er fordi logikken tilsier at jo mer elevene er opptatt av vennene sine, desto mindre er de opptatt av det faglige. Jeg har av den grunn valgt å fjerne denne variabelen fra gruppen. Og sumskåren for konstruktet *trivsel* blir homogent uten 23.1, det vil si at alle variablene lader på samme faktor med en forklaringsstyrke på 59 %, slik tabell 76 viser.

Tabell 76: Faktorladninger for de 3 variablene i spørsmål 23 (*Hvor viktig er det for deg at... for at du skal trives i timen?*) som er indikatorer i sumskår til konstruktet *trivsel*.

<i>Trivsel</i>	Faktorladninger
23.2 Hvor viktig er at ingen ler når de andre gjør feil?	,706
23.3 Hvor viktig er at det ikke er bråk i timen?	,828
23.4 Hvor viktig er at det er en avslappet atmosfære i timen?	,769

Konstruktet får likevel ikke veldig høy reliabilitet med en alfa på $\alpha = 0,65$.

5.3 Forholdet mellom faktorene i studien

I det følgende vil jeg gjennomgå analysen av forholdene mellom faktorene i studien. Jeg skal fokusere særlig på forholdet mellom hovedvariabelen i studien, tilfredshet med faget elevene har valgt (spørsmål 5) og de øvrige faktorene. Noen av dem er enkeltvariabler, og noen er sumskår for de konstruktene jeg har laget på bakgrunn av faktoranalysen.

Disse forholdene studeres ved hjelp av korrelasjonsanalyse. En korrelasjon er et uttrykk for samvariasjon, det vil si ”et tall som er uttrykk for i hvor stor grad de to variablene varierer sammen” (Kjærnsli et al., 2007, s. 284). Og en korrelasjonskoeffisient er ”et mål på i hvor stor grad de to variablene varierer i takt” (Kjærnsli et al., 2007, s. 284), noe som betyr at høy verdi av den ene tilsvarer høy verdi av den andre. Den vanligste korrelasjonskoeffisienten, og som brukes i denne studien, er Pearsons r , som måler i hvor stor grad de målte dataene faller langs en rett linje når det avtegnes i et koordinatsystem” (s. 284). Det er virkelig gjennom kvadratet av denne korrelasjonskoeffisienten at betydningen av korrelasjonen gjør seg gjeldende, fordi dette tallet tilsvarer andelen av variansen de to variablene har felles. Det kan også sees som hvor mye den ene variabelen forklares av den andre (Kjærnsli et al., 2007, s. 285). Det er likevel viktig å huske at ingen kausale slutninger kan baseres bare på korrelasjoner.

I de underavsnittene som følger, har jeg valgt å vise alle korrelasjonene, både signifikante⁹⁴ og ikke-signifikante, fordi resultatene kan være interessante. Det er likevel viktig å drøfte en problemstilling som naturlig oppstår når man bruker korrelasjonskoeffisienten, nemlig hvor høy verdi av Pearsons r man burde få for å kunne kalle det en middels eller en sterk korrelasjon. Noen studier presenterer allerede $0,3 < r < 0,5$ som en relativt sterk korrelasjon, mens det for andre kreves $r > 0,5$ og for andre igjen $r > 0,7$. Jeg henviser eksempelvis til korrelasjonstabeller som brukes av Kjærnsli et al. (2007, s. 153), der alle signifikante korrelasjonene er med, uansett størrelse. I tillegg representerer Dörnyei's studier et godt eksempel på hvordan man kan vurdere størrelsen på korrelasjonskoeffisienten i anvendt lingvistikk og språkdidaktikk:

In applied linguistic research we can find meaningful correlations of as low as 0.3-0.5 (for example between motivation and achievement) and if two tests correlate with each other in the order of 0.6, we can say that they measure more or less the same thing (Dörnyei, 2007, s. 223).

Mengden av variablene i et så omfattende spørreskjema som i denne studien er av en slik art at det blir vanskelig å analysere alle de gjensidige forholdene som finnes mellom variablene. I tillegg til dette er det et utfordrende arbeid å sortere slike forhold per fag, slik at forskjellene mellom fagene blir synlige. For å sortere korrelasjonene på den best mulige og meningsfulle måten har jeg som nevnt valgt å analysere forholdet mellom de ulike variablene og det som representerer hovedspørsmålet i spørreskjema, eller den avhengige variabelen, nemlig spørsmål 5 (*Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?*), som handler om tilfredshet med faget. Betydningen av dette spørsmålet er det allerede redegjort for flere steder i denne studien, både i forbindelse med årsaker bak valg av tema (jf. 1.1.3), i forskningsspørsmålene (jf. 1.3) og i teorikapitlet (jf. 3.2.1).

De avsnittene som følger, skal fremstille de viktigste korrelasjonene mellom hovedspørsmålet om *tilfredshet med faget* og enkeltvariabler og sumskårene for de konstruktene som kom ut av faktoranalysene. Disse korrelasjonene skal presenteres på tvers

⁹⁴ Signifikans i korrelasjonene kan være både på 0,01 nivå (99 prosent konfidensintervall, markerte med symbol **), og på 0,05 nivå (95 prosent konfidensintervall, som markeres med *).

av fagene, slik at det blir mulig å sammenligne hver eneste korrelasjon i forhold til de ulike elevgruppene. Underseksjon 5.3.1 fokuserer på de faktorene og variablene som bare gjelder for fremmedspråkelevne, mens underseksjon 5.3.2 fokuserer på de faktorene og variablene som gjelder for alle elevene. Underseksjon 5.3.3 vies til forholdet mellom tilfredshet med karakterene og følelsen av at disse er rettferdige, som jeg har sett på som et særskilt fokusområde i analysefasen.

5.3.1 Sammenhengen mellom tilfredshet og de andre faktorene for fremmedspråkelevne

I dette avsnittet fremstilles enkelte korrelasjoner mellom spørsmålet om tilfredshet med faget og sumskårene for de fleste konstruktene som kommer fra faktoranalyse, i tillegg til spørsmål 38 (*Fremmedspråkfaget er...*). Av praktiske grunner har jeg i tabellen som følger (tabell 77) valgt å vise de konstruktene som gjelder eksklusivt for fremmedspråkene. Videre presenteres resultatene fra korrelasjonene som også gjelder for fordypningsfag.

Hensikten med denne fremstillingen er å kunne se den samvariasjonen noen faktorer har med hverandre, og å kunne studere forskjellene mellom fagene når det gjelder disse forholdene.

Tabell 77: Oversikt over korrelasjonene (i Pearson r) mellom tilfredshet med faget og sumskårene for de ulike konstruktene (som kommer fra faktoranalyse). I tabellen er alle korrelasjonene tatt med (de som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå, og de som markeres med *, er signifikante på 0,05-nivå).

Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?	Fransk	Tysk	Spansk
<i>Indre orientation</i>	,59**	,54**	,58**
<i>Ytre orientation–jobb</i>	,28**	,30**	,29**
<i>Ytre orientation–fritid</i>	,34**	,41**	,35**
<i>Holdning til fremmedspråk</i>	,31**	,29**	,27**
<i>Profesjonell elev</i>	,46**	,43**	,48**
<i>Selvkontroll</i>	,18*	,34**	,37**
<i>Læreren</i>	,16*	,05	,14**
<i>Elevbehandling</i>	,04	,02	,11*
<i>Interaksjon med læreren</i>	,05	-,13*	-,03
<i>Trivsel</i>	,26**	,13*	,20**
<i>Language classroom anxiety</i>	-,18*	-,18**	-,20**
Spm. 38: <i>Fremmedspråkfaget er...</i> (sammenligning av vanskelighetsgrad)	,54**	,45**	,41**

Det finnes mange interessante forhold som fortjener oppmerksomhet i tabellen, og for ordens skyld må de beskrives i rekkefølge.

Til å begynne med kan vi observere at det finnes en signifikant og rimelig høy korrelasjon på $r > 0,54^{**}$ for alle fag mellom konstruktet *indre orientation* og *tilfredshet med faget*. Korrelasjonskoeffisienter er litt høyere for fransk- og spanskelevne enn for tyskelevne.

Korrelasjonene er signifikante, men ikke på langt nær like høye ($r > 0,30^{**}$) når det gjelder konstruktet *ytre orientation–jobb*. Og det samme kan sies om konstruktet *ytre orientation–fritid*. Disse funnene kan indikere at de ytre motivasjonsfaktorene påvirker tilfredshet med faget mye mindre enn de indre faktorene, og dette er særlig relevant for

spanskfaget, fordi det kan bekrefte at fagets suksess ikke er knyttet til elevenes tanker om deres fremtidig nytte av språket. Men det betyr like mye for fransk- og tyskelevne, og særlig for de sistnevnte. Og dette er faktisk overraskende, ettersom disse elevene alltid har vært kjent for å knytte fremmedspråkvalget til jobb- og karrieremuligheter. Konstruktet *holdning til fremmedspråk* viser korrelasjoner på middels nivå (litt under og litt over $r=0,30^{**}$), men likevel signifikante. Dette er et positivt resultat, selv om det hadde vært logisk å forvente at elevenes generelle tanker om fremmedspråk ville hatt en sterkere sammenheng med *tilfredshet med faget*.

Det er svært interessant å se at elevenes måte å jobbe med faget på synes å ha sammenheng med deres egen tilfredshet, som vi ser ut fra de signifikante og middels høye korrelasjonene mellom konstruktet *profesjonell elev* og hovedspørsmålet. Denne korrelasjonen er særlig høy for spanskelevne ($r=0,48^{**}$). Samvariasjonen med *selvkontroll* er ikke like sterk, og enda lavere for franskelevne. Det er da viktig å kommentere at dette betyr at elevenes utholdenhet og ofring av andre aktiviteter ikke har så sterk sammenheng med deres tilfredshet. Men det må sies at franskelevne skårer høyt på karakterene også i de andre fagene som blir testet (norsk, matematikk og engelsk) og viser generell tilfredshet med faget (jf. 5.1.4). Det kan bety at disse er gjennomgående «flinke» elever, og at det ikke er bare de selvdisiplinerte blant dem som har lyst til å jobbe med faget og har gleden av språket. Det motsatte kan sies om spanskelevne, som har vist seg å oppleve en generell misnøye med faget, undervisningen og resultatene.

Det er overraskende å finne at konstruktet *læreren* har såpass liten samvariasjon med *tilfredshet med faget*. Korrelasjonene viser lave koeffisienter ($0,14^{**} < r < 0,16^{**}$), og for tyskelevne er den ikke signifikant i det hele tatt. Men korrelasjonene mellom hovedspørsmålet og de andre lærerrelaterte spørsmålene er mye høyere, som vises under punkt 5.3.2.

Noe av det samme skjer for konstruktet *elevbehandling*, som korrelerer positivt, men lavt med hovedspørsmålet. For fransk- og tyskelevne er denne korrelasjonen ikke engang signifikant, mens spanskelevne skiller seg ut med sin signifikante og litt høyere korrelasjon ($r=0,11^*$), noe som kan bety at måten de behandles på, er viktigere for dem enn for de andre. Også konstruktet *interaksjon med læreren* viser seg å ha liten sammenheng med tilfredshet med faget, fordi korrelasjonene generelt er lave for alle elevene. I tillegg er de ikke signifikante for fransk- og spanskelevne. For å forstå den manglende sammenhengen med hovedspørsmålet, må det huskes at konstruktet har lav alfa. Når det gjelder det negative tegnet på korrelasjonene, finnes det en logisk forklaring med tanke på betydningen av variablene i konstruktet (40.1–40.3)⁹⁵, som alle peker på elevenes vansker i deres forhold til læreren og delvis til faget.

Når det gjelder *trivsel*, kan vi se at korrelasjonene er signifikante og holder seg over $r=0,20^{**}$ for fransk- og spanskelevne, mens tyskelevne viser den laveste korrelasjonen ($r=0,13^{**}$).

⁹⁵ Disse er henholdsvis: *Jeg snakker/svarer bare når læreren spør direkte*, *Jeg snakker/svarer bare når jeg tror at det jeg skal si, er riktig*, *Jeg liker at læreren forklarer faget på norsk*.

Også konstruktet *language classroom anxiety* får negative korrelasjoner med tilfredshet med faget, og dette ligger i konstruktets essens. Men det får i tillegg ganske lave korrelasjoner for alle elevene (spanskelevnene viser den sterkeste korrelasjonen), noe som kan tas som et tegn på at elevene ikke blir veldig påvirket av angst i språkfaget. Dette er et resultat som er helt konsistent med de prosentfordelingene de enkelte variablene i konstruktet hadde fått (jf. 5.1.21).

Spørsmål 38 handler om en sammenligning av vanskelighetsgraden mellom fremmedspråkene og andre fag, og dens korrelasjon med tilfredshet med faget ligger i denne fremstillingen av praktiske årsaker (det gjelder bare for fremmedspråkelevnene). Som vi kan se, er korrelasjonene signifikante og generelt på et middels nivå. De er likevel mye høyere for franskelevnene enn for de andre. Siden den høyeste verdien i svaralternativene til dette spørsmålet ligger i svaret *lettere enn andre fag*, tolker jeg dette resultatet slik at for de elevene som er fornøyde med faget, er fremmedspråket ikke spesielt vanskelig. Dette er særlig relevant for franskelevnene, som også har vist seg å være de elevene som har de beste resultatene (jf. 5.1.9).

5.3.2 Sammenheng mellom tilfredshet og de andre faktorene for alle elevene

I dette avsnittet skal korrelasjonene av ulike variabler med hovedspørsmålet om *tilfredshet med faget* (spm. 5) sammenlignes på tvers av fag, ikke bare mellom fremmedspråkene, men også med og mellom fordypningsfagene. Tabell 78 (nedenfor) viser resultatene for de ovennevnte korrelasjonene.

Tabell 78: Oversikt over korrelasjonene (i Pearson r) mellom *tilfredshet med faget* og ulike variabler. I tabellen er alle korrelasjonene tatt med. De som markeres med **, er signifikante på 0,01 nivå, og de som markeres med *, er signifikante på 0,05 nivå.

Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. norsk	Ford. engelsk
10. I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?	-,40**	-,19**	-,26**	-,16*	-,13*
13. Hvor godt liker du undervisningen i det faget du har valgt?	,65**	,66**	,67**	,57**	,53**
14 Hvor godt synes du at undervisningen er tilpasset ditt nivå?	,28**	,59**	,33**	,48**	,45**
15 Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?	,54**	,57**	,53**	,27**	,35**
16 Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?	,57**	,60**	,65**	,50**	,47**
19.1 Karakterene er rettferdige	,33**	,28**	,38**	,42**	,19**
19.2 Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i fag	,41**	,43**	,37**	,25**	,23**
21. Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på i det faget du har?	,55**	,50**	,56**	,49**	,44**
22.1 Hvor viktig er det for deg at læreren er flink til å forklare faget?	,02	,04	,07	,21**	,06
23.1 Hvor viktig er at det er noen venner i klassen (for at du skal trives i timen)?	,06	-,02	-,01	-,02	-,04
Enig om karakterer	,36**	,39**	,42**	,37**	,15**

Som vi ser av tabellen, er alle korrelasjonene signifikante utenom de med spørsmål 22.1 og 23.1.

Spørsmål 10 (*I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?*) viser som forventet negative korrelasjoner med tilfredshet med faget, fordi det er naturlig at de elevene som er fornøyd med det faget de har valgt, ikke har spesielle ønsker om andre valgmuligheter. Likevel er det store forskjeller mellom elevgruppene: Korrelasjonskoeffisienten er mye høyere for spansk- og særlig franskelevne (henholdsvis $r = -0,26^{**}$ og $-0,40^{**}$) enn for alle de andre. Dette stemmer med franskelevnes generelle tilfredshet, men ikke mye med spanskelevne, som har vist seg å være ganske misfornøyd med både fag og undervisning (jf. 5.1.4 og 5.1.7).

Korrelasjonen mellom *tilfredshet med faget* og spørsmål 13 (*Hvor godt liker du undervisningen i det faget du har valgt?*) må tas som en indikator for viktigheten av undervisningen: De rimelig høye og signifikante korrelasjonene (over $r = 0,53^{**}$) i alle fagene viser at tilfredshet med undervisningen betyr mye for tilfredsheten med faget generelt. Denne viktigheten er sterkere for fremmedspråk- enn for fordypningsfagelevne.

Like fremtredende er sammenhengen mellom *tilfredshet med faget* og spørsmål 15 (*Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?*), der korrelasjonene blir over $r = 0,53^{**}$ for alle fremmedspråkene, men mye lavere for fordypningsfagene. Dette er et tegn på at det er viktigere for fremmedspråkelevne enn for fordypningsfagelevne å gjøre det bra i faget, og det kan kobles med fordypningsfagelevnes manglende innsats og skuffende resultater (jf. 5.1.9). Elevene som får gode resultater, har derfor en tendens til å like faget.

Resultatene av sammenhengen mellom spørsmål 14 (*Hvor godt synes du at undervisningen er tilpasset ditt nivå?*) og hovedspørsmålet er litt vanskeligere å tolke: Alle korrelasjonene er signifikante og positive, men korrelasjonskoeffisientene er veldig forskjellige. Fransk- og spanskelevne har ganske mye lavere r (henholdsvis $r = 0,28^{**}$ og $r = 0,33^{**}$) enn fordypningsfagelevne. Tyskelevne skiller seg ut med mye sterkere korrelasjon ($r = 0,59^{**}$). Dette kan indikere at det er flere tysk- og fordypningsfagelever som er fornøyd med faget, i den grad undervisningen er tilpasset deres nivå, mens for fransk- og spanskelevne er tilpasning mindre viktig.

Læring i faget viser seg å kunne være en viktig forutsetning for tilfredshet med faget. Resultatene fra spørsmål 16 (*Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?*) har generelt sterke og signifikante korrelasjoner med hovedspørsmålet. Koeffisientene er spesielt høye for fremmedspråkelevne, og da særlig spanskelevne (med $r = 0,65^{**}$), og mye lavere for fordypningsfagelevne. Korrelasjonen mellom spørsmål 16 og hovedspørsmålet for elevene fra fordypning i engelsk er spesielt lave i forhold til de andre elevene. Disse resultatene har stor betydning: De viser en sterk sammenheng mellom tilfredshet med faget og læringsfølelse. Denne sammenhengen er svakere for fordypningsfagelevne, kanskje fordi disse fagene er en forlengelse av fag (og språk) som virker kjent fra før, mens fremmedspråkelevne har et sterkere behov for å oppleve læring, siden faget er ukjent for dem.

Også undervisning er en avgjørende faktor for elevenes tilfredshet med faget, som vi ser av den sterke og signifikante sammenhengen med spørsmål 21 (*Hvor godt liker du*

lærerens måte å undervise på i det faget du har?). Korrelasjonskoeffisientene er igjen svakere for fordypningsfagelevene. Dette er et spesielt viktig resultat, fordi det bekrefter viktigheten av undervisningen (og indirekte også læreren).

Korrelasjonen mellom spørsmål 22.1 (*Hvor viktig er det for deg at læreren er flink til å forklare faget?*) og hovedspørsmålet viser overraskende resultater: Den eneste signifikante og relevante korrelasjonen finnes for elevene med fordypning i norsk. Det kan bety at elevene ikke kobler sin tilfredshet med faget med en lærer som er flink til å forklare faget sitt, selv om undervisning, lærerens stil i undervisning og selve læringen ellers har vist seg å være viktige faktorer.

Jeg har tidligere vært kritisk til koblingen mellom trivsel og venner i klasserommet (jf. 5.2.1 under ”Trivsel”), og spesielt når det gjelder hvor viktige venner kan være i forhold til en generell tilfredshet med faget. Den svake og ikke statistisk signifikante sammenhengen mellom hovedspørsmål og spørsmål 23.1 (*Hvor viktig er at det er noen venner i klassen for at du skal trives i timen?*), er et bevis på at venner ikke har en relevant innflytelse på elevenes tilfredshet med faget.

Til slutt er det viktig å ta hensyn til spørsmål 19 (med påstandene 19.1 og 19.2), som handler om karakterene. De to påstandene får signifikante korrelasjoner med hovedspørsmålet for alle faggruppene. Korrelasjonene med påstand 19.1 (*Karakterene er rettferdige*) er ikke like sterke som man kunne anta, det vil si at det var naturlig å forvente at opplevelsen av karakterenes rettferdighet skulle ha sterkere sammenheng med den generelle tilfredsheten med faget. Elevene med fordypning i norsk viser sterkere korrelasjoner enn alle de andre, og elevene med fordypning i engelsk har de laveste. Blant fremmedspråkelevene er spanskelevene den gruppen som har sterkest korrelasjon ($r=0,38^{**}$). En sterkere sammenheng finnes mellom tilfredshet med faget og tilfredshet med karakterene, det vil si påstand 19.2 (*Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i fag*). Selv om dette ikke er så overraskende, er det likevel interessant å se at spanskelevene er de blant fremmedspråkelevene som minst knytter karakterene til tilfredshet med faget. Enda mindre sammenheng gjelder for fordypningsfagelevene. Det kan bety at fransk- og tyskelevene er de som blir mest motiverte av ytre faktorer (for eksempel egne resultater), mens spansk- og fordypningsfagelevene er interessert i andre aspekter ved faget, skjønt ikke de samme.

5.3.3 Karakterene

Karakterene (spørsmål 19.1 og 19.2) er et tema som etter min mening fortjener en grundigere analyse. Etter å ha behandlet deres sammenheng med tilfredshet med faget i forrige avsnitt (5.3.2) er det også interessant å se nærmere på forholdet mellom de to spørsmålene. Påstandene i 19.1 (*Karakterene er rettferdige*) og i 19.2 (*Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i fag*) er ganske forskjellige, men likevel kan elevene koble dem sammen. Tabellen nedenfor (tabell 79) viser korrelasjonene mellom de to påstandene for hver elevgruppe.

Tabell 79: Korrelasjonene mellom påstandene i 19.1 og 19.2. Alle de som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå.

Karakterene er rettferdige (19.1)	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. norsk	Ford. engelsk
Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i fag (19.2)	,55**	,50**	,50**	,43**	,43**

Som vi kan se, finnes det signifikant sammenheng mellom rettferdigheten og tilfredsheten med karakterene. Det kan være et tegn på at når elevene er fornøyde med karakterene, oppleves disse også som rettferdige. Korrelasjonene er tydeligvis litt sterkere for fremmedspråkelevne enn for fordypningsfagelevne, noe som kan tyde på at fremmedspråkelevne er mer interesserte i karakterene, og franskelevne er mest opptatte av det. Dette kan også være en bekreftelse på at franskelevne, som har de beste resultatene, også er de mest interesserte i å gjøre det bra i faget.

5.4 Oppsummering av funnene

I det følgende vil jeg oppsummere funnene for hele studien. Dette vil nødvendigvis være kortfattet i forhold til antall *items*, og begrenset til de resultatene som er viktigst for studiens formål og særlig for forskningsspørsmålene.

Av hensyn til en rasjonell og logisk plassdisponering blir resultatene presentert tematisk. I oppsummeringen av funnene vil jeg ta hensyn til både prosentfordelingene for hver gruppe, og korrelasjonene de ulike variablene eller konstruktene som tas i betraktning, har med hverandre eller med hovedvariabelen tilfredshet med faget. I rapporteringen av korrelasjonene vil jeg beskrive dem som sterke, mellomsterke osv. Det er en utfordring å fastslå hva som betegnes som sterk korrelasjon, på grunn av de ulike referanserammene for hvert fagfelt. Når det gjelder min studie, velger jeg å støtte mine karakteriseringer av korrelasjonene til Dörnyei (2007) (som nevnt i punkt 5.3) og på Cohen (1988, i Masgoret & Gardner, 2003), som i de såkalte '*soft*' *behavioural sciences* mener at en svak korrelasjon befinner seg rundt $r=0,10$, en mellomsterk er rundt $r=0,30$ og en sterk er på eller over $r=0,50$.

Når det gjelder de faktorene som denne oppsummeringen vil ta hensyn til, faller mitt valg på:

- En beskrivelse av de ulike elevgruppene
- *Tilfredshet med faget*
- Informasjon før fagvalget
- Behov for andre valgmuligheter
- Undervisnings- og lærerfaktorer
- Resultater i faget
- Vanskelighetsgrad i faget
- Motivasjons- og holdningsfaktorer
- *Language anxiety*
- Arbeid med faget
- Rammefaktorer
- Forskjeller mellom de ulike gruppene

5.4.1 Elevgruppene og deres bakgrunn i faget

I henhold til referansepopulasjonen, definert som ungdomsskoleelever som har hatt muligheten til å erfare fremmedspråk- eller fordypningsfagene og ha muligheten til å beholde eller bytte fag, er utvalget i hovedundersøkelsen elever fra 9. trinn.

Hovedundersøkelsen omfatter 1521 elever på 9. trinn fra 25 skoler og ble gjennomført høsten 2010 (jf. 4.5). Dette er et utvalg som på bakgrunn av skoleuttrekning, antall elever og geografisk spredning, sannsynligvis innfrir kravene for representativitet (jf. 4.5.3 og 4.5.4), og – til tross for en viss skjevhet på grunn av spansk som valgkriterium – bør funnene derfor overførbare til hele populasjonen.

Fagfordelingen blant elevene i hovedundersøkelsen fremgår i tabellen som følger.

Tabell 80: Fordeling av elevene i fagene på 9. trinn i utvalget til hovedundersøkelsen (U)(N=1512) og fordeling av elevene på landsbasis (L).

	Fransk		Tysk		Spansk		Andre språk		Ford. Norsk		Ford. Engelsk	
	U	L	U	L	U	L	U	L	U	L	U	L
Gutter	67	3 631	143	8 139	244	8 709	13	106	91	2 988	182	8 555
Jenter	104	5 161	138	7 140	330	10 246	7	86	66	1 953	128	6 138
Ukjent	1		1		–		–		1		3	
Total	172	8 792	282	15 279	574	18 955	20	192	158	4 941	313	14 693
Total (%)	11	14	19	24	38	30	1,3	0,3	10	7,8	21	23

Denne oversikten viser at spansk er det største faget i utvalget (38 %) og på landsbasis (30 %), fulgt av fordypning i engelsk (henholdsvis 21 % og 23 %), tysk (19 % og 24 %), fransk (11 % og 14 %) og til slutt fordypning i norsk (10 % og 7.8 %).

Kjønnsfordelingen i hvert fag i utvalget gjenspeiler den tilsvarende fordelingen på landsbasis: Det finnes flere jenter enn gutter i fransk og spansk, mens det er flere gutter i tysk og fordypningsfagene.

For å utdype frafallsproblematikken, gir jeg en oversikt over frafallet i pilot og hovedundersøkelsen i tabell 81.

Tabell 81: Prosentfordeling av fagbytte mellom 8. og 9. trinn (beregnet i forhold til antall elever i faget) i hovedundersøkelsen og på landsbasis i samme skoleår som hovedundersøkelsen. Fagene som har minustegn (–), har mistet elever, de som har pluss tegn (+) har fått elever fra andre fag.

Fagbytte i prosent	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. norsk	Ford. engelsk
Hovedundersøkelse (2010–2011)	–5,5	–11	–8,6	+46	+17
Landsbasis (2010–2011) ⁹⁶	–6,6	–8,9	–9,1	+49	+21

Som man kan se, er prosentfordelingen for fagbytte (frafall eller økning av elever per fag) i hovedundersøkelsen og på landsbasis ganske lik, selv med noe skjevhet som skyldes utvalgsriteriet (tilbud om spansk på skolen). Det er viktig å registrere at proporsjonaliteten mellom fagene er opprettholdt i begge gruppene (hovedundersøkelsen og landsbasis): Fremmedspråkene mister elever, mens fordypningsfagene øker i antall elever.

⁹⁶ Tallene er hentet fra GSI (Grunnskolen Informasjonssystem).

Proporsjonaliteten av elevenes tilstrømning mellom fagene er nesten det samme for hovedundersøkelsen og på landsbasis i skoleåret 2010–2011. Mens spansk er det faget som mister flest elever i utvalget, er tysk faget på landsbasis med størst frafall. Forskjellen forklares med den partielle skjevheten av utvalget (da særlig tetthet av spanskelever, som forklart ovenfor). Videre, både i hovedundersøkelsen og på landsbasis er fransk det mest stabile faget. Fordypningsfagene får elever fra fremmedspråkfagene etter 8. trinn, og fordypning i norsk er det faget som da vokser mest.

Som nevnt i kapittel 1 (jf. 1.1.1) har frafall fra fremmedspråkene har vært et grunnleggende problem som har ført til formuleringen av målene i denne studien. Disse funnene viser imidlertid at frafall er mindre utbredt i dag enn da prosjektet startet (jf. kapittel1). Dette er derfor et resultat som er positivt for fremmedspråkene.

5.4.2 Tilfredshet med faget

Jeg har redegjort flere steder ovenfor (jf. 1.1.3 og 3.2.1) for at jeg bruker tilfredshet med faget (spm. 5: *Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?*) som en av de viktigste variablene i dette prosjektet. Det er fordi jeg i denne variabelen ser en mer eller mindre direkte effekt av motivasjon og flere andre faktorer, og elevenes tilfredshet er i seg selv mer eller mindre direkte involvert i vellykket fremmedspråklæring. Videre har jeg også brukt (jf. 5.3.1, 5.3.2 og 5.3.3) denne variabelen som avhengig variabel i korrelasjonsanalysen.

Elevene er generelt ganske tilfredse med det faget de har valgt, og de positive svarene er over 80 %, uansett fag. Franskelevne de mest fornøyde blant fremmedspråkelevne med 57 % av *passer fornøyd* og nesten 33 % av *veldig fornøyd*. Tyskelevne er totalt sett mer fornøyde enn spanskelevne, mens forskjellene mellom franskelever og spanskelever er ganske betydelige, og spanskelever har de laveste skårene blant fremmedspråkene, med 18 % av negative svar. Elever i fordypningsfagene ser ut til å være mye mer tilfredse enn elevene som har valgt et fremmedspråk.

Siden korrelasjonsstudien har blitt gjennomført for å se nærmere på forholdet mellom tilfredshet med faget som avhengig variabel og de andre faktorene i studien, risikerer en oppsummering av disse forholdene å bli en gjentakelse av de analysene som allerede er gjennomført under 5.3.1 og 5.3.2. Av hensyn til ønsket om å være kortfattet vil jeg bare gjenta at denne faktoren har vist seg å ha signifikante korrelasjoner med alle de andre faktorene i studien, og særlig med motivasjonsfaktorer, lærerrelaterte faktorer og undervisningsfaktorer, der sammenhengen også kan karakteriseres som sterk.

5.4.3 Kvalitet i informasjon før valget

Elevene i hovedundersøkelsen er ganske tilfredse med den informasjonen de fikk før de begynte på ungdomsskolen, selv om fordypningsfagelevne viser en svak tendens til mer positive svar, det vil si at de er mer fornøyde enn de andre, men denne forskjellen er ikke statistisk signifikant. Samtidig er andelen elever som mener at informasjonen stemte med det de opplevde i faget, lik andelen som ikke er enig i det. Dette er særlig spanskelevne som har de mest negative erfaringene.

Det fremmedspråket elevene kan studere på videregående skole, og det nivået de kan velge, er direkte avhengig av det valget de foretar på ungdomsskolenivå (jf. 5.1.3). Dette

innebærer at informasjonen om fagvalget faktisk også kan ha innvirkninger på elevenes fremtid ut over de tre årene på ungdomsskolen. Av denne grunn er det interessant å se at svarene på spørsmål 9 (*Ble du informert om muligheten til å fortsette med/eller bytte fremmedspråk på videregående skole?*) viser at cirka halvparten av elevene ikke mottok denne informasjonen. Det kan nevnes at franskelevne og fordypningsfagelevne befinner seg på de to ytterpunktene: De førstnevnte er tydeligvis de best informerte (65 % sa *ja*), mens de andre ikke fikk tilstrekkelig informasjon (41 % av *ja* for fordypning i engelsk, 46 % av *ja* for fordypning i norsk) (tabell K1, vedlegg K). Forskjellen mellom franskelevne og de andre elevene er også signifikant, noe som tyder på at franskelevne er den mest bevisste gruppen i mht. til deres valg.

5.4.4 Behovet for andre valgmuligheter

En side ved det norske skolesystemet under den nåværende læreplan som ikke bare påvirker elevenes valg, men også kan ha innflytelse på deres tilfredshet, er at de blir «tvunget» til et valg blant få fagmuligheter.

Derfor ser jeg på resultatene til spørsmål 10 (*I hvilken grad hadde du ønsket deg flere fag å velge mellom?*) og 11 (*Hvilke andre fag kunne du tenke deg i stedet for fremmedspråk/fordypning?*) (jf. 5.1.5) som en direkte konsekvens av læreplanendringen, og som en mulig forklaring på den store pågangen i spanskfaget. Fordelingen for de andre mulige fagalternativene (spm. 11) elevene foreslår, kan sees under analysen av resultatene (jf. 5.1.5). Disse resultatene er interessante, men ikke så avgjørende for å konkludere med at elevene ønsket seg flere muligheter å velge mellom. Når det gjelder spørsmål 10, bekrefter svarene i hovedundersøkelsen en tendens som allerede var til stede i pilotfasen, nemlig at valgmulighetene ikke er tilstrekkelige for elevene (70 % av positive svar) uten signifikante forskjeller mellom fagene. I pilotundersøkelsen var det bare tysk- og spanskelevne som var misfornøyde, mens i hovedundersøkelsen gjaldt dette for alle gruppene. Betydningen som misnøyen med begrensede fagalternativer (spm. 10) har for tilfredshet med faget, bekreftes også av de signifikante og negative korrelasjonene som finnes mellom de to variablene for alle faggruppene, og spesielt for fransk- ($r = -,40^{**}$) og spanskelever ($r = -,26^{**}$) (jf. 5.3.2). Dette kan bety at mangelen for andre valgmuligheter kan være en avgjørende faktor for elevenes tilfredshet.

5.4.5 Undervisning og læreren

I spørreskjemaet finnes det flere spørsmål direkte eller indirekte knyttet til læreren og undervisning. Jeg ser på dem som ulike sider av samme sak, og som tidligere nevnt, er undervisningen og læreren avgjørende for at elevene skal trives med det faget de har valgt. Jeg skal i det følgende redegjøre kort for noen av resultatene fra disse spørsmålene, samt vise de som ikke ga avgjørende utfall.

Et nøkkelspørsmål om dette temaet er spørsmål 13 (*Hvor godt liker du undervisning i det faget du har valgt?*), som måler hvor godt elevene trives med undervisningen. De positive og negative svarene er ganske jevne (jf. 5.1.7) for alle fag utenom spansk. Spanskelevne er de mest misfornøyde, med bare 44 % positive svar og 20 % som velger svaralternativet *dårlig*. Forskjellen med alle de andre fagene (med unntak av tysk) er signifikant. De meste

positive og fornøyde blant fremmedspråkelevne er franskelevne (59 %). Betydningen av disse resultatene bekreftes av de sterke positive og signifikante korrelasjonene spørsmål 13 har med tilfredshet med faget (jf. 5.3.2). Det er særlig fremmedspråkelevne som ser på tilfredsstillende undervisning som nødvendig for å være fornøyd med faget: Undervisningen er en viktigere faktor for spanskelevne ($r=0,67^{**}$) enn for fransk- ($r=0,65^{**}$) og tyskelevne ($r=0,66^{**}$), og dette er spesielt interessant med tanke på at det er spanskelevne som ikke trives med undervisningen. Dette resultatet ser ut til å understreke spanskelevnes frustrasjon over det som for dem er mislykket undervisning.

Spørsmål 14 (*Hvor godt synes du at undervisningen er tilpasset ditt nivå?*) har en sterk tilknytning til spørsmål 13 – elevenes opplevelse av tilpasning i undervisningen (og derfor i faget) kan være avgjørende for deres tilfredshet. Resultatene er ganske positive, fordi tilpasningen føles som vellykket i over 51 % av tilfellene (positive svar, jf. 5.1.7). Men det finnes store forskjeller mellom spanskelevne og de andre elevene: Spanskelevne er igjen de mest misfornøyde og de med høyest prosentandel (15 %) av svaralternativet *dårlig*. Tilpasning av undervisningen viser seg også å ha noe å si også for tilfredshet med faget, fordi alle korrelasjonene er positive og signifikante, skjønt ikke så sterke som jeg kunne forvente (jf. 5.3.2). Fransk ($r=0,28^{**}$) og spanskelevne ($r=0,33^{**}$) viser de svakeste korrelasjonene til tilpasning av undervisning som faktor involvert i tilfredshet med faget, mens tilpasningen ser ut til å være mye viktigere for tyskelevne ($0,58^{**}$) og fordypningsfagelevne (henholdsvis $r=0,48^{**}$ og $r=0,45^{**}$ for fordypning i norsk og i engelsk).

Det siste spørsmålet som behandles i denne fremstillingen, er spørsmål 21 (*Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på?*), som handler mer om relasjonen mellom læreren og elevene i forhold til de ovennevnte. Spørsmålet tar for seg graden av elevenes trivsel med lærerens stil i undervisningen. Intensjonen bak formuleringen av dette spørsmålet er at det egentlig skal handle om læreren, men på en indirekte måte. Resultatene (jf. 5.1.10) viser en gjennomsnittlig tilfredshet med positive svar mellom 54 % (for engelsk fordypning) og 59 % (for fransk). Unntaket er spanskelevne igjen: De gir en mer negativ respons (48 %) og skiller seg signifikant fra franskelevne og fra elevene med fordypning i engelsk. I tillegg til disse resultatene er det positive og ganske sterke korrelasjoner (jf. 5.3.2) mellom spørsmålet og tilfredshet med faget: Den sterkeste korrelasjonen som finnes, gjelder spanskelevne ($r=0,56^{**}$), etterfulgt av fransk- ($r=0,55^{**}$) og tyskelevne ($r=0,50^{**}$), og med noe lavere koeffisienter av elevene med fordypning i norsk ($r=0,49^{**}$) og engelsk ($r=0,44^{**}$). Dette betyr at elevene ser en kobling mellom tilfredsheten med faget og lærerens stil. Det er også viktig å se dette i sammenheng med resultatene fra spørsmål 13, der spanskelevne viste den laveste prosentandelen av positive svar og den sterkeste korrelasjonen med tilfredshet med faget, noe som etter min mening beviser deres behov for bedre undervisning i faget.

Spørsmål 22 (*Hvor viktig er det for deg at...?*) ble brukt for å lage konstruktet *læreren* og består av deler av dette spørsmålet: Variablene 22.1 (*...at læreren er flink til å forklare faget?*), 22.4 (*...at læreren hører på hva elevene har å si?*), 22.5 (*at læreren kan språket godt?*) og 22.7 (*...at alle får mulighet til å snakke språket?*) danner et konstrukt som har en reliabilitetskoeffisient på $\alpha=0,67$ (jf. 5.2.1 under «Læreren»). Det er derfor tvilsomt om de

lave korrelasjonene dette konstruktet får med tilfredshet med faget, skyldes den lave relevansen *læreren* (som konstrukt) har *per se*, eller et for lite kompakt konstrukt.

5.4.6 Resultater i faget

I begrepet «resultater i faget» legger jeg mer enn bare de karakterene elevene får, men også deres lærings- og mestringsfølelse. Jeg har tidligere drøftet viktigheten av *post-actional*-fasen (Dörnyei & Ottó, 1998, jf. 3.1.3 under ”Motivasjonens utvikling over tid: Referanserammen for studien”), det vil si fasen der elevene ser tilbake på egen innsats, fagets krav og nivå på måloppnåelsen og vurderer balansen mellom disse faktorene. I det følgende vil jeg oppsummere resultatene for de spørsmålene som handler om alle de elementene som tilskrives ”resultater i faget”, hver for seg og i sammenheng med hverandre og korrelert mot variabelen tilfredshet med faget.

Når det gjelder mestringsfølelsen (spørsmål 15: *Hvor godt føler du at du gjør i det faget du har valgt?*), finnes det et klart og signifikant skille mellom fremmedspråkelevne og fordypningsfagelevne (jf. 5.1.8), det vil si at fremmedspråkelevne viser en sterkere tendens til å føle at de klarer seg dårligere enn i andre fag. Hvis man ser nærmere på kjønnsforskjellene, ser vi at det finnes et signifikant skille også mellom jenter og gutter: Jenter har en sterkere mestringsfølelse, som videre blir bekreftet av deres karakterer i faget. Denne variabelen har en sterk sammenheng med tilfredshet med faget for alle fag (jf. 5.3.2). Korrelasjonskoeffisientene er særlig høyere for fremmedspråkene ($r=0,54^{**}$ for fransk, $r=0,57^{**}$ for tysk og $r=0,53^{**}$ for spansk) enn for fordypningsfagene ($r=0,27^{**}$ for fordypning i norsk og $r=0,35^{**}$ for fordypning i engelsk). Disse resultatene viser at fremmedspråkelevne knytter tilfredshet med faget til mestringsfølelsen, mens elevene med fordypningsfag er mindre opptatt av å gjøre det bra i faget. Disse er, som tidligere sagt (jf. 5.1.9 og 5.1.22), ganske svake elever i utgangspunktet, og det er mulig at de er bevisste på at de ikke klarer å oppnå veldig gode resultater uansett.

Læringsfølelsen (spørsmål 16: *Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?*) er en variabel som splitter elevgruppene generelt i to: Fordypningsfagelevne opplever mer læring enn fremmedspråkelevne, selv om forskjellen ikke er signifikant. Blant fremmedspråkelevne skiller spanskelevne seg ut med dårligere læringsfølelse enn de andre, og denne forskjellen er signifikant med fordypning i engelsk og nær signifikansnivå med fordypning i norsk (jf. 5.1.8 under ”Læring og forventning om læring”, tabell 32). Forholdet læringsfølelsen har med tilfredshet med faget, er enda sterkere enn for forrige variabel: Denne faktoren er viktig for alle elevene, men særlig for fremmedspråkelevne (med alfaer over $\alpha=0,57^{**}$ for alle), og blant dem for spanskelevne ($\alpha=0,65^{**}$) (jf. 5.3.2).

Når det gjelder prosentfordelingen for elevenes forventninger om læring (spørsmål 17: *Hadde du forventet å lære mer?*) (jf. 5.1.8, figur 11), ser vi at resultatene er ganske jevnt mellom *ja* og *nei*, men også at spanskelevne er den gruppen som fikk minst innfridd sine forventninger ($ja=55\%$).

Karakterene (spørsmål 20: *Hvilken slutt karakter fikk du på 8. trinn i disse fagene?*) og forventninger om karakterene (spørsmål 18: *Hvor viktig er det for deg og din familie å få gode karakterer?*) er to andre sider av resultater i faget. Spørsmål om forventninger om karakterene avdekker betydningen gode karakterer har for elevene i det faget de har valgt, og

resultatene viser at disse er viktige for alle gruppene. Likevel finnes det interessante forskjeller som er verdt å påpeke. Det første finnes mellom fremmedspråkelevene og fordypningsfagelevene: Karakterene er signifikant viktigere for de første enn for de andre. Videre kan vi også se signifikante kjønnsforskjeller: Jentene bryr seg mer om karakterene enn guttene (jf. 5.1.9, figur 14).

Selve karakterene er et omfattende tema som jeg allerede har analysert (jf. 5.1.9), og derfor skal jeg bare oppsummere funnene. I matematikk finnes det en signifikant forskjell mellom fremmedspråk – med langt bedre karakterer – og fordypningsfagelevene. Særlig er franskelevene gruppen med de beste karakterene, og denne forskjellen er signifikant i forhold til alle de andre gruppene. Den samme situasjonen gjenspeiles i norsk og i engelsk. I fremmedspråk- eller fordypningsfagene er det igjen franskelevene som skårer best. Det er også relevant å avdekke at fordypningsfagelevene har svært lave karakterer i alle fagene, inkludert selve fordypningsfagene, at elevene med fordypning i norsk har de laveste karakterene i norskfaget, og at elevene med fordypning i engelsk har blant de laveste karakterene i engelsk.

Et annet forhold som må tas i betraktning, er elevenes tilfredshet med karakterene. Dette er tema for spørsmål 19.1 (*Hvor enig er du i karakterene i det faget du har valgt? Karakterene er rettferdige*) og 19.2 (*Hvor enig er du i karakterene i det faget du har valgt? Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i faget*). Relevansen for begge spørsmålene ligger ikke bare i prosentfordelingen i resultatene, siden elevene generelt avgir ganske positive svar, men også i sammenhengen med tilfredshet med faget. Dette viser seg å være signifikant og ganske sterkt for alle fagene (jf. 5.3.2, tabell 78).

5.4.7 Vanskelighetsgrad i faget

En faktor som kan spille en stor rolle i elevenes tilfredshet med faget, er hvor vanskelig faget oppleves. Selv om vanskelighetsgraden har mye med resultater i faget å gjøre, velger jeg å behandle dette temaet for seg selv. De spørsmålene som undersøker vanskelighetsgraden, er 38 (*Fremmedspråkfaget er ...*) for fremmedspråkelevene, samt spørsmål 43.3 (*I hvilken grad er du enig i disse påstandene om hvorfor du har byttet fag? Språkfaget var vanskelig*) og 44.1 (*Fordypningsfag et lett*) for fordypningsfagelevene.

Med spørsmål 38 sammenlignes fremmedspråkene med andre fag, og resultatene viser at de elevene som opplever faget *vanskeligere enn andre fag*, varierer mellom 44 % (tysk) og 49 % (spansk) (jf. 5.1.20, tabell 50). Faget oppleves mer vanskelig av gutter enn av jenter, og denne forskjellen er signifikant. I tillegg har vanskelighetsgraden i fagene klar relevans for tilfredshet med faget, slik som vises av de mellomsterke korrelasjonene mellom de to variablene (jf. 5.3.2). Denne faktoren er tydeligvis viktigere for franskelevene ($r=0,54^{**}$) enn for tysk- ($r=0,45^{**}$) og spanskelevene ($r=0,41^{**}$).

Siden spørsmål 43.3 bare er for fordypningsfagelevene som har byttet fra et fremmedspråk, innebærer dette spørsmålet en sammenligning mellom fremmedspråk og fordypningsfag. Det viser seg at godt over 50 % av elevene (56 % fra fordypning i engelsk og 64 % fra fordypning i norsk) mener at fremmedspråket var vanskelig (jf. 5.1.22, tabell 56). Dette resultatet bør sees i sammenheng med svarene på spørsmål 44.1, som handler direkte om fordypningsfag. Her ser man at 86 % av elevene med fordypning i norsk og 80 % av

elevene med fordypning i engelsk mener at fordypningsfag er mer eller mindre lette (jf. 5.1.22, tabell 56 og 57). Informasjonen fra disse to spørsmålene er utvilsomt viktige for å forstå fagbyttet.

5.4.8 Motivasjonsfaktorer og generell holdning til fremmedspråk

I det følgende vil jeg oppsummere de viktigste funnene knyttet til både de enkelte variablene og konstruktene *indre orientation*, *ytre orientation–fritid* og *holdning til fremmedspråk*.

Indre orientation

Seks av variablene (30.2–30.7) i spørsmål 30 (*Hvor enig er du i følgende påstander om det fremmedspråket du har?*) er indikatorer for konstruktet *indre motivasjon* ($\alpha=0,83$), og jeg vil vise bare noen av de viktigste prosentfordelingene for disse variablene. Generelt sett svarer alle elevgruppene ganske positivt på alle spørsmålene, med unntak av 30.7 (*Jeg trives bedre i fremmedspråket enn i andre fag*). Det finnes et tydelig mønster i svarene: Franskelevene skiller seg ut fra de andre ved å ha de høyeste prosentfordelingene av positive svar, etterfulgt av henholdsvis spansk- og tyskelevene. På spørsmål 30.2 (*Jeg liker lyden av selve språket*) finnes store og signifikante forskjeller mellom elevgruppene: Franskelevene har den høyeste prosentandelen av positive svar, med 84 % og med 42 % av svaralternativet *veldig enig*, etterfulgt av spansk- (69 %) og tyskelevene (44 %). Når det gjelder spørsmål 30.3 (*Jeg har et godt inntrykk av de som har dette språket som morsmål*), ligger prosentfordelingene av positive svar for fransk- og spanskelevene (henholdsvis 72 % og 70 %) definitivt høyere enn for tyskelevene (53 %). Og nesten det samme skjer for spørsmål 30.4 (*Fremmedspråk er et morsomt fag*) og 30.5 (*Fremmedspråk er interessant*), der prosentfordelingene fordeles i samme rekkefølge: Franskelevene med den høyeste andelen (70 % for 30.4 og 80 % for 30.5) av positive svar, etterfulgt av spansk- og tyskelevene.

Det er særlig interessant å se at spørsmål 30.6 (*Jeg har lyst til å delta aktivt i språktimen*), som uttrykker et aktivt forhold til faget, får så stor andel av positive svar: 76 % for fransk- og spanskelevene og 71 % for tyskelevene.

Videre har konstruktet *indre orientation* en klar, sterk og direkte sammenheng med hovedvariabelen *tilfredshet med faget* (jf. 5.3.1, tabell 77), og korrelasjonene er signifikante for alle gruppene. Korrelasjonskoeffisientene fordeles etter samme mønster som prosentfordelingene i svarene: sterkest for franskelevene ($r=0,59^{**}$), etterfulgt av spansk- ($r=0,58^{**}$) og tyskelevene ($r=0,54^{**}$). Jeg vil derfor konkludere med at det er tydelig at franskelevene viser en klarere *indre orientation* i forhold til fremmedspråket (fransk) enn spansk- og tyskelevene.

Ytre orientation

Meningen med spørsmål 29 (*Hvor enig er du i følgende påstander om betydningen av å lære et språk?*) var å representere konstruktet for ytre motivasjonsfaktorer i en sumskår, men faktoranalysen skilte ut to konstrukt: *ytre orientation–jobb* (29.1–29.3, $\alpha=0,76$) og *ytre orientation–fritid* (29.5–29.11, $\alpha=0,76$). Jeg vil i det følgende oppsummere noen av de mest relevante resultatene for de variablene som inngår i de to konstruktene. Det finnes en generell enighet mellom elevgruppene om at fremmedspråket kan brukes i senere studier (29.1: *Jeg*

kan bruke fremmedspråket i videre studier) med positive svar på 83 % (tysk- og spanskelevnene) og 77 % (franskelevnene). Lignende prosentfordelinger får påstand 29.2 (*Jeg kan bruke fremmedspråket i jobbsammenheng*), med den høyeste andelen av positive svar fra tyskelevnene (79 %), etterfulgt av fransk- og spanskelevnene (henholdsvis 74 % og 70 %). Forskjellen mellom spansk og tysk er signifikant, og mellom spansk og fransk nær signifikansnivå, noe som gjør at spanskelevnene skiller seg ut med mer negativ holdning til jobbrelaterte faktorer. Elevgruppene svarer ganske likt og positivt (skjønt mindre enn for de to forrige spørsmålene) når det gjelder påstand 29.3 (*Det blir lettere å finne en jobb med dette fremmedspråket*).

Prosentfordelingen i svarene på påstand 29.7 (*Dette språket kan hjelpe meg når jeg er på ferie*) viser at spanskelevnene har den største interessen for ferie- eller reiseaspektet ved det faget de har valgt, med 97 % av positive svar, etterfulgt av fransk- (92 %) og tyskelevnene (88 %). Forskjellen mellom spanskelevnene og de andre elevene er signifikant.

Disse resultatene bekrefter at det er særlig tyskelevnene som velger fremmedspråket med tanke på at dette kan hjelpe dem videre i livet og for å finne en jobb, slik også Speitz og Lindemann (2002) poengterer. Samtidig bevises det også at spanskelevnenes forhold til språket bærer preg av interessen for Spania eller spansktalende land som feriemål.

Det finnes en signifikant sammenheng mellom begge de ytre motivasjonsrelaterte konstruktene (jf. 5.3.1) og *tilfredshet med faget* for alle elevgruppene, men disse korrelasjonene er mye lavere enn forventet, og definitivt mye lavere enn for de indre motivasjonsfaktorene. Når det gjelder *ytre motivasjon-jobb*, har tyskelevnene de sterkeste korrelasjonene ($r=0,30^{**}$), etterfulgt av spansk- ($r=0,29^{**}$) og franskelevnene ($r=0,28^{**}$). Samme fagfordeling finnes for *ytre motivasjon-fritid*, som også ser ut til å ha litt sterkere korrelasjon med *tilfredshet med faget*: $r=0,40^{**}$ for tysk, $r=0,35^{**}$ for spansk og $r=0,34^{**}$ for fransk.

For å konkludere analysen vil jeg si at til tross for de høye prosentandelene positive svar på noen variabler av spørsmål 29 (tabell K 22-24, vedlegg K) finnes det ikke en sterk korrelasjon mellom *tilfredshet med faget* og konstruktene *ytre orientation-jobb* og *ytre orientation-fritid*. Dette betyr at ytre motivasjonsfaktorer har mindre til felles med elevenes tilfredshet. Imidlertid utelukker dette ikke at de kan ha mye å gjøre med elevenes fagvalg.

To konklusjoner kan trekkes. Den ene er at en utilitaristisk tilknytning mellom fagvalg og *tilfredshet med faget* ikke er veldig sterk hos elevene. Og det kan bety at selv om et fremmedspråk er relevant for deres planer for fremtiden (i forhold til jobb og/eller studier), gjør ikke dette dem mer tilfredse med faget. Den andre er at sammenhengen mellom fritidsrelaterte ytre motivasjonsvariabler (knyttet for eksempel til bruk av språket på ferie/reiser), står i en sterkere sammenheng med *tilfredshet med faget*.

Holdning til fremmedspråk

Målingen av dette konstruktet skjer gjennom variablene i spørsmål 31 (*Hvor enig er du i følgende påstander om fremmedspråk generelt?*), som kan samles i en sumskår med ganske god reliabilitet ($\alpha=0,78$). Prosentfordelingen av resultatene for de fire variablene i spørsmål 31 (jf. 5.1.17) bidrar til å skille franskelevnene på en konsekvent og signifikant måte fra de andre

(tysk- og spanskelevnene). Franskelevnene svarer mest positivt på alle påstandene, slik at de er den gruppen som ønsker mest å kunne flere språk, som har den største interessen for språk og kultur fra andre land, som ønsker å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer, og som liker å høre seg selv snakke et fremmedspråk. De siste to variablene får en svært stor andel av positive svar også fra spanskelevnene.

Sammenhengen mellom *holdning til fremmedspråk* og *tilfredshet med faget* er positiv og signifikant, men ikke veldig høy ($0,27^{**} < r < 0,34^{**}$), og denne sammenhengen er sterkere for franskelevnene, noe som bekrefter tendensene som er vist i prosentfordelingen.

Konklusjonen er at franskelevnene har den mest positive *holdningen til fremmedspråk* fra før valget, og at denne holdningen også spiller en rolle for deres tilfredshet med faget. Siden proporsjonaliteten mellom fagforskjellene opprettholdes både når det gjelder prosentfordelingen av svarene og korrelasjonskoeffisientene, er det min mening at *holdning til fremmedspråk* er blant de viktige faktorene for både valg av fremmedspråket og at man fortsetter med faget.

5.4.9 Language anxiety

Language classroom anxiety er et anerkjent affektivt element i fremmedspråklæring (Horwitz et al., 1986; Gardner & MacIntyre, 1993; Oxford, 1999), og jeg har tidligere beskrevet dets negative rolle som hindring for både læring og motivasjon (jf. 3.2.4). Når det gjelder fremmedspråkelevnene, ble konstruktet bedre definert etter gjennomføring av faktoranalysen, og resulterer i tre variabler med god reliabilitet ($\alpha=0,78$): 40.4 (*Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen*), 40.5 (*Det er pinlig å snakke et språk*) og 40.6 (*Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen*).

Resultatene fra disse tre spørsmålene bekrefter bare delvis det teoretiske utgangspunktet, over 64 % av elevene svarer at de føler seg usikre når de skal snakke fremmedspråket foran klassen. Det er spesielt fransk- (74 %) og spanskelevnene (70 %) som opplever denne usikkerheten; forskjellen fra tyskelevnene (64 %) er ikke så stor, men signifikant (jf. 5.1.21). Det er imidlertid generell enighet om at det ikke er pinlig å snakke et fremmedspråk, med negative svar over 65 %. Og når det gjelder det å være redd for å dumme seg ut (med et fremmedspråk), ser vi at svaralternativet *uenig* ligger mellom 43 % (franskelevnene) og 51 % (tyskelevnene). Franskelever skårer signifikant høyere enn de andre elevene, noe som karakteriserer dem som de som er mest opptatt av ikke å dumme seg ut.

Det er også interessant å finne kjønnsforskjeller på alle de tre variablene: Jentene er konsekvent mer enig enn guttene (vedlegg K, figur K25-30). Dette kan bety at jenter er mindre selvsikre og frykter mer for eget selvbylde, til tross for at de gjennomsnittlig har høyere karakterer enn gutter (jf. 5.1.9 og figur K5-7, vedlegg K).

Sammenhengen av konstruktet *language anxiety* med tilfredshet med faget er som forventet negativ og signifikant, men ganske lav ($< -0,2^{**}$) for alle fagene (jf. 5.3.1).

Når det gjelder fordypningsfagelevnene, ser vi at spørsmål 43.9 (*Det var pinlig å snakke språket*) får en høy prosentandel av negative svar (over 61 %), og det samme skjer for spørsmål 44.5 (*Jeg tror at man dummer seg mer ut i språkfaget enn i fordypningsfaget*), der de negative svarene er over 52 %.

Generelt kan jeg konkludere med at *language anxiety* ikke er en så viktig faktor for å avgjøre en svekket tilfredshet med faget, og derfor heller ikke for å bytte fag, til tross for det teoretiske utgangspunktet som lå bak spørsmålene.

5.4.10 Arbeid med faget

De to konstruktene som tar for seg elevenes innsats og arbeid med faget, er de jeg har kalt *selvdisiplin* (32.1, 32.3, 32.6 og 32.7, $\alpha=0,72$) og *profesjonell elev* (32.4, 32.5, 32.8, 32.9, 32.10, $\alpha=0,77$)(jf. 5.3.1), og inneholder variabler fra spørsmål 32 (*Hvordan jobber du med faget?*).

Resultatene for dette spørsmålet er omfattende, men jeg vil forsøke å oppsummere dem så langt det lar seg gjøre. Prosentfordelingen i svarene på disse spørsmålene viser en toveis tendens: På den ene siden er spanskelevnene de som følger mest med i timen (spm. 32.1: *Jeg følger oppmerksomt med i timen*) og er flinkest til ikke å utsette leksene (spm. 32.5: *Jeg utsetter å gjøre leksene så lenge jeg kan*), det vil si at de har en mer passiv interesse for faget. På den andre siden er franskelevnene de som jobber mest aktivt med faget: De jobber grundigst med lekser (spm. 32.4) og har tydelige læringsstrategier (spm. 32.7: *Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket*).

De to ovennevnte konstruktene, *selvdisiplin* og *profesjonell elev*, viser seg å ha signifikant og positiv sammenheng med elevenes *tilfredshet med faget* (jf. 5.3.1), men på to forskjellige nivåer. Generelt får *selvdisiplin* en mye svakere sammenheng med tilfredshet, med korrelasjonskoeffisienter som går fra et maksimum på $r=0,37^{**}$ for spanskelevnene, til et minimum på $r=0,18^*$ for franskelevnene. Elevenes «profesjonalitet» i faget (*profesjonell elev*) har imidlertid sterkere sammenheng med *tilfredshet med faget*, noe som kan tyde på at elevene som bruker egne (og tilpasset til dem selv) læringsstrategier, og som er mer bevisste i sitt arbeid med faget, kan ha mer utbytte og glede av selve faget. Korrelasjonskoeffisientene for dette konstruktet ligger i gjennomsnitt rundt $r=0,45^{**}$. Det tyder på at spanskelevnene ser forholdet mellom konstruktet *profesjonell elev* og egen tilfredshet sterkest ($r=0,48^{**}$), mens tyskelevnene ser det som svakest ($r=0,43^{**}$).

5.4.11 Rammefaktorene

Dette avsnittet gir en kortfattet oversikt av de rammefaktorene som har gitt særlig interessante resultater, og kan derfor representere faktorer som spiller en rolle i elevenes generelle tilfredshet med faget.

Den første faktoren er antall elever i faget (spm. 33: *Hvor mange elever er det i din språkgruppe?*)(jf. 5.1.19, tabell 46): Det viser seg at det finnes en tendens til at spansk- og tyskgruppene har flere elever enn franskgruppene, og at denne forskjellen er signifikant.

En annen viktig faktor er frekvensen i bytte av lærer (spm. 36: *Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?*)(jf. 5.1.19, tabell 48), som jeg antok var et særpreget fenomen for spanskfaget (jf. «Introduksjon» i kapittel 1 og 1.1.2). Fransk er det mest stabile faget, det vil si at det skjer mindre bytte av lærere i fransk enn i de andre to fremmedspråkene.

Det siste elementet som jeg vil ta hensyn til, er vikarproblematikken (spm. 37: *Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?*). Spesielt spanskelevnene får

sjeldnere enn de andre elevene en vikar som kan språket og som faktisk er lærer i dette språket (jf. 5.1.19, tabell 49), og forskjellen med fransk og tysk er signifikant.

5.4.12 Avslutning

I dette kapitlet har jeg gjennomgått analysen av alle resultatene i hovedundersøkelsen i denne studien. Funnene ble fremstilt først etter sin prosentfordeling på tvers av fag og kjønn, slik at de kunne sammenlignes. Videre har jeg vist faktoranalysens bidrag for å lage sumskår av ulike konstrukter med samme underliggende faktor, og har studert deres reliabilitet.

Til slutt har jeg gått igjennom alle de relevante korrelasjonene som jeg har valgt å analysere for å besvare forskningsspørsmålene i studien.

Årsaken bak valget om å fremstille alle funnene på en systematisk (og tematisk) og nokså omfattende måte, er som tidligere sagt, håpet om at mangelen på lignende undersøkelser i Norge gjør denne databasen interessant for fremmedspråklærere og -didaktikere. Databasen inneholder materiale som kan være kilde til mye nyttig informasjon og være egnet til å besvare flere typer spørsmål om fremmedspråk på ungdomsskolen.

Denne analysen av variablene i studien er tilsynelatende ikke fullstendig på flere områder. For det første er databasen som ble laget på bakgrunn av hovedundersøkelsen veldig omfattende, og derfor ble analysen begrenset til å fokusere bare på de sammenhengene som var nyttige i forhold til forskningsspørsmålene. Og for det andre, på grunn av de åpenbare tidsbegrensningene i et doktorgradsprosjekt, måtte andre typer analyser utelukkes. Blant disse er det særlig multipl regresjonsanalyse og strukturell modellering (*SEM*) som ville ha bidratt sterkt til en fullstendig analyse av funnene. Det er derfor, etter min mening, behov for å utdype studien med noe videre forskning, slik jeg utdyper nærmere i avslutningskapitlet (jf. 7.3.3).

I neste kapittel skal jeg diskutere validitets- og reliabilitetsproblemstillinger knyttet til denne studien og til måleinstrumentet, besvare de forskningsspørsmålene som jeg har valgt å fokusere på, og diskutere studiens funn.

6. DISKUSJON

Etter en gjennomgang av resultatene fra hovedundersøkelsen følger dette kapitlet opp med en diskusjon av funnene. Før jeg svarer på forskningsspørsmålene og diskuterer funnene, vil jeg innlede kapitlet med å diskutere validitets- og reliabilitetsproblemstillinger i denne studien, og ikke minst generaliserbarheten av funnene (pkt. 6.1).

Siden denne studien inneholder analyse av et stort antall faktorer, føler jeg at det er behov for en kort oppsummering av problemsstillingen og forskningsspørsmålene for studien (pkt. 6.2). På bakgrunn av dette vil jeg for ordens skyld også gjenta det teoretiske rammeverket bak utviklingen av måleinstrumentet og logikken i analysen.

Videre vil jeg diskutere funnene på to forskjellige måter. I underseksjon 6.3 skal jeg forsøke å besvare forskningsspørsmålene. Denne delen av diskusjonen skal skje med grunnlag i mine funn og i sammenheng med resultatene fra andre og lignende studier.

I underseksjon 6.4 vil diskusjonen følge en logisk-tematisk organisering etter faktorer eller temaer i studien. For best å illustrere de mulige begrensningene som er knyttet til valg av faktorer i mine undersøkelser, har jeg valgt å drøfte noen aspekter av fremmedspråklæring som ikke inngår i denne studien under punkt 6.4.7.

6.1 Validitet og reliabilitet

Validitets- og reliabilitetsproblematikken ble drøftet i kapittel 4 (jf. 4.6 og 4.7) for å belyse hvordan den er knyttet til de elementene og de typer analysemetoder som skulle brukes i fremstillingen av resultatene for hovedundersøkelsen. I denne avhandlingen er en diskusjon av validitet og reliabilitet sterkt knyttet til en vurdering av:

- begrepsvaliditet og innholdsvaliditet for måleinstrumentet (spørreskjemaet) for denne studien
- ekstern validitet i forhold til sannsynlighetsutvalg av respondentene som kriterium for generaliserbarhet av resultatene
- indre validitet for de indirekte antydningene til årsakssammenheng som foreslås i noen tilfeller
- reliabilitet som støtte for validiteten av slutninger basert på statistiske analyser

I det følgende vil innfrielsen (eller mangel på det) av kriteriene i vurderingen av validitets- og reliabilitetsspørsmål bli redegjort for i forhold til funnene.

6.1.1 Validitet

Jeg har allerede redegjort for (jf. 4.6. og 4.6) valget om bare å fokusere på begrepsvaliditet (*construct validity*), til dels på innholdsvaliditet som støtte for begrepsvaliditet, og på ekstern validitet. Jeg velger også marginalt å berøre intern validitet. I det følgende skal jeg forklare hvordan jeg vurderer disse sidene av validiteten i denne studien.

Ekstern validitet

Jeg har tidligere drøftet kriteriene for ekstern validitet (jf. 4.6.4) og hevdet at utvalget til hovedundersøkelsen, både i antall respondenter, geografisk spredning, skolestørrelse og gjennom rekrutteringsmetode og -systematikk, med stor sannsynlighet innfrir kriteriene for et probabilistisk utvalg, noe som i seg selv beskytter fra trusler mot ekstern validitet. En ytterligere garanti for denne typen validitet ligger i den ganske høye svarraten som har preget undersøkelsen (jf. 4.5.4).

For å sikre troverdigheten av noen av mine tolkninger av resultater og konklusjoner ytterligere har jeg også valgt å benytte meg av signifikansanalyse. Siden intensjonen med å sammenligne mellom grupper (gutter og jenter, fremmedspråk og fordypningsfag eller på tvers av fag) ligger i prosjektets formål og i forskningsspørsmålene, har jeg systematisk støttet mine funn til konfidensintervallene og signifikansnivå ($p < ,05$). Likevel, som angitt tidligere (jf. 4.6.5), er signifikansnivået bare en forhåndsbestemt grense (Shadish et al., 2002, s.43) som ikke kan hemme muligheten til å se på de resultatene som er over denne grensen på en måte som tar hensyn til *nyanser* av signifikans, og derfor åpner for grader av sannsynlighet for at resultatene og forskjellene mellom gruppene kan generaliseres.

I lys av de ovennevnte betraktningene og av de argumentene som er anvendt i metodekapitlet (jf. 4.6.5), mener jeg at resultatene fra hovedundersøkelsen og konklusjonene brukt i besvarelsene til forskningsspørsmålene kan generaliseres med de begrensningene (tilfelle for tilfelle) som jeg nevner underveis sammen med rapporteringen av resultatene. Med andre ord, etter min vurdering kan funnene generaliseres til hele populasjonen av 9. trinns elever i Norge. I og med at valget av tidspunktet for gjennomføring av studien – det vil si noen måneder etter begynt 9. trinn – ikke endrer elevenes meninger om fremmedspråk, mener jeg at funnene også kan overføres også til 10.- og delvis til 8.-trinns elever.

Indre validitet

I denne studien har jeg valgt å ikke ta hensyn til indre validitet på generelt grunnlag fordi studien har en ikke-eksperimentell design og derfor ikke tillater kausale slutninger, som påpekt ved flere anledninger. Likevel ligger det implisitt i analysen av sammenhengen mellom ulike deler av resultatene, i svarene på forskningsspørsmålene, og særlig når det gjelder predikering av elevenes tilfredshet med faget, en form for antydning om slike sammenhenger. Dette skjer fordi det er naturlig å lete i datamengden etter en *forklaring* på hvordan” tingenes tilstand har blitt som den er” (Kleven, 2002b, s. 265).

Jeg er også bevisst på at indre validitetsspørsmål er en diskusjon om hvorvidt det kan trekkes holdbare slutninger om kausale sammenhenger (Lund, 2002a, s. 105), og dette er ikke tilfellet her. Studien har derfor ingen sterk ambisjon om å kunne bevise denne typen sammenhenger, men jeg viser til Kleven når han åpner for at det likevel er *mulig* å prøve å antyde en årsak selv når den uavhengige variabelen ikke kan manipuleres (Kleven, 2002b s. 266). Ved flere anledninger av rapportering av funnene legges det frem mulige forklaringer som er nærliggende å foreslå på grunn av deres logiske forhold til andre resultater som finner støtte i teorien. Gitt at en slik prosjektdesign uansett vil ha ”lavere indre validitet enn ekte eksperimentelle design” (Kleven, 2002b, s. 266) skal disse hypotesene forbli spekulasjoner og

formeninger om sammenhenger som ikke kan bekrefte, verken av statistisk analyse eller av testteorien, og som baseres på erfaring, kjennskap til skolemiljø og sunn fornuft. De kan imidlertid være interessante å drøfte.

Begrepsvaliditet

Etter å ha redegjort for begrepsvaliditet under punkt 4.6.1, vil jeg gjenta at i en fullstendig vurdering av begrepsvaliditet inngår også en sammenligning mellom funnene og teorien, for å sjekke om de operasjonaliserte begrepene fungerer og gir de forventede resultatene. Det argumentet som taler best for den generelle begrepsvaliditeten i denne studien, er at operasjonalisering av begrepene har blitt gjennomført på bakgrunn av et teoretisk grunnlag med sterk tradisjon, og at de fleste *items* har blitt tatt fra tidligere utprøvde og anerkjente måleinstrumenter. Videre vil jeg se på pilotering av måleinstrumentet gjennom to undersøkelser (pre-pilot og pilot) som en ytterligere bekreftelse av instrumentets validitet. Ettersom funnene i pilotundersøkelsen (vedlegg E, jf. 9.6) harmoniserer stort sett med tilsvarende i hovedundersøkelsen, vil jeg også hevde at piloten gir viktig støtte til den generelle begrepsvaliditets- og innholdsvaliditetsvurderingen.

I det følgende vil jeg gjøre nærmere rede for diskusjonen om begrepsvaliditet, først med hensyn til de psykometriske aspektene av vurderingen, og så fra et teoretisk perspektiv.

Problematiske aspekter ved måleinstrumentet

De problematiske aspektene ved valg av datainnsamlingsmetode og bearbeidelsen av datainnsamlingsinstrumentet har tidligere blitt drøftet i metodekapitlet (jf. 4.4). Det er likevel nyttig å vise hvordan disse begrensningene kan ramme troverdigheten – validitet og reliabilitet – av resultatene til prosjektet.

Hovedbegrensningen med et spørreskjema som måleinstrument er størrelse og kvalitet på selve instrumentet, det vil si antall spørsmål, svaralternativene og den utvalgte skalaen. Ideelt sett er det behov for mange *items* for å kunne måle vide begreper, som de konstruktene som blir brukt i dette prosjektet, slik at størrelsen ofte kan være en garanti for kvalitet. Et stort antall *items* kan lettere dekke et representativt utvalg av de mulige *items* fra ”et større univers” (Kleven, 2002a, s. 173), noe som angivelig kan øke muligheten for god innholdsvaliditet, og dermed også begrepsvaliditet. Det er likevel en stor utfordring å plukke et ”kvoteutvalg” (Kleven, 2002a, s. 174), og gode argumenter for at innholdsvaliditet må hentes fra en innholdsanalyse av de *items* som definerer et konstrukt, noe som også ble gjort i begrepsoperasjonaliseringsfasen (jf. 3.3). Problemet med slike analyser er at hvert begrep defineres ikke bare i absolutt betydning, men også i forhold til hensikten med å måle det, og ikke minst i forhold til konteksten. I mange tilfeller har jeg i måleinstrumentene i denne studien bevisst valgt å fokusere på bestemte aspekter av begrepet, noe som kan ha rammet innholdsvaliditeten i generell forstand. Etter min mening har det allikevel ikke svekket den så mye i forhold til den konteksten disse begrepene skulle måles i.

I de fleste tilfellene har utvelgelsen av *items* skjedd systematisk, og med mål om å lage et spørreskjema så kort som mulig. Den ene grunnen til dette er rent praktisk: En stor mengde med variabler ville kreve enda lengre og mer kompleks analyse, som en tidsbegrenset studie

ikke tillater. Den andre grunnen er av hensyn til respondentene generelt, og særlig ungdomsskoleelever. Jo flere spørsmål, dess høyere risiko er det for at ungdomsskoleelever mister engasjementet og avstår fra å fullføre undersøkelsen. I tillegg hevder imidlertid Lund at også måling av "irrelevante begreper" (Lund, 2002a, s. 120) truer validiteten. Dilemmaet kan ikke unngås og viser seg til å være ganske utbredt i feltet (Henry, 2009, s.190; Tremblay, 2001, s. 241), og flere forskere er tydelig oppmerksomme på gapet mellom det som er teoretisk ønskelig og det som er praktisk gjennomførbart.

Når det gjelder komplekse begreper målt i prosjektet, har jeg benyttet meg av faktoranalyse for å teste begrepsvaliditet (Ulleberg & Nordvik, 2001, s. 28). Dette muliggjør ikke bare en rasjonalisering og redusering av variablene som er nyttige i analysen, men bidrar også til å definere begrepet bedre og derved styrke begrepsvaliditeten, slik Hellevik bekrefter (Hellevik, 2002, s. 309).

Ettersom en viktig utfordring i dette prosjektet har vært å begrense variabelmengden, er det viktig å ta i betraktning at mangel på uttømmende spørsmål i forhold til dekning av konstruktene kan true enkelte konstruktene reliabilitet og derfor indirekte også innholdsvaliditet som komponent av begrepsvaliditet. Forholdet mellom validitet og reliabilitet er ganske sterkt, siden "dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditet" (Kleven, 2002a, s. 181). Dette er tilfellet for flere av de konstruktene jeg har valgt å utelate fra korrelasjonsstudiene, for mens faktoranalysen hjalp til å skrelle vekk de variablene som ikke ladet på samme faktor, ble konstruktet samtidig igjen med få eller for dårlig formulerte variabler, slik at alfakoeffisienten ble ganske lav. En slik underrepresentering i konstruktet gjelder for eksempel *trivsel*, *byttet fag*, *læreren* og *negative sider ved fremmedspråk* (jf. 5.2.1).

De tiltakene som jeg har valgt for å begrense truslene fra konstruktene med tilsynelatende dårlig begrepsvaliditet, er først og fremst å teste dem i korrelasjonsstudier, men likevel ikke ta hensyn til dem i slutningene, eller å bruke bare enkelte variabler tatt ut av konstruktene når de intuitivt virket relevante. De sistnevnte har da blitt inkludert i korrelasjoner, og noen av dem har gitt interessante resultater.

De variablene som finnes i spørreskjemaet og som ikke blir fremstilt blant resultatene, er enten deler av konstrukter med svekket begrepsvaliditet, eller enkelte variabler som ikke ga relevante funn, det vil si ikke signifikante eller svært lave korrelasjoner. Disse konstruktene ville trenge flere *items* og bedre formuleringer, noe som ikke kunne gjøres etter hovedundersøkelsen.

Det teoretiske perspektivet

For å se om elementene i måleinstrumentet er "representative for begrepet" (Kleven, 2002a, s.179), er det viktig med en generell vurdering av hvorvidt variablene oppfører seg som forventet, slik det inngår i den rasjonelle vurderingen foreslått av Kleven (2002a, s. 179).

I kapittel 3 har jeg redegjort for den teoretiske bakgrunnen for bearbeidelsen av måleinstrumentet som er brukt i denne studien. Jeg har også vist hvordan mange av motivasjons- og holdningsvariablene drar nytte av Gardners *AMTB* (1985b). Kilden for

spørreskjemaet gir likevel begrenset garanti for validitet (og reliabilitet) av et instrument som man *låner* fra andre undersøkelser, slik som Dörnyei minner om:

There are no universally applicable, standardised L2 motivation tests. Gardner's AMTB comes closest to this criterion, but due to the preeminent social dependability of L2 motivation, even standardised battery cannot be used mechanically (i.e. without making considerable adjustments) in contexts other than where it was developed (Dörnyei, 2001a, s. 189)

Dette betyr også at de *items* som man henter fra andre undersøkelser, ikke nødvendigvis har "the same psychometric properties as in the population for which they were originally devised (particularly if they need to be translated to the learners' L1)" (Dörnyei, 2001a, s. 190). Ifølge Kleven er det derfor ønskelig med "en vurdering av hvordan måleresultatet oppfører seg i relasjon til målinger i andre situasjoner" (Kleven, 2002a, s.177). Dette kriteriet tas det hensyn til på to måter. Den ene gjelder sammenhengen mellom mine funn og resultater av andre undersøkelser, noe som fremstilles i dette kapitlet og som også får støtte i pilotundersøkelsen. Dette fordi også funnene til pilotundersøkelsen har en del sammenligningsverdi (vedlegg E, jf. 9.5). Når disse likevel ikke samsvarer med funnene i hovedundersøkelsen, er det vanskelig å vurdere om det skyldes dårlig konstruktvaliditet eller bare et skjevt utvalg.

Den andre har med selve piloteringen av spørreskjemaet å gjøre. Pilotundersøkelsen har spilt en nøkkelrolle når det gjelder evaluering av begrepsvaliditet, og spørreskjemaet til hovedundersøkelsen er, som tidligere nevnt, et resultat av en kritisk og statistisk gjennomgang av resultatene fra piloten.

6.1.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om presisjon og konsistens i måling, som vil si at målingen både skal ha lavt innslag av tilfeldige feil og teoretisk kunne reproduseres med tilsvarende resultater. De begrensningene og truslene mot reliabilitet for mitt måleinstrument som har vært tydelige siden før gjennomføringen av undersøkelsen, ligger i antall *items* per konstrukt, i valg av *multi-items* skala og i antallet svaralternativer.

Når det gjelder antall *items*, er dette som nevnt ovenfor et spørsmål om reliabilitet som også har konsekvenser for begrepsvaliditet. Risikoen for lav reliabilitet må alltid tas i betraktning, men kan studeres gjennom en kombinasjon av resultater fra faktoranalyse og reliabilitetskoeffisient. Jeg har tidligere vist hvilke tiltak jeg har tatt i bruk for å unngå dårlig begrepsvaliditet som konsekvens av lav reliabilitet (jf. 5.2.1 under "Konstruktenes reliabilitet" og 6.1.1 under "Begrepsvaliditet").

Hva gjelder selve skalaen, redegjøres det for risikoen med korte skalaer (Dörnyei, 2003a, s. 37) i metodekapitlet (jf. 4.4.1). Likevel kommer mitt valg om å bruke en tre- eller firepunktsskala i hovedundersøkelsen både fra en objektiv vurdering av logikken og symmetri i svarene, og av tilbakemeldinger fra elevene under pilotundersøkelsen.

Den vanlige metoden for å kvantifisere reliabilitet er å måle den med koeffisienten Cronbachs alfa. Generelt har jeg antatt at alfakoeffisienter lavere enn $\alpha=0,60$ kunne anses som tegn på dårlig reliabilitet, og den totale reliabiliteten for denne studien (med de konstruktene

som blir tatt hensyn til) har alfaer $0,65 < \alpha < 0,84$. Dörnyei ser imidlertid på alfaverdier mellom $0,42 < \alpha < 0,77$ som akseptable i sin egen studie (1990, s. 51). Det er derfor viktig å huske at reliabilitetskoeffisient er ”a purely theoretical concept” (Crocker & Algina, 2008, s. 116), fordi det er et tall som indikerer det resultatet vi hadde fått om vi kunne ha parallelle tester (noe vi i virkeligheten ikke har), og kan derfor ikke erstatte en helhetlig vurdering av resultater. I dette tilfellet ble også datainnsamlingsinstrumentet utprøvd og videreutviklet i to omganger (pre-pilot og pilot) før hovedundersøkelsen, og disse testene var nyttige for å redusere antall spørsmål og forbedre indre konsistens gjennom en *item analysis* (Dörnyei, 2003a, s. 63–69).

Etter hovedundersøkelsen har det ikke vært mulig å endre verken skalaer eller *items* (antall og/eller formulering), og derfor blir analysen av reliabiliteten for denne studien en diskusjon *a posteriori*, som bare kan vise til de mulige begrensningene ved selve studien og redegjøre for antatte tilfeldige feil gjennom alfakoeffisientene. Det er etter min mening likevel nyttig å sammenligne reliabiliteten for konstruktene i denne studien med lignende resultater (og koeffisienter) fra andre studier, som også har vært teorikilder for selve måleinstrumentutviklingen.

Tabellen nedenfor (tabell 82) gir en oversikt over alle *multi-items*-skalaene som er brukt i denne studien, med antall *items* per konstrukt, reliabilitetskoeffisienter og de tilsvarende variablene i spørreskjemaet (vedlegg F, jf. 9.6). Det er viktig å minne om at ikke alle konstruktene blir brukt, verken i analysen (i kapittel 5) eller i oppsummeringen av funnene (jf. 5.4), og derfor ikke heller i svarene på forskningsspørsmålene.

Tabell 82: Beskrivelse av de *multi-items* skalaene brukt i denne studien, med antall items, Chronbachs alfa-verdier og variabler i spørreskjemaet.

Multi-items skalaer	Antall items	Cronbachs alfa	Variabler i spørreskjema
<i>Læreren</i>	4	0,67	22.1-22.4-22.5-22.7
<i>Elevbehandling</i>	2	0,71	22.2-22.3
<i>Indre orientation</i>	6	0,83	30.2-30.3-30.4-30.5-30.6-30.7
<i>Holdning til fremmedspråk</i>	4	0,78	31.1-31.2-31.3-31.4
<i>Ytre orientation- fritid</i>	7	0,76	29.5-29.6-29.7-29.8-29.9-29.10-29.11
<i>Ytre orientation- jobb</i>	4	0,75	29.1-29.1-29.3-29.4
<i>Language classroom anxiety</i>	3	0,78	40.4-40.5-40.6
<i>Selvkontroll</i>	5	0,72	32.1-32.2-32.3-32.6-32.7
<i>Profesjonell elev</i>	5	0,77	32.4-32.5-32.8-32.9-32.10
<i>Trivsel</i>	3	0,65	23.2-23.3-23.4

Som det fremgår i tabell 82 og som jeg har nevnt tidligere, er alfaverdiene for hele undersøkelsen mellom $0,65 < \alpha < 0,84$. Dette intervallet anses som mer enn akseptabelt av Dörnyei (1990, s. 51). Det konstruktet som har dårligst reliabilitet, er *trivsel*, som jeg som tidligere nevnt ikke er komfortabel med, og som derfor ikke brukes i slutningene.

Den første referansen for akseptabel (om ikke god) reliabilitet kommer fra Gardners *AMTB*, som er den opprinnelige modellen for alle måleinstrumentene i motivasjonsfeltet (Gardner, 1985b). Verdiene for hvert konstrukt i denne testen er ikke angitt direkte, men det

er Gardner selv som rapporterer om egne resultater: Det finnes 544 koeffisienter som har verdier mellom $0,13 < \alpha < 0,97$, men 89 % av dem er $\alpha > 0,70$. *Instrumental orientation* er den minst reliable skalaen med nesten halvparten av alfaer under 0,70.

Videre har jeg valgt å sammenligne reliabilitetskoeffisientene for de fleste konstruktene brukt i besvarelsene på forskningsspørsmålene, med tilsvarende konstrukt fra ulike studier. På grunn av særegenheter i ungdomsskolemiljø og det norske skolesystemet er noen konstrukter ganske unike for dette prosjektet, og derfor er det ikke mulig å finne de tilsvarende i andre studier. Fremstilling av disse eksemplene skjer tematisk i tabellene i vedlegg J (jf. 9.10).

Reliabiliteten for *ytre orientation-jobb* eller *instrumental orientation* i denne studien sammenlignes med syv andre undersøkelser (tabell J1, vedlegg J, jf. 9.10). I disse varierer alfaverdiene fra 0,59 til 0,87, slik at jeg anser mitt resultat ($\alpha=0,75$) å være på gjennomsnittet med de andre. Alfaverdiene for konstruktet *ytre orientation-fritid* eller *integrative orientation* kan sammenlignes (tabell J2, vedlegg J, jf. 9.10) med seks andre studier, der det forekommer at en verdi av $\alpha=0,76$ (i dette prosjektet) er helt i tråd med de andre ($0,56 < \alpha < 0,80$). Reliabilitetskoeffisienten for *language anxiety* vises i tabell J3 (vedlegg J, jf. 9.10) i forhold til fire andre studier: Med en alfa på $\alpha=0,78$ er den etter min mening helt akseptabel i forhold til verdiene som spenner mellom $0,11 < \alpha < 0,95$. Konstruktet *holdning til fremmedspråk* sammenlignes med seks andre studier, der det viser seg at en alfa på $\alpha=0,78$ er tilstrekkelig i forhold til referansegruppen (tabell J4, vedlegg J, jf. 9.10). I tabell J5 (vedlegg J, jf. 9.10) sammenlignes *indre orientation*-konstruktet med tilsvarende konstrukt fra fire andre studier, og reliabilitetskoeffisienten på $\alpha=0,83$ i denne studien er etter min mening tilfredsstillende. Det siste konstruktet som blir fremstilt (tabell J6, vedlegg J, jf. 9.10), er *selvkontroll*. Jeg har bare en annen studie å sammenligne det med, og kanskje derfor virker en alfa på $\alpha=0,72$ litt lav i forhold til Tagney et al.s (2004) $\alpha=0,93$. Denne forskjellen kan skyldes min avgjørelse om å bruke bare et begrenset antall *items* fra Tagney et al.s studie, noe som i seg selv er et tegn på litt dårligere reliabilitet.

Disse sammenligningene markerer også grensen for hva som kan omtales som akseptabel reliabilitet, og danner derfor grunnlaget for å se konstruktvaliditet i perspektiv (Messick, 1995) og for å vurdere relevansen av resultater for denne studien. Ettersom reliabiliteten for de fleste konstruktene i studien er på linje med mange andre studier, vil jeg hevde at den er tilstrekkelig god.

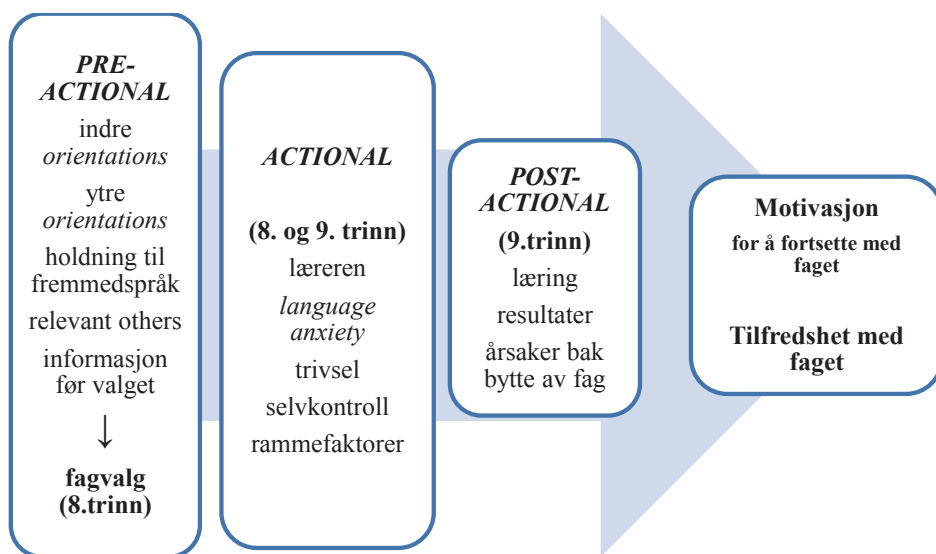
6.2 Studiens formål

Selv om hovedfokuset i dette kapitlet er diskusjonen av funnene og deres validitet og reliabilitet, er det nødvendig med en kort drøfting av formål og problemstillinger i dette prosjektet for å samle trådene etter den omfattende fremstillingen av resultatene i det forrige kapitlet. I dette avsnittet blir problemstillingen og forskningsspørsmålene drøftet igjen for å oppsummere de viktigste momentene denne studien tar hensyn til, og dette skal bidra til en bedre forståelse av tolkning av funnene for å besvare forskningsspørsmålene.

6.2.1 Organisering av faktorene i studien og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien har som nevnt vært å studere betydningen av noen av de ulike (og mange) faktorene som er involvert i fremmedspråklæring på ungdomsskolen. Studien rettes særlig mot en analyse av de elementene som har å gjøre med elevenes fagvalg og tilfredshet med faget.

Disse elementene konkretiseres i faktorer knyttet til motivasjon og holdninger, undervisning og lærer, elevenes lærings- og mestringsfølelse, elevenes bakgrunn i faget, resultater, ambisjoner, selvkontroll, *language anxiety* og rammefaktorene på skolen. Faktorene i studien disponeres logisk sett etter en modell som er grundigere beskrevet i kapittel 3 (jf. 3.3.1), og som gjentas i figur 30 for oversiktens skyld.



Figur 30: Skisse av konstruktet for motivasjon og tilfredshet med faget i denne studien organisert etter Dörnyei og Ottós (1998) modell

Som man ser av figuren, er tiden og de ulike momentene etter Dörnyei og Ottós *process modell of L2 motivation* (1998) hovedkriteriene for organisering av faktorene i studien. Tidslinjen er delt i tre faser. Den første er *pre-actional*, med de faktorene som spiller inn før og for fagvalget, den neste *actional*, der fagvalget testes ut, og den tredje *post-actional*, der innsatsen vurderes mot resultatene. Disse fasene tilsvarer de aktuelle periodene i elevenes skolegang: før begynnelsen av 8. trinn, gjennom 8. og delvis 9. trinn, og på 9. trinn, da undersøkelsen ble gjennomført. Forskningsspørsmålene i studien knyttes til disse fasene på ulike måter.

Jeg gjentar de konkrete forskningsspørsmålene som denne studien forsøker å svare på nedenfor:

1. *Hvilke faktorer synes å ha størst betydning for elevenes fagvalg på ungdomstrinnet?*
2. *Hvilke faktorer kan i størst grad predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt?*
3. *Hvilke av de studerte faktorene fremstår som særlig viktige for at elevene slutter med fremmedspråket?*
4. *Hva kjennetegner tysk-, fransk-, spansk- og fordypningsfagelevne når det gjelder de studerte faktorene?*
5. *Hvilke signifikante kjønnsforskjeller finnes det blant elevene når det gjelder faktorene som er involvert i elevenes valg og tilfredshet med det faget de har valgt?*

Som man ser av modellen (figur 30), undersøker spørsmål 1 en avgjørelse som ble tatt i fortiden. Besvarelsen kommer derfor til å innebære en implisitt kausal sammenheng mellom faktorene og valg. Spørsmål 2 er rettet mot fremtiden fra et fortidsperspektiv, det vil si at faktorene i studien skal predikere for elevenes tilfredshet med faget. Dette kan også resultere i en slags kausalsammenheng. Men kausaliteten i denne studien må forstås som implisitt, og bare knyttet til den logiske tidsmessige disponeringen av faktorene etter en tidsskala, og ligger verken i intensjonen eller i designen for studien. Når det gjelder spørsmål 3, er besvarelsen bare knyttet til et *a posteriori*-perspektiv som ligger i de direkte spørsmålene som stilles til fordypningsfagelevne i spørreskjemaet (spørsmål 42 og 43), og som handler om årsakene bak fagbytte.

Som det fremgår av formuleringen i forskningsspørsmålene, vil svarene på mange av dem innebære at flere faktorer trekkes inn samtidig, og vil innebære sammenligning av både faktorer og grupper. Mye av relevansen i hele studien ligger nettopp i forskjellene mellom faggrupper, fremmedspråk vs. fordypningsfag, ulike fremmedspråk seg imellom eller kjønnsforskjellene. På denne måten har funnene gitt nyttig informasjon om helheten i fremmedspråklæring på ungdomsskolen. Besvarelsene på forskningsspørsmålene vil være basert på prosentfordelingene på de ulike spørsmålene i spørreskjemaet og på forholdene som finnes variablene og konstruktene seg imellom og på tvers av fag eller gruppe.

Som tidligere redegjort for er denne studien basert på tre undersøkelser (pre-pilot, pilot- og hovedundersøkelsen). Pre-piloten har bare hatt et forberedelsesformål, mens piloten er både en form for testing av måleinstrumentet og (på grunn av dens omfang) også en kilde til viktig informasjon. Resultatene fra pilotundersøkelsen kan faktisk omtales som funn *per se*. Ettersom hovedundersøkelsen har et stort representativt utvalg, vil jeg fokusere på funnene fra denne i besvarelsen på forskningsspørsmålene, mens resultater fra piloten kan fungere som valideringsinstrument i forhold til sammenligning av skårer og reliabilitet.

6.3 Svar på forskningsspørsmålene

I det følgende vil jeg svare på forskningsspørsmålene som prosjektet sikter til på bakgrunn av de fremstilte resultatene. På grunn av den store mengden med data som forekommer i denne studien, har jeg valgt å ha en tematisk fremstilling av svarene på forskningsspørsmålene som følger forskningsspørsmålene.

Ettersom mine funn skal sammenlignes med funn fra tilsvarende studier, er det viktig å presisere at det finnes en del forskjeller i begrepsbruk for å referere til de samme konstruktene i ulike referansestudier. Dette skyldes etter min forståelse delvis ulike tradisjoner og også at noen av disse konstruktene er basert på en integrering av flere elementer. Mange av disse *multi-items*-skalaene er også helt eller delvis identiske med de som brukes i denne studien, og jeg har derfor systematisk angitt deres originale navn sammen med en forklaring på sammensetningen (i en fotnote) av konstruktet. Dette er for å gjøre en sammenligning mellom de to studiene mulig.

6.3.1 Spørsmål 1: *Hvilke faktorer synes å ha størst betydning for elevenes fagvalg på ungdomstrinnet?*

Det er hovedsakelig tre klasser faktorer som ser ut til å ha størst betydning for elevenes valg, to av dem er ”eksterne” og den tredje mer personlig og ”intern”. De to eksterne faktorene handler om miljøet rundt elevene: På den ene siden dreier det seg om hva elevene får vite om de fagene de kan velge mellom, det vil si den informasjonen de mottar, og på den andre siden handler det om måten familie og venner kan påvirke dem på. Den tredje faktoren er elevenes motivasjon og holdning til fremmedspråk.

Eksterne faktorer

Når det gjelder informasjonen om fagene – og for dette prosjektet særlig fremmedspråkfagene – viser det seg at elevene velger på bakgrunn av den informasjonen de får fra ulike kilder. Blant disse finner vi ”offisiell informasjon” som elevene har krav på, og en naturlig påvirkning fra eksterne aktører. De offisielle og pliktige kildene for informasjon er barne- og ungdomskolens lærere og rådgivere, og brosjyrer om fagvalg som Fremmedspråksenteret utarbeider og distribuerer til skolene.

Likevel er det organiserte systemet rundt elevene noe mangelfullt, idet resultatene har vist at elevene ikke er helt tilfredse med den informasjonen de får. Dette skjer både når det gjelder informasjonen om de fagene som skal velges, og når det gjelder konsekvensene dette valget har for elevenes fremtid, det vil si vilkårene for fagvalg på videregående skole. Resultatet av feil eller mangelfull informasjon påvirker elevene til å velge et fag som i flere tilfeller ikke tilsvare deres forventninger. Dette rammer særlig spanskelevne, som har de største forventningene til læring. Fagvalget får innvirkning på elevens muligheter på videregående skole, noe som det ikke ser ut til å være bevissthet om. I tillegg kommer det frem fra helt uformelle kilder⁹⁷ og flere studier (Speitz & Lindemann, 2002; Heimark, 2013) at fremmedspråkene ofte blir omtalt som vanskelige og for teoretiske (jf. 2.2.2, 2.2.3 og 2.2.4), og flere kategorier elever blir rådet fra å velge et fremmedspråk. Dette gjelder spesielt tospråklige elever eller elever som har en utenlandsk bakgrunn, samt elever med læreversker eller som generelt er faglig svake.

⁹⁷ Gjennom min erfaring som lærer og lærerutdanner og i mine samtaler med rådgiverne og rektorer i forbindelse med rekruttering av skoler ved begge undersøkelsene, har jeg opplevd at fremmedspråkene blir omtalt som for vanskelige fag for disse elevkategoriene. I noen tilfeller innrømmer rådgiverne at det er vanlig praksis å systematisk anbefale fordypningsfagene til disse elevene.

De andre mulige formene for uformelle informasjonskilder er tv, Internett, venner (som har allerede gjort valget, eller har mer erfaring) osv. Den typen informasjon elevene får av slike kilder, er ikke objektiv, men filtrert av andre synspunkter og gir ikke alle opplysningene. Derfor bidrar den i beste fall til å skape feilaktige forventninger, lav vanskelighetsgrad og rask læringsprogresjon, slik jeg har nevnt ovenfor. Dette er trolig tilfellet for spanskpråket, som er ”offer” for deres egen popularitet, noe som kommer av det å være morsmålet til mange kjendiser (bl.a. fotballspillere, skuespillere, musikkartister). Spanskfaget har derfor vært utsatt for en tendens til ”simplifisering” og har vært ”det nye og kule fremmedspråket” i noen år, og dette har bidratt til å skape bildet av et lettere fag som i tillegg er spennende og nytt.

Når det gjelder familiens innflytelse, er dette naturlig og forventet: Foreldrene er en kilde til råd og informasjon, og foreldrene prøver nok å påvirke barna sine i retning av det som kan være deres beste på sikt. Det er derfor opp til hver enkelt familie hva som blir anbefalt. Særlig når det gjelder fremmedspråkene, blir elevene ofte rådet til å velge det språket foreldrene har lært i sin tid eller har hatt nytte av. Dette gjør seg spesielt gjeldende for tysk og fransk, som har en lang tradisjon i norske skoler, og som mange foreldre har i sin bakgrunn (jf. 5.1.14). Samtidig som disse språkene blir forbundet med tradisjon og jobbmuligheter, har spansk rullet å finne en plass i mange familiers liv ved å være ”feriespråket”. Dette fordi mange nordmenn ferierer i Spania på regelmessig basis, og mange elever har til og med hus og/eller pensjonerte besteforeldre som bor der. Dette påvirker deres valg på en ny måte, og spansk er i dette tilfellet ikke bare ”det kule og nye faget”, men også et stadig nyttigere verktøy for å klare seg når de er på ferie.

Foreldrene er også de som først råder svake elever fra å velge et fremmedspråk, både før de skal begynne på ungdomskolen, og etter at de har begynt, hvis elevene sliter med faget.

Til slutt er det viktig å ta hensyn til ”vennefaktoren”, det vil si at mange elever velger det samme faget som bestevennene gjør, uten videre tanker om hva faget – særlig fremmedspråket – innebærer.

Personlige faktorer

Av helt annen karakter er det jeg har valgt å kalle personlige faktorer involvert i fagvalget. Mye av den spesielle rollen motivasjonen og holdningen til fremmedspråk kan ha for elevene, skyldes at fremmedspråklæring involverer flere elementer som kan påvirke læringsprosessen. Det er derfor viktig å se på motivasjon og holdning generelt som et underveis-fenomen. I dette tilfellet vil jeg bare ta hensyn til elevenes respons på motivasjonsfaktorer og til generell holdning (til fremmedspråk) før valget, fordi de tilsynelatende representerer det som påvirker elevene *til* valget. Denne hypotesen støttes av Dörnyei og Kormos karakterisering av motivasjon, som et begrep som brukes for «antecedents of action rather than achievement» (2000, s. 281).

Indre og ytre motivasjonsfaktorer (målt med henholdsvis spørsmål 30 og 31 hos fremmedspråkelevne) får generelt god respons fra elevene, og dette er tegn på en gjennomtenkt holdning til valget. *Indre orientation*-faktorer er indikatorer for en autentisk interesse for flere sider av fremmedspråket i seg selv, og ikke rettet mot instrumentelle mål

med faget. Franskelevene, med sine høyeste skår på alle *indre orientation*-relaterte spørsmål, viser seg å være den gruppen som velger fremmedspråket ut fra lidenskap og smak. Samme resultat bekreftes av den høyeste korrelasjonen mellom konstruktet *indre orientation* og tilfredshet med faget.

Ytre orientation-faktorer ser også ut til å være viktige valgavgjørende faktorer for elevene. Det kan dreie seg om å bruke det utvalgte fremmedspråket i videre studier, i jobbsammenheng, for å finne en jobb eller for å gjøre seg forstått på ferie. En bekreftelse på denne konklusjonen finnes i de lignende resultatene fra Csizér og Dörnyei (2005a og 2005b), slik det vises i diskusjonen av funnene ovenfor.

Bruk av språket i videre studier er like viktig for tysk- og spanskelevene og viktigere enn for franskelevene, mens fremmedspråket i jobbsammenheng er en mer avgjørende faktor for tyskelevene. Feriebruk av fremmedspråket påvirker mest spanskelevene, men også i stor grad franskelevene.

Alle variablene som måler ulike aspekter av holdning til fremmedspråk, får positiv respons fra elevene (jf. 5.1.17), og da særlig fra franskelevene. Siden elevene som svarer på disse variablene, er de som har valgt og videre beholdt fremmedspråket, kan dette resultatet tyde på at en gjennomgående positiv holdning er et godt utgangspunkt for en god start på faget. En generell interesse er grunnleggende for å kunne finne riktig motivasjon, og derfor kommer holdning til fremmedspråk før eller samtidig med motivasjonsfaktorene i tidsskalaen.

Disse funnene bekreftes delvis av Dörnyei og Clément når de argumenterer for "the superiority of integrativeness as a predictor of language choice" (Dörnyei & Clément, 2001, s. 423), ettersom de redefinerer *integrativeness* som en kombinasjon av *affective motive*, *language attitudes*, *intrinsic motivation*, *attitudes toward L2 learning*, *enjoyment* og *interest*.

6.3.2 Spørsmål 2: Hvilke faktorer kan i størst grad predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt?

Tilfredshet med faget er nøkkelvariabelen i studien og brukes som en avhengig variabel som alle de andre skal bidra til å predikere. Jeg har tidligere uttalt meg om faren for å trekke ubegrunnede og "kausalktige" slutninger i en ikke-eksperimentell design (jf. 4.1), men har også argumentert for at det er legitimt å antyde kausale sammenhenger der sterke korrelasjoner og teori ville støtte en hypotese (jf. 6.1.1 under "Indre validitet"). Jeg velger derfor å svare på dette forskningsspørsmålet ved å fremstille de variablene som har den sterkeste sammenhengen med tilfredshet med faget og derfor størst relevans og predikeringspotensial (for en fullstendig redegjørelse se 5.3.1, 5.3.2 og 5.3.3).

For å gi leserne en enklere oversikt over antall variabler og konstrukter som er brukt i korrelasjon med tilfredshet med faget, velger jeg i tabell 83 og 84 å gjengi tabell 77 og 78, som vist i henholdsvis punkt 5.3.1 og 5.3.2.

Tabell 83: Oversikt over korrelasjonene (i Pearsons r) mellom tilfredshet med faget og sumskårene for de ulike konstruktene (som kommer fra faktoranalyse). I tabellen er alle korrelasjonene tatt med (de som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå, og de som markeres med *, er signifikante på 0,05-nivå).

Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?	Fransk	Tysk	Spansk
<i>Indre orientation</i>	,59**	,54**	,58**
<i>Ytre orientation-jobb</i>	,28**	,30**	,29**
<i>Ytre orientation-fritid</i>	,34**	,41**	,35**
<i>Holdning til fremmedspråk</i>	,31**	,29**	,27**
<i>Profesjonell elev</i>	,46**	,43**	,48**
<i>Selvkontroll</i>	,18*	,34**	,37**
<i>Læreren</i>	,16*	,05	,14**
<i>Elevbehandling</i>	,04	,02	,11**
<i>Interaksjon med læreren</i>	,05	-,13*	-,03
<i>Trivsel</i>	,26**	,13*	,20**
<i>Language classroom anxiety</i>	-,18*	-,18**	-,20**
Spm. 38: <i>Fremmedspråkfaget er...</i> (sammenligning av vanskelighetsgrad)	,54**	,45**	,41**

Tabell 84: Oversikt over korrelasjonene (i Pearsons r) mellom tilfredshet med faget og ulike variabler. I tabellen er alle korrelasjonene tatt med. De som markeres med **, er signifikante på 0,01-nivå, og de som markeres med *, er signifikante på 0,05-nivå.

Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. norsk	Ford. engelsk
10. I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?	-,40**	-,19**	-,26**	-,16*	-,13*
13. Hvor godt liker du undervisningen i det faget du har valgt?	,65**	,66**	,67**	,57**	,53**
14 Hvor godt synes du at undervisningen er tilpasset ditt nivå?	,28**	,59**	,33**	,48**	,45**
15 Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?	,54**	,57**	,53**	,27**	,35**
16 Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?	,57**	,60**	,65**	,50**	,47**
19.1 Karakterene er rettferdige	,33**	,28**	,38**	,42**	,19**
19.2 Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i fag	,41**	,43**	,37**	,25**	,23**
21. Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på i det faget du har?	,55**	,50**	,56**	,49**	,44**
22.1 Hvor viktig er det for deg at læreren er flink til å forklare faget?	,02	,04	,07	,21**	,06
23.1 Hvor viktig er det for deg at det er noen venner i klassen (for at du skal trives i timen)?	,06	-,02	-,01	-,02	-,04
Enig om karakterer	,36**	,39**	,42**	,37**	,15**

Som man ser av tabellene, er undervisnings- og lærerfaktorer de mest avgjørende for å predikere tilfredshet med faget på tvers av faggruppene, på bakgrunn av deres sterke og positive sammenheng med elevenes tilfredshet med faget (jf. 5.3.1 og 5.3.2).

Dette resultatet er ikke uventet, siden vanlig fornuft tilsier at læreren har stor betydning for elevenes læring generelt, men funnene blir bekreftet av flere andre studier. Dörnyei og

Malderez hevder at «the teacher affects every facet of classroom life» (1999, s. 165) og lærerfaktorer inkluderes i *AMTB* (Masgoret et al., 2001, s. 283).

Direkte knyttet til undervisning er faktorene som går på lærings- og mestringsfølelsen, og som viser seg å ha en nesten like viktig rolle i elevenes tilfredshet. Disse har en tydelig funksjon i tidsperspektivet (Dörnyei & Ottó, 1998) som danner det teoretiske grunnlaget av utviklingen av prosjektet og spørreskjemaet. Dette er på grunnlag av den nøkkelrollen de representerer i den vurderingsfasen der anstrengelse og måloppnåelse blir veid mot hverandre. I tillegg til dette aspektet, som er sterkt knyttet til Dörnyei og Ottós fremmedspråklærings-teori, finner dette funnet støtte også i Banduras kobling mellom motivasjon og forventning om mestring (Bandura, 1993, s.128; Elstad & Turmo, 2010, s. 36). Det er derfor en naturlig bekreftelse på at opplevelsen av å lære og å klare seg i faget har mye å si for elevenes tilfredshet. I tråd med dette viser også tilfredshet med karakterer å ha mye felles med den generelle tilfredsheten.

Masgoret et al. (2001) bruker som allerede nevnt (jf. 3.3.1 under ”Tilfredshet med faget”) *self perception of English achievement* for å forklare elevenes selvfølelse om egen progresjon, læring og mestring i faget. Konstruktet er en sammensetning av flere faktorer og har felles trekk med *tilfredshet med faget*. Resultatene på Masgoret et al.s studie (2001, s. 292) er derfor etter min mening ganske sammenlignbare og kan brukes for å bekrefte mine funn: *Self-perception of English achievement* får en mellomsterk positiv korrelasjon med både *motivational intensity*⁹⁸ ($r=0,30^{**}$) *integrative orientation*⁹⁹ ($r=0,16^{**}$), med *interest in foreign languages*¹⁰⁰ ($r=0,25^{**}$) og med *instrumental orientation*¹⁰¹ ($r=0,18^{**}$). Det samme konstruktet får imidlertid en negativ sammenheng med *language use anxiety* ($r=-0,15^{**}$) og *language classroom anxiety*¹⁰² ($r=-0,12^{**}$), som integreres i *language anxiety*-konstruktet i min studie.

Videre er det viktig å presisere at selv om elevene på generell basis er enige om den sammenhengen disse faktorene har med tilfredsheten med faget, finnes det spesielle tilfeller som trenger å bli sett nærmere på. For det første har undervisningsfaktorene og lærerens måte å undervise på en viktigere betydning for spanskelever enn for de andre, og dette resultatet er forsterket av at spanskelevne har høyest grad av mistriivsel med undervisningen. Det er derfor nærliggende å tenke seg at denne misnøyen har med svikten fra lærer og/eller i undervisningen å gjøre. Sammenhengen mellom lærings- og mestringsfølelsen og tilfredshet med faget er også sterkere for fremmedspråkelevne, og da særlig for spanskelevne, enn for fordypningsfagelevne (jf. 5.3.2).

⁹⁸ *Motivational intensity* består av *attitudes toward learning english, persistence, motivational intensity* og *Desire to learn english*, som er det nærmeste tilsvarende til *indre orientation* i min studie.

⁹⁹ Dette konstruktet inneholder *integrative orientation, attitudes toward english speakers, interest in foreign languages, desire to live in an english speaking country* (Masgoret et al., 2001, s. 288) og tematisk sett tilsvarende dette etter min mening det konstruktet som i min undersøkelse heter *holdning til fremmedspråk*.

¹⁰⁰ *Interest in foreign languages* er i Masgoret et al. en del av *integrativeness*, mens i min studie inngår dette i *holdning til fremmedspråk* og derfor blir sammenlignet med det.

¹⁰¹ *Instrumental orientation* tilsvarende *ytre orientation* (både jobb og fritid).

¹⁰² Masgoret et al. bruker *english use anxiety* og *english class anxiety* for det jeg har kalt *language classroom anxiety* eller bare *language anxiety*.

Vanskelighetsgraden i faget har også en forventet mellomsterk sammenheng med tilfredshet med faget, og viser seg å være særlig viktig for franskelevne.

I utgangspunktet har jeg sett på motivasjonsfaktorene som primære elementer involvert i elevenes fagvalg (jf. 5.3.1), fordi de teoretisk sett befinner seg før elevenes opplevelse av faget i henhold til Dörnyei og Ottós tidslinje. Siden motivasjonsfaktorene er dynamiske størrelser, får de også en innflytelseskraft underveis i fremmedspråklæringsløpet. Det er derfor etter min mening riktig å se på dem som aktører i samspill med tilfredshet med faget. Blant motivasjonsrelaterte konstrukter spiller indre motivasjonsfaktorer den viktigste rollen i elevenes tilfredshet, og sammenhengen mellom tilfredsheten og konstruktet *indre orientation* er ganske sterk ($r > 0,54^{**}$), noe som også stemmer med prosentfordelingen av de enkelte variablene i konstruktet (jf. 5.1.16): Lyden av språket får en veldig stor andel av positive svar; inntrykket av de som snakker språket, er også veldig positiv, og fremmedspråk som morsomt og interessant fag får en veldig positiv respons. Begge ytre motivasjonskonstrukter (*ytre orientation-fritid* og *ytre orientation-jobb*) får svakere sammenheng med tilfredshet med faget, til tross for den positive responsen elevene gir til variablene som er knyttet til bruk av språk på ferie, i videre studier, i jobbsammenheng og for å finne en jobb (jf. 5.1.15).

Den generelle holdningen til fremmedspråket er også involvert i elevenes tilfredshet med faget. Siden korrelasjonskoeffisientene ikke er veldig høye, kan det innebære at holdninger ikke har en så stor betydning. Det er faktisk logisk å tenke seg at generelle holdninger representerer en faktor som har større innflytelse på valget, i begynnelsen av det tidsperspektivet som blir tatt hensyn til i prosjektet, enn underveis når elevene har opplevd noe av faget. Likevel finnes det en form for konsistens mellom de positive prosentfordelingene på variablene til spørsmål 31 og korrelasjonen med tilfredshet med faget for franskelevne. Dette kan vise at holdninger har en sterkere innflytelse for franskgruppen enn for de andre. Den positive sammenhengen konstruktet *holdning til fremmedspråk* har med tilfredshet med faget – skjønt ikke veldig sterk – ser ut til å indikere at elevenes holdninger har betydning også underveis i elevenes forhold til faget.

Siden jeg ser på tilfredshet med faget som *outcome* av motivasjon og særlig av *sustaining motivation* (også fordi det blir målt på de elevene som fortsatte med faget), er min studie sammenlignbar med Ramages (1990) undersøkelse om *persistence in foreign language studies*. Utfallet av denne undersøkelsen er at indre motivasjonsfaktorer er bedre egnet til å predikere for elevenes valg av å fortsette med kurset enn ytre faktorer.

Et lignende resultat vises når Pae¹⁰³ tester ut innflytelsen *intrinsic motivation* (her kalt *indre motivasjon*), *instrumental orientation* (her *ytre orientation-jobb*) (Pae, 2008) og *integrative orientation* (her *ytre orientation-fritid*) har på studentenes måloppnåelse i engelsklæring og tilfredshet. Her skiller *intrinsic motivation* seg ut som den faktoren som mest predikerer studentenes suksess og at *intrinsic motivation* og *integrative orientation* har sterk sammenheng med hverandre. Det vil si at de to konstruktene nesten kunne sies å være ulike sider av samme konstrukt, idet de begge fremhever en positiv holdning til fremmedspråket.

¹⁰³ Pae (2008) gjennomførte en undersøkelse med over 300 respondenter fra Sør-Korea.

Det gjenstår å vise til en del faktorer som ikke har veldig sterk, men likevel relevant og signifikant sammenheng med tilfredshet med faget. Den første er læringsstrategier, målt gjennom konstruktet *profesjonell elev*, som den siste av de mest relevante elementene involvert i tilfredshet med faget. Dette konstruktet viser mellomsterke samvariasjoner med elevenes tilfredshet for alle fremmedspråkelevne og er av særlig betydning for spanskelevne.

Avslutningsvis skal *language classroom anxiety* nevnes, selv om denne faktoren får et svakere forhold til tilfredshet med faget enn det kunne ventes. Korrelasjonene for dette konstruktet er negative og lave, men signifikante, noe som betyr at angstrelaterte elementer kan ha en negativ innflytelse på den generelle tilfredsheten. Et element som viser seg å kunne predikere for bedre resultater i faget og mindre angstrelaterte problemer, er selvkontroll, noe som ifølge Tagny et al. kunne hjelpe med regulering av *language anxiety* (Tagny et al., 2004, s. 311). Selvkontroll viser seg å ha en positiv sammenheng med tilfredshet med faget og er spesielt relevant for tysk- og spanskelevne.

6.3.3 Spørsmål 3: *Hvilke av de studerte faktorene fremstår som særlig viktige for at elevene slutter med fremmedspråket?*

Måling av den ekstreme misnøyen som leder til fagbytte, skjer i spørreskjemaet på en indirekte og tilbakevirkende måte, gjennom spørsmål til fordypningsfagelevne som har droppet fremmedspråkfagene. Disse elevene er de som opprinnelig hadde valgt et fremmedspråk på 8. trinn og senere byttet det med et fordypningsfag. Denne gruppen elever blir «fanget» i undersøkelsen på et tidspunkt da de kan uttale seg om årsaker bak deres valg (og retrett), og selv om bare spørsmål 43 (*Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: i hvilken grad er du enig i disse påstandene om hvorfor du har byttet fag?*) handler direkte om disse årsakene, kan også resultatene fra de andre (41, 42 og 44) leses i lys av både et fremtidsperspektiv og av resultatene fra spørsmål 43.

Resultatene fra spørsmål 43 (jf. 5.1.22, under ”Årsaker til fagbytte”) viser at fordypningsfagelevne er fornøyde elever som opprinnelig hadde interesse for fremmedspråk og ikke hadde valgt fremmedspråk på grunn av en feil. Men de skjønte etter hvert at faget ikke svarte til deres forventninger. Det fremkom at elevene opplevde fremmedspråket som vanskelig (spm. 43.3) og kjedelig (spm. 43.4), og at de mistet interessen (spm. 43.5). Disse resultatene, sett i sammenheng med påstand 1 (*Fordypningsfaget er lett*) fra spørsmål 44 (*Hva synes du om fordypning i norsk/engelsk/samisk?*), som får en svært høy prosentandel av positive svar fra begge gruppene, forklarer etter mitt skjønn at mange elever har sluttet (og slutter) med fremmedspråkene og bytter til fordypningsfag først og fremst på grunn av vanskelighetsgraden i faget.

Andre resultater støtter også denne slutningen. For det første velger de fleste elevene med en ikke-skandinavisk opprinnelse fordypningsfagene (jf. 5.1.6), noe som kan tyde på at disse fagene blir omtalt som enklere enn fremmedspråkene, eller i hvert fall mindre utfordrende for de som allerede sliter med norsk og engelsk. Videre er fordypningsfagelevne de generelt svakeste i alle fag (jf. 5.1.9 under ”karakterene”), til og med i selve fordypningsfagene. I tillegg er elevene som har valgt fordypning i norsk, generelt svake også i norsk, og elevene med fordypning i engelsk også svake i engelsk.

6.3.4 Spørsmål 4: *Hva kjennetegner tysk-, fransk-, spansk- og fordypningsfagelevene når det gjelder de studerte faktorene?*

Forskjellene mellom de ulike faggruppene har det allerede blitt redegjort for underveis både i analysen av resultater fra hovedundersøkelsen og i fremstillingen av korrelasjonene med tilfredshet med faget i kapittel 5. Deler av disse forskjellene har blitt understreket tidligere i dette kapitlet gjennom oppsummering av resultatene. Siden et av hovedmålene i prosjektet har vært å kunne karakterisere elevene fra hvert fag, er det er imidlertid viktig å systematisere forskjellene ved å gi en rik beskrivelse av hver gruppe. Denne systematiseringen tar vanligvis utgangspunkt i de statistisk signifikante forskjellene eller i de største forskjellene i prosentfordelingen mellom gruppene, som vist i kapittel 5. På denne måten, til tross for uunngåelig gjentakelser, kan gruppene sammenlignes med hverandre på tvers av spørsmålene.

Franskelevener

Franskelevener utgjør 11 % av elevene i utvalget, og 60 % av dem er jenter. Dette er den gruppen som har minst frafall fra faget mellom 8. og 9. trinn både i utvalget og på landsbasis¹⁰⁴.

Franskelevener er den gruppen som har de mest positive holdningene til fremmedspråk på generell basis (jf. 5.1.17). Også når det gjelder motivasjonsfaktorene, skiller de seg ut med de høyeste prosentandelene av positive svar på alle variablene knyttet til *indre orientation* (jf. 5.1.16). Disse elevene uttrykker i tillegg en sterkere sammenheng mellom *indre orientation* og tilfredshet med faget enn de andre elevene. Mens når det gjelder de ytre faktorene, er deres svar konsistente med en generell positiv interesse (jf. 5.1.15).

Deres bakgrunn i faget består av ulike elementer. Blant franskelevener finner vi den høyeste prosentandelen av foreldre som har fremmedspråket (fransk) som morsmål, selv om det handler om en liten andel, og en del foreldre har hatt faget på skolen (jf. 5.1.14 under "Bakgrunn i faget"). Nesten halvparten av elevene har vært på ferie i et fransktalende land, og en mindre andel har noen venner og familiemedlemmer som bruker fransk (jf. 5.1.14 under "Kjennskap med noen som kan fremmedspråket" og "Opphold i landet"). Andelen av elever som har gått på skole eller i barnehage i et fransktalende land, er minimal.

Rammefaktorene rundt faget er generelt ganske positive: Dette er den gruppen som i gjennomsnitt har færrest elever (jf. 5.1.19 under "Antall elever i hver språkgruppe"), som har mest lærerstabilitet, det vil si minst bytte av lærere (jf. 5.1.19 under "Lærerbytte"), og de sliter ikke spesielt med dårlige vikarer (jf. under "Vikarer").

Franskelevener er de mest tilfredse med både faget, undervisning generelt og lærerens undervisningsstil blant fremmedspråkelevener, og de er de mest fornøyde med karakterene.

Cirka halvparten av dem ønsker også å fortsette med faget på videregående skole, et resultat som sett i sammenheng med de andre ovenfor kvalifiserer dem som de mest fornøyde elevene generelt.

De er også ambisiøse elever (*veldig viktig* med gode karakterer for 75 % av dem), med gjennomsnittlig ambisiøse foreldre (52 % av *veldig viktig*). Franskelevener er også gruppen med høyeste karakterer i alle fagene i undersøkelsen (matte, norsk, engelsk og selve

¹⁰⁴Frafallet er beregnet i forhold til antall elever i faget.

fremmedspråket). Og når det gjelder selvkontroll og elevenes profesjonalitet, er igjen franskelevne de mest positive til deltakelse i timen og evne til å ta notater, samt de som jobber grundigst med lekser og ser ut til å være de mest bevisste på egne læringsstrategier (jf. 5.1.18). Dette kan muligens forklare de gode karakterene og den generelle tilfredsheten. De er også de mest tilfredse med lærerens undervisningsstil (jf. 5.1.10) og med undervisningen generelt (jf. 5.1.7), og rimelig fornøyd med tilpasningen i faget (jf. 5.1.7). Likevel er franskelevne de mest rammede av *language anxiety* (jf. 5.1.21).

Avslutningsvis kan franskelevne karakteriseres som flinke, motiverte, arbeidsinnstilte og «profesjonelle» elever. På den andre siden er de veldig lite selvsikre når det handler om å snakke språket eller å risikere å dumme seg ut foran klassen.

Tyskelevne

Tyskelevne representerer 14 % av elevene i utvalget, og kjønnsfordelingen i faget er forholdsvis jevn. Dette er den gruppen som har størst frafall fra faget mellom 8. og 9. trinn i utvalget, mens på landsbasis¹⁰⁵ er dette mindre enn i spansk.

Tyskelevnes holdning til fremmedspråk er generelt positiv, men på langt nær like positiv som for franskelevne (jf. 5.1.17). Særlig når det gjelder interesse for språk og kultur fra andre land og ønsket om å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer, skårer tyskelevne mest negativt. Denne gruppen er den mest innstilte på *ytte orientation*-faktorer, som å kunne bruke faget i videre studier og i jobbsammenheng, men de viser en overraskende tydelig interesse også for bruk av språket på ferie (jf. 5.1.15). Når det gjelder de indre faktorene, skårer tyskelevne lavest i prosentandel av positive svar, selv om svarene viser en generelt positiv holdning (jf. 5.1.16).

I forhold til elevenes bakgrunn i faget kan vi se at tysk er det faget flest foreldre har hatt på skolen, mens det er de færreste foreldre som har tysk som morsmål (jf. 5.1.14). Tyskelevne har også færrest venner eller familiemedlemmer som bruker språket, men nesten halvparten av dem har vært i et tysktalende land på ferie. De elevene som har selv gått på skolen eller i barnehagen i et slikt land, er derimot svært få (jf. 5.1.14).

Rammefaktorene rundt tyskfaget er ikke like gode som i fransk når det handler om antall elever i faget, og tyskgruppen er den som har fått flest bytte av lærere. På den andre siden får tyskelevne oftest vikarer som faktisk har undervisningskompetanse i språket (jf. 5.1.19). Dette kan selvfølgelig skyldes både den større graden av tilgjengelighet av tysklærere i Norge, eller antall nordmenn som på generell basis selv har hatt tysk på skolen, og derfor har oppnådd i hvert fall litt kompetanse i språket.

Tyskelevne er godt tilfredse med faget (jf. 5.1.4), og 42 % av dem ønsker å fortsette med faget på videregående skole. De er ikke overambisjøs når det gjelder karakterer og er stort sett enige i de karakterene de får. Karaktermessig kommer tyskelevne etter fransk- og spanskelevne, men er bedre enn fordypningsfagelevne i alle fag (jf. 5.1.9). Mesteparten opplever at de lærer fremmedspråket, og de er de mest fornøyde med læring. Disse elevene ligger mellom fransk- og spanskelevne når det gjelder trivselen med undervisning (jf. 5.1.7)

¹⁰⁵ Fraffallet er beregnet i forhold til antall elever i faget.

og med lærerens undervisningsstil (jf. 5.1.10), men er derimot de mest fornøyde med måten faget tilpasses til dem på (jf. 5.1.7).

Når det gjelder selvkontroll, skiller ikke tyskelevne seg spesielt ut: De ser ut til å følge med i timen, de jobber forholdsvis grundig og konsentrert med lekser, men de er på samme tid den gruppen som mener å ha dårligst utviklede læringsstrategier (jf.5.1.18). Likevel er selvkontroll sterkere knyttet til tilfredsheten med faget for tyskelevne enn for franskelevne. Til slutt er det viktig å si at denne gruppen ikke er særlig rammet av *language anxiety*, noe som gjør dem til de mest selvsikre blant fremmedspråkelevne.

Spanskelevne

Spansk er det største fremmedspråket i norske ungdomsskoler. Spanskelevne utgjør 38 % av elevene i utvalget og 30 % på landsbasis, nesten 58 % av dem er jenter. På landsbasis er spansk det faget som har størst frafall¹⁰⁶ mellom 8. og 9. trinn, mens i utvalget kommer de etter tyskelevne.

Spanskelevne har en positiv holdning til fremmedspråkene, skjønt mindre enn franskelevne, og en veldig positiv innstilling til ytre motivasjonsfaktorer, som å bruke språket i videre studier og i jobbsammenheng. Dette ikke er uventet, fordi spansk språket er det språket man generelt ikke forbinder med jobb eller studiemuligheter. Det er dermed ikke overraskende å avdekke at spanskelevne har den største prosentandelen av positive svar på spørsmålet om bruk av språket på ferie, et resultat som bekrefter omtalen av spansk som ”feriespråk” (jf. 5.1.1). Spanskelevne svarer i tillegg veldig positivt på *indre orientation* (jf. 5.1.16).

Svært få av foreldrene til spanskelevne har kompetanse i spansk språket (jf. 5.1.14), noe som ikke var uventet. I forhold til de andre fremmedspråkelevne har de en større frekvens av venner eller familiemedlemmer rundt seg som kan dette språket (jf. 5.1.14). I tillegg har en meget stor andel av elevene vært på ferie i et spansktalende land, og det finnes til og med en liten andel av dem (den største gruppen blant fremmedspråkene) som har selv gått på skolen eller i barnehagen der (jf. 5.1.14).

Rammefaktorene for dette faget er ikke like gode som for fransk (jf. 5.1.19): Spansk er det faget som har flest elever per gruppe, selv om tysk ligger nesten på samme nivå. Dette er ett av de to fagene (sammen med tysk) som sliter mest med lærerbytte, og i tillegg får spansk sjeldnest kvalifiserte lærere. Disse resultatene finner støtte i lærerundersøkelsen gjennomført via ANPE (spansklærerforeningen), der det fremkommer at en stor prosentandel av spansklærere ikke har den nødvendige språklige og fagdidaktiske kompetansen for å jobbe i skolen (jf. 2.7).

Videre er spanskelevne de minst tilfredse med faget (jf. 5.1.4), men likevel ønsker nesten halvparten av dem å fortsette med det på videregående skole. Disse er de mest ambisiøse elevene med de mest ambisiøse foreldrene når det gjelder forventningene om karakterer (jf. 5.1.9), og de er ganske enige i de karakterene de får (jf. 5.1.9). De er de nest flinkeste elevene etter franskelevne (jf. 5.1.9), men de er også den gruppen som opplever minst læring (jf. 5.1.8). Dette er særlig viktig, fordi spanskelevne også er de som har blitt

¹⁰⁶ Fraffallet er beregnet i forhold til antall elever i faget.

mest skuffet over faget, siden mer enn halvparten av dem hadde forventet å lære mer (jf. 5.1.8). Spanskelevne skiller seg også ut ved å mistrives med undervisningen generelt og tilpasning i faget spesielt (jf. 5.1.7). Disse resultatene henger sammen med de negative svarene om lærerens stil, fordi over halvparten av dem er utilfredse med lærerens måte å undervise på (jf. 5.1.10).

Når det gjelder spanskelevnes forhold til selvkontrollfaktorer, er det denne gruppen som følger mest med i timen, men som deltar minst aktivt. De er de som utsetter minst å gjøre lekser, som de jobber ganske grundig og konsentrert med. Men de ser ut til å ha mye mindre utviklede læringsstrategier enn franskelevne (jf. 5.1.18). Spanskelevne ser på selvkontroll i sin helhet som en faktor som har sterkere sammenheng med deres generelle tilfredshet enn den har for alle de andre elevene. Alt i alt kan kanskje dette bildet av spanskelevne forklare deres gode resultater i faget, til tross for deres egen mistrivsel med undervisningen og læreren.

Language anxiety-faktorer ser ut til å ramme denne gruppen nesten like mye som franskelevne: Spanskelevne har den største andelen positive svar (lik franskelevne) på at de snakker bare når læreren spør direkte, noe som bekrefter svarene på spørsmål om deltagelse i timen ovenfor. I tillegg er de de mest positive til at det er pinlig å snakke et fremmedspråk (jf. 5.1.21).

Fordypningsfagelevne (og fordypningsfagene)

Elevene som har valgt fordypning enten i norsk eller i engelsk, utgjør til sammen ca. 30 % av elevene i utvalget til hovedundersøkelsen, og tilsvarer samme prosentandel av elever på landsbasis. I utvalget har fordypning i engelsk 21 % av elevene og fordypning i norsk 10 %.

I perioden under rekruttering av skolene til både pilot- og hovedundersøkelsen har jeg hatt muligheten til å ha opplysende samtaler med rektorer, undervisningsinspektører, rådgivere og fremmedspråk- eller fordypningsfaglærere. Disse har uttalt seg om fordypningsfagelever som særlig vanskelige grupper med svake, bråket og lite motiverte elever som ofte «havner» der av mangel på andre valgmuligheter. Sammensetningen av gruppene gjør det utfordrende å organisere og gjennomføre undervisningen, og det dårlige ryktet fagene har fått, skaper til og med problemer med rekruttering av lærere. Dette har bidratt til å danne et negativt forhåndsbilde av fordypningsfagene, som også har blitt bekreftet av de resultatene som nå skal diskuteres. På grunn av representativiteten av utvalget til hovedundersøkelsen, vil jeg som tidligere nevnt bare ta hensyn til resultatene av denne undersøkelsen, og ikke til piloten.

Elevene fra begge fordypningsfagene er de mest tilfredse med det faget de har, og forskjellen med fremmedspråkelevne er signifikant (jf. 5.1.4). De er blant de mest fornøyde med undervisningen (jf. 5.1.7), og er de mest fornøyde med måten de klarer seg på (jf. 5.1.8). De er også fornøyd med hvor mye de lærer (jf. 5.1.8) i faget, men har likevel de laveste ambisjonene om karakterer (jf. 5.1.9). Dette har sammenheng med deres generelle faglige svakhet i det faget de har valgt og i de øvrige fagene. Videre er elevene med fordypning i norsk de svakeste i norsk og elevene med fordypning i engelsk de svakeste i engelsk. Fordypningsfagene har i tillegg de høyeste prosentandelene av elever med en ikke-skandinaviske språklig bakgrunn (7 % for fordypning i norsk og 13 % for fordypning i

engelsk)(jf. 5.1.6), noe som kunne peke mot at disse elevene særlig sliter med språkfagene på generell basis. Dette resultatet ville i tillegg bekrefte ryktet om at elevene med minoritetsbakgrunn blir rådet fra å ta fremmedspråkene og får råd om å velge et fordypningsfag i stedet.

Det er vanskelig å forklare at elevene i fordypningsfagene, i likhet med fremmedspråkelevne, synes at det er vanskelig å få gode karakterer: Fordypningsfagene, slik de er praktisert, er egentlig fag for vanskelig–svake–umotiverte elever, og derfor holder lærerne seg til et lavere nivå av måloppnåelse. En mulighet er derfor at det må være vanskelig å få gode karakterer. En annen er at disse elevene er så umotiverte at selv den minste innsats (for å få en god karakter) virker altfor krevende for dem. Og en tredje kan være at en del av disse elevene, på grunn av egne språklige utfordringer som følge av et ikke-skandinaviske hjemmespråk, sliter særlig med skolefagene.

6.3.5 Spørsmål 5: Hvilke signifikante kjønnsforskjeller finnes det blant elevene når det gjelder faktorene som er involvert i elevenes valg og tilfredshet med det faget de har valgt?

Innledningsvis er det viktig å si at det finnes flere jenter enn gutter som velger fremmedspråk i den norske ungdomsskolen. Det eneste fremmedspråket med flest gutter er tysk. Det finnes derimot flere gutter enn jenter i fordypningsfag, og det er flere tilfeller med frafall blant guttene enn blant jentene. Disse elementene har holdt seg stabile i flere år nå, og bekrefte både av Speitz og Lindemann (2002) og av Doetjes og Ryen (2009).

Videre er det riktig å si at det finnes relevante og interessante kjønnsforskjeller på flere av de faktorene som blir undersøkt i denne studien. I denne besvarelsen vil jeg bare bruke de statistisk signifikante forskjellene som jeg har rukket å analysere, noe som innebærer et sterkt behov for en oppfølgende analyse senere.

Analysen viser at jentene har høyest tilfredshet med faget, og forskjellen fra guttene er nær signifikansnivå. Dette kan bety at de er generelt mer interessert i fremmedspråkene. Jenter har en mer positiv holdning til mestringsfølelse i faget, men de er også mer ambisiøse når det gjelder forventninger om å få gode karakterer. De oppnår bedre resultater enn guttene i alle fagene i testen (norsk, matte, engelsk og fremmedspråk/fordypningsfag). De er også mer fornøyde og enige i karakterene og mener generelt at de er rettfærdige.

Jentene jobber også annerledes enn gutter med faget: Det fremgår at jentene foretrekker å gjøre skriftlige oppgaver, å oversette og å jobbe alene. Disse resultatene kan henge sammen med den forskjellen som finnes på en av trivsel-variablene (23.2: *At ingen ler når de andre gjør feil*), der jentene viser høyere skår. Det kunne bety at jentene er mer opptatte av aktiviteter som ikke eksponerer dem foran de andre i klassen, fordi de er redde for å bli latterliggjort hvis de gjør noe feil. Og igjen, dette resultatet kan ha en viss sammenheng med den generelle høyere respons jentene gir på *language anxiety*-faktorer. På disse spørsmålene skårer jentene konsekvent høyere enn guttene, noe som kan indikere at de er mindre selvsikre både når det gjelder de faglige prestasjonene og deres eget selvbilde i klasserommet. Dette skjer til tross for de gjennomsnittlige resultatene i faget.

På motivasjons- og holdningsvariabler viser funnene et bilde av jentene som mer motiverte enn guttene. Når det handler om *ytre orientations*-faktorer og *integrativens* (Dörnyei & Clément, 2001), er jentene mer interesserte enn guttene i å kunne bruke

fremmedspråket i videre studier og i jobbsammenheng. De ser også mer nytte av å kunne fremmedspråket på ferie, og de liker faktisk å kunne gjøre seg forstått når de er i et land der de kan praktisere språket. I tillegg er de mer interesserte enn gutter i å bo i et land der de snakker det språket de har valgt.

Når det gjelder de *indre orientation*-faktorene, liker jentene lyden av språket bedre enn guttene, og de mener at fremmedspråket er både interessant og morsomt. Jentene skårer høyere enn guttene også på alle holdningsfaktorene.

Disse resultatene finner en viktig støtte i Csizér og Dörnyei (2005a) på internasjonalt nivå. Mens når det gjelder studier som er nærmere den norske situasjonen, er Henrys studie av kjønnsforskjellene (2011c og 2009) et godt eksempel, der det fremgår at jentene har en mer positiv holdning til fremmedspråk enn guttene, og at deres motivasjon øker mellom 8. og 9. trinn, og som derfor harmoniserer med mine funn.

6.4 Diskusjon

Hensikten med dette avsnittet er å diskutere funnene og svarene på forskningsspørsmålene i denne studien. Diskusjonen skal skje både i forhold til resultater fra andre og lignende studier og i forhold til premissene for studien, nærmere sett behovet for å analysere situasjonen for fremmedspråkfagene generelt og for spansk spesielt, og for å klarere statusen for fremmedspråkfagene i ungdomsskolen. På grunn av den store mengden med data blir diskusjonen inndelt i tematiske punkter (jf. 6.4.1–6.4.6).

Videre er det viktig å diskutere noen begrensninger i studien ved å drøfte relevante sider av fremmedspråklæring som ikke inngår i studien (6.4.7).

6.4.1 Bak elevenes valg

Fremmedspråkfag i ungdomsskolen har aldri vært obligatorisk. I min historiske oversikt over endringene i statusen for fremmedspråk på ungdomsskolenivå (jf. 2.2) har jeg redegjort for denne situasjonen med hensyn til M74, L97 og LK06, og har konkludert med at den nåværende læreplan har forbedret fagets status og plass i skolen, men at faget er langt fra å være likestilt med de øvrige fagene. Det ligger derfor implisitt i det å ha en ”halvveis valgfagstatus”, eller å være et ”obligatorisk valg blant andre fag”, at elevene kan bestemme selv om de er interessert i faget eller ikke. Grunnen til at jeg diskuterer elevenes valg, er derfor en grunnleggende uklarhet i fagets status.

I dette oppstår det særskilte behovet for å undersøke og analysere elevenes valg. Dette er en problematikk som ikke gjelder andre fag (med unntak av fordypningsfag, selvfølgelig), fordi fremmedspråkfagenes rolle i elevenes skoleutdanning og danning i bredere perspektiv er anerkjent og ikke gjenstand for diskusjon. Til tross for slagordet ”Alle kan lære et fremmedspråk”¹⁰⁷ (Fremmedspråksenteret i samarbeid med Utdanningsdirektoratet), er fremmedspråk fortsatt prisgitt elevenes valg.

Jeg ønsker å diskutere motivasjonen bak elevenes fagvalg med bakgrunn i fagets stilling i skolen og i samfunnet på to fronter. På den ene siden ut fra mine funn om

¹⁰⁷ http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group51/0223_Radgivere_s2.pdf

motivasjonsteorien og om elevenes ”rådgivere” i forbindelse med fagvalget. På den andre siden vil jeg drøfte valgproblematikken opp mot intensjonen med og behovet for fremmedspråkkompetanse generelt.

Fagvalg i forhold til motivasjonsteori

Når det gjelder mine funn, viser disse at det finnes eksterne og interne faktorer som kan stå bak elevenes valg. Blant de eksterne kan informasjonen før valget, de ulike formene for rådgivning, bevisstheten om konsekvensen av valget og miljøet rundt elevene (familie og venner) ha stor betydning. De interne gjelder motivasjonsfaktorer som spiller inn i fagvalget på lik linje med alle andre avgjørelser i livet. Det viser seg at både indre og ytre *orientations*, samt generell holdning til fremmedspråk, finner stor konsensus blant elevene.

Flere andre lignende studier gjenspeiler mine funn. Ifølge Gardner, Tremblay og Masgoret (1997) forårsaker holdning til fremmedspråk motivasjon, og motivasjon er kilden til *self-confidence* og læringsstrategier. Disse, sammen med *language aptitude*, påvirker *language achievement*. Dette innebærer at både holdning til fremmedspråk og motivasjonsfaktorer befinner seg i startfasen av fremmedspråklæringsprosess.

Videre er det Dörnyei (2001a, s. 187) som hevder at Dörnyei og Ottós motivasjonssystem (1998) er en modell som kan forklare *preactional*-fasen i en fremmedspråklæringsprosess. Det er et spesielt nyttig konseptuelt verktøy for å predikere *language choice*, noe som bekrefter min konklusjon om svaret på forskningsspørsmål 1 (jf. 6.3.1).

Etter en omfattende undersøkelse (med over 8500 ungdomsskoleelever), presenterer Csizér og Dörnyei en modell¹⁰⁸ (2005a og 2005b) som bruker motivasjonskomponentene *integrativeness* og *instrumentality*, samt holdninger og interesser, for å forklare *motivated behavior* generelt, og særlig dets *outcome language choice*. Resultatene viser at både *instrumentality* og holdninger fører til *integrativeness*, som så forårsaker *language choice*. Denne studien bekrefter mine resultater på to nivåer. På den ene siden gir den en viktig støtte til teorien, og derfor til den konseptuelle planen bak opparbeidelsen av måleinstrumentet, som ble designet for å *forklare* – skjønt indirekte – elevenes valg. På den andre siden underbygger deres resultater også de konklusjonene jeg trekker i forhold til elevenes valg i min undersøkelse (jf. 6.3.1). Alle de ovennevnte motivasjonsfaktorene, som også inkluderer holdning til fremmedspråk, har fått en positiv respons fra elevene i utvalget. Konstruktene *integrativeness* og *instrumentality* tilsvarer de to delene av ytre motivasjonsfaktorer i min studie, det vil si henholdsvis konstruktene *ytre orientation–fritid* og *ytre orientation–jobb*. Og når Csizér og Dörnyei (2005a) fremhever deres rolle i *language choice*, stadfester det min slutning om at ytre motivasjonsfaktorer er avgjørende i fagvalget. I tillegg viser forholdet som *instrumentality* og *integrativeness* har med *language choice* (Csizér og Dörnyei, 2005a,

¹⁰⁸ Denne modellen inneholder også andre *items* (som *milieu*, *self-confidence*, *vitality of L2 community* og *cultural interest*) som det ikke tas hensyn til i denne studien og derfor ikke heller i rapporteringen av deres resultater.

s. 442),¹⁰⁹ mønstre som ligner på mine funn når det gjelder sammenheng mellom ytre og indre motivasjonsfaktorer og tilfredshet med faget, hvilket jeg tar for å være en indikator for motivasjonens *outcome* i *actional*-fasen (jf. 3.2.1). Til tross for at de ytrerelaterte *orientations* ser ut til å få mer støtte i andre forskningsresultater, er min konklusjon at også de indre motivasjonsfaktorene er viktige, og da særlig for fremmedspråk som fransk og spansk, hvor feriekomponenten lett kan spille inn. Selv om disse faktorene ikke blir testet av Csizér og Dörnyei i den ovennevnte studien, finnes bevis på deres viktige rolle i Ramage (1990) og Pae (2008), slik jeg allerede har redegjort for under svaret til forskningsspørsmål 2 (jf. 6.3.2).

Fagvalg i forhold til fagets status

Når det gjelder fagets status som årsak til at elevene skal velge det, er det viktig å løfte denne diskusjonen opp mot intensjonen med faget. Europarådets skolepolitiske mål (European Commissjon, 1995, s. 47) har lenge støttet behovet for å innføre to fremmedspråk i skolen: ”at least to Community languages in addition to their mother tongue”. Siden engelsk ikke lenger blir betraktet som et fremmedspråk i Norge (jf. 1.5.2), skulle dette konkretiseres i hvert fall i ett fremmedspråk i det norske skolesystemet. Likevel tydeliggjøres det i st.meld. nr. 23 *Språk bygger broer* (KD, 2007-2008b) at ”fremmedspråk omfatter både engelsk og andre fremmedspråk, men språkene har ulik status i opplæring” (s. 13). Med andre ord, fremmedspråkene er fortsatt helt avhengige av elevenes velvilje, bevissthet om fremtidens utfordringer om et praktisk behov for fremmedspråk, familiens innflytelse og morsmål og en personlig interesse for faget.

Hvis diskusjonen handler om behovet for fremmedspråk i samfunnet og for fremtiden, finnes det tilstrekkelige eksempler på forskning som anerkjenner den viktige rollen mestring av et fremmedspråk spiller for Norge og for elevenes fremtid. Vold og Doetjes har vist viktigheten av fremmedspråk som ”økonomisk faktor i samfunnet” (Vold & Doetjes, 2012, s. 16), og Hellekjær (2007) har vist hvilke problemer som manglende kunnskaper i andre fremmedspråk enn engelsk kan skape i internasjonale handelsforhold. I tillegg viser Hellekjær og Hellekjær (under utgivelse) i en nyere analyse at språkkompetanse ikke lenger er etterlyst av arbeidsgivere, fordi de mener at så få søkere har slike ferdigheter at det kan skape forvirring og skremme vekk potensielle søkere. Dette taler ikke for en positiv virkning av skolepolitiske avgjørelser om fremmedspråk.

Hvis derimot diskusjonen handler om elevenes evne til å takle et fremmedspråkfag i skolen, da har signalene fra st.meld. 23 *Språk bygger broer* (KD, 2007-2008b), som markedsførte fremmedspråket som fag for alle, vært misvisende. Siden fremmedspråket med innføringen av LK06 skulle passe alle elevene og ikke bare de ”flinke” eller de spesielt motiverte, ser jeg intensjonen med den ovennevnte stortingsmeldingen som motstridende med de alternativene til fremmedspråk som tilbys. Disse er språklige ferdypningsfag, og i de siste to årene også arbeidslivs-fag. Arbeidslivs-fag inngår ikke i denne studien, og jeg ønsker ikke å diskutere fagets innhold utenom å konstatere at det har en praktisk innretning som kan

¹⁰⁹ Csizér og Dörnyeis består av to studier (fra 1993 og fra 1999) som gjelder for elevene som har valgt 6 fremmedspråk: engelsk (fra Storbritannia og fra USA), tysk, fransk, italiensk og russisk. Korrelasjonskoeffisientene er for omfattende for å redegjøre for alle.

appellere til elevene som ikke har særlig interesse for fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Fordypningsfag har derimot vært inkludert siden innføringen av LK06. Disse har et språklig innhold som kan likestille dem med fremmedspråkene (Utdanningsdirektoratet, 2006b og c), men, som funnene mine har tydelig bevist, helst blir brukt som ”støttefag” for ”svake” eller umotiverte elever. De utgjør derfor ikke et likeverdig alternativ til fremmedspråkene i forhold til fagets innhold, krav eller behovet for innsats. Deres uformelle status av ”lette” fag gjør det mer vanskelig for en del elever å velge fremmedspråkene i stedet.

Endringen i læreplanen, med innføring av Kunnskapsløftet og fjerning av det praktiske ”faget”, skapte etter min mening en del forvirring og til dels misnøye, særlig for elever som i utgangspunktet ikke ønsket å velge en form for språk (fremmedspråk eller språklig fordypning), og til tross for at fremmedspråkene ble endret til å ha en ”praktisk tilnærming” i følge meld. st. 30 *Kultur for læring* (KD, 2003–2004¹¹⁰). Mange elever ble skuffet av mangel på andre muligheter, og resultatene i begge mine undersøkelser må leses i lys av disse endringene.

Det faktum at disse skjedde nesten samtidig som spansk gjorde sitt inntog på ungdomsskolenivå (jf. 2.5), bidro nok til at dette faget tiltrakk seg en god del av de elevene som i utgangspunktet ikke ønsket fransk eller tysk. Spansk var et nytt språk, virket spennende og ble kanskje tatt for å være lettere enn de andre fremmedspråkene. I tillegg hadde faget den «eksotiske auraen» som kom fra det å være morsmålet til kjente fotballspillere, sangere/sangerinner og gjengmiljøet i mange amerikanske filmer, samtidig som det ga det generelle inntrykket av feriefølelse. Det sistnevnte elementet er faktisk ganske omdiskutert blant spansklærernes og ANPE-konferanser: Jeg har selv opplevd at det finnes utallige elever som legger mye innsats for å få spansk (i stedet for de andre fremmedspråkene), fordi familien har hus i Spania eller pleier å feriere der.

Utfordringene med fremmedspråk- og fordypningsfagets status, og dermed også bak fagvalget, ser derfor ut til å være flere. De handler først og fremst om å avklare intensjonen med fremmedspråk, noe som Speitz og Lindemann understreker i sin rapport: ”Både valgfagstatus, lav timetall og muligheten til å slutte i faget til enhver tid (...) gir signaler om at (2.) fremmedspråk ikke er et fag det er verdt å satse på for lærere og elever” (2002, s. 33). Og videre, om det skulle være et virkelig behov for å tilby et alternativt fag til fremmedspråket, gjelder det om hvorvidt dette alternativet skal være likestilt med fremmedspråket, slik at det ikke skapes konkurranse mellom fagene.

6.4.2 Tilfredshet med faget som *motivated behavior*

Jeg har flere ganger nevnt den nøkkelrollen tilfredshet med faget spiller som faktor i denne studien. Jeg har også beskrevet på hvilken måte tilfredsheten som variabel må bli ansett både som en *outcome* av *initiating motivation* og som et bevis på *sustaining motivation*. På samme tid representerer tilfredshet også noe annet: Den har sin plass i *actional*-fasen (Dörnyei & Ottó, 1998) og har å gjøre med det Dörnyei kaller *executive motives*: ”Largely rooted in the

¹¹⁰ I Stortingsmelding 30 (2003–2004) *Kultur for læring* (KD, 2003–2004) blir uttrykket ”praktisk tilnærming” brukt som slagord. Uklarheten uttrykket bærer med seg, er analysert av Heimark (2013, 2008, 2007a og 2007b).

specific characteristics of the learning context” (2001a, s. 187). Det vil si at *executive motives* ligger bak selve handlingen, når elevene begynner å lære og å jobbe med fremmedspråket, noe som Dörnyei kaller *L2 learning experience* (Dörnyei, 2005, s. 107). Tilfredshet med faget er utfallet av *motivated behavior* (Dörnyei, 2005) og konseptuelt er det et resultat av elevenes interaksjon med de elementene som befinner seg i læringskontekst, der *executive motives* blir aktive. Dette innebærer at de elementene som kan predikere for elevenes tilfredshet, må være: læreren, undervisning, lærings- og mestringsfølelse og rammefaktorene.

Den, så vidt meg bekjent, manglende erfaringen med forskning omkring denne faktoren har vært hovedutfordringen ved bruk av den i denne studien. Likevel er studien av elevenes tilfredshet en nødvendighet som er direkte knyttet til læreplanen, og indirekte til intensjonen med fremmedspråklæring på ungdomsskolen.

I første omgang ønsker jeg å diskutere hvordan noen av de implikasjonene elevenes tilfredshet kan ha for faget, er knyttet til den nåværende læreplanen. Videre vil jeg diskutere funnene i forhold til teorien bak tilfredshet med faget som et resultat av andre, motivasjonsrelaterte, faktorer.

Tilfredshet som testfaktor for fagets status

Elevenes tilfredshet er et tegn på at de ulike elementene i fremmedspråklæring på skolen, både rammefaktorene, lærings- og mestringsfaktorene, læreren, undervisning, psykologiske elementer som angst, selvkontroll og læringsstrategier, oppleves som *tilfredsstillende*. Det ligger mer eller mindre eksplisitt i strukturen av forløpet for ungdomstrinnet at statusen for fremmedspråk i skolen er basert på tilfredsheten elevene opplever med faget de velger.

I tillegg kan denne tilfredsheten ha store implikasjoner når det dreier seg om å beholde faget på ungdomstrinnet. Elevene i utvalget har allerede måttet ta stilling i forhold til dette. Men deres svar, særlig fra fordypningsfagelevne som har sluttet med faget, retter oppmerksomheten mot vanskelighetsgraden i faget. Dette elementet er etter min mening ganske urovekkende. Ved å la elevene ha mulighet til *velge bort* fremmedspråkene, også på bakgrunn av deres meninger og vanskelighetsgraden i faget, risikerer vi å begrense fagets krav og omfang. Konsekvensen kan være at fremmedspråkens eksistens blir avhengig av å være lett, underholdende og – igjen – godt konkurrerende med fordypningsfagene og nå i dag også med arbeidslivsfag. Jeg vil derfor hevde at med den nåværende statusen til faget kan elevenes tilfredshet med faget utgjøre en slags indirekte trussel mot fagets integritet.

Tilfredshet som effekt av andre faktorer

Når det gjelder diskusjonen om funnene i denne studien, har svarene på spørsmål 2 (jf. 6.3.2) vist at det er et komplekst samspill av faktorer som predikerer for elevenes tilfredshet. Teorien bak operasjonaliseringen av *items* blir bekreftet av de signifikante og mellomsterke korrelasjonene mellom tilfredshet med faget og de *items* og konstruktene som blir testet.

Selv om prosjektets design, som tidligere nevnt, ikke tillater kausale slutninger, er det etter min mening mulig å tolke tilfredshet med faget som en *effekt* eller et *resultat* av interaksjonen mellom flere faktorer. Dette skyldes hovedsakelig to elementer: prosjektets form og teorien om motivasjon.

Det første elementet er direkte knyttet til tidsrekkefølgen i elevenes handling: På 8. trinn valgte de et fag som de enten beholdt eller droppet underveis. Konsekvensen av dette er at den første gruppen elever har samme fag som på begynnelsen av 8. trinn (nemlig et fremmedspråk) når de deltar i min undersøkelse (på 9. trinn), mens den andre gruppen har byttet ut fremmedspråket med et ferdypningsfag. Til tross for å være en tverrsnittsstudie (jf. 4.1) – og derfor ikke-eksperimentell, og heller ikke longitudinell – ligger det i den overnevnte tidssekvensen et element av årsakssammenheng: De elevene som har beholdt faget, må ha funnet noen tilfredsstillende elementer i de faktorene som er involvert i fremmedspråklæring, mens de som byttet fag, må ha vært misfornøyd med noe. Av mangel på andre instrumenter og holdepunkter bidrar korrelasjonsanalyse til å vise hvilke elementer som har sterkest sammenheng med variabelen tilfredshet med faget. Til tross for bevisstheten om at ”correlation does not prove causation” (Shadish et al., 2002, s. 7), er det likevel tillatt å anta en ”probabilistisk kausalitet”, slik Kvernbekk hevder (Kvernbekk, 2002, s. 60).

Det andre elementet er den støtten som kommer fra motivasjonsteoriene (jf. 3.1.2), og særlig studien fra Dörnyei og Ottós (1998) *process model of L2 motivation* (jf. 3.3.1). Med sitt paradigmeskifte understreker de behovet for å se på motivasjon som en dynamisk utvikling gjennom ulike etapper av læringsprosessen. Dette konkretiserer de i en modell som tar hensyn til en fase der målsettinger og intensjoner utvikler seg, etterfulgt av en mer aktiv fase der elevene begynner å konkretisere sine valg i sitt arbeid med faget, og til slutt en vurderingsseanse der måloppnåelsen og anstrengelsen blir veid mot hverandre. Elevene i utvalget befinner seg i avslutningsfasen av en motivasjonssekvens i forhold til deler av de spørsmålene de blir stilt. Dette fordi de må gjøre rede for sine intensjoner på valgtidspunktet, sin opplevelse av faget gjennom den aktive fasen og sine egne vurderinger av balansen mellom etterstrebelen og resultatene. Dette gjelder særlig spørsmål om valg, informasjon før valget, vurderinger av fagets vanskelighetsgrad og personlig opplevelse av gjennomføring av undervisning, læring og mestring.

På samme tid kan vi også tenke oss at elevene befinner seg midt i en ny motivasjonssekvens, fordi de har begynt på 9. trinn og har enten valgt å beholde sitt valg fra 8. trinn eller har byttet fag, og derfor har begynt med et nytt fag som må evalueres. Uansett hvilken fase vi plasserer utvalget i, tvinger spørsmålene dem til en retrospektiv vurdering av egen erfaring. Det er nettopp denne synsvinkelen som danner grunnlaget for å analysere forholdet mellom hovedvariabelen (tilfredshet med faget) og de andre faktorene som kan ha en sammenheng med den.

En ytterligere bekreftelse på gyldighet med slutninger som ikke stopper ”med en ren beskrivelse” (Kleven, 2002b, s. 265), gis av Kleven når han hevder at man med ikke-eksperimentelle designer ”prøver å forklare det man finner ved hjelp av faktorer som ligger forut i tid”, og at ”i den grad man forsøker å uttale seg om kausale effekter på dette grunnlag, må det skje ved å studere mulige påvirkningsfaktorer som kan ha bidratt til at tingenes tilstand har blitt som den er” (Kleven, 2002b, s. 265). Derfor, i lys av de ovennevnte argumentene om tidslogikken i prosjektet og den teoretiske bakgrunnen, er det mulig å betrakte de variablene som samvarierer med tilfredshet med faget, som elementer som kan ha innflytelse på den.

Tremblay og Gardners *extended model* (1995) viser faktisk en slags kausal sammenheng mellom ulike faktorer i fremmedspråklæring: Holdning til fremmedspråk, samt indre og ytre motivasjonsfaktorer, fremhever en interesse som i dette prosjektet er fagvalget. Samtidig påvirkes den opprinnelige motivasjonen av flere andre faktorer som lærings- og mestringsforventninger, og *language anxiety*. Disse fører til en *motivational behaviour*, som består av innsats og utholdenhet, og som kan hjelpe til fremmedspråklæring underveis. I denne ”kjeden” av faktorer som den ovennevnte studien tar hensyn til, mangler det rammefaktorer, læreren, undervisning og resultater i faget. Disse vil naturlig befinne seg i den konseptuelle plassen og tiden mellom elevenes fagvalg og utholdenhet, det vil si tidsmessig i en fase som kan påvirke den optimale utviklingen av elementene i kjeden (Dörnyei & Ottó, 1998). Tilfredshet med faget måler ”statusen” på elevene etter at de sistnevnte elementene har virket en stund og derfor måler helheten av situasjonen med elevene. Denne variabelen virker etter min mening som en indikator for *tingenes tilstand*.

Nok en bekreftelse på denne tilfredsheten kommer etter min mening fra Masgoret og Gardner (2003), som hevder at korrelasjonen mellom *achievement* og *motivasjon* er sterkere enn mellom *achievement* og *integrative og instrumental orientation* eller holdning. Det vil si at motivasjonskomponenter har en sammenheng ikke bare med fagvalg, men også med den generelle *tilstanden* etter at *actional*-fasen har begynt. Måloppnåelsen vil i denne studien dels være de konkrete resultatene i faget, og dels tilfredsheten som motivasjonens *outcome*, eller som bevis for *motivated behaviour*.

Oppskrift for elevenes tilfredshet

Funnene i denne studien har vist viktigheten av motivasjonsfaktorene på den ene siden, og av lærer- og læringsfaktorene på den andre. Selv om det er vanskelig å skille mellom de to gruppene med faktorer, er det nødvendig å diskutere deres relevans hver for seg. Når det teoretiske rammeverket for hele studien baseres på motivasjonens store rolle i fremmedspråklæring, er det ikke overraskende å finne ut at både indre og ytre faktorer har sammenheng med tilfredshet. Dette er til tross for at motivasjonen i denne studien sees i sammenheng med elevenes fagvalg i en *pre-actional* fase.

Men siden motivasjon er underlagt endringer i tiden, vil jeg i diskusjonen fokusere på lærer- og læringsfaktorene. Jeg har tidligere analysert situasjonen for fremmedspråklærerne generelt og spanskklærerne spesielt. I tillegg har jeg vist til de utfordringene som ligger i de kravene som stilles til lærerne for å kunne undervise. Mine funn understreker lærerens rolle og fører problemsstillingen tilbake til premisene for studien, det vil si til en bekymring for kvaliteten i fremmedspråkundervisning på ungdomsskolen. Speitz og Lindemann (2002) hadde allerede kommet til samme konklusjon: ”Det er satset meget lite på å kvalifisere lærere for å mestre de utfordringene tilvalgsspråket¹¹¹ representerer” (s. 33).

I fremstillingen av det teoretiske grunnlaget for denne studien (jf. 3.1.3) har jeg nevnt *demotivation* og *amotivation* som motsetninger til motivasjon. Den første oppstår når elevene mister motivasjonen på grunn av noen elementer i skolehverdagen. Dörnyei identifiserer disse

¹¹¹ Speitz og Lidemann (2002) gjennomførte sin undersøkelse under L97, da fremmedspråkfaget var et tilvalgsfag, og dette forklarer bruken av begrepet ”tilvalgsspråket”.

elementene i lærerrelaterte faktorer (2001a, s.145). Og en ytterligere bekreftelse kommer fra Dörnyei og Csizér (1998, s. 205) når de i en undersøkelse med ca. 200 lærere identifiserer en del strategier for å motivere (og tilfredsstillende) elevene. I sin fremstilling retter de fokuset mot læreren og undervisnings- og klassehåndteringsstrategier, noe som i seg selv er et bevis på nøkkelrollen læreren og lærerens jobb har for elevenes tilfredshet.

På bakgrunn av mine funn, støttet av litteratur, vil jeg konkludere med at mitt utgangspunkt for studien – lærerens ansvar for fremmedspråkfagets fremtid og for elevenes tilfredshet – ikke kan sees bort fra. Det er faktisk tvert imot, den sterke betydningen som lærer- og undervisningsfaktorene har fått i denne studien, er også godt oppsummert av st.meld. nr. 1 *Læreren – rollen og utdanningen* (KD, 2008-2009). Der hevdes det at ”læreren har avgjørende betydning for elevens læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettfærdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag” (s. 9). Og lærerens prominens i elevenes hverdag på skolen, med hensyn til selve undervisningen, er direkte tilknyttet ikke bare til lærerens stil, men også i forhold til den atmosfære som læreren skaper i en gruppe.

6.4.3 Rammefaktorene

Selv om undervisnings- og lærerfaktorene har vist seg å ha evnen til å predikere elevenes generelle tilfredshet (jf. 6.3.2), finnes det flere studier (jf. 3.2.7) som støtter teorien om at det finnes andre faktorer som er indirekte knyttet til undervisning. Et eksempel på disse er rammefaktorene på skolen.

Dörnyei og Csizér har bevist at “situation-specific motives closely related to classroom reality played a far more significant role in the L2 motivation complex that had been assumed earlier” (1998, s. 205). Blant motivasjonskomponentene identifiserer de derfor et konstrukt som de kaller *appraisal of the classroom environment*, og som befinner seg på *learning situation*-nivå. På dette nivået finner man både komponenter knyttet til kurset, til læreren og til gruppen i sin helhet. Rammefaktorene rundt fremmedspråkfaget blir også sett på som viktige for kvaliteten i faget, når Speitz og Lindemann konkluderer med at ”rammefaktorene generelt ikke er lagt til rette for å realisere god læring av språk” (2002, s. 33), og at faget har ”fått tildelt rammebetingelser som utgjør vesentlige hindringer for å realisere disse intensjoner [fra skolemyndighetene] og som fører til at faget nedprioriteres på skolene” (2002, s. 33).

Mine funn viser flere utfordringer når det gjelder rammebetingelsene for fremmedspråkene. Disse peker tilbake på de konklusjonene jeg presenterte i punkt 6.4.1 om fremmedspråk- og fordypningsfagenes særskilte status i forhold til de andre fagene: Det vil si at rammefaktorene representerer enda en skillelinje mellom fremmedspråk/fordypningsfag og de øvrige fagene. Jeg vil derfor i dette underavsnittet diskutere på hvilken måte disse faktorene kan sette sitt preg på elevenes tilfredshet i det faget de har valgt (fremmedspråk eller fordypningsfag), mens de har liten relevans for de øvrige fagene.

De tre elementene som ble målt i denne studien, gjelder plassering av faget (fremmedspråk eller fordypningsfag) i timeplanen, antall elever i faget, frekvensen i lærerbytte og vikarsituasjonen. Det første elementet, plassering av faget i timeplanen, ble i studien målt på en for indirekte måte (jf. 5.1.19), og har kanskje derfor ikke gitt de forventede

resultatene i studien. Min premiss var at faget slet med uheldig plassering i timeplanen, for eksempel siste time på en fredag, eller med alle timene i uken samlet i en lang økt. Denne premissen blir stadig bekreftet uformelt fra det faglige miljøet på skolen, men får ikke noe betydning eller bekreftelse i studien. Ifølge min erfaring som lærer kommer faget etter de andre fagene når det gjelder de prioriterte plassene i timeplanen, det vil si de første timene.

Når det gjelder antall elever i faget, er dette generelt ikke noe som skiller fremmedspråk/fordypningsfag fra de øvrige fagene. Det finnes faktisk fag, fransk for eksempel, hvor det er færre elever enn i vanlige klassegrupper, mens det kan være svært store grupper i spansk. Men det er uansett viktig å drøfte om antall elever i et fremmedspråk burde i utgangspunktet være færre enn i en vanlig klassegruppe slik at alle elevene kan komme til orde og dermed får praktisere språket. Dette betyr at rammebetingelsene rundt faget ikke nødvendigvis tar hensyn til fagets natur og fagets behov.

Antall elever kan derimot omtales som direkte problematisk i spanskfaget, der pågangen er stor og få lærere er tilgjengelig. Dette temaet blir diskutert nærmere under punkt 6.4.6. Det samme gjelder for lærerbytte i faget: Det registreres større frekvens i bytte av spanskklærere enn av andre fremmedspråklærere. Og dette kan ha med tradisjonen i faget å gjøre: Spanskklærere er relativt nyutdannede, og mange av dem har ikke formell kompetanse i faget eller i fagdidaktikk, og dermed er det mer vanskelig for dem å få faste stillinger. Dette er noe som kan forårsake mindre lærerstabilitet. Og igjen er dette et tema som gjelder særlig for spanskelever, og som blir diskutert under 6.4.6.

Vikarsituasjonen i fremmedspråk/fordypningsfag, nærmere bestemt hvor ofte elevene får en vikar som kan snakke språket, er derimot noe som har gitt tydelige resultater i studien: Det registreres en altfor lav andel kompetente vikarer. Dette kan selvfølgelig være en del av en mer generell problematikk, men etter min mening er det lettere for en allment høytutdannet (og kanskje erfaren) lærer å sette seg inn i et hvilket som helst annet fag enn i et fremmedspråk man ikke kan. Med andre ord er det svært vanskelig å improvisere i fremmedspråkfagene. Men på grunnlag av min erfaring og de samtalene jeg har hatt med rektorene, rådgivere og inspektørene i forbindelse med hovedundersøkelsen, er det mitt inntrykk at fagets status gjør at anskaffelsen av vikarer med den riktige språklige kompetansen ikke er høyt prioritert. Det faget som lider mest av dette, er igjen spansk, noe som inngår i behandlingen av spanskfagets spesifikke situasjon under punkt 6.4.6.

Jeg konkluderer derfor med å si meg enig i Speitz og Lindemanns uttalelse ovenfor, om de dårlige forutsetningene for fremmedspråkfagene.

6.4.4 Gender gap

Denne studien viser også at det finnes en *gender gap* som gjelder for flere av de undersøkte faktorene, noe som kan bety at jenter og gutter er uenige om flere sider ved fremmedspråklæring. Dette ser faktisk ut til å være et ganske utbredt fenomen i flere land som har vært undersøkt de siste årene.

Dörnyei og Clément (2001) så nærmere på kjønnsforskjellene i en stor *attitude/motivation survey* (med over 4500 ungdomsskoleelever), som viste systematisk høyere skår på motivasjonsvariabler for jenter enn for gutter, noe som kan tas som et bevis på at jentene er mer interessert i fremmedspråk.

Videre har Csizér og Dörnyei bekreftet disse funnene (2005a) i en enda større undersøkelse (med over 8500 ungdomsskoleelever), og slått fast at jenter har en signifikant mer positiv holdning til fremmedspråk. Deres forklaring baseres på den generelle mer positive holdningen som jenter har i skolesammenheng, og at guttene ser på fremmedspråkene som et ” ‘girly’ subject in many countries” (s. 641). Noe av den samme tendensen blir bekreftet av Henry (2009, s. 183), som hevder at motivasjon for fremmedspråk i den svenske skolen øker mellom 8. og 9. trinn blant jentene, men ikke blant guttene. Men det betyr ikke at guttene *mister* motivasjon, bare at jenter får høyere nivåer på grunn av sin generelle tilfredshet med læringssituasjonen. Henry (2011c) har også funnet ut at de systematiske kjønnsforskjellene handler egentlig mest om *integrativeness*, det vil si jentenes mer utviklede evne til *social identification* (Dörnyei, 2009a). Det bekrefter igjen at jenter har en mer positiv holdning til fremmedspråk (Henry & Apelgren, 2008).

Med andre ord, en rekke studier kan tyde på at jenter har generelt mer interesse enn gutter for fremmedspråkene. En nyere rapport utarbeidet av Fremmedspråksenteret (2012) viser for det første at det er flere jenter som velger fransk og spansk, at det er flere gutter som velger tysk, og at flere gutter enn jenter velger bort fremmedspråket etter en stund. Dette samsvarer med den høyere prosentandelen av guttene i fordypningsfagene som denne studien viser. I rapporten antydes det noen mulige forklaringer på dette fenomenet. Blant disse finnes kjønnsrelaterte rollemønstre som bidrar til at guttene oppfatter fremmedspråk som mer ”feminine fag”, slik som Csizér og Dörnyei (2005a) har vist, og dette kan faktisk være tilfellet særlig for fransk og spansk. På denne måten stemmer resultatene i denne studien godt overens med begge de ovennevnte studiene. De samme kjønnsmønstrene kan også disponere jenter mye mer enn gutter mot fag som har sterke sosiale komponenter, slik som fremmedspråk er. Til slutt understreker rapporten også rollen til vanskelighetsgraden: I den norske skolekonteksten må elevene velge *mellom* fremmedspråk og fordypningsfag¹¹², og dette gjør at guttene ofte velger det faget som virker lettest. Denne konklusjonen bekrefter resultatene når det gjelder årsaker bak bytte av fag.

De ovennevnte studiene kan også tyde på at tendensen til kjønnsforskjeller i fremmedspråkfaget også kan være et vedvarende fenomen i Norge: Allerede i 2002 hadde Speitz og Lindeman (2002, s. 24) tydeliggjort at fremmedspråk, daværende tilvalgsspråk, var mest et ”jentefag”. I tysk var situasjonen ganske jevnt, mens det i fransk var dobbelt så mange jenter som gutter. Men til gjengjeld, og en ytterligere bekreftelse av tendensen i mine funn, var det dobbelt så mange gutter som jenter i faget praktisk prosjektarbeid. Den samme situasjonen gjelder i dag for fordypningsfagene, som velges av flest gutter i første omgang, og igjen av flest gutter i andre omgang når fremmedspråkfaget byttes bort.

Avslutningsvis kan denne *gender gap* i fremmedspråk harmonisere med den generelle kjønnsforskjellen i en mye større skolekontekst, der jenter har et rykte for å være generelt særlig ”skoleflinke” og dedikerte i den norske skolen. Som det fremgår i resultatene i PISA 2006 (Kjærnsli et al. 2007), ikke bare skårer jentene mye høyere enn gutter i lesing i Norge og på internasjonalt nivå, men de viser seg å være en spesiell gruppe fordi de skårer høyere enn

¹¹² Faget arbeidslivsfag har blitt introdusert blant fagvalgene mens denne studien konkluderes, men det fantes ikke verken i perioden da prosjektet ble gjennomført, eller da rapporten fra Fremmedspråksenteret ble utgitt.

gutter i naturfag, selv om forskjellen ikke er signifikant og ikke støttet av de internasjonale resultatene. Den samme konklusjonen viser st.meld. 31 *Kvalitet i skolen* (KD, 2007-2008a), når det bekreftes at det er ”karakterforskjeller mellom gutter og jenter” (s. 20) i jentenes favor.

6.4.5 Fremmedspråk vs. fordypningsfag

Et av de viktigste og tydeligste funnene i denne studien er at det finnes flere store og til dels statistisk signifikante forskjeller mellom fremmedspråkelevne og fordypningsfagelevne. Dette innebærer tilsvarende forskjeller mellom fagene, det vil si lærere, undervisning, læringsmiljø og kravene. Disse funnene kan bidra til å redefinere de to gruppene som ganske ulike fag, både innholdsmessig og i forhold til vanskelighetsgrad.

Et av utgangspunktene for begynnelsen av prosjektet var frafallet fra fremmedspråk i favor av fordypningsfagene, noe som i seg selv betydde at elevene så på de to gruppene av fag som veldig forskjellige i innhold og krav. Disse forskjellene fantes allerede med L97, da fremmedspråkene var et tilbud blant tilvalgsfagene sammen med praktisk prosjektarbeid og andre praktiskorienterte tilbud. De to typene fag konkurrerte mot hverandre, og elevene kunne bytte fag når som helst i løpet av ungdomsstrinnet. Ifølge Speitz og Lindemann (2002) sluttet mellom nesten en tredjedel av de elevene (henholdsvis fransk- og tyskelevne) som opprinnelig hadde valgt et fremmedspråk i løpet av 8. eller 9. trinn, og valgte et praktisk fag i stedet. Speitz og Lindemann omtaler praktiske fag som populære og morsomme (i tillegg til praktiske) (2002, s. 22), og jeg vil legge til: også litt mindre krevende. Konkurransen mellom de to fagene skyldtes etter min mening veldig mye fremmedspråkfagets vanskelighetsgrad.

Innføringen av Kunnskapsløftet og fjerning av praktiske fag har ført til ”tvangvalg” mellom fremmedspråk og fordypningsfag. Elevene med lite motivasjon eller ingen interesse for fremmedspråk fra begynnelsen valgte et fordypningsfag, mens de dårlig informerte eller usikre elevene likevel valgte et fremmedspråk, men droppet det etter hvert i løpet av 8. trinn. Det samme gjorde elevene som av familien ble rådet til å velge et fremmedspråk.

Mine funn viser at elevenes utgangspunkt i begynnelse av 8. trinn er ganske forskjellig med hensyn til fremmedspråk og fordypningsfag. Videre viser de at fordypningsfagelevne som opprinnelig hadde valgt et fremmedspråk, rapporterer om skuffelse over faget og for høy vanskelighetsgrad som årsaker til bytte av fag. For det tredje omtales fordypningsfagene som lite krevende i forhold til fremmedspråk. Disse konklusjonene er ikke ulike Speitz og Lindemanns konklusjoner:

Tilvalgsspråk fremstår som ønsket, ofte både av elevene selv og av omgivelsene. Faget representerer for mange noe som er nytt, nyttig og interessant, men faget svarer etter hvert ikke til forventningene. Det kan være fordi progresjonen i læringen ikke går så godt som forventet – f.eks. fordi undervisningen er dårlig tilpasset elevenes forutsetninger, fordi undervisningen er organisert på måter som ikke passer for språkundervisning, fordi faget er mer arbeidskrevende enn elevene venter m.m. (Speitz & Lindemann, 2002, s. 33).

Fremmedspråkelevne har bedre resultater i alle fag, inkludert det faget de har valgt, mens fordypningsfagelevne har generelt svakere karakterer både i selve fordypningsfaget og i de øvrige fagene. Dette karakteriserer dem som svake i utgangspunktet. I tillegg er disse elevene opptatt av lav vanskelighetsgrad i det faget de har valgt.

Disse funnene har store konsekvenser både når det gjelder frafallsproblematikk og for hensikten med faget på et høyere og mer konseptuelt nivå.

Frafallet er et fenomen som rammer fremmedspråkfagene, det vil si at fagbytte skjer fra fremmedspråkene til fordypningsfag. På denne måten kan det defineres som et problem bare for fremmedspråkfagene. Dette inngår i en større skolepolitisk diskusjon om intensjoner med fremmedspråk og en generell visjon om grunnskolen. Dannelsesverdi i fremmedspråklæring er anerkjent og gjenspeiles i lærerplanen for fag når oppnåelse av kommunikative ferdigheter blir omtalt som en måte for å ”fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kultur bakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetanse det allmenndannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap” (*Formål*, Utdanningsdirektoratet, 2006a). Med dette blir fremmedspråk gjort til *middel* for at elevene skal oppnå en større kulturell bevissthet.

Virkeligheten er imidlertid at fremmedspråkfaget med nåværende læreplan verken er likestilt med de øvrige fagene ved ikke å være obligatorisk, eller har den selvstendigheten de øvrige fagene alltid har hatt. Dette fordi faget lider av å måtte sammenlignes med og konkurrere mot et annet fag. Det fører i beste fall til frafall og i verste fall til en indirekte endring av fagenes formål. Det vil si at det finnes en risiko for at faget skal utsettes for en forenkling av kravene og miste den samme dannelsesverdien som nevnes i læreplanen. Det er fordi faget på sikt kan komme til ikke å klare å motstå konkurranse fra fordypningsfag.

Fordypningsfag, på den andre siden, kommer i denne studien ut i et mer realistisk lys enn intensjonserklæringen for faget som blir presentert av lærerplanen. Begge fordypningsfagene har som ambisjon å fungere som fordypning og videreutvikling av henholdsvis norsk- og engelskfag. Når det gjelder fordypning i norsk, skal opplæringen ”legge til rette for faglig fordypning og bidra til videreutvikling av språklig og kulturell kompetanse i norsk” (*Formål*, Utdanningsdirektoratet, 2006c), noe som forutsetter et utgangspunkt om kompetanse i norskfaget. Det samme skjer med fordypning i engelsk, som bygger på en allerede oppnådd kompetanse i engelskfaget, og er tenkt som ”faglig fordypning og videreutvikling av språklig og kulturell kompetanse i engelsk” (*Formål*, Utdanningsdirektoratet, 2006b). I virkeligheten viser mine funn at elevene som velger fordypningsfagene, fremstår som en gruppe av generelt skolesvake elever som er lite opptatt av kvaliteten i faget, men derimot tiltrukket til faget på grunn av den lave vanskelighetsgraden.

Siden så mange elever viser seg å være opptatt av vanskelighetsgraden i faget, er faren med å beholde den nåværende situasjonen at begge fagene, fremmedspråk og fordypningsfag, faller i en utdefinert og annenrekkes stilling, der intensjonen og praksisen blir som adskilte verdener, en situasjon som svekker både fremmedspråkfagets status og elevenes innsats. Endring av fagenes status ville derimot nødvendigvis skje først og fremst via en redefinisjon av kravene for fordypningsfag i *praksis*. Og dette ville med en gang forbedre forutsetningene for fremmedspråkene, som dermed ville være mer ”konkurransedyktige” for å hindre frafallet. Dette ville imidlertid også innebære at de to fagene kunne sameksistere som fagvalg uten å påvirke hverandre negativt, med etter min mening store positive konsekvenser for fremmedspråkfagenes status.

6.4.6 Spanskfaget og spanskelevenes særskilt situasjon

Interessen og bekymringen for situasjonen for spanskfaget, og indirekte også for spanskelevnene, var utgangspunktet for denne studien. Jeg har beskrevet i kapittel 2 hvordan jeg ser på spanskfaget som et meget populært fag med ekstra vanskelige forutsetninger. Mine funn bekrefter også dette negative bildet, i den forstand at de viser at spanskelevnene skiller seg ut i forhold til flere av de variablene som blir testet.

Spansk er i mine funn det faget som elevene blir mest skuffet av. Dette faller sammen med tilsvarende resultater fra Doetjes og Ryens undersøkelse (2009, s. 33), som også viste at spanskelevnene er de mest misfornøyde. En ytterligere og enda viktigere bekreftelse kommer fra Lindemann (2008), som hevder at spanskelevnene er skuffet over faget generelt og spesielt når det kommer til trivsel og læring.

Problemet ligger både før valget, siden disse er de elevene som er minst tilfredse med informasjonen om faget, og etter valget, fordi denne gruppen er mest skuffet over læreren, undervisningen, tilpasning av undervisningen og læring. Dette krever et mer kritisk syn på situasjonen.

Gitt at misvisende informasjon og kanskje mangel på andre valgmuligheter kan ha ført flere elever til spanskfaget enn de som opprinnelig er interessert i dette språket, bidrar den sterke interessen for faget som eksotisk alternativ til fransk og tysk også til forvirringen. Spanskspråket har ofte blitt omtalt som «motefag» på en negativ og delvis nedsettende måte. Det er på den andre siden lett forståelig at det likevel kan virke eksotisk og spennende for elevene, fordi det kan assosieres med noe annerledes, farger, intensitet i følelser og ikke minst en ferierelatert avslapping som appellerer sterk til de skandinaviske elevene. Det at det har mye kortere tradisjon i Skandinavia, og for så vidt også i Europa, en fransk og tysk, er et historisk-økonomisk fenomen, men det er ingen tvil om at det nye med faget har hatt en positiv virkning. Men faget har nå vært i den norske ungdomsskolen i litt over ti år, og det er ingen grunn til å diskutere eller tvile på den interessen faget har skapt hos elevene, fordi spanskelevnene synes å være toppmotiverte i begynnelsen av 8. trinn. De føler at de har bruk for språket (fordi de fleste har forbindelser med målspåklandene, særlig Spania) på grunn av ferie og er faktisk de mest motiverte til å bruke språket på ferie.

Den genuine interessen for faget, fordi elevene ønsker å kunne bruke språket, er ikke en negativ faktor i seg selv, det tilsvarer tvert imot en sterk *indre orientation*, som vist under punkt 3.1.3. Men det er viktig å huske at samtidig som denne typen *orientation* noen ganger blir omtalt som annenrangs i forhold til tyskelevnenes sterke *ytre orientation*, kan denne genuine lysten til å lære føre til en faktisk bruk *av* språket. Det som det derimot blir satt spørsmålsteget ved, er om elevene i spanskfagets tilfelle har bruk *for* språket. Her er det ikke noe behov for å filosofere om dannelsesverdi av fremmedspråklæring på generell basis, for det kommer tydelig frem i læreplanen for faget (*Formål*, Utdanningsdirektoratet, 2006a). Jeg ønsker derimot å vise til funnene i Hellekjærs behovsanalyse (2007), når han uttrykker et generelt behov for fremmedspråkkompetanse og spesifikt for spansk i næringslivet, noe som i hans undersøkelse tilsvarte 22 % av bedriftenes totale behov. Bruken av spansk i handelsnæringen er for så vidt lavt (4 % av eksportbedriftene og 2 % av importbedriftene), men han hevder at ”likevel kan det se ut som om disse språkene [fransk og spansk] har et klart

behov for økt kompetanse, spesielt innen eksport, hvor 18 % av eksportbedriftene handler med Latin-Amerika, og eventuell handel med Spania kommer i tillegg” (Hellekjær, 2007, s. 22).

Når det gjelder autentisiteten av elevenes interesse for spanskfaget, er det nødvendig å skille mellom interesse *før* fagvalget og det som skjer *underveis* med faget og som kan forklare en svekkelse i tilfredsheten.

Det er også klart at det finnes en del elever som kunne savne flere fag å velge mellom, og at for disse elevene kan spansk være det minste av to onder: De har ikke interesse for fransk og tysk, og kanskje i utgangspunktet ikke for fremmedspråk i det hele tatt, men de vil likevel ikke ha et firdypningsfag. Spansk er derfor et godt alternativ. I disse tilfellene kan elevene fort oppdage at spansk er et fremmedspråk i like stor grad som de øvrige, og bli skremt av vanskelighetsgraden. Dette vil naturlig kunne føre til fagbytte.

Videre, av en eller annen uforståelig grunn, har spanskfaget generelt også brakt med seg forventningene om å være forholdsvis lett, faktisk mye lettere enn de øvrige fremmedspråkene. Blant de elevene med høye forventninger om et lett fag finnes sikkert de som blir skremt av fagets omfang, og de faller inn i samme kategorien som ovenfor. Likevel er det viktig å si at disse forventningene om læring i forhold til de andre fremmedspråkelevne kan være et resultat av både misvisende informasjon og mangel på andre fagvalg. Men konsekvensen, lite tilfredse elever, kan også som tidligere diskutert skyldes kvaliteten i undervisningen.

Hvis man ser nærmere på lærerforutsetningene som er beskrevet i kapittel 2, er det vanskelig ikke å hypotetisere en sterk sammenheng mellom lærerkompetanser og disse negative funnene. I Lindemanns undersøkelse fra 2008, selv med begrensningene i dette utvalget, er alle spansk lærerne beskrevet som lærere med begrensede språklige ferdigheter og ingen formell kompetanse verken i språk eller i fremmedspråkdidaktikk. I tillegg har de også lite undervisningserfaring. Etter ANPEs undersøkelse (jf. 2.7) kan mine funn bevise at flere år etter er det fortsatt en stor andel av lærerne som ikke har tilegnet seg den nødvendige kompetansen.

Gitt at det finnes få spansk lærere (jf. ”Introduksjon” i kapittel 1 og 1.1.2) som har tilstrekkelig språklig og fagdidaktisk kompetanse til å undervise, og siden skolene sliter med rekruttering av kvalifiserte lærere, er det forståelig at de ansetter ”hvem som helst som kan litt spansk eller har hatt flere opphold i et spansktalende land”. Dette skjer for å imøtekomme den store pågangen i faget.

Pågangen til tross, bildet som mine og andre funn har skapt, viser et fag med dårlige vilkår og store utfordringer for spanskelevne som kjemper for å lære et fremmedspråk som var sterkt ønsket, men som fortsetter å skuffe. Dette bør være et varsel til undervisningsmyndighetene, og viser behov for et snarlig krafttak for å hindre at spanskfaget mister troverdighet.

6.4.7 Begrensninger i denne studien

I de forrige underavsnittene har jeg diskutert mine funn opp mot fremmedspråkfagets status i skolen og i forhold til lignende nasjonale og internasjonale studier. Det er viktig å presisere at mange av disse studiene, til tross for å ha mye felles med denne, ofte har valgt en annen

tilnærming til fremmedspråklæring, det vil si at de tar hensyn til en rekke andre faktorer som ikke kunne studeres i dette tilfellet.

I det følgende vil jeg derfor redegjøre for noen av de faktorene som fremgår i disse tilnærmingene, men som ikke fant plass i denne studien. I min studie har det nemlig ikke vært anledning til å ta hensyn til alle på grunn av plassmangel, i avhandlingen så vel som i selve målingsinstrumentet (som risikerte å bli for tidkrevende for ungdomsskoleelevene). Dette gjelder særlig de kognitive variablene, de psykologiske faktorene og de variablene som er knyttet til konseptet av *learners' autonomy* (Little, Ridley & Ushioda, 2003; Ushioda, 1996) som blir beskrevet nedenfor.

Et meget produktivt forskningsområde innenfor de kognitive faktorene som er involvert i fremmedspråklæring og som kan predikere språklig måloppnåelse, er *language aptitude* (Gardner & MacIntyre, 1992). *Language aptitude* har blant annet blitt målt med *MLAT (Modern Language Aptitude Test)* (Carroll & Sapon, 1959, i Gardner og MacIntyre, 1992, s. 213), men kan ikke studeres med en tverrsnittsstudie som denne, både på grunn av type design, som innebærer bare én måling, og på grunn av variabelmengde, som hadde vært for omfattende. Jeg har derfor utelukket dem (fremmedspråklæring), og min studie blir dermed begrenset til kun en overfladisk behandling. Sammen med *language aptitude* har også *language learning strategies*, her kalt læringsstrategier, fått en veldig stor rolle i fremmedspråklæring (Oxford, 2011; Oxford, 1990, i Gardner og MacIntyre, 1992, s. 216), og en katalog av variablene som måler læringsstrategier kan finnes i *SILL (Strategy Inventory for Language Learning)*. I utgangspunktet har jeg av plasshensyn valgt å ikke ta hensyn til læringsstrategier i denne studien, likevel inneholder mitt spørreskjema et forsøk på å kartlegge elevenes læringsstrategier i grove trekk: Spørsmål 24 (*Hvor godt lærer du av følgende?*) i spørreskjemaet til hovedundersøkelsen og spørsmål 23 (*Hvor godt liker du disse aktivitetene?*) og 24 (*Hvor godt føler du at du lærer av?*) i spørreskjemaet til pilotundersøkelsen prøver å redegjøre for elevenes ulike aktiviteter i klasserommet.

På lik linje med de kognitive faktorene hadde det vært ekstra utfordrende å måle flere psykologiske faktorer: Bruk av disse teoriene omfatter flere vanskelig definerbare *items*, som ikke kunne inkluderes i spørreskjemaet uten å redusere dem for mye eller utvide måleinstrumentet.

Blant de teoriene som jeg har valgt å ikke inkludere verken i min operasjonalisering av motivasjonsbegrepet eller i måling av andre medvirkende variabler i elevenes tilfredshet med faget, finnes komponentene knyttet til teorien om *expectancy value* (Atkinson & Raynor, 1974 og Pintrich & Schunk, 1996, i Dörnyei, 2001a), *self-efficacy* (Bandura, 1993), *self-worth* (Covington, 1992, i Dörnyei, 2001a, s. 23) og *goal orientation* (Pintrich & Schunk, 1996, i Dörnyei, 2001a).

Det er klart at mangelen på *items* som måler psykologiske aspekter basert på *self-efficacy*-konsept, er noe denne studien lider av. Det har likevel ikke vært tid eller anledning til å forsøke å måle dem.

Avslutningsvis vil jeg nevne *learners' autonomy* (Little et al., 2003; Ushioda, 1996), det vil si autonomiens rolle i fremmedspråklæring (og spesielt i forhold til elevenes tilfredshet), som et element denne studien ikke kan ta hensyn til på tross av den sterke

posisjon det får i forhold til *self-motivation* (Ushioda, 1996, s. 2). Jeg ser derfor på mangelen av dette elementet i min studie som en klar, men uunngåelig svakhet.

Etter å ha diskutert begrensningene i denne studien, samt validitets- og reliabilitetsproblematikk og funnene både i forhold til teorien og til intensjonen med fremmedspråk på ungdomsskolen, vil jeg i det neste kapitlet avslutte studien med en fremstilling av de viktigste implikasjonene som disse funnene kan ha for fremmedspråklæring og -undervisning og for fremmedspråkfaget i skolen. Avslutningskapitlet skal i tillegg peke ut muligheter og behov for videre forskning som kan utfylle eller integrere denne studien.

7. KONKLUSJON

Etter en kort oppsummering av hensiktene og formålet med denne studien (pkt. 7.1), vil jeg i dette kapitlet drøfte noen av implikasjonene som mine funn kan ha for fremmedspråkundervisning og fremmedspråklæring i norske skoler. Jeg vil se dette i sammenheng med lærernes generelle fagkunnskap og kompetanse i fagdidaktikk og med fagets status i skolen (pkt. 7.2). Deretter vil jeg komme med forslag til videre forskning (pkt. 7.3).

7.1 Oppsummeringen av studiens formål

I dette avsnitte vil jeg gi en bredere oversikt over studiens formål i forhold til forskningsspørsmålene.

Et av formålene med studien var å få en bedre forståelse av hvordan, og på bakgrunn av hvilke faktorer elevene velger et fag på ungdomsskolen. Dette ble gjort gjennom en studie av deres motivasjon før de begynte med et fremmedspråk eller et fordypningsfag, og av kvaliteten i informasjonen de mottok før de skulle velge.

Videre ønsket jeg å få en rikere beskrivelse av de faktorene (blant de utvalgte for studien) som kan predikere elevenes tilfredshet med det faget de har valgt. Dette ble konkretisert i analysen av sentrale variabler (og konstrukter) som er involvert i fremmedspråklæringsprosesser, samt deres samvariasjon i forhold til hverandre og med variabelen tilfredshet med faget. Dette kan også ha bidratt til en bedre forståelse av hvilke rammefaktorer som er viktige for skolens fremmedspråkundervisning.

En annen viktig mål med studien var å undersøke hvilke forskjeller som finnes mellom elevene i de ulike faggruppene. Dette er basert på en sammenligning av skårene på de ulike variablene på tvers av fag, kjønn og mellom fremmedspråk- og fordypningsfagelevne. Til slutt var det viktig å få med informasjon som kunne utgjøre en nyttig database med generell og generaliserbar informasjon om fremmedspråk i ungdomsskolen, selv om det ikke ble analysert i denne studien.

7.2 Implikasjoner

Den kanskje viktigste implikasjonen fra denne studien er at det er et stort behov for videre forskning, men det er likevel mulig å trekke noen teoretiske og praktiske implikasjoner ut fra funnene.

Blant det førstnevnte har vi funnene som har betydning for motivasjons- og fremmedspråklæring og for fremmedspråkdidaktikk, som etter min mening er et interessant forskningsbidrag. Med hensyn til det mer praktiske er funnene viktige for utdanningsinstitusjoner (skoler, universiteter, osv.), lærerutdanning, Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet og andre instanser som har ansvar for utarbeidelsen og endringer av læreplaner og opplæringsloven. Dette er fordi funnene bekrefter mine tidligere antakelser om den vanskelige situasjonen som fremmedspråkundervisning og –læring står ovenfor i dagens skole.

7.2.1 Implikasjoner for motivasjonsteori og -forskning

Det teoretiske utgangspunktet for denne studien er forankret i forholdet mellom motivasjon og andre faktorer involvert i fremmedspråklæring, basert på Dörnyei og Ottós *process model of L2 motivation* (1998). Som nevnt (jf. 3.1.3 under ”Motivasjonens utvikling over tid: Referanserammen for studien”) tilfører denne modellen det allerede komplekse motivasjonskonstruktet et tidsperspektiv for utvikling og forandring av motivasjonen, og dette perspektivet ligger også bak bearbeidelsen av måleinstrumentet i dette prosjektet. Det er derfor naturlig å komme med noen refleksjoner over de viktigste bidragene som denne studien tilfører deres teori.

Rammebetingelser som forskningsfaktor

Den første implikasjonen er at rammebetingelsene for et fag bør få større plass i skoleforskningen og spesielt i motivasjonsforskning.

Det har vært vanskelig å finne tilsvarende forskning som inkluderer rammefaktorene som er blant forutsetningene for fremmedspråklæring og -undervisning i Norge. Mine funn støtter antagelsen om deres relevans på en indirekte måte: Det er fordi de tilhører læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2003) og fordi de er en del av undervisningsforutsetninger som kan inngå i det Dörnyei definerer som *educational context related dimensions* (2001a, s. 65).

Tilfredshet med faget

Et annet viktig bidrag til motivasjonsforskningen vil jeg hevde er betydningen av variabelen tilfredshet med faget, dette til tross for diskusjonen om denne variabelens validitet i min studie.

Jeg har tidligere redegjort for denne variabelens plass i motivasjonssystemet og tidsperspektivet (jf. 3.2.1 og 3.3.1), og har konkludert med at elevenes tilfredshet er en *outcome* av motivasjon. I denne studien brukes variabelen tilfredshet med faget som et resultat av *motivated behavior* (jf. 6.3.2 og 6.4.2.), for å teste hypoteser om betydningen av de andre faktorene i studien (læreren, undervisning, læring og mestringsfølelse, i tillegg til selvdisciplin og *language anxiety*). Det vil si at tilfredsheten måler *effekten* og *styrken* i de elementene som er involvert i fremmedspråklæring, som *resultat* av hvor effektive og positive disse elementene har vært i de prosessene som foregår hos elevene. Funnene har bekreftet en forventet sammenheng mellom de ovennevnte faktorene og fremmedspråkelevenes tilfredshet. Det tidsperspektivet variabelen er en del av, er imidlertid nokså spesielt og meget spesifikt for den norske ungdomsskolen. Det vil si at den har sin betydning i og med at den måler elevenes tilfredshet over en tidssekvens der elevene har hatt muligheten til å bekrefte eller endre på sitt opprinnelige valg. Det gjør tilfredsheten enda viktigere, fordi det fungerer som *bekreftelse* på det tilfredsstillende med faget. Derfor vil jeg hevde at den rollen som variabelen tilfredshet med faget har fått i denne studien, er ganske unik, og at det burde få mer oppmerksomhet som et mulig nytt element i motivasjonsstudier (både eksperimentelle og ikke-eksperimentelle designer) i andre fagfelt, der det skal tas hensyn til handlinger og motivasjonsendringer over tid.

Lærerens rolle i motivasjonsprosesser

Et annet viktig funn med betydning for fremmedspråklæring som forskningsfelt, er at denne studien i stor grad bekrefter hvor viktig lærerens rolle er. Den har ikke bare stor betydning for elevenes læring i seg selv, noe som kanskje kan virke opplagt, men også for motivasjonens *actional* og delvis *post-actional* faser (Dörnyei, 2005).

Med andre ord er læreren ikke bare ”institusjonelt ansvarlig” for undervisningen og for læringsmiljøet rundt seg, men får indirekte også en nøkkelrolle i etableringen av ”the basic motivational conditions”, som innebærer ”appropriate teacher behaviours and a good relationship with the students” (Dörnyei, 2001b, s.31). I tillegg får læreren gjennom læreplanen for fremmedspråk (*Formål*, Utdanningsdirektoratet, 2006a) et indirekte ansvar for elevenes motivasjon som kilde for elevenes kompetanse: ”Kompetanse i fremmedspråk skal fremme motivasjon for læring” (s. 2).

Mine funn har også bekreftet lærerens ansvar for elevenes tilfredshet med fagene, ettersom det er en sterk sammenheng mellom denne variabelen og de ulike variablene som er direkte eller indirekte knyttet til læreren. Derfor, gjennom tilfredshet med faget som *motivated behavior* (jf 6.3.2 og 6.4.2), støttes også lærerens betydning for *actional motivation*.

Læreren kan blant annet prøve å styrke de indrerelaterte faktorene hos elevene ved å styrke et læringsmiljø (i samspillet med elevene), der læreren ifølge Deci og Ryan (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991) bør bidra til å skape en sosial kontekst som tilfredsstiller menneskelige (og emosjonelle) behov. Dette synes tydelig gjennom funnene, for eksempel når det fremkommer at eleven blir rammet av *language anxiety*, selv om disse forekom i mindre grad enn ventet i denne studien.

I tillegg til disse generelle indikasjonene foreslår Dörnyei en 4-trinns sirkulær prosess som han kaller *motivational teaching practice*, og som handler om å skape motiverende forutsetninger, generere motivasjon, opprettholde den, støtte en positiv retrospektiv evaluering av balansen mellom innsats og resultatene og begynne på nytt med en ny runde med etablering av motiverende forhold (Dörnyei, 2001b, s. 29). Mine funn viser at læreren med sin stil og personlighet er en nøkkelfaktor, slik sammenhengen mellom tilfredshet med faget og undervisnings- og lærerfaktorene tydelig viser (jf. 6.3.2).

Dörnyeis bidrag er etter min mening fundamentalt i forhold til den teoretiske bakgrunnen som ble fulgt i dette prosjektet. Det er fordi det er basert på samme tidsperspektiv som ligger bak måleinstrumentet i denne studien og analyse av funnene, nemlig Dörnyei og Ottós *process model of L2 motivation* (1998). Forslaget om et sirkulært konsept av *motivational teaching practice* tar derfor hensyn til motivasjonens ulike faser, og tar høyde for kontinuerlig endring. Det understreker også at lærerens rolle omfatter å støtte elevenes motivasjon gjennom hele læringsprosessen.

7.2.2 Implikasjoner for utdanningskontekst

I det følgende vil jeg drøfte noen av de viktigste implikasjonene denne studien kan ha for praksis i fremmedspråkene, det vil si i skolen og i kontakten med elevene. Disse implikasjonene har ikke bare betydning for skolens praksis, men har etter min mening også betydning for utdanningsinstitusjonene og utdannings- og forskningsmyndighetenes beslutninger.

Lærerens rolle

Lærerens avgjørende rolle er den store «gjengangeren» som ligger bak flere av funnene i denne studien. Lærerens fagdidaktiske valg, ferdigheter og undervisningsstil i fremmedspråk, er blant de faktorene som kan ligge bak manglende tilfredshet med faget. I tillegg kommer lærerens evne til tilpasning av faget ut fra elevenes forutsetninger, som igjen kan påvirke elevenes generelle tilfredshet eller misnøye med egen læring og mestring i faget. Mine funn viser en generell negativ respons til lærerens stil, kompetanse og undervisningspraksis, særlig i spanskfaget, noe som harmonerer med funnene i ANPEs undersøkelse.

Disse funnene kan etter min mening forklares med for dårlig kvalitet i undervisningen, samt av uklare rammer rundt fremmedspråkdidaktikken. At variablene knyttet til disse faktorene også har høy korrelasjon med tilfredshet med faget, er enda en bekreftelse på deres betydning.

Fremmedspråklærerne underviser i et nedprioritert fag. Hvis de skal innfri vilkårene for vellykket undervisning, være motiverende, gjøre faget konkurransedyktig mot «fristelser» fra mindre krevende fag og klare å tilrettelegge faget for alle, trenger de å være meget godt skolert og forberedt. Særlig den kommunikative delen av fremmedspråkundervisning er utfordrende for lærernes kompetanse. Det er krevende å gjøre faget tilgjengelig for alle når elevene er mange og har ulike forutsetninger, og ikke minst når man skal prøve å få til tilpasset opplæring, som ofte blir ofte omtalt som løsningen på alle problemer.

Det er ganske tydelig at det er behov for en investering i fremmedspråklærerne for å sikre fremmedspråkets fremtid. Det burde stilles strengere krav til kompetanse for å kunne undervise i faget, på samme tid som lærerne også trenger en solid fagdidaktisk kompetanse. Det innebærer at man må ha kjennskap til mekanismene bak fremmedspråklæring, en metakognitiv kompetanse som gjør dem i stand til å ”lære elevene å lære” (Utdanningsdirektoratet, 2006a), og en *produktiv* kompetanse som hjelper dem til å skaffe seg (og elevene) et bredere repertoar av tilpasningsteknikker (Caon, 2008 og 2006). Med andre ord trenger fremmedspråklærere økt kunnskap og bevissthet om de faktorene som påvirker elevenes læring, og dette kan ikke skje uten en reell satsing på faget. Jeg mener derfor at en viktig implikasjon som kan utledes av denne studien, er behovet for bedre lærerkompetanse.

Forbedring av informasjon

Et annet behov som fremgår av mine funn (jf. 5.1.3), gjelder kvaliteten på informasjonen elevene får før de skal avgjøre sitt valg av fag. Dette er ifølge mine funn problematisk for alle elevene generelt, og for spanskelevnene spesielt.

Elevene responderer positivt på spørsmål om informasjonen før valg av fag, slik det fremgår også hos Doetjes og Ryen (2009). Derimot viser det seg at de ikke er tilstrekkelig informerte, med hensyn til hvilke konsekvenser deres valg kan ha i videregående skole. Der viser mine data at informasjonskanalene kan ha sviktet, og elevene er lite bevisste på langsiktige effekter av ungdomsskolevalgene. De offisielle informasjonskanalene, det vil si rådgiverne og lærerne på barne- og ungdomsskolen, har et forbedringspotensial når det gjelder å hjelpe elevene til å reflektere over, om ikke planlegge, sin egen fremtid.

Faktisk er dette spesielt viktig for spanskfaget, siden spanskelevene er den gruppen som har de største forventningene og som opplever de største skuffelsene.

Forbedring av rammefaktorene på skolen

Et av målene i denne studien har vært å undersøke de praktiske og organisatoriske forutsetningene for fremmedspråk på ungdomsskolen, og jeg har allerede nevnt at disse faktorene kan bidra med viktige elementer i motivasjonsforskning (jf. 3.2.7). Mens det viste seg at plassering av timene i timeplanen eller elevenes tilfredshet med denne disponeringen ikke var problemområder, har det kommet frem to områder hvor det finnes et stort forbedringspotensial: gruppestørrelse og bytte av lærer.

Det første handler om at et for stort antall elever i fremmedspråkgruppene – og særlig i spanskgruppene – kan hindre læring. Fremmedspråkgruppene er for så vidt ikke større enn vanlige klasser, men fra et fagdidaktisk ståsted er det viktig å understreke at fremmedspråkene kanskje i større grad enn andre fag krever en aktiv og systematisk deltagelse av elevene i timen for at elevene skal få anledning øve seg i språket, noe som inngår i en praktisk tilnærming til fremmedspråklæring (Heimark, 2013). Dette gjør det desto viktigere å ha håndterlige klassegrupper for å unngå at elevenes språklige deltagelse hemmes. En grunn er den faktiske muligheten (og tiden) hver enkelt får til å uttrykke seg i timen. En annen er elevenes *anxiety*, engstelsen for å eksponere seg foran de andre i store grupper, selv om det må nevnes at denne faktoren ikke hadde den forventede relevansen i mine funn. Mindre grupper vil uansett kunne bidra til økt deltagelse og muntlig praksis på den ene siden, og til redusert *language anxiety* på den andre.

Det andre området som peker seg ut er bytte av læreren, noe som inkluderer både det faktiske byttet (hvis en lærer slutter) og bruken av vikarer. Det viser seg å være vanskelig å finne vikarer med tilstrekkelig språkkompetanse, og at spanskfaget er særlig rammet av dette problemet.

Den naturlige implikasjonen av funnene er behovet for bedre kontinuitet i faget. Det er likevel ikke en helt enkel løsning, fordi det er vanskelig å vite om mangelen på vikarer for korte perioder er et bevisst valg fra skolens side, eller skyldes at disse sliter med dårlig tilgang på vikarer med riktig kompetanse, noe som med fordel kunne undersøkes i en separat studie. Hvis det viser seg at det er på grunn av mangel på lærere, blir dette mer et generelt spørsmål om skolepolitikk og satsing på nasjonalt nivå.

Spanskfagets fremtid

Spansk er det største fremmedspråket på ungdomsskolen i Norge, med over 30 % av elevene¹¹³ som også har store forventninger til faget. Deres skuffelse blir desto større når de tilbys et fag som ikke lever opp til disse forventningene. Siden mine funn viser at spanskelevene er de som er minst tilfredse med faget og mest misfornøyd med mange sider ved fremmedspråkundervisningen, er en viktig implikasjon fra denne studien at noe i og rundt spanskfaget må endres.

¹¹³ Data er hentet fra GSI (Grunnskolen informasjonssystemet): <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1>.

Jeg har allerede påpekt et generelt behov for forbedring av fremmedspråkenes kvalitet i skolen, og derfor også av utdanningen av fremmedspråklærerne via fagstudiene, PPU og fagdidaktiske kurs. Spanskfaget står etter min mening også overfor et dilemma som skyldes at det ikke er tilstrekkelig mange spansklærere med den nødvendige kompetansen for å dekke den store pågangen i faget. Hvordan kan denne utfordringen løses? Skal skolene ansette bare de fåtallige kompetente lærerne som finnes? Dette vil trolig redusere antall elever som får det faget de ønsker seg, og øke den gruppen som derfor tildeles et annet fag. På samme tid ville det antakelig medføre umotiverte elever, og kanskje frafall fra faget. Alternativet er at skolene satser mest mulig på å oppfylle elevenes valg, noe som vil kunne føre til mange elever med sterk *initiating motivation* i begynnelsen og lavere *sustaining motivation* etter hvert.

7.2.3 Fremmedspråkfagets status i ungdomsskolen

Flere av funnene i denne studien peker på behovet for en kritisk gjennomgang av fremmedspråkfagets status, og det dreier seg om forholdet mellom fremmedspråk og fordypningsfag, frafallsproblematikken og fagvalgmuligheter. Disse funnene har til felles at de viser at konkurransen mellom fremmedspråk og fordypningsfag (og nå også med flere andre valgmuligheter) kan ha konsekvenser som burde vurderes nærmere. Konkurransen kan være til hinder for elevenes motivasjon for fremmedspråklæring, spesielt hvis elevene i er utgangspunktet svake eller lite motiverte. I dette tilfellet er konkurransen derimot til hinder for at fremmedspråkene kan tas alvorlig av elevene. Samtidig kan konkurransen fungere som en slags seleksjon av elever etter deres motivasjon, slik at når noen elevene har byttet fag, er det bare de veldig motiverte igjen. Konsekvensene av dette vil jeg forsøke å utdype.

Frafall eller fremmedspråk vs. fordypningsfag

Som nevnt har mine funn vist store forskjeller mellom fremmedspråkfagene og fordypningsfagene. Disse er et tegn på at innholdet og nivået i fordypningsfagene *de facto* er langt fra læreplanens mål. Dette forårsaker, som sagt, også en implisitt konkurranse med fremmedspråkene, som anses å være mer krevende fag, slik at elevene som ikke klarer seg tilstrekkelig bra i et fremmedspråk, eller som ikke har lyst til å yte, kan bytte til et fordypningsfag. Den situasjonen som finnes per dags dato har to konsekvenser.

På den ene siden fører det til at fordypningsfagene får en slags annenrangs status i forhold til de øvrige fagene, noe som peker mot et stort behov for en revurdering av fordypningsfagene, både i innhold og i praksis, hvis de i det hele tatt skal være *fordypningsfag*. Og med innføring av flere fagvalgalternativer i de siste to årene (Utdanningsdirektoratet, 2011), mener jeg at det kunne trenge en analyse også av forholdene mellom fremmedspråk og de andre alternativene.

På den andre siden kan det føre til frafall fra fremmedspråk, et fenomen som helt siden L97 har preget fremmedspråkene (Speitz & Lindemann, 2002). Hypotesen har fra ulike sider vært at frafallet kunne skyldes enten en forvirring hos elevene (i tillegg til dårlig informasjon), være knyttet til fremmedspråkfagets innhold og vanskelighetsgrad, eller at elevene ikke var motiverte fordi de ikke hadde fått det faget de ønsket. Frafallet har uansett blitt kraftig redusert med årene og allerede i 2009 (Doetjes & Ryen, 2009; GSI) var det blitt mindre. I løpet av utviklingen av dette prosjektet har jeg i tiden mellom pilotundersøkelsen og

hovedundersøkelsen også opplevd en videre reduksjon av frafall blant elevene. Likevel er det fortsatt en del elever som bytter fremmedspråkfaget med et fordypningsfag i løpet av 8. trinn, til tross for at nesten alle elevene har fått det faget de ønsket seg fra begynnelsen.

I denne studien blir det tydelig at frafallende elever er misfornøyde elever, og funnene mine har pekt ut de faktorene som ser ut til å være problematiske. For det første gjelder det en generell skuffelse over faget i forhold til de opprinnelige forventningene, og videre er det en del problematiske sider ved undervisningen og fagets vanskelighetsgrad. Disse resultatene stemmer overens med Doetjes og Ryens undersøkelse fra 2009, og viser at blant elevene er det gjennomgående en generell misforståelse om hva et fremmedspråk innebærer, hvor krevende det er, og hvor mye elevene kan forvente å lære. Videre er det klart at fagbytte også skjer på grunn av tilgjengeligheten av fordypningsfagene (og nå også andre fag) som alternativ. Disse fremstår ikke bare som konkurrerende fag, men er faglig og praktisk sett (jf. 6.4.5) mye mindre krevende.

Selv om frafallet ikke er et veldig alvorlig problem i dag, gir det likevel en indikasjon på en tendens: Hvis elevene er misfornøyde, hvis noe ikke går deres vei, hvis de får mye motgang, eller hvis de må jobbe for mye for å oppnå resultater, da vet de at de kan slutte med fremmedspråk. Fraffallet, eller fagbytte, er igjen et resultat av fagets utydelige status. Dette problemet innebærer enten at faget bør få en høyere status, for eksempel at det blir et obligatorisk fag, og/eller at forutsetningene for faget (undervisningen og rammefaktorene) forbedres.

Fagvalgmuligheter

Respondentene i min studie gir uttrykk for et ønske om flere fagvalgmuligheter (jf. 5.1.5), det vil si flere alternativer i forhold til fremmedspråk og fordypningsfag, og siden 2012 har også det nye faget arbeidslivsfag blitt introdusert. Mine data tilsier at det er behov for en kritisk diskusjon av fagtilbud og fagvalg, særlig *om det finnes* et behov for flere fagmuligheter, om elevene trenger mer ”praktiske fag”, og om fremmedspråkfag skal fortsette å være et alternativ blant flere fag. Og det er også behov for å stille kritiske spørsmål om praktisering av fremmedspråkfaget på ungdomsskolen.

Selv om fremmedspråkene med Kunnskapsløftet skulle få en «praktisk tilnærming» (Heimark, 2013, 2008, 2007a og 2007b), er det fortsatt stor avstand mellom teori i læreplanen og vanlig hverdagspraksis på skolen. Fremmedspråkene blir fortsatt omtalt som krevende fag sammenlignet med de konkurrerende fordypningsfagene, og som mer teoretiske og dermed vanskeligere enn fordypningsfagene (og nå også arbeidslivsfag). Det er derfor behov for kritisk refleksjon omkring den mellomløsningen som finnes i dag, nemlig at fremmedspråk er halvveis obligatoriske fag: De er ikke obligatoriske, men for de som velger dem, blir de like krevende som alle de øvrige fagene. Siden det finnes et alternativ å bytte med, vil de alltid konkurrere med de mindre krevende fordypningsfagene.

Det er etter min mening fornuftig og logisk å tenke på to mulige alternativer som ville bidra til å løse dette dilemmaet. Enten må noen elevers behov for flere praktiskrelaterte fag, slik som fagmulighetene var under L97, vurderes. Ellers bør man vurdere å gjøre fremmedspråk obligatorisk for alle, men samtidig bør fagets praksis endres på en mer systematisk måte. Det finnes tilstrekkelig bevis på at det er behov for

fremmedspråkkunnskaper i dagliglivet og på arbeidsmarkedet (Hellekjær, 2007 og 2009), og derfor er det ikke mangel på legitime grunner som er til hinder for at fremmedspråk gjøres obligatoriske. I tillegg ble kravet for læring av tre ”community languages” stilt til EU allerede i 1995, med dokumentet *White Paper on education and training*¹¹⁴ (European Commission, 1995). Men å gjøre fremmedspråkfaget obligatorisk vil virkelig forandre at faget gjøres tilgjengelig for alle elever.

Det sistnevnte er et fagdidaktisk spørsmål, som etter min mening ikke ble løst bare ved å innføre en læreplan (LK06) som legger stor vekt på kommunikativ kompetanse, og som slår fast at fremmedspråk er ”et fag for alle”, slik det påpekes av både EUs aksjonsplan *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity* (EU-Kommisjonen, 2003)¹¹⁵, EU-rapporten *Special Education Needs in Europe* (EU-Kommisjonen, 2005) og strategiplanen *Språk åpner dører* (KD, 2007).

Ifølge læreplanen krever faget en mer praktisk tilnærming (KD, 2003-2004), men dette har faktisk bare bidratt til å øke forvirringen blant lærerne, og har ikke endret fagets didaktikk noe grundig. Det er etter mitt skjønn et stort behov for en bedre og felles forståelse av hva praktisk tilnærming innebærer, slik Heimark hevder i sine forskningsfunn (Heimark, 2013).

Et annet aspekt av tilnærmingen til fremmedspråket som burde drøftes, er hvorvidt prinsippet om tilpasset opplæring blir praktisert i dette faget. Det er flere utfordringer: Den ene er hvilken tilpasning som kan praktiseres i fremmedspråk, og den andre er måten prinsippet om tilpasset opplæring kan konkretiseres i et fag der de store elevgruppene i seg selv kan være til hinder for substansen i faget, nemlig den kommunikative kompetansen. Den eventuelle innføringen av et obligatorisk fremmedspråk kunne derfor aldri praktiseres uten å stille større krav til en bedre og systematisk tilpasning til elevenes forutsetninger, noe som ikke ser ut til å være tilfellet i dag.

Konklusjonen

Satt på spissen tyder funnene i denne studien på et behov for å styrke statusen for fremmedspråkene. En grunn er at mange studier har pekt på viktigheten av å lære andre språk enn engelsk på grunn av fremmedspråkenes praktiske nytte i handelen og i samfunnet (Hellekjær, 2007 og 2010; Vold & Doetjes, 2012; European Commission 1995). En annen er fremmedspråkenes verdi i en dannelsesdimensjon, slik det fremkommer av selve læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Særlig tre aspekter viser den store rollen som fremmedspråkene har fått tildelt i skolen: Forståelse av andre menneskers leve- og tankemåter, respekt mellom ”mennesker med ulik kulturbakgrunn” og ”styrkning av demokratisk engasjement og medborgerskap” («Formål med faget», s. 2). Det betyr at det også fra et dannelsesperspektiv er viktig med en forbedring av fremmedspråkfagets status.

Denne styrkningen kunne, som ytterlig konsekvens, også føre til økning i frafall fra fremmedspråk, særlig hvis det skjer gjennom en innstramning av kravene i fag i tråd med læreplanens formål. Det gjenstår derfor også å vurdere, i et større skolepolitisk perspektiv, om

¹¹⁴ http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

¹¹⁵ *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity* (http://europa.eu/legislation_summaries/education_youth/lifelong_learning/c11068_en.htm).

det er et ensidig mål å ha flest mulig elever i fremmedspråk, eller om det går an å akseptere at det finnes to typer fag med ulike vanskelighetsgrad for elevene med ulike behov.

7.3 Videre forskning

Jeg har tidligere nevnt at dette er en tverrsnittsstudie med ikke-eksperimentell design, som består av tre undersøkelser, en pre-pilot med 34 respondenter, en pilot med 189 respondenter og en hovedundersøkelse med 1521 respondenter.

Dette prosjektet er etter min mening og erfaring ganske unikt innenfor motivasjonsforskning i fremmedspråkfeltet i Norge. Videre, hvis man skal dømme ut fra de referansestudiene jeg har gått igjennom, kan det med hensyn til antallet og spredningen av respondentene plasseres blant de ganske sjeldne eksemplene av *large scale*-undersøkelser i Norge.

Jeg vil derfor hevde at det i denne studien ikke behov for ytterligere forskning på variablene som har blitt undersøkt i dette prosjektet i en ny og større undersøkelse. Unntaket ville være om dette skulle gjøres for å følge utviklingen over tid.

Videre er databasen som ble laget på bakgrunn av hovedundersøkelsen, ganske unik på sitt felt i Norge, og selvsagt for omfattende for å bli fullstendig analysert med de tidsbegrensningene som finnes i et doktorgradsprosjekt. På den andre siden kan det være nyttig, eller nødvendig, å utdype flere aspekter som bare i mindre grad blir tatt opp denne studien. En type utdypning er å arbeide videre med analyse av variablene i den. En annen er å se nærmere på noen av de begrepene som har blitt operasjonalisert i måleinstrumentene til studien, og prøve å forbedre eller utvide antallet *items* for å kunne lage bedre og mer reliable sumskårer for konstruktene.

Til slutt ville jeg peke på relevansen og behovet for å utvide denne studien med flere oppfølgende studier: En videre undersøkelse av konstruktene som ikke ble brukt i denne omgangen på grunn av deres lave reliabilitet; en innsamling av kvalitative data som vil kunne bidra til en rikere beskrivelse av de faktorene involvert i fremmedspråklæringsprosesser; en ny og lignende undersøkelse med elever i den videregående skolen; og til slutt en studie av kvaliteten i lærerutdanningen i fremmedspråk.

I de følgende underpunktene vil jeg gå igjennom disse forslagene i detalj.

7.3.1 Videre analyse av variablene

På grunn av den store mengden med *items* og tidsbegrensningen i dette doktorgradsprosjektet har jeg ikke hatt mulighet til å analysere alle variablene i hovedundersøkelsen.

En videre analyse vil i første omgang kunne være å utvide analysen av prosentfordelingene i de ulike spørsmålene til alle variablene. Videre kunne analysen fortsette med en mer komparativ synsvinkel, hvor man undersøker forskjellene mellom de ulike fremmedspråk- og fordypningsfaggruppene. Dette vil være særlig viktig i forhold til kjønnsforskjellene som har blitt avdekket så langt i denne analysen, da de både er interessante, relevante og ikke minst statistisk signifikante.

I tillegg er det nødvendig å se nærmere på forholdet mellom flere grupper uavhengige variabler, og ikke bare i forhold til den avhengige variabelen tilfredshet med faget som har

vært i fokus i denne studien. Dette bør skje med flere korrelasjonsstudier basert på de samme *items* som allerede er tilgjengelige.

7.3.2 Forbedring av enkelte konstrukter

Som nevnt ble noen av konstruktene lite fokusert i analysen fordi de hadde for dårlig reliabilitet, var kanskje ikke godt operasjonalisert eller var formulert på feil måte. Dette er for eksempel tilfellet med følgende konstrukter: *trivsel*, *læreren* og *negative sider ved fremmedspråk* (jf. 5.2.1).

Disse faktorene er involvert i fremmedspråklæringsprosesser, og det hadde derfor vært interessant å utdype denne studien med en ny som tar med disse konstruktene i en ny og forbedret versjon. Siden det er ganske vanskelig å rekruttere skolene for å få respondenter, ville jeg denne gangen ikke trenge et like stort utvalg; antakelig ville det være tilstrekkelig med en mindre, *convenience sample* med elever.

7.3.3 Andre typer analyse

Som jeg har nevnt tidligere, ligger det i kortene at et doktorgradsprosjekt har en tidsbegrensning. I en studie med så mange *items* og latente variabler hadde jeg nok ønsket å benytte meg av flere og andre analysemetoder enn dem jeg har brukt (prosentfordeling, studium av signifikansnivå, korrelasjonsstudier og faktoranalyse).

Gardner (2000, i Tremblay, 2001, s. 246) anbefaler sterkt å bruke flere analysemetoder enn dem jeg har rukket å bruke i denne studien, og særlig to er både nyttige og overførbare. Den ene er multipl regressjon, som kunne hjelpe ”to predict a criterion” (s. 247), og som jeg selv argumenterer for lenger nede i dette avsnittet. Den andre er strukturell modellering (lenger nede). Siden jeg verken har hatt anledning eller tid til å kunne fordype meg i flere analysemetoder, må nye analyser ved hjelp av spesielt regressjonsanalyse og *structural equation modeling (SEM)* utsettes til oppfølgende studier.

Regresjonsanalyse

Dette er analysen av en multipl lineær korrelasjon mellom en variabel som antas å være avhengig, og en del andre (uavhengige) variabler som uttrykkes gjennom en koeffisient som ”angir hvor stor andel av variansen til den avhengige variabelen som kan forklares ut fra alle de uavhengige variablene til sammen” (Kjærnsli et al. 2007, s. 285). Regresjonsanalysen gjør det altså mulig å konstruere en modell av en hypotetisk sammenheng mellom en variabel som man antar å være avhengig av flere andre. Den multiple korrelasjonskoeffisienten R^2 representerer den forklarte andelen av variansen (med verdier mellom 0 og 1) og gir informasjon om hvor mye enkeltvariabler og kombinasjoner av disse bidrar til denne forklaringen.

Med den modellen som kommer ut av en slik analyse, kan man se hvor langt en gruppe variabler greier å forklare en avhengig variabel, og med grunnlag i korrelasjonene mellom hver enkelt uavhengig variabel og de avhengige. Det som kan skje, er at noen variabler har et signifikant bidrag til forklaringen, men dets andel er så liten at den ikke kan vektlegges.

På bakgrunn av dette kan denne analysemetoden brukes for å se i hvor stor grad alle de variablene som hadde en signifikant korrelasjon med hovedspørsmålet, kan forklare elevenes tilfredshet med faget. Eller sagt på en annen måte: hvilken innflytelse de har på den variabelen som vi betrakter som avhengig.

Strukturell modellering

Strukturell modellering eller *structural equation modeling (SEM)* er en analyseprosedyre som har blitt ganske populær i psykologi, og som også blir kalt *causal modeling* (Tremblay, 2001, s. 249), selv om den alene og direkte ikke tillater kausale slutninger. Den brukes for å tolke forholdet mellom flere variabler, den gir “directional paths between the variables and not just information about how variables hang together” (Dörnyei, 2007, s. 238).

SEM brukes for å lage modeller med variabler der det skilles mellom *exogenous variables*, som er latente variabler som ikke er “influenced or ‘caused’ by other variables”, og *endogenous variables*, som er “influenced or ‘caused’ by other endogenous or exogenous variables in the model” (s. 248). Med denne typen analyse kan man finne nyttig informasjon om sammenhenger mellom variabler og om retning, det vil si om den antatt predikerende variabelen kommer før eller etter (i tid) den antatte avhengige. Anvendeligheten og verdien av denne type analyse ligger i muligheten til å kunne nærme seg sannsynlige kausale slutninger, selv om det må huskes at “it does not identify causation but only informs the researcher as to whether a hypothesized cause-effect relationship is conceivable based on the total amount of data” (Dörnyei, 2007, s. 240). *SEM*-analysen krever imidlertid arbeid med å konstruere en modell, basert på et teoretisk utgangspunkt for forholdet mellom variablene, som så blir testet. I flere av mine referansestudier har *SEM* blitt brukt for å teste forholdet mellom variablene, for eksempel av Gardner (1999), Gardner og Tremblay (1994), Gardner et al. (1997) og Tremblay (2001). Gardner et al. (1997) mener at “causal modeling is (...) a procedure that permits one to evaluate how well a model accounts for the relationship obtained” (s. 355). Videre understreker Dörnyei hvor viktig det er med en metode som “does not identify causation but only informs the researcher whether a hypothesized cause-effect relationship is conceivable based on the total amount of data” (Dörnyei, 2001a).

Jeg mener derfor at strukturell modellering kunne bidra effektivt til en grundigere analyse av det dypere forholdet mellom tilfredshet med faget og de andre variablene som er tatt i bruk i denne studien. Dessverre ble det ikke tid til å følge dette opp.

7.3.4 En kvalitativ undersøkelse

Etter en så stor samling av kvantitative data som denne studien har medført, hadde det vært nyttig å utdype studien med en kvalitativ undersøkelse. Det ville innebære rekruttering av noen få klasser (på tilsvarende skoler) for å gjennomføre semistruktureerte intervjuer (Zammuner, 1998) om de samme faktorene som allerede har blitt undersøkt kvantitativt. En slik oppfølging ville gi større dybde i de resultatene som kommer fra denne studien, og bidra til å skape et rikere bilde, ikke bare av de elementene som er viktig for elevene i forhold til deres tilfredshet, men også av alle de faktorene involvert i fremmedspråklæring.

For å få en helhetlig beskrivelse av rammefaktorene rundt fremmedspråk i skolen og rundt den informasjonen elevene får, ville jeg foreslå at denne undersøkelsen støttes av en parallell intervjurunde som også omfatter inspektørene eller rektorene på de utvalgte skolene.

Dette forslaget skyldes den veldig positive responsen jeg fikk fra inspektørene i de utvalgte skolene som deltok i denne studien¹¹⁶. Mange av dem ga uttrykk for ”et behov” for bedre forståelse av situasjonen og for en forbedring av vilkårene for fremmedspråkene.

7.3.5 Et helhetlig prosjekt

De ovennevnte forslagene om videre og dypere analyse av variablene og konstruktene i denne studien (jf. 7.3.1, 7.3.2 og 7.3.3), samt prosjektet om ytterligere utdypning av denne studien gjennom to kvalitative undersøkelser (en hos elever, en hos inspektørene), danner til sammen rammen for et større prosjekt som kunne egne seg til å komplementere funnene i denne studien med enda mer pålitelige analyser og rikere beskrivelser. Disse kunne danne et unikt grunnlag for å brukes i forbindelse med læreplanvurdering i skolen, evaluering av lærerutdanning og fagdidaktikk og skolepraksis, som ikke finnes per dags dato, og som kunne være til stor nytte for utdanningsmyndighetene i forhold til eventuelle tiltak på høyere nivå.

Dette prosjektet innebærer et langsiktig og målrettet arbeid som ikke kan gjennomføres uten støtte.

7.3.6 Motivasjon, valg og frafall på videregående skole

Sviktende motivasjon og til dels frafall rammer elevenes situasjon på videregående skole (Gimse, 2012). Flere initiativ har blitt satt i gang for å takle denne utfordringen. Blant annet har Kunnskapsdepartementet foreslått å gi noen fag en mer praktisk og arbeidsrelatert tilnærming (Utdanningsdirektoratet, 2012d), og Utdanningsforbundet har utarbeidet et skriv om mulige tiltak for å motivere elevene (Utdanningsforbundet, 2013).

På bakgrunn av funnene i denne studien og utfordringen med elevenes motivasjon på videregående skole er det etter min mening også behov for å analysere statusen for fremmedspråk på studiespesialiserende studieretning i den videregående skolen. Det kan brukes et lignende måleinstrument som det jeg benytter meg av i denne studien. Undersøkelsen bør selvsagt tilpasses videregående skoles rammer og ta hensyn til de ulike programmene.

Ideelt sett hadde dette vært grunnlag for en tverrsnittsstudie, slik som i denne studien, eller en mer kompleks design som kunne omfatte flere undersøkelser over tid med de samme respondentene. Likevel krever slike prosjekter en deltagelse som er vanskelig å oppnå, og derfor kunne et godt alternativ være en *mixed-methods*-undersøkelse (Teddlie & Tashakkori, 2009) med intervjuer blant rådgivere og elever, etterfulgt av en spørreskjemaundersøkelse.

¹¹⁶ Jeg fikk muligheten til å snakke personlig med alle inspektørene i de skolene som ble rekruttert til hovedundersøkelsen, og de forklarte situasjonen på sin skole. I forbindelse med disse samtalen ble flere temaer rundt situasjonen for fremmedspråk tatt opp, og de fleste (om ikke alle) ga tydelig beskjed om en viss forvirring rundt fremmedspråkene og ferdypningsfagene, og behov for å forbedre situasjonen.

7.3.7 Utdanning av lærerne og fremmedspråkdidaktikk

I løpet av den tiden jeg arbeidet med denne studien og skulle analysere viktigheten av lærerens rolle i opprettholdelsen av elevenes motivasjon og tilfredshet, ble det utgitt flere artikler¹¹⁷ (Svarstad, 2013; Hagsæther, 2013a, 2012a, 2012b og 2012c) om dårlig kvalitet og store innholdsmessige forskjeller på lærerutdanningen rundt omkring i hele landet i flere aviser. Den samme situasjonen gjelder for PPU-studier som tilbys ved flere utdanningsinstitusjoner. Med mitt personlige kjennskap til det fagdidaktiske miljøet kan jeg bekrefte at det brukes altfor liten tid til undervisning i fremmedspråkdidaktikk, og enda mindre til å fokusere på de fremtidige lærernes evne til å utvikle et undervisningsrepertoar og evne til tilpasning av faget eller motivering av elevene.

Mine funn både fra elevundersøkelsene (som er hovedfokuset i denne studien) og fra ANPEs spørreskjema til spansk lærerne tyder på en sterk sammenheng mellom elevens tilfredshet med faget og mange av de faktorene som handler om læreren, undervisning, tilpasning, mestring og læring, noe som viser tilbake til viktigheten av utdanning av lærerne. Når dette sees i sammenheng med til de urimelige lave kravene for å tilsette lærerne i skolen, er det klart at det er behov for å se nærmere på lærerutdanningen og PPU-studiene.

Det er derfor min mening at det er et sterkt behov for å undersøke både rammene rundt, og innholdet i, innholdet i den faglige og fagdidaktiske delen av fremmedspråkstudier i Norge.

7.4 Fremmedspråkfaget– og særlig spanskfagets- fremtid. En oppsummering

Hele studien har sitt utgangspunkt i troen på verdien av fremmedspråklæring, samt en sterk og entusiastisk tilnærming til fremmedspråkdidaktikk. Denne overbevisningen har ofte blitt konfrontert med en virkelighet preget av dårlig undervisning, misfornøyde elever og den håpløse situasjonen som mange lærere befinner seg i. Jeg tror jeg har klart å vise at det finnes behov for en forbedring av fremmedspråklæring og for en styrking av fremmedspråkundervisningen. Disse behovene gjelder alle fremmedspråkene generelt, men er særlig akutt for spansk, som er det mest populære fremmedspråket og som lider mest av utfordringene med kvalitet i undervisningen og rammefaktorene på skolen. Det er derfor et behov for:

- En endring av fremmedspråkets status og en løsning på konkurransen mellom fremmedspråk og de øvrige valgmulighetene.
- En endring av rammene rundt fremmedspråk som fag i skolen.
- En konkretisering av tiltakene for å styrke kvaliteten i undervisningen, som bare kan skje hvis ikke fremmedspråk blir gitt større prioritet.

¹¹⁷Svarstad, 2013; Hagsæther, 2013a og b; Hagsæther, 2012a, b og c.

- En satsing på en forbedring av lærernes fagdidaktiske kompetanse gjennom styrking og forbedring av språklærerutdanningen og PPU.
- En innføring av strengere krav for å kunne undervise i språket, samt med et reelt tilbud om utdannings- eller etter-/videreutdanningsmuligheter for lærere, slik at de kan rustes mot de store fagdidaktiske utfordringene i praksis.
- En revidering av fagets praksis og didaktikk, med tanke på å gjøre fremmedspråkene et reelt «fag for alle».

Etter å ha gitt uttrykk for mine meninger om og ønsker for fremmedspråkernes fremtid, vil jeg gjerne avslutte med noen ord om (fremmed)språkundervisning, skrevet av Marcus Fabius Quintilianus, en spanskfødt romersk retoriker som allerede i sin retorikklærebok om *Institutio Oratoria* fra år 95 e.Kr. hadde klart å komme med en klar og tydelig oppskrift på den ideelle (fremmed)språklæreren. Quintilianus viser oss at utfordringene ved (fremmedspråk)undervisningen er tidløse, men også at de kan overvinnes gjennom lærerens profesjonalitet og riktig motivasjon. Jeg tar med den originale versjonen på latin sammen med den engelske oversettelsen:

Pleraque vero hanc condicionem habent, ut eadem voce ad omnes simul preferantur. Taceo de partitionibus at declamationibus rhetorum, quibus certe quantuscunque numerus adhibeatur, tamen unusquisque totum ferret. Non enim vox illa praeceptoris ut cena minus pluribus sufficit, sed ut sol universis idem lucis calorisque largitur (...). At enim emendationi praelectionique numerus obstat. Sit incommodum, (nam quid fere undique placet?) mox illud comparabimus commodis. Nec ego tame non mitti puerum volo, ubi negligatur. Sed neque praeceptor bonus maiore se turba, quam ut sustinere eam possit, oneraverit; et in primis ea habenda cura est, ut is omni modo fiat nobis familiariter amicus, nec officium in docendo spectet, sed adfectum.

There are moreover a large number of subjects in which it is desirable that instruction should be given to all the pupils simultaneously. I say nothing of the analyses and declamations of the professor of rhetoric: in such cases there is no limit to the number of the audience, as each individual pupil will in any case receive full value. The voice of a lecturer is not like a dinner which will only suffice for a limited number; it is like the sun which distributes the same quantity of light and heat to all of us. (...) But, it will be urged, a large class is unsuitable for the correction of faults or for explanation. It may be the inconvenient: one cannot hope for absolute perfection; but I shall shortly contrast the inconvenience with the obvious advantages. Still I do not wish a boy to be sent where he will be neglected. But a good teacher will not burden himself with a larger number of pupils than he can manage, and it is further of the very first importance that he should be on friendly and intimate terms with us and make his teaching not a duty but a labour of love (Quintilianus, I-II, 13-15 i Butler, 1920, s. 45-47).

8. LITTERATUR

- Andresen, K. (2008, september). Varsko om fremmedspråk, *Forskning. no*.
<http://www.forskning.no/artikler/2008/september/196070> (sist konsultert 5.01.2013).
- Ary, D., Jacobs, L.C., Sørensen, C. & Razavieh, A. (2010). *Introduction to Research in Education*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Bachman, L.F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakken, A., Dæhlen, M. & Smette, I. (2013) *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet Sluttrapport fra en følgeevaluering. NOVA rapport 11/2013*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bilstad, C. (2007, november). Stor mangel på spansklærere. *Nrk Trøndelag*.
<http://www.nrk.no/trondelag/stor-mangel-pa-spanskaerere-1.4067083>(Sist konsultert 5.01.2013).
- Brown, J.D., Cunha Azevedo, M.I., Frota Nagen de Fatima, S., Ferreira, Fernandes A.B. (2001). The Development and Validation of a Portugese Version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical report #23) (s. 257-280). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Burke Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33.
<http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14> (sist konsultert 25.04.2012).
- Butler, H.E. (1920). *The Institution Oratoria of Quintilian with an English Translation* (s. 45-47). London: William Heineman.
- Bårdseth, A. (2012, mars). Klarer ikke å møte spansk interessen, *Gjengangeren.no*.
<http://www.gjengangeren.no/nyheter/klarere-ikke-a-mote-spansk-interessen-1.7134034> (sist konsultert 5.01.2014).
- Caon, F.(2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficolta'*. Novara: Utet.
- Caon, F. (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilita' differenziate*. Perugia: Guerra edizioni.
- Caon, F. & Rutka, S. (2004). *Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Christiansen, A.(2006). Kunnskapsløftet og videreutdanning i spansk. *Uniped*, 29(3), 32-37.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. (1994). Motivation, Self-confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44(3), 417- 448.
- Commission of the European Communities (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Brussels: Commission of the European communities.

http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm

(sist konsultert 08.01.2014).

- Crocker, L. & Algina, J. (2008). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Mason: Cengage Learning.
- Crookes, G. & Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005a). Language Learners' motivation Profiles and Their Motivated Learning Behaviour. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005b). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- Csizér, K. & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary, *System* 38(1), 1-13.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Doetjes, G. & Ryen, E. (2009). Språkvalg på ungdomsskolen. En kartlegging. *Fokus på språk*, 16, J. Ostad (red.), Halden: Fremmedspråksenteret.
- Dörnyei, Z. (2009a). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009b). The L2 Motivational Self System. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the Language Learner. Individual differences in Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2003a). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2003b). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in theory, research, and application. I Z. Dörnyei (red.), *Attitudes, orientations and motivations in language learning* (s. 3-32). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 272-284.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.

- Dörnyei, Z. & Clemént, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: results of a nationwide survey. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical report #23) (s. 399-426). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance, *Language Teaching* 4(3), 275-300.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. (1999). The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. I J. Arnold (red.), *Affect in language learning* (s. 155-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). The L2 Motivational Self System. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Elstad, E. & Turmo, A. (red.) (2010). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2008). Building self-discipline to promote learning: students' volitional strategies to navigate the demands of schooling, *Learning Inquiry*, 2, 53-71.
- Europarådet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Utdanningsdirektoratet.
http://www.udir.no/Upload/Verktov/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no (sist konsultert 23.05.2012).
- EU-kommisjonen (2005). *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages*. Rapport.
http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html (sist konsultert 12.11.2012).
- EU-Kommisjonen (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity (2004-2006). An Action Plan*.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1_1068_en.html (sist konsultert 10.12.2013).
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning*, European Union Documents.
http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf (sist konsultert 10.12.2013).
- Finnish National Board of Education (2012). *General Upper Secondary Education. Curriculum*
www.oph.fi/english/education/general_upper_secondary_education/curriculum (sist konsultert 05.09.2013).

- Finnish National Board of Education (2012a). *General Upper Secondary Education. Core Curricula*.
www.oph.fi/english/sources_of_information/core_curricula_and_qualification_requirements/basic_education (sist konsultert 3.01.2014).
- Finnish National Board of Education (2012b).
http://www.oph.fi/download/131431_vocational_education_and_training_in_finland.pdf (sist konsultert 3.01.2014).
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2000). The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. I Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Inc.
- Fremmedspråksenteret (2013). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet: store regionale forskjeller*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, Notat 3/2013.
- Fremmedspråksenteret (2012). *Valg av fremmedspråk: Hvorfor velger gutter og jenter forskjellig?* Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, Notat 4/2012.
- Fremmedspråksenteret (i samarbeid med Utdanningsdirektoratet). *Valg av fremmedspråk på ungdomstrinnet, en brosjyre for rådgivere i grunnskolen*.
http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group51/0223_Radgivere_s2.pdf (sist konsultert 20.11.2013).
- Fremmedspråksenteret (i samarbeid med Utdanningsdirektoratet). *Valg av fremmedspråk på ungdomstrinnet, en brosjyre foreldre og foresatte*.
http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/0320_Web_Fore_BO_s2.pdf (sist konsultert 20.11.2013).
- Gardner, R.C., (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research project*. University of Western Ontario.
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> (sist konsultert 10.12.2013).
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and second language acquisition* (Technical report #23) (s. 1-19). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R.C. (1999). Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24.
- Gardner, R.C. (1985a). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R.C. (1985b). *Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*, University of Western Ontario.
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf> (sist konsultert 5.12.2013)
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contribution to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.
- Gardner, R.C. & Tremblay, P.F. (1994). On Motivation: Measurements and Conceptual Considerations, *The Modern Language Journal*, 78(4), 524-527.

- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Gimse, L.M. (2012, august). Større frafall i videregående skole, *Aftenposten.no*. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Storre-frafall-i-videregaende-skole-6971979.html> (sist konsultert 20.01.2014).
- Hagesæther, P.V. (2013a, juni). Én av tre lærerstudenter strøk i matte. *Aftenposten.no* <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/n-av-tre-larerstudenter-strok-i-matte-7238660.html> (sist konsultert 20.01.2014).
- Hagesæther, P.V. (2013b, juni). Høgskole tilbyr lærerutdanning - selv om du har 2 i matematikk. *Aftenposten.no* <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Hogskole-tilbyr-larerutdanning---selv-om-du-har-2-i-matematikk-7228514.html>(sist konsultert 20.01.2014).
- Hagesæther, P.V. (2013c, juni). Vil ha nasjonal lærereksamen. *Aftenposten.no* <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Vil-ha-nasjonal-larereksamen-7237395.html> (sist konsultert 20.01.2014).
- Hagesæther, P.V. (2012a, desember). Vil ha ny lærerutdanning – igjen. *Aftenposten.no* <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Vil-ha-ny-larerutdanning---igjen-7059696.html> (sist konsultert 20.01.2014).
- Hagesæther, P.V. (2012b, desember) Høyre vil legge ned lærerutdanninger. *Aftenposten.no* <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Hoyre-vil-legge-ned-larerutdanninger-7060119.html> (sist konsultert 20.01.2014).
- Haertel, E.H. (2006). Reliability. I R. Brennan (2006), *Educational Measurements (4. utgave)* (s. 65-110). Westport: ACE/Præger Series on Higher Education.
- Haukas, Å. & Vold, E.T. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråkdidaktisk forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 386-401.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.
- Heimark, G.E. (2013). *Praksis tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. (Doktoravhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Heimark, G. E. (2008). Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse, *Fokus på språk*, 10, G. Doetjes & B. Trandem (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Heimark, Gunn Elin (2007a). Fagdidaktikk og fremmedspråkdidaktikk. Et forsøk å plassere 2. fremmedspråks didaktikk i et fagdidaktisk perspektiv. *Acta Didactica Norge*, 1-15.
- Heimark, G. E. (2007b). Hvordan forstå ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? Noen betraktninger fra fagdidaktikk- og praksisfeltet. *Språk og språkundervisning*, 2, 8-16.
- Hellekjær, G.O. (2010). Språkmakt og avmakt: Bruk av og behov for fremmedspråk i statsforvaltninger. *Fokus på språk*, 25, G. Doetjes & B. Trandem (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.

- Hellekjær, G.O. (2007), Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok. *Fokus på språk*, 3, G. Doetjes & B. Trandem (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Hellekjær, G. O. & Hellekjær, A.I. (under utgivelse). Is anglophone complacency a virtue of necessity?: The gap between the need for and supply of occupational second foreign language skills in Norwegian business and government. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henry, A. (2011a), *L3 motivation* (Doktoravhandling). Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28132/1/gupea_2077_28132_1.pdf (sist konsultert 12.01.2014).
- Henry, A. (2011b), Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 235-255.
- Henry, A. (2011c). Gender Differences in L2 Motivation: A Reassessment. I: S.A. Davies (red.), *Gender Gap: Causes, Experiences and Effects*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Henry, A. (2009), Gender differences in compulsory school pupils' L2 self-concepts: A longitudinal study, *System*, 37(2), 177-193.
- Henry, A. & Apelgren, B.M. (2008). Young learners and multilingualism; A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*, 36 (4), 607-623.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). Foreign Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacques, S.R. (2001). Preferences for Instructional Activities and Motivation: A comparison of student and teacher perspectives. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical report #23) (s. 185-212). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Jærbladet (2008, desember). Finner ikke spansk lærere. *Jærbladet.no*.
http://jbl.no/index.php?page=vis_nyhet&NyhetID=19498(Sist konsultert 5.01.2013)
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kane, M. (2006). Validation. I: R. Brennan (2006), *Educational Measurements* (s. 17-64). Westport: ACE/Præger Series on Higher Education.
- Karlsnes G., W. (2009). *Fra tilvalgsfag til fremmedspråk/språklig fordypning. Resultater-Erfaringer-Forventninger* (sluttrapport til Nasjonal senter for fremmedspråk i opplæringen). Hokksund: Hokksund ungdomsskole.
http://www.fag.hiof.no/~tinalbuc/prosjekter/20090414_sluttrapport_Hokksund.pdf (sist konsultert 11.01.2014).

- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. (2007) *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-184). Oslo: Unipub Forlag.
- Kleven, T.A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Oslo: Unipub Forlag.
- KD (2012). *Lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova (undervisningskompetanse m.m.)* (LOV-2012-06-22 nr 53).
<http://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2012-06-22-53> (sist konsultert 16.01.2014).
- KD (2010-2011), *Meld. St. nr. 22 (2010-2011) Motivasjon, Mestring, Muligheter*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=64125> (sist konsultert 16.01.2014).
- KD (2008-2009). *St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren - rollen og utdanningen*.
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf> (sist konsultert 12.01.2014).
- KD (2008), *Rundskriv F-12/2008 B, Innføring av Kunnskapsløftet. Om fag- og timefordeling i grunnsopplæringen*. (sist konsultert 16.01.2014).
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2008/F_12_08_Kunnskapsloeftet_bokmaal_280109.pdf (sist konsultert 11.01.2014).
- KD (2007-2008a). *St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen*.
<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf> (sist konsultert 16.01.2014).
- KD (2007-2008b). *St.meld. nr. 23 Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*.
<http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf> (sist konsultert 16.01.2014).
- KD (2007). *Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009*, Revidert utgave, januar 2007.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_SprakApnerDorer_07nett.pdf (sist konsultert 16.01.2014).
- KD (2006a). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23 nr 724).
<http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> (sist konsultert 16.01.2014).
- KD (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KD (2003-2004). *St.meld. nr.30 Kultur for læring*.
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf> (sist konsultert 16.01.2014).
- KD (2003a). *Realfagene og 2. fremmedspråk i grunnsopplæringen*. Norges offentlige utredninger (NOU2003:16)
<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/15.html?id=147092> (sist konsultert 25.06.2013).
- KD (2003b). *I første rekke*. NOU 2003: 16. Norges offentlige utredninger.

- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/15/3.html?id=370765>
- KD (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (LOV-1998-07-17 nr 61)
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (sist konsultert 16.01.2014).
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub Forlag.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2010). *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc. publishing as Merrill.
<ftp://doc.nit.ac.ir/cee/jazayeri/Research%20Method/Book/Practical%20Research.pdf>
 (sist konsultert 05.01.2014)
- Lie, S., Kjærnsli, M. & Brekke, G. (1997). *Hva i all verden skjer i realfagene? Internasjonalt lys på trettenåringers kunnskaper, holdninger og undervisning i norsk skole*. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Oslo: Falch Hurtigtrykk.
- Lindemann, B. (2008). Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet. *Fokus på Språk 11*, G. Doetjes & B. Trandem (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Little, D., Ridley, J & Ushioda, E. (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Autentik.
- Lund, T. (2002a). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Oslo: Unipub Forlag.
- Lund, T. (2002b). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125- 140). Oslo: Unipub Forlag.
- Macintyre, P., Mackinnon, S. & Clément, R. (2009). Toward the Development of a Scale to Assess Possible Selves as a Source of Language Learning Motivation. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 193-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Masgoret, A.M., Bernaus, M. & Gardner, R.C. (2001). Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the Mini-AMTB for children (s. 281-296). I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical report #23) (s. 399-426). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Masgoret, A. M. & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Mellingsæter, A. (2013, oktober). Vil gjøre to fremmedspråk obligatorisk fra 5. klasse. *Osloby.no*
<http://www.osloby.no/nyheter/Vil-gjore-to-fremmedsprak-obligatorisk-fra-5-klasse--7334315.html#.Ulzyq-A4UqQ> (sist konsultert 16.01.2014).

- Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment. Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Score Meaning, *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Messick, S. (1989). Validity. I R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement*, (s. 13- 104). New York: Macmillan.
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l insegnante di lingue*, Perugia: Edizioni Guerra.
- Mordal, S. mfl. (2013). *To år med fremmedspråk - erfaringer og betraktninger : sluttrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. trinn i perioden 2010-2012*, SINTEF.
www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Sintef/Fremmedsprak-pa-6-og-7-trinn-motiverer-til-sprakling/(sist konsultert 25.11.2013).
- Noels, K.A. (2001). New orientations in Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical report #23) (s. 43-68). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, 33–63.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Longman, Pearson Education Limited.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. I J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning* (s. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1994). Where are we regarding Language Learning Motivation? *The Modern Language Journal*, 78(4), 512-514.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework, *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- PEDLEX Norsk Skoleinformasjon (2009). *Adressebok for skoleverket 2009*. Otta: AIT Otta AS.
- Pae, T-I, (2008), Second Language Orientation and Self-Determination Theory: A Structural Analysis of the Factors Affecting Second Language Achievement, *Journal of Language and Social Psychology*, 27(5), 5-27.
- Ramage, K. (1990). Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. *Language Learning*, 40(2), 189-219.
- Ryan, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi- Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Simensen, A.M. (2007), *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta:

- Tano.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Odda: Tano.
- Skolverket (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and leisure-time centre*.
http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1070 (sist konsultert 05.09.2013)
- Skolverket (2012). *Statistik och analys*.
www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4290/2.4292 (sist konsultert 05.09.2013)
- Slettholm, A. (2013, november). Forsker: Tospråklighet er først og fremst en fordel for ressurssterke. *Aftenposten.no*
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Forsker-Tospraklighet-er-forst-og-fremst-en-fordel-for-ressurssterke-7386824.html#.Ut6F0uDKytU>
- Speitz, H. & Lindemann, B. (2002). *Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer. Status for 2. Fremmedspråk i norsk ungdomsskole*, Rapport 03/02. Notodden: Telemarksforskning.
- Speitz, H., Simonsen, T. & Streitlien, Å. (2007). *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Sluttrapport. Notodden: Telemarksforskning.
<https://teora.hit.no/handle/2282/556> (sist konsultert 12.12.2013).
- Statistics Canada (2013). *Non-sampling errors*. Statcan.gc.ca.
<http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch6/nse-endaie/5214806-eng.htm> (sist konsultert 10.01.2014).
- Statistics Iceland (2012). *Foreign language study in compulsory and upper secondary schools 2011-2012*. No. 171/2012
www.statice.is/Pages/444?NewsID=8823 (sist konsultert 05.09.2013)
- Svarstad (2013, juni). «Hadde vi bare hatt superlærere i Norge, kunne vi hatt samlede klasser». *Aftenposten.no*
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Hadde-vi-bare-hatt-superlarere-i-Norge--kunne-vi-hatt-samlede-klasser-7208638.html> (sist konsultert 20.12.2013).
- Svensedammen tidene (2012, oktober). *Spansk på Svensedammens skolen*. Svensedammen. Blogspot.no
http://svensedammen.blogspot.no/2012/10/spansk-pa-svensedammensskole_4358.html (Sist konsultert 5.01.2013)
- Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A comparative Study. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 66–97). Clevedon: Multilingual Matters.

- Tangney, J.P., Baumeister, R.F. & Luzzo Boone, A. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks (USA), London og New Dehli: SAGE Publications.
- The Ministry of Education, Science and Culture, The Icelandic national curriculum guide for compulsory school: general section: 2012 (Aðalnámskrá grunnskóla : almennur hluti á ensku)
<http://eng.menntamalaraduneyti.is/publications/curriculum/> (sist konsultert: 09.01.2014).
- Thorndike, R.M. & Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. Boston: Pearson Education publishing as Merrill.
- Tilseth, T.O. (2008, februar). *Stor mangel på spansk lærere*. NTNU Universitetsavisa.
http://gamle.universitetsavisa.no/dok_47bb01959c4a99.45735983.html (Sist konsultert 5.01.2013)
- Tremblay, P.F. (2001). Research in Second Language Learning Motivation: Psychometric and research design considerations. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical report #23) (s. 239-256). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Tremblay, P.F. & Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.
- Undervisningsministeriet. *Primary and Lower Secondary Education*
<http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-Lower-Secondary-Education> (sist konsultert 05.05.2013).
- Undervisningsministeriet. *Four Upper Secondary Education Programmes in Denmark*.
<http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark> (sist konsultert 05.05.2013).
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, Language Identities and the L2 Self: A theoretical overview. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 1-8). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy. The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Ulleberg, P. & Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse. Innføring i faktorteori og faktoranalyse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Seks nye valgfag*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Valgfag/> (sist konsultert 11.01.2014).
- Utdanningsdirektoratet (2013b). *Arbeidslivsfaget - et godt alternativ til fremmedspråk*.
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/sluttrapport_arbeidslivsfag.pdf?epslangua ge=no (sist konsultert 20.11.2014).
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for Opplæringen*.

- <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> (sist konsultert 20.11.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Prosjekt til fordypning øker elevenes motivasjon.*
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/FAFO/Prosjekt-til-fordypning-okerelevenes-motivasjon/>(sist konsultert 20.11.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2012c). *Udir-7-2012 Innføring av valgfag på ungdomstrinnet*
<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir-7-2012-Infomasjon-om-innforing-av-valgfag-pa-ungdomstrinnet-/>(sist konsultert 20.11.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2012d) *Prosjekt til fordypning øker elevenes motivasjon.*
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/FAFO/Prosjekt-til-fordypning-okerelevenes-motivasjon/>(sist konsultert 20.11.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2011a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen.*
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (sist konsultert 20.11.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Nye valgfag på ungdomstrinnet.*
<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Nye-valgfag-pa-ungdomstrinnet-fra-2012-2013/> (sist konsultert 11.11.2012).
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplan i fremmedspråk.*
<http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/n> (sist konsultert 16.04.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplan i fordypning i engelsk.*
<http://www.udir.no/kl06/ENG3-01/>(sist konsultert 16.04.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2006c). *Læreplan i fordypning i norsk.*
<http://www.udir.no/kl06/NOR6-01/Hele/Formaal/>(sist konsultert 16.04.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2006d). *Tilpasset opplæring.*
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/>(sist konsultert 12.01.2014).
- Utdanningsdirektoratet (2005). *Læreplaner for Kunnskapsløftet.* Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i fremmedspråk 2 og 3. <http://www.udir.no/dav/35831478B1.pdf>. (sist konsultert 16.04.2013).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2008-2009). *St.meld. nr. 11. Lærerens rollen og utdanningen.* Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Akademika AS.
- Utdanning- og forskningsdepartementet (UFD) (2003-2004). *St.meld. nr. 30. Kultur for læring.* Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Akademika AS.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Sluttrapport. Kartlegging Språk åpner dører. Strategi for styrkning av fremmedspråk i grunnopplæringen (2005-2009).*
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/Sprak_opner_dorer.pdf?epslanguage=no (sist konsultert 11.09.2013).
- Utdanningsforbundet (2013). *Frafall i videregående, Valgark.*

- http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Valg/Valg%202013/Valgark_Frafall%20i%20videreg%C3%A5ende.pdf (sist konsultert 10.01.2014).
- Villarini, A. (2007). Le caratteristiche dell'apprendente. I De Marco, A. (red.) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera* (s.71-85). Roma: Carocci.
- Vold, E.T. & Doetjes, G. (2012). Fremmedspråk i norsk arbeidsliv: gapet mellom behov og etterspørsel. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-19.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wollscheid, S. & Noonan, E. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående skole virker!*. Utdanningsforbundet.no
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2-2012/5502-BS-2-12-web-ny_Wollscheid_Noonan.pdf (sist konsultert 16.09.2013).
- Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. I Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self*. (s.144-163). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Zammuner, V.A. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

Internettadresser

- Den norske spansk lærerforeningen - Asociación Noruega Profesores de Español (ANPE):
www.anpenorge.no
- Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE):
<http://www.fiape.org/>
- Fremmedspråksenteret - Nasjonal senter for fremmedspråk i opplæringen:
<http://www.fremmedspraksenteret.no/>
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI): <https://gsi.udir.no/> og www.wis.no/gsi
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD): <http://www.nsd.uib.no/>
- Program for International Student Assessments (PISA): www.pisa.no
- Statistisk Sentralbyrå: www.ssb.no
- Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versjon 17, 18, 19 og 20. <http://www-01.ibm.com/software/no/analytics/spss/>
- The Finnish National Board of Education (OPH): www.oph.fi
- The (Icelandic) Ministry of Education, Science and Culture:
<http://eng.menntamalaraduneyti.is/>
- The Swedish National Agency for Education (Skolverket): <http://www.skolverket.se/>
- Undervisningsministeriet – The (Danish) Ministry of Education:
<http://eng.uvm.dk>

9. VEDLEGG

9.1 Vedlegg A: Prosent frafall i løpet av hele ungdomstrinnet fra skoleårene 2000-2001 til 2006-2007. Relative tall i forhold til antall elever per skoleår

Frafallsprosenten er regnet i forhold til prosent elever som begynte med faget på 8. trinn og prosent elever som gjennomførte hele trinnløpet.

Tabell A1: Elever som begynte i skoleåret 2000-2001.

	Tysk	Fransk	Spansk
8. trinn 2000-2001	47 %	22 %	0 % ¹¹⁸
9. trinn 2001-2002	38 %	17,2 %	0 % ¹¹⁹
10. trinn 2002-2003	32 %	14,8 %	0,5 %
Prosent frafall	- 33,2 %	- 29,5 %	

Tabell A2: Elever som begynte i skoleåret 2001-2002.

	Tysk	Fransk	Spansk
8. trinn 2001-2002	43,2 %	21,5 %	0 %
9. trinn 2002-2003	33,5 %	17,5 %	0,8 %
10. trinn 2003-2004	28,7 %	14,9 %	0,8 %
Prosent frafall	-33,6 %	-30,7 %	

Tabell A3: Elever som begynte i skoleåret 2002-2003.

	Tysk	Fransk	Spansk
8. trinn 2002-2003	38,9 %	21,4 %	2 %
9. trinn 2003-2004	30,8 %	17,8 %	1,9 %
10. trinn 2004-2005	26,4 %	15,3 %	1,6 %
Prosent frafall	-32,1 %	-28,5 %	- 20 %

Tabell A4: Elever som begynte i skoleåret 2003-2004.

	Tysk	Fransk	Spansk
8. trinn 2003-2004	36,7 %	20,6 %	3,2 %
9. trinn 2004-2005	29 %	17,3 %	2,6 %
10. trinn 2005-2006	25,6 %	15,2 %	2,5 %
Prosent frafall	-30,2 %	-26,2 %	-21,9 %

Tabell A5: Elever som begynte i skoleåret 2004-2005.

	Tysk	Fransk	Spansk
8. trinn 2004-2005	33,6 %	20,4 %	6,3 %
9. trinn 2005-2006	26,9 %	17,5 %	5,6 %
10. trinn 2006-2007	23,5 %	15,1 %	5 %
Prosent frafall	-30 %	-26 %	-20,6 %

¹¹⁸ Ikke tilbud om spansk på ungdomstrinnet.

¹¹⁹ Ikke tilbud om spansk på ungdomstrinnet.

Tabell A6: Elever som begynte i skoleåret 2005-2006.

	Tysk	Fransk	Spansk
8. trinn 2005-2006	32,4 %	20,6 %	15,6 %
9. trinn 2006-2007	26,1 %	16,8 %	13,8 %
10. trinn 2007-2008	-	-	-
Prosent frafall etter 8. trinn	-19,4 %	-18,4 %	-11,5 %

Tabell A7: Elever som begynte i skoleåret 2006-2007.

	Tysk	Fransk	Spansk
8. trinn 2006-2007	27,3 %	17,1 %	32,6 %
9. trinn 2007-2008	-	-	-
10. trinn 2008-2009	-	-	-

9.2 Vedlegg B: Resultater fra ANPES spørreundersøkelse

Tabell B1: Prosentfordeling i resultatene for spørsmål 1 (¿Eres hispanohablante?/ Er spansk ditt morsmål?).

	Ja/Sí	Nei/No
US	38 %	62 %
VGS	43 %	57 %

Tabell B2: Prosentfordeling i resultatene for spørsmål 2 (¿En cuántas escuelas das clases de español? Hvor mange skoler underviser du spansk i?). (Svaralternativene: 1, 2, 3, 4 o más/eller flere).

	1	2	3	4 eller flere /4 o más
US	65 %	30 %	5.4 %	-
VGS	76 %	21 %	-	3.4 %

Tabell B3: Prosentfordeling i resultatene for spørsmål 3(¿Tienes trabajo fijo como profesor de español? Har du fast stilling som spansklærer?).

	Ja/Sí	Nei/No
US	73 %	27 %
VGS	90 %	10 %

Tabell B4: Prosentfordeling i resultatene for spørsmål 4(¿Das clases de otras asignaturas? Underviser du i andre fag?).

	Ja/Sí	Nei/No
US	76 %	24 %
VGS	72 %	29 %

Tabell B5: Prosentfordeling i resultatene for spørsmål 5 (¿Das clases de otras lenguas? Underviser du i andre språk?).

	Ja/Sí	Nei/No
US	57 %	43 %
VGS	48 %	52 %

Tabell B6: Prosentfordeling i resultatene for spørsmål 6 (¿Cuántos años llevas trabajando como profesor de español?/ I hvor mange år har du jobbet som spansklærer?).

	1 år eller mindre/ Un año o menos	1-3 år/ De uno a tres años	4-7 år/ De cuatro a siete años	8 år eller flere/ Ocho años o más
US	16 %	19 %	54 %	14 %
VGS	5,2 %	17 %	31 %	47 %

Tabell B7: Prosentfordeling i resultatene for spørsmål 7 (*¿Has cursado estudios de PPU o de didáctica de lenguas extranjeras? Har du tatt PPU eller andre kurs i fremmedspråkdidaktikk?*).

	Ja/ Sí	Nei/No	Jeg tar det nå/ Lo estoy haciendo ahora
US	65 %	30 %	5,4 %
VGS	82 %	17 %	-

Tabell B8: Prosentfordeling i resultatene for spørsmål 8 (*¿Has cursado estudios de español? Har du deltatt på noe spanskkurs?*).

	Ja, i Norge/ Sí, en Noruega	Ja, i et spansktalende land/ Sí, en un país de habla hispana	Ja, i Norge og i et spansktalende land/ Sí, en Noruega y en un país hispanohablante	Nei/ No
US	57 %	19 %	19 %	8.1 %
VGS	41 %	19 %	35 %	12 %

9.3 Vedlegg C: Intervjumanus til pre-pilotundersøkelsen

PRE-PILOTUNDERSØKELSE

Skoleåret 2007-2008

Jeg går på:

8. trinn _____

9. trinn _____

10. trinn _____

Dette året tar jeg:

Fremmedspråk _____

Engelsk fordypning _____

Norsk fordypning _____

Hvis du tar et fremmedspråk, sett et kryss:

Tysk _____

Fransk _____

Spansk _____

For 9. og 10. trinn:

På 8. trinn tok jeg:

Tysk _____

Fransk _____

Spansk _____

Engelsk fordypning _____

Norsk fordypning _____

På 9. trinn tok jeg:

Tysk _____

Fransk _____

Spansk _____

Engelsk fordypning _____

Norsk fordypning _____

A. For elevene som tar FREMMEDSPRÅK

1. Er det språket du tar ditt første valg?

1a. Hvis NEI: Hva var ditt første valg?

1b. Hvis JA: Hvorfor har du valgt dette språket?

2. Har noen hjulpet deg med valget? Hvem?

3. Er du fornøyd med det språket du har valgt, eller eventuelt med det språket du har fått?

3a. Hvis JA: Hvor fornøyd er du?

3b. Hvis JA: Hvorfor er du fornøyd? Hva liker du ved å studere dette språket?

3c. Hvis NEI: Hvorfor ikke? Hva er det du ikke liker?

4. Har du noen ganger tenkt å slutte med språket? Hvorfor? (hvis JA, svar også på nr. 5)

5. Hvorfor har du fortsatt med språket?

6. Hva synes du om:
Undervisningen i faget

Miljøet i klassen din

Det som skjer i timen

Din egen innsats i faget

7. Hva kunne bli bedre i språkklassen?

8. Hvor godt føler du at du lærer språket? Når? Hvorfor?

9. Har du tenkt å bruke språket senere?

10. Hvordan kan du bruke språket senere?

B. For elever som tar NORSK/ENGELSK FORDYPNING

1. Hvorfor har du valgt norsk/engelsk fordypning?

2. Hvorfor har du ikke valgt å studere fremmedspråk?

3. Hvis du valgte et fremmedspråk på 8. /9. trinn, hvorfor har du sluttet?

4. Er du fornøyd med norsk/engelsk fordypning?

4a. Hvis JA: Hvorfor er du fornøyd? Hva er det du liker?

4b. Hvis NEI: Hva er det du ikke liker?

9.4 Vedlegg D: Spørreskjema til pilotundersøkelsen

Spørreskjema

Dette spørreskjemaet er laget for å få litt mer informasjon om hvordan elevene velger valgfag på ungdomsskolen.

Alle spørsmålene gjelder **valgfaget** eller **valgfagmulighetene**, et språkfag (fransk, spansk, russisk, tysk eller andre språk) eller et fordypningsfag (fordypning i norsk, engelsk eller samisk).

Svar så nøyaktig som du kan.

Tusen takk for at du hjelper meg! 😊

1) **Kjønn:** Gutt Jente

2) **Hvilket valgfag har du i år:**

Fransk Tysk Spansk Andre språk _____

Fordypning i norsk Fordypning i engelsk Fordypning i samisk

3) **Hvilket fag valgte du opprinnelig på 8.trinn?**

Fransk Tysk Spansk Andre språk _____

Fordypning i norsk Fordypning i engelsk Fordypning i samisk

4) **Og hvilket fag fikk du?**

Fransk Tysk Spansk Andre språk _____

Fordypning i norsk Fordypning i engelsk Fordypning i samisk

5) **Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?**

Ikke i det hele tatt Ikke veldig Sånn passe Veldig fornøyd

6) **Fikk du noen form for informasjon om valgfaget før du valgte?** Nei Ja

7) **Hvis du fikk informasjon: Hvor viktige var disse personer som rådgivere når du valgte faget på 8. trinn?** (Svarte du NEI til nr. 6, gå til nr. 8)

	Ikke i det hele tatt	Ikke veldig	Sånn passe	Veldig viktig
Mine venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/min familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En annen person nær meg eller i min familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En lærer fra barneskolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rådgiveren fra barneskolen/ungdomsskolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Søsken som har/har hatt samme fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venner som har/har hatt samme fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aviser/nettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Brosjyrer om valgfag på ungdomsskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8) Hadde du nok informasjon om språkfaget da du skulle velge? Nei Ja

9) Hvordan synes du at den informasjonen du fikk stemte med det du opplevde i faget senere på skolen?

Dårlig Litt dårlig Bra Veldig bra

10) Ble du informert om mulighetene til å fortsette med (eller bytte) språkfaget på videregående skole?

Nei Ja

11) Hvor fornøyd er du med valgfagmulighetene generelt?

Veldig lite Litt Ganske godt Veldig godt

12) Hvis du ikke er fornøyd med valgmulighetene: Hva kunne du tenke deg?

Andre språk enn det var tilbud om Fordypning i andre fag Vet ikke

Andre fag: _____

13) Får du noen timer med en ekstra lærer som hjelper deg på skolen? Nei Ja

14) Hvilket språk bruker du mest hjemme? (Gi bare ett svar)

Norsk/dansk/svensk Tysk Engelsk Fransk Spansk
Andre språk _____

15) Hvor mange bøker har din familie hjemme?

1-20 21-50 51-100 101-500 Mer enn 500

16) Hvordan trives du med undervisningen i ditt valgfag?

Veldig dårlig Dårlig Bra Veldig bra

17) Hvor godt synes du at læreren følger med på hva du kan i faget?

Veldig dårlig Dårlig Ganske godt Veldig godt

18) Hvordan føler du at du gjør det i faget?

Dårlig Sånn passe Ganske bra Veldig bra

19) Er du fornøyd med de karakterene du får i valgfaget?

Ikke fornøyd i det hele tatt Lite fornøyd Ganske fornøyd Veldig fornøyd

20) Hvor viktig er det for deg og din familie at du får gode karakterer?

	Ikke viktig i det hele tatt	Litt viktig	Ganske viktig	Veldig viktig
For deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For din familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21) Hvor viktig er det for deg ...

	Ikke viktig i det hele tatt	Litt viktig	Ganske viktig	Veldig viktig
at læreren er flink?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at læreren er snill?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at det er lett å få gode karakterer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at du får jobbe på den måten jeg liker best?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at alle kan snakke litt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at det ikke er for mange prøver?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at læreren lar elevene snakke?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at du må arbeide med faget for å oppnå resultater?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
annet: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22) Hvor viktige er disse elementene for at du skal trives i timen?

	Ikke viktig i det hele tatt	Lite viktig	Ganske viktig	Veldig viktig
At det er noen venner i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At ingen ler når de andre gjør feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det ikke er bråk i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er en avslappet atmosfære i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23) Hvor godt liker du disse aktivitetene?

	Veldig dårlig	Dårlig	Ganske godt	Veldig godt
Læreren forklarer ting på tavla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene lager rollespill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesing (av læreren)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesing (av elevene)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlige oppgaver i boken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å høre på musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å se på film	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialoger hvor elevene snakker høyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å jobbe to og to	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å bruke nettsider for å hente informasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren snakker med elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oversettelser fra et språk til norsk eller det motsatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren spør deg foran klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24) Hvor godt føler du at du lærer av?

	Veldig dårlig	Dårlig	Ganske godt	Veldig godt
Tavleundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rollespill (som fremføres foran klassen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren leser høyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene leser høyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjøre skriftlige oppgaver i boken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høre på musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se på film	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å jobbe to og to	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å bruke nettsider for å finne informasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren snakker med elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å oversette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å jobbe alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å jobbe i grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene leser stille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25) Hvor godt liker du disse sidene ved det valgfaget du tar?

	Veldig dårlig	Dårlig	Ganske godt	Veldig godt
At det er mange i verden som snakker dette språket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er ganske lett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er viktig i Europa eller i verden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er viktig blant folk som snakker andre språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er viktig i Norge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det hjelper når man er på ferie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er viktig for en fremtidig jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lyden av selve språket (når man snakker det)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At jeg liker livsstilen til de som har det som morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At jeg kan kommunisere med familie eller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

slektninger				
At jeg allerede kan noe av språket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At faget har rykte av å være viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er mange som tar det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er bare noen få som tar det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At du kan senere bli sett som smart hvis du sier at du snakket dette språket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26) Hva synes du om karakterene i det faget du tar?

	Ikke enig i det hele tatt	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
Karakterene er rettferdige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren kunne gi bedre karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er vanskelig å få gode karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27) Hvilket sluttkarakter fikk du på 8. trinn i disse fagene?

Matte 1 2 3 4 5 6

Norsk 1 2 3 4 5 6

Engelsk 1 2 3 4 5 6

Valgfaget 1 2 3 4 5 6

• BARE FOR DE SOM TAR et SPRÅKFAG
(Hvis du har engelsk/norsk fordypning, gå til spørsmål nr.50)

28) Har foreldrene dine noen bakgrunn i det språket du tar nå?

	Ingen	Opphold i landet	Har hatt faget på skolen selv	Morsmål	Vet ikke
Mor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29) Kjenner du noen som har dette språket som morsmål? (Gi gjerne flere svar)

Nei, ingen Nei, men jeg vet om flere artister/sportsutøvere/kjendiser som snakker det

Ja, jeg har noen venner/familievenner Ja, jeg har en eller flere personer i familien

30) Har du vært i et land der de snakker det språket du studerer? (kryss av alle som er gjeldende for deg)

- Nei
 Ja
 - På ferie
 - Jeg har gått på skole/barnhage der

31) Hvor mye ønsker du å dra en periode til et land der de snakker det språket du studerer?

- Veldig lite
 Litt
 Gjerne
 Veldig mye

32) Hvilket inntrykk har du om folk som har dette språket som morsmål?

- Negativt
 Ikke noe spesielt
 Ganske godt
 Veldig godt

33) I hvilken sammenheng tror du at du kan bruke dette språket?

Jeg kan bruke språket...	Veldig uenig	Uenig	Enig	Veldig enig
i fritiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
på ferie i et annet land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
med venner fra andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i min videre utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i jobbsammenheng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hvis jeg skal bo i et land hvor de snakker dette språket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34) Hvor godt føler du at du lærer det språket du tar?

- Veldig dårlig
 Dårlig
 Ganske godt
 Veldig godt

35) Hadde du forventet å lære mer enn det du gjør?

- Nei
 Ikke mye
 Noe
 Ja, mye

36) Hvor enig er du i følgende påstander?

	Ikke enig i det hele tatt	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker å mestre flere språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ville studere et fremmedspråk selv om det ikke stod på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

planen				
Jeg er interessert i både språk og kultur fra andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å kunne et fremmedspråk er viktig for å kunne komme i kontakt med andre mennesker og kulturer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvis man kan flere språk blir man sett som mer interessant og kompetent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved å kunne flere språk blir det lettere å finne en jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37) Hva gjør du når du tar feil og blir rettet av læreren?

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
Jeg noterer kommentarene til læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg prøver å gjøre bedre neste gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forstår kommentarer der og da, men gjør ikke noe mer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forstår ikke kommentarene en gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38) Hvor enig er du i følgende påstander om å lære et språk?

	Ikke enig i det hele tatt	Lite enig	Passe enig	Veldig enig
Det er spennende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det gir deg en status blant venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er noe som kan hjelpe deg i fremtiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er en interessant utfordring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er kjedelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er kult	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39) Hvordan jobber du med faget?

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
Jeg jobber grundig med lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker å bli ferdig med lekser så fort som mulig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg kjeder meg med lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør ikke leksene, for det holder med innsatsen i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg følger ikke med i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40) Hvor mange elever er det i din språkgruppe?

- Mindre enn 10 10-18 19-25 26-30 31-40 Over 40

41) Hvordan er språktimene organisert i timeplanen?

- Alle samlet en gang i uken Delt i to ganger i uken Delt i tre ganger (en time hver gang) i uke

42) Er du fornøyd med plassering av språktimene i timeplanen slik de er i år?

- Nei Ikke mye Noe Ja, mye

43) Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?

- Aldri En gang To ganger Tre eller flere ganger

44) Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?

- Aldri Sjelden Ofte Alltid

45) Hvor ofte i fritiden hører du på musikk på det språket du tar?

- Aldri Sjelden Ofte Alltid

46) Hvor ofte ser du på tv-programmer på det språket du tar?

- Aldri Sjelden Ofte Alltid

47) Hvis du ser/hører på et program hvor de snakker det språket du tar, prøver du vanligvis å forstå hva de sier?

- Aldri Sjelden Ofte Alltid

48) Når jeg er i språktimen ...

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
prøver jeg å bli ignorert av læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
snakker/svarer jeg bare når læreren spør meg direkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tenker jeg på noe annet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

prøver jeg å snakke/svare så mye som mulig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
snakker/svarer jeg bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
svarer/snakker bare jeg hvis også mine venner snakker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
blir jeg irritert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mister jeg lysten til å delta i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
deltar jeg aktivt i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
liker jeg at læreren snakker mest det språket jeg skal lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
liker jeg at læreren snakker mest norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
liker jeg at læreren forklarer grammatikk på norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tør jeg ikke å snakke fordi det er pinlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
er det spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
klarer jeg dårligere i språket enn i andre fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trives jeg bedre i språket enn i andre fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49) Hva synes du om språkfaget du tar i forhold til andre fag?

	Veldig uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
Språket er lettere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språket er pinligere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språket er artigere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språket er nyttigere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språket er mer interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lettere å dumme seg ut i språktimene enn i andre fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg mer usikker når jeg skal snakke språket foran klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er mer redd for at de andre i klassen skal le av meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• **DE SISTE SPØRMÅLENE GJELDER BARE for de som har FORDYPNING i NORSK/ENGELSK/SAMISK**

50) Hvordan trives du med fordypning i engelsk/norsk/samisk?

Ikke i det hele tatt Sånn passe Ganske godt Veldig godt

51) Hvis du har byttet fag: Hvorfor valgte du et språkfag opprinnelig?

	Veldig uenig	Litt uenig	Enig	Veldig enig
Fordi jeg er egentlig interessert i språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg ikke hadde tenkt godt gjennom valgmulighetene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ikke sikker, kanskje fordi det virket kult	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg har venner som hadde valgt det samme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg hadde fått det anbefalt av andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52) Hvis du har byttet fag:

I hvilken grad er du enig med disse påstandene om hvorfor du har byttet fag?

	Veldig uenig	Litt enig	Enig	Veldig enig
Språkfaget jeg fikk var ikke mitt første valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språkfaget var ikke som jeg trodde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språkfaget var vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språkfaget var kjedelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mistet interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg likte ikke klassen min/miljøet i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg likte ikke læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg hadde ingen venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg likte ikke å snakke språket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53) Ville du nå ha valgt fordypning i engelsk/norsk/samisk fra begynnelsen? Nei Ja

54) Hva synes du om fordypning i norsk/engelsk/samisk du tar?

	Veldig uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
Fordypningsfaget er lett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språket er pinligere enn fordypningsfaget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordypningsfaget er artig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordypningsfaget er nyttigere enn språkfaget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordypningsfaget er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lettere å dumme seg ut i språktimene enn i fordypningsfaget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ville føle meg usikker hvis jeg skulle snakke et språk (som ikke er engelsk) foran klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.5 Vedlegg E: Resultater fra Pilotundersøkelsen

I det følgende fremlegges det resultatene fra noen utvalgte spørsmål i pilotundersøkelsen. Resultatene presenteres i form av prosentfordeling og av korrelasjoner (i Pearson r).

Tabell E1: Fagfordeling av elever i utvalget (i prosent og antall elever).

Utvalg	Fransk	Spansk	Tysk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Prosentfordeling	17	36	18	7,5	21
Antall elever	31	66	33	14	40

Tabell E2: Prosentfordeling (og antall) av elever i fag på 8. og 9. trinn, samt prosentandel av elever som har byttet fag (i prosent og i forhold til antall elever i faget). Fagene som har minustegn (-) har mistet elever, de som har plusstegn (+) har fått elever fra andre fag.

Elever i utvalget	Fransk	Spansk	Tysk	Ford. norsk	Ford. eng.
8. trinn	19,3 (35)	42 (76)	18,8 (34)	5 (9)	14,7 (27)
9. trinn	16,8 (31)	35,9 (66)	17,9 (33)	7,6 (14)	21,7 (40)
Fagbytte	-11,4	-13	-3	+55	+48

Tabell E3: Antall elever i fag på 8. og 9. trinn på landsbasis, samt prosentandel av elever som har byttet fag (i prosent og i forhold til antall elever i faget). Fagene som har minustegn (-) har mistet elever, de som har plusstegn (+) har fått elever fra andre fag.

Elever på landsbasis ¹²⁰	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
8. trinn (2007-2008)	9 517	15 661	21 261	2 800	10 454
9. trinn (2008-2009)	8 699	14 617	19 200	4 669	14 143
Frafall/økning i antall elever	- 818	-1044	-2061	+1869	+ 3689
Frafall/økning i prosent i forhold til antall elever i faget	- 8,6	- 6,7	- 9,6	+ 66,7	+ 35,3

Tabell E4: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 6 (Fikk du noen form for informasjon om valgfaget før du valgte?).

<i>Fikk du noen form for informasjon om valgfaget før du valgte?</i>	Ja	Nei
Prosentfordeling i svarene	34,5	65

Tabell E5: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 8 (Hadde du nok informasjon om språkfaget når du skulle velge?).

<i>Hadde du nok informasjon om språkfaget når du skulle velge?</i>	Ja	Nei
Prosentfordeling i svarene	32	68

¹²⁰ Tallene er hentet fra GSI (grunnskolenes informasjonssystem).

Tabell E6: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 9 (Hvordan synes du at den informasjonen du fikk stemte med det du opplevde i faget senere?).

<i>Hvordan synes du at den informasjonen du fikk stemte med det du opplevde i faget senere?</i>	Fransk	Tysk	Spansk
Dårlig	3,7	13	17
Litt dårlig	41	33	39
Bra	41	43	36
Veldig bra	15	10	8,5
Negative svar	44	36	56
Positive svar	56	53	44

Tabell E7: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 11 (Hvor fornøyd er du med valgfagmulighetene generelt?).

<i>Hvor fornøyd er du med valgfagmulighetene generelt?</i>	Fransk	Spansk	Tysk	Ford. norsk	Ford. eng.
Dårlig	3	17	6	-	10
Litt dårlig	19	39	51	25	26
Bra	68	36	33	75	51
Veldig bra	10	8	9	-	13
Negative svar	21	56	57	25	36
Positive svar	78	44	42	75	64

Tabell E8: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 5 (Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?).

<i>Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?</i>	Fransk	Spansk	Tysk	Ford. norsk	Ford. eng.
Ikke i det hele tatt	6	20	12		5
Ikke veldig	19	27	27	7	22
Sånn passe	45	35	39	57	42
Veldig fornøyd	26	18	21	36	30
Negative svar	25	47	39	7	27
Positive svar	71	53	60	93	72

Tabell E9: Prosentfordelingen av resultatene fra spørsmål 16 (Hvordan trives du med undervisningen i ditt valgfag?).

<i>Hvordan trives du med undervisningen i ditt valgfag?</i>	Fransk	Spansk	Tysk	Ford. norsk	Ford. Eng.
Veldig dårlig	6	18	6	-	18
Dårlig	26	36	30	15	28
Bra	55	33	51	69	46
Veldig bra	13	12	12	15	8
Negative svar	32	54	36	15	46
Positive svar	68	45	63	84	54

Tabell E10: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 17 (Hvor godt synes du at læreren følger med på hva du kan i faget?).

<i>Hvor godt synes du at læreren følger med på hva du kan i faget?</i>	Fransk	Spansk	Tysk	Ford. norsk	Ford. Eng.
Veldig dårlig	-	15	9	-	13
Dårlig	17	44	12	33	26
Bra	70	29	67	58	54
Veldig bra	13	12	12	8	8
Negative svar	17	49	21	33	39
Positive svar	83	41	79	66	62

Tabell E11: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 18 (Hvordan føler du at du gjør det i faget?).

<i>Hvordan føler du at du gjør det i faget?</i>	Fransk	Spansk	Tysk	Ford. norsk	Ford. Eng.
Dårlig	16	30	18	-	5
Sånn passe	48	39	48	23	41
Ganske bra	26	24	24	46	44
Veldig bra	10	6	9	31	10
Negative svar	64	69	66	23	46
Positive svar	36	30	23	77	54

Tabell E12: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 34 (Hvor godt føler du at du lærer det språket du tar?).

<i>Hvor godt føler du at du lærer det språket du tar?</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Veldig dårlig	-	21	9
Dårlig	37	38	39
Ganske godt	50	35	36
Veldig godt	13	6	15
Negative svar	37	59	48
Positive svar	63	41	51

Tabell E13: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 25.8 (Hvor godt liker du lyden av selve språket?).

<i>Hvor godt liker du lyden av selve språket?</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Veldig dårlig	6	6	25
Dårlig	29	23	34
Ganske godt	39	48	28
Veldig godt	26	23	12
Negative svar	35	31	59
Positive svar	65	71	40

Tabell E14: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 36.2 (*Jeg ønsker å mestre flere språk*).

<i>Jeg ønsker å mestre flere språk</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Ikke enig i det hele tatt	10	14	21
Litt enig	33	26	27
Ganske enig	37	32	30
Veldig enig	20	27	21
Negative svar	43	40	28
Positive svar	57	59	51

Tabell E15: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 36.3 (*Jeg ville studere et fremmedspråk selv om det ikke stod på planen*).

<i>Jeg ville studere et fremmedspråk selv om det ikke stod på planen</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Ikke enig i det hele tatt	43	40	48
Litt enig	33	32	23
Ganske enig	13	17	23
Veldig enig	10	11	6
Negative svar	76	72	71
Positive svar	23	28	29

Tabell E16: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 36.4 (*Jeg er interessert i både språk og kultur fra andre land*).

<i>Jeg er interessert i både språk og kultur fra andre land</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Ikke enig i det hele tatt	4	23	31
Litt enig	39	39	37
Ganske enig	39	19	22
Veldig enig	18	19	9
Negative svar	43	62	68
Positive svar	57	38	31

Tabell E17: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 33.2 (*Jeg kan bruke språket på ferie i et annet land*).

<i>Jeg kan bruke språket på ferie i et annet land</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Veldig uenig		3	6
Uenig	3	2	6
Enig	47	40	39
Veldig enig	50	55	48
Negative svar	3	5	12
Positive svar	97	95	87

Tabell E18: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 33.4 (*Jeg kan bruke språket i min videre utdanning*).

<i>Jeg kan bruke språket i min videre utdanning</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Veldig uenig	7	10	19
Uenig	27	27	6
Enig	50	47	44
Veldig enig	17	16	31
Negative svar	34	37	25
Positive svar	67	63	75

Tabell E19: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 33.5 (*Jeg kan bruke språket i jobbsammenheng*).

<i>Jeg kan bruke språket i jobbsammenheng</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Veldig uenig	10	10	19
Uenig	20	34	16
Enig	50	46	28
Veldig enig	20	10	37
Negative svar	30	44	35
Positive svar	70	56	65

Tabell E20: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 36.8 (*Hvor enig er du i følgende påstander? Ved å kunne flere språk blir det lettere å finne en jobb*).

<i>Ved å kunne flere språk blir det lettere å finne en jobb</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Ikke enig i det hele tatt	3	14	6
Litt enig	23	23	19
Ganske enig	43	45	48
Veldig enig	30	18	26
Negative svar	26	37	25
Positive svar	73	63	74

Tabell E21: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 38.6 (*Hvor enig er du i følgende påstander om å lære et språk? Det er vanskelig*).

<i>Å lære et språk: Det er vanskelig</i>	Fransk	Spansk	Tysk
Lite enig	3	8	6
Passe enig	23	9	19
Veldig enig	33	27	45
Veldig enig	40	56	29
Negative svar	26	17	26
Positive svar	73	83	74

Tabell E22: Prosentfordeling av resultatene fra spørsmål 50 (Hvordan trives du med fordypning i engelsk/norsk/samisk?).

<i>Hvordan trives du med fordypning i engelsk/norsk/samisk?</i>	Ford. norsk	Ford. engelsk
Ikke i det hele tatt	-	11
Sånn passe	18	43
Ganske godt	54	24
Veldig godt	27	22
Negative svar	18	54
Positive svar	81	46

Tabell E23: Oversikt over korrelasjonene (i Pearson r) mellom tilfredshet med faget og et utvalg av variabler. Korrelasjonene som markeres med ** er signifikante på 0,01 nivå.

	Spm 5: <i>Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?</i>
Spm 11: Hvor fornøyd er du med valgmulighetene?	,41**
Spm 16: Hvordan trives du med undervisning i ditt valgfag?	,64**
Spm 17: Hvor godt synes du at læreren følger med på hva du kan?	,33**
Spm 18: Hvordan føler du at du gjør i faget?	,59**
Spm 19: Er du fornøyd med de karakterene du får i valgfaget?	,48**
Spm 34: Hvor godt føler du at du lærer det språket du tar?	,67**
Spm 36: Hadde du forventet å lære mer enn du gjør?	-,28**

Tabell E24: Korrelasjonene (i Pearson r) mellom tilfredshet med faget og variabel 38.6 (Det er vanskelig) delt per faggruppe. I tabellen er alle korrelasjonene tatt med, de som markeres med ** er signifikante på 0,01 nivå, og de med * er signifikante på 0,05 nivå.

<i>Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?</i>	Fransk	Spansk	Tysk
38. 6 <i>Hvor enig er du i følgende påstander om å lære et språk? Det er vanskelig</i>	-,47**	-,29*	-,17

9.6 Vedlegg F: Spørreskjemaet til hovedundersøkelsen

Følgende spørreskjemaet ble brukt til hovedundersøkelsen i denne studien. Funnene i undersøkelsen er tema for kapittel 5.



Veiledning:

Dette spørreskjemaet er laget for å få informasjon om hvordan elevene velger fremmedspråkfag på ungdomstrinnet.

Alle spørsmålene gjelder enten **fremmedspråk** (fransk, spansk, tysk, russisk eller andre) eller **fordypningsfag** (fordypning i norsk, engelsk eller samisk).

Svar ved å sette et kryss i rutene eller i kolonnene (under svaralternativene).

Svar så nøyaktig som du kan.

Tusen takk for at du hjelper meg! 😊

DEL 1: For alle

1. Kjønn: Gutt Jente

2. Hvilket av disse fagene har du i år:

Fransk Tysk Spansk Andre språk
 Fordypning i norsk Fordypning i engelsk Fordypning i samisk

3. Hvilket av disse fagene ønsket du opprinnelig på 8.trinn?

Fransk Tysk Spansk Andre språk
 Fordypning i norsk Fordypning i engelsk Fordypning i samisk

4. Og hvilket av disse fagene fikk du?

Fransk Tysk Spansk Andre språk
 Fordypning i norsk Fordypning i engelsk Fordypning i samisk

5. Hvor fornøyd er du med det faget du har i år?

Ikke fornøyd i det hele tatt Passe fornøyd Veldig fornøyd

6. Informasjon før valget: Hvor viktige var disse personer som rådgivere når du skulle velge faget på 8. trinn?

	Ikke viktig	Noe viktig	Veldig viktig
Mine venner			
Mine foreldre/min familie			
En annen person nær meg eller i min familie			
En lærer fra barneskolen			
Rådgiveren fra barneskolen/ungdomsskolen			
Søsken som har/har hatt samme fag			
Aviser/nettet/TV			
Brosjyrer om valgfag fra skolen			

7. Hvor fornøyd er du med den informasjonen du hadde da du skulle velge?

- Ikke fornøyd i det hele tatt Noe fornøyd Veldig fornøyd

8. Hvor godt stemte den informasjonen du fikk med det du opplevde i faget senere på skolen?

- Dårlig Sånn passe Ganske godt Veldig godt

9. Ble du informert om mulighetene til å fortsette med (eller bytte) fremmedspråk på videregående skole?

- 9.1 Nei 9.2 Ja

10. I hvilken grad hadde du ønsket flere fag å velge mellom?

- I liten grad I noen grad I stor grad

11. Hvilke andre fag kunne du tenke deg i stedet for fremmedspråk/fordypning?

- Andre språk enn det var tilbud om Fordypning i andre fag Idrettsfag
- Data/IKT Motor/elektronikk Praktiske fag Vet ikke

12. Hvilket språk snakker du mest hjemme? (Gi bare ett svar)

- Norsk/dansk/svensk Tysk Engelsk Fransk Spansk Andre språk

13. Hvor godt liker du undervisningen i det faget du har valgt?

- Dårlig Sånn passe Ganske godt Veldig godt

14. Hvor godt synes du at undervisningen er tilpasset ditt nivå?

Dårlig Sånn passe Ganske godt Veldig godt

15. Hvor godt føler du at du gjør det i det faget du har valgt?

Dårligere enn i andre fag Det samme som i andre fag Bedre enn i andre fag

16. Hvor godt føler du at du lærer det faget du har valgt?

Dårlig Sånn passe Ganske godt Veldig godt

17. Hadde du forventet å lære mer? Nei Ja

18. Hvor viktig er det for deg og din familie at du får gode karakterer?

	Ikke viktig i det hele tatt	Noe viktig	Veldig viktig
For deg			
For din familie			

19. Hvor enig er du om karakterene i det faget du har valgt?

	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Karakterene er rettferdige			
Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i fag			
Det er lett å få gode karakterer			

20. Hvilken sluttkarakter fikk du på 8. trinn i disse fagene?

	1	2	3	4	5	6
Matte						
Norsk						
Engelsk						
Fremmedspråk/ Fordypningsfag						

21. Hvor godt liker du lærerens måte å undervise på i det faget du har (fremmedspråk eller fordypningsfag)?

Dårlig Sånn passe Ganske godt Veldig godt

22. Hvor viktig er det for deg at...

	Ikke viktig i det hele tatt	Noe viktig	Veldig viktig
...læreren er flink til å forklare faget?			
...læreren behandler deg på en snill og rolig måte?			
...læreren behandler deg med respekt?			
...læreren hører på hva elevene har å si?			
...læreren kan språket godt?			
...du får jobbe på den måten du liker best?			
...alle får mulighet til å snakke språket?			

23. Hvor viktige er disse elementene for at du skal trives i timen?

	Ikke viktig i det hele tatt	Noe viktig	Veldig viktig
At det er noen venner i klassen			
At ingen ler når de andre gjør feil			
At det ikke er bråk i timen			
At det er det er avslappet stemning i timen			

24. Hvor godt føler du at du lærer av følgende?

	Dårlig	Sånn passe	Ganske godt	Veldig godt
Tavleundervisning				
Rollespill (som fremføres foran klassen)				
Læreren leser høyt				
Elevene leser høyt				
Gjøre skriftlige oppgaver i boken				
Høre på musikk				
Se på film				
Jobbe to og to				
Bruke nettsider for å finne informasjon				
Læreren snakker med elevene				
Oversette				

Jobbe alene				
Jobbe i grupper				
Lese stille				

DEL 2: Bare for de som har et FREMMEDSPRÅK (Hvis du har et fordypningsfag, gå til spørsmål nr. 41)

25. Ønsker du å fortsette med det samme fremmedspråket på videregående skole?

- Nei Ja Jeg vet ikke

26. Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?

	Ingen	Opphold i landet	Har hatt faget på skolen selv	Morsmål	Jeg vet ikke
Mor					
Far					

27. Kjenner du noen som har dette fremmedspråket som morsmål? (Gi gjerne flere svar)

- Nei, ingen Nei, men jeg vet om noen artister/sportsutøvere/kjendiser som bruker det
- Ja, jeg har noen venner som bruker det Ja, jeg har en eller flere personer i familien som bruker det

28. Har du vært i et land der de snakker det fremmedspråket du har? (Gi gjerne flere svar)

- Nei Ja, på ferie Ja, jeg har gått på skole/barnehage der

29. Hvor enig er du med følgende påstander om betydningen av å lære et fremmedspråk?

	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Jeg kan bruke fremmedspråket i videre studier			
Jeg kan bruke fremmedspråket i jobbsammenheng			
Det blir det lettere å finne en jobb med dette fremmedspråket			
Det er viktig å kunne et fremmedspråk			
Jeg kan allerede noe av språket			
Jeg kan kommunisere/snakke med familie eller slektninger på dette språket			

Dette språket kan hjelpe meg når jeg er på ferie			
Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått			
Jeg kan bruke språket med venner fra andre land			
Jeg ønsker å bo i et land hvor de snakker dette språket			
Å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner			
Å kunne dette språket gir meg status			

30. Hvor enig er du med følgende påstander om det fremmedspråket du har?

	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Det er viktig å kunne dette språket			
Jeg liker lyden av språket (når man snakker eller hører det)			
Jeg har et godt inntrykk av de som har dette språket som morsmål			
Fremmedspråk er et morsomt fag			
Fremmedspråk er interessant			
Jeg har lyst til å delta aktivt i språktimen			
Jeg trives bedre i fremmedspråket enn i andre fag			
Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har			

31. Hvor enig er du med følgende påstander om fremmedspråk generelt?

	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Jeg ønsker å kunne flere fremmedspråk			
Jeg er interessert i språk og kultur fra andre land			
Det er viktig for meg å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer			
Det er spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk			

32. Hvordan jobber du med faget?

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
Jeg følger oppmerksomt med i timen				
Jeg deltar aktivt i timen				
Jeg tar gode notater i timen				
Jeg jobber grundig med lekser				
Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan				
Jeg prøver å bruke språket aktivt i timen				
Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket				
Jeg jobber konsentrert med lekser				
Jeg gjør lekser selv når jeg har lite lyst				
Jeg klarer å utsette andre aktiviteter når jeg skal gjøre lekser				

33. Hvor mange elever er det i din språkgruppe?

- Mindre enn 10 elever 10-20 elever 21-30 elever
 30-40 elever Over 40elever

34. Er du fornøyd med plassering av språktimene i timeplanen i år? Nei Ja

35. Hvordan er språktimene organisert i timeplanen?

- Alle samlet en gang i uken Delt i to ganger i uken Delt i tre ganger i uken

36. Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?

- Aldri En gang To ganger Tre eller flere ganger

37. Når din språklærer er syk, får du en vikar som er lærer i samme språk?

- Aldri Sjelden Ofte Alltid

38. Fremmedspråkfaget er:

- Vanskeligere enn andre fag Like vanskelig som andre fag Lettere enn andre fag

39. Er det mer frustrerende å ha vanskeligheter i språkfaget enn i andre fag? Nei Ja

40. Hvor enig er du med følgende påstander?

	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Jeg snakker/svarer bare når læreren spør meg direkte			
Jeg snakker/svarer bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig			
Jeg liker at læreren forklarer faget på norsk			
Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen			
Det er pinlig å snakke et språk			
Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen			

DEL 3: Bare for de som har FORDYPNING i engelsk/norsk/samisk

41. Hvor fornøyd er du med fordypning i engelsk/norsk/samisk?

Ikke fornøyd i det hele tatt Noe fornøyd Veldig fornøyd

42. Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: Hvorfor valgte du et fremmedspråk opprinnelig?

	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Fordi jeg er interessert i språk			
Fordi jeg ikke hadde tenkt godt nok gjennom mulighetene			
Fordi jeg hadde fått faget anbefalt av andre			
Fordi jeg har venner som hadde valgt samme fag			

43. Hvis du har byttet fag fra fremmedspråk: I hvilken grad er du enig med disse påstandene om hvorfor du har byttet fag?

	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Språkfaget jeg fikk var ikke mitt første valg			
Språkfaget var ikke som jeg forventet			
Språkfaget var vanskelig			
Språkfaget var kjedelig			
Jeg mistet interessen			
Jeg likte ikke språkgruppen			
Jeg likte ikke lærerens måte å undervise på			
Jeg likte ikke å snakke språket			
Det var pinlig å snakke språket			

44. Hva synes du om fordypning i norsk/engelsk/samisk?

	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Fordypningsfaget er lett			
Fordypningsfaget er morsomt			
Fordypningsfaget er interessant			
Fordypningsfaget er nyttigere enn språkfaget			
Jeg tror at man dummer seg mer ut i språkfaget enn i fordypningsfaget			
Fordypningsfaget gjør meg mer selvsikker enn språkfaget			

Tusen takk for hjelpen! 😊😊😊

9.7 Vedlegg G: Brev til skolene

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Kan dere hjelpe meg med undersøkelsen ”Motivasjon og frafall fra spanskundervisning på ungdomstrinnet”?¹²¹

Jeg er doktorgradsstipendiat i fremmedspråkdidaktikk ved ILS på Universitetet i Oslo og ansatt ved Høgskolen i Østfold. Mitt doktorgradsprosjekt heter ”Motivasjon og frafall fra spanskundervisning på ungdomstrinnet” og jeg forsker på elevenes motivasjon for å velge spansk (og fremmedspråk generelt) på ungdomstrinnet og på eventuelle årsaker til frafall fra faget. Min hovedveileder er førsteamanuensis Glenn Ole Hellekjær (g.o.hellekjar@ils.uio.no) og min biveileder er professor Svein Lie (svein.lie@ils.uio.no).

Deres skole er trukket ut til å delta på en viktig spørreundersøkelse blant elevene på 9. trinn.

Spørreskjemaet som blir brukt i undersøkelsen er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Kriteriene som ble brukt i spørreskjemaet garanterer at både skolene og elevene som deltar vil forbli helt anonyme og ikke identifiserbare. Spørreskjemaene er på papir, det omfatter 44 flervalgsspørsmål på 8 sider og det tar omkring 20-25 minutter å fylle det ut.

Respondentene må være elever på **9. trinn**, og det er ønskelig at **alle** elevene på dette trinnet er med, slik jeg får inkludert elever som både tar ulike fremmedspråk (fransk, spansk, tysk og/eller andre) og fordypningsfagene.

Jeg håper at Deres skole har lyst og anledning til å delta i dette prosjektet, som vil kunne bedre vår forståelse av elevenes valg av språk og bidra til å styrke rådgivningen så vel som undervisningen.

For øvrig ber jeg om at spørreskjemaene returneres til undertegnede senest 10. desember 2010.

Skulle De ha spørsmål i forbindelse med dette, så ta gjerne kontakt.

På forhånd takk!
Med vennlig hilsen
Debora Carrai

¹²¹ Denne prosjektittitlen var provisorisk og ble endret underveis i analysefasen. Det samme gjelder *vedlegg H* (pkt. 9.8).

9.8 Vedlegg H: Informasjonsbrev til elevene

Forespørsel om deltakelse på undersøkelsen til prosjektet: ”Motivasjon og frafall fra fremmedspråkundervisning på ungdomsskole”¹²²

Kjære elever!

Dette spørreskjemaet er en del av et forskningsprosjekt som heter ”Motivasjon og frafall fra fremmedspråkundervisning på ungdomsskole”.

Jeg trenger deres samarbeid for å få informasjon om hvorfor dere elever velger et fremmedspråk (og hvilket) eller et fordypningsfag, og hvorfor dere eventuelt slutter med faget.

De opplysningene som jeg spør dere om, handler om hvilken informasjon dere hadde før valget, deres bakgrunn i et fremmedspråk, deres ønsker i forhold til undervisningsmetoder og hva dere har tenkt å gjøre med fremmedspråket senere i livet. Dette blir en unik mulighet for meg å få innsikt i hva elevene tenker og ønsker.

Deres personlige deltakelse og deres skole forblir anonyme og de opplysningene som blir innhentet blir lagret inn i et dataprogram hvor hver enkelt elev blir til et tall, slik at ingen kan bli identifisert. Informasjonen blir bare behandlet av forskeren og ingen andre skal ha tilgang til materialet. Forskingen skal resultere i statistiske data som holdes under taushetsplikt og behandles konfidensielt.

Deres deltakelse er frivillig, men jeg håper likevel at dere kan hjelpe i datainnsamlingen, fordi dette prosjektet kan bidra til en bedre forståelse om hva elevene trives eller mistrives med, og hva myndighetene kan gjøre for å imøtekomme elevenes interesser og behov på skolen.

Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS og avsluttes i 2012. Etter prosjektavslutningen blir all data slettet.

Med vennlig hilsen

Debora Carrai

¹²²Slik som forklart i vedlegg G (pkt. 9.7), var denne prosjektittelen provisorisk og ble endret underveis i analysefasen.

9.9 Vedlegg I: Instruksjoner for gjennomføring av undersøkelsen

Kjære kollegaer!

Jeg er veldig takknemlig for at dere gjennomfører denne undersøkelsen for meg. Dette prosjektet kan bidra til en bedre forståelse av elevenes motivasjon og trivsel i fremmedspråk og dermed hjelpe på sikt til å styrke faget, undervisningen og rådgivningen.

Dere kan velge den timen som passer best, det viktigste er at både elevene som tar et fremmedspråk og elevene som tar et fordypningsfag på 9. trinn kan delta.

Spørreskjemaet er helt anonymt og derfor skal ikke elevene skrive deres navn eller navn på skolen på det.

Spørreskjemaet består av 44 spørsmål delt i 3 deler som står spesifisert inne i selve spørreskjemaet:

- De første 24 spørsmålene er felles for alle elevene
- Spørsmålene 25-40 er bare til elevene som tar et fremmedspråk
- Spørsmålene 40-44 er bare til elevene som tar et fordypningsfag

Elevene skal bare krysse av i rutene eller i kolonnene under svaralternativene.

Når spørreskjemaene er fylt ut, kan dere bare sende dem tilbake til meg i vedlagt svarkonvolutt.

Av forskjellige årsaker knyttet til datainnsamlingsmetoden, trenger jeg å vite hvor mange elever dere har på 9. trinn og hvor mange som deltok:

Antall elever på 9. trinn: _____

Antall elever som deltok: _____

Ta gjerne kontakt med meg dersom det skulle være spørsmål.

Tusen takk igjen for deres hjelp!

Med vennlig hilsen
Debra Carrai

9.10 Vedlegg J: Sammenligning av reliabilitetskoeffisienter mellom denne studien og andre lignende studier

Tabell J1: Sammenligning av Cronbachs alfa-verdier på konstruktet *Ytre orientation-jobb (instrumental orientation)* mellom denne og ulike andre studier.

	Denne studien (2014)	Gardner et al. (1997)	Brown et al. (2001)	Jaques (2001)	Pae (2008) (AMTB) ¹²³	Henry (2009)	Ryan (2009)	Csizér & Dörnyei (2005a)
<i>Ytre orientation-jobb (Instrumental Orientation)</i>	0,75	0,63 ¹²⁴	0,59	0,62	0,77	0,73	0,87	0,76 < α < 0,80 ¹²⁵

Tabell J2: Sammenligning av Cronbachs alfa-verdier på konstruktet *Ytre orientation-fritid (integrative orientation)* mellom denne og ulike andre studier.

	Denne studien (2014)	Gardner et al. (1997)	Csizér & Dörnyei, (2005a)	Pae (2008) (AMTB) ¹²⁶	Macintyre et al. (2009)	Henry (2009)	Taguchi, Magid, Papi (2009) ¹²⁷
<i>Ytre orientation-fritid (Integrative orientation)</i>	0,76	0,73 ¹²⁸	0,70 < α < 0,80 ¹²⁹	0,79	0,58	0,56	0,64 0,63 0,56

Tabell J3: Sammenligning av Cronbachs alfa-verdier på konstruktet *Language anxiety* mellom denne og ulike andre studier.

	Denne studien (2014)	Masgoret, et al. (2001)	Csizér & Lukács, (2009)	FLCAS ¹³⁰ , Horwitz, et al. (1986)	Gardner et al. (1997)
<i>Language anxiety</i>	0,78	0,11 ¹³¹	0,75 / 0,76	0,93	0,95 ¹³²

¹²³ Pae brukte *multi-items* skalaer hentet fra *AMTB* og oversatte dem til koreansk.

¹²⁴ 4 items fra *AMTB*.

¹²⁵ Alfa-verdiene tilsvarende reliabiliteten fra en undersøkelse som gjelder elever fra fem fremmedspråk (Russisk, fransk, tysk, italiensk og engelsk).

¹²⁶ Pae brukte *multi-items* skalaer hentet fra *AMTB* og oversatte dem til koreansk.

¹²⁷ Denne studien er en redegjørelse av 3 ulike undersøkelser, henholdsvis i Japan (Taguchi), Kina (Magid) og Iran (Papi).

¹²⁸ 4 items fra *AMTB*.

¹²⁹ Alfa-verdiene tilsvarende reliabiliteten fra en undersøkelse som gjelder elever fra fem fremmedspråk (Russisk, fransk, tysk, italiensk og engelsk).

¹³⁰ *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, utviklet av Horwitz, Horwitz og Cope, (Horwitz et al., 1986).

¹³¹ I denne studien tilsvarende *Language use anxiety* og *language classroom anxiety* det konstruerte jeg har kalt *language anxiety*.

¹³² Gardner et al.s skala var hentet og delvis tilpasset fra Horwitz et al.s *FLCAS* (1986).

Tabell J4: Sammenligning av Cronbachs alfa-verdier på konstruktet *Holdning til Fremmedspråk* mellom denne og ulike andre studier.

	Denne studien (2014)	Masgoret et al. (2001)	Jaques (2001)	Csizér & Dörnyei (2005a)	Pae (2008) (AMTB) ¹³³	Csizér & Lukáks (2009)	Henry (2009)
<i>Holdning til fremmedspråk</i>	0,78	0,78/0,86 ¹³⁴	0,65	0,71 α <math>< 0,77</math> ¹³⁵	0,87	0,83/0,85	0,73

Tabell J5: Sammenligning av Cronbachs alfa-verdier på konstruktet *Indre orientation* mellom denne og ulike andre studier.

	Denne studien (2014)	Jaques (2001)	Brown et al. (2001)	Pae, 2008 (AMTB)	Yashima (2009)
<i>Indre orientation</i>	0,83	0,89	0,55	0,83	0,64

Tabell J6: Sammenligning av Cronbachs alfa-verdier på konstruktet *selvkontroll* i dette prosjektet med studien til Tangney et al.

	Denne studien (2014)	Tangney et al. (2004)
<i>Selvkontroll</i>	0,72	0,93 ¹³⁶

¹³³ Pae brukte *multi-items* skalaer hentet fra AMTB og oversatt dem til koreansk.

¹³⁴ Den første verdien kommer fra *attitudes toward French Canadians* og den andre fra *attitudes toward Learning French*.

¹³⁵ Alfa-verdiene tilsvareer reliabiliteten fra en undersøkelse som gjelder elever fra fem fremmedspråk (Russisk, fransk, tysk, italiensk og engelsk fra både USA og Storbritannia).

¹³⁶ Alfa-koeffisienten for hele (13 items) *Brief Self-Control Scale*, (Tangney et al., 2004), s. 283.

9.11 Vedlegg K: Funnene fra hovedundersøkelsen

I dette vedlegget samles de funnene fra hovedundersøkelsen (jf. kapittel 5) som enten er mindre relevante, eller som tar mye plass, eller er som vanskelig å ha samlet i én tabell. Disse fremstilles derfor gjennom flere tabeller som viser prosentfordelingene av svarene (9.11.1) eller som figurer som viser ulike sammenhenger mellom variablene (9.11.2).

9.11.1 Tabeller med prosentfordeling av svarene

Tabell K1: Prosentfordeling av svarene til spm. 9 (Ble du informert om mulighetene til å fortsette med/eller bytte fremmedspråk på videregående skole?).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Nei	50	35	45	51	53	59
Ja	50	65	54	49	46	41

Tabell K2: Prosentfordeling av svarene til spm. 17 (Hadde du forventet å lære mer?).

	Alle	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Nei	49	50	52	44	61	47
Ja	51	50	48	55	38	52

Tabell K3: Prosentfordeling i svarene på spm. 22.1 (Hvor viktig er det for deg at læreren er flink til å forklare faget?).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	0,6	0,7	1,2	5,1	3,2
Noe viktig	12	19	18	27	22
Veldig viktig	87	80	81	67	75

Tabell K4: Prosentfordeling i svarene på spm. 22.2 (Hvor viktig er det for deg at læreren behandler deg på en snill og rolig måte?).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	1,7	2,8	0,9	1,3	2,9
Noe viktig	24	33	29	31	29
Veldig viktig	74	64	71	68	69

Tabell K5: Prosentfordeling i svarene på spm. 22.3 (Hvor viktig er det for deg at læreren behandler deg med respekt?).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	0,6	0,4	0,5	1,9	2,3
Noe viktig	22	23	19	20	23
Veldig viktig	77	77	80	77	74

Tabell K6: Prosentfordeling i svarene på spm. 22.4 (Hvor viktig er det for deg at læreren hører på hva elevene har å si?).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	1,2	0,7	0,7	1,3	1
Noe viktig	15	16	19	15	22
Veldig viktig	84	83	81	83	77

Tabell K4: Prosentfordeling i svarene på spm. 22.5 (Hvor viktig er det for deg at læreren kan språket godt?).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	0,6	-	0,9	5,8	3,6
Noe viktig	7,6	12	12	26	16
Veldig viktig	92	88	87	68	80

Tabell K8: Prosentfordeling i svaralternativene til spm. 22.6 (Hvor viktig er det for deg at du får jobbe på den måten du liker best?).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	1,2	1,1	2,6	3,2	4,6
Noe viktig	40	42	46	37	35
Veldig viktig	59	57	51	59	60

Tabell K5: Prosentfordeling i svaralternativene til spm. 22.7 (Hvor viktig er det for deg at alle får mulighet til å snakke språket?).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	1,7	2,1	4,8	5,9	5,8
Noe viktig	36	40	36	37	35
Veldig viktig	62	58	59	58	59

Tabell K6: Prosentfordeling i svaralternativene til spm. 23.1 (At det er noen venner i klassen).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	3,5	3,9	2,5	7,6	4,2
Noe viktig	31	30	29	26	22
Veldig viktig	66	66	69	67	74

Tabell K7: Prosentfordeling i svaralternativene til spm. 23.2 (At ingen ler når de andre gjør feil).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	8,7	11	11	14	20
Noe viktig	36	33	38	34	33
Veldig viktig	55	57	51	52	48

Tabell K8: Prosentfordeling i svaralternativene til spm. 23.3 (At det ikke er bråk i timen).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	13	14	12	15	17
Noe viktig	53	58	57	52	51
Veldig viktig	34	28	31	33	32

Tabell K9: Prosentfordeling i svaralternativene til spm. 23.4 (At det er avslappet stemning i timen).

	Fransk	Tysk	Spansk	Ford. i norsk	Ford. i engelsk
Ikke viktig i det hele tatt	4,7	5,4	5,1	10	9,4
Noe viktig	42	46	49	51	47
Veldig viktig	54	48	46	39	43

Tabell K14: Prosentfordeling i svarene til spm. 24 (Hvor godt føler du at du lærer av følgende?).

	Tavle	Rolle-spill	Høytlesing av læreren	Høytlesing av elevene	Skriftlige oppgaver	Høre på musikk	Se på film
Dårlig	7,2	27	12	16	8,3	21	9,1
Sånn passe	35	32	38	43	27	30	21
Ganske godt	46	28	39	33	46	27	34
Veldig godt	12	13	12	8,3	18	23	36

	Jobbe to og to	Nettet	Læreren snakker med elevene	Oversette	Jobbe alene	Jobbe i grupper	Lese stille
Dårlig	4,5	11	6,9	6,8	12	7,8	18
Sånn passe	16	27	31	28	34	25	39
Ganske godt	42	36	44	40	35	42	28
Veldig godt	38	26	18	26	19	25	14

Tabell K15: Prosentfordeling i svarene til spm. 24 (Hvor godt føler du at du lærer av følgende?) for franskelevne.

FRANSK	Tavle	Rolle-spill	Høytlesing av læreren	Høytlesing av elevene	Skriftlige oppgaver	Høre på musikk	Se på film
Dårlig	7,6	24	8,8	15	6,4	19	5,9
Sånn passe	27	30	45	46	24	29	19
Ganske godt	52	31	39	32	48	34	43
Veldig godt	14	15	7,1	8,2	22	18	32

	Jobbe to og to	Nettet	Læreren snakker med elevene	Oversette	Jobbe alene	Jobbe i grupper	Lese stille
Dårlig	2,9	8,9	5,3	4,7	3,5	6,4	15
Sånn passe	16	32	28	22	26	23	37
Ganske godt	46	36	48	44	44	49	36
Veldig godt	36	23	19	30	25	22	12

Tabell K16: Prosentfordeling i svarene til spm. 24 24 (Hvor godt føler du at du lærer av følgende?) for tyskelevene.

TYSK	Tavle	Rolle-spill	Høytlesing av læreren	Høytlesing av elevene	Skriftlige oppgaver	Høre på musikk	Se på film
Dårlig	6,4	25	12,5	14,2	8,2	23,7	9,7
Sånn passe	28	31	36	42	25	32	22
Ganske godt	52	30	41	38	50	24	36
Veldig godt	14	13	11	6	17	20	33

	Jobbe to og to	Nettet	Læreren snakker med elevene	Oversette	Jobbe alene	Jobbe i grupper	Lese stille
Dårlig	4,7	12,5	6,8	5,0	9,6	8,6	14,2
Sånn passe	18	27,2	28,2	26,4	35,4	27,5	42,7
Ganske godt	40,6	38,7	50,7	42,5	36,1	40,7	32,4
Veldig godt	36,3	21,5	14,3	26,1	18,9	23,2	10,7

Tabell K17: Prosentfordeling i svarene til spm. 24 (Hvor godt føler du at du lærer av følgende?) for spanskelevene.

SPANSK	Tavle	Rolle-spill	Høytlesing av læreren	Høytlesing av elevene	Skriftlige oppgaver	Høre på musikk	Se på film
Dårlig	4,4	27,9	11,4	14,0	6,0	20,5	9,6
Sånn passe	38,5	31,2	39,3	42,1	25,4	33,3	21,6
Ganske godt	44,7	29,5	40,3	35,6	48,9	28,3	37,1
Veldig godt	12,4	11,4	9,0	8,3	19,8	17,9	31,7

	Jobbe to og to	Nettet	Læreren snakker med elevene	Oversette	Jobbe alene	Jobbe i grupper	Lese stille
Dårlig	3,0	11,3	5,1	4,1	11,1	6,2	18,2
Sånn passe	13,9	30,4	30,6	25,3	35,3	25,4	41,6
Ganske godt	45,0	35,7	44,5	41,8	35,1	45,3	27,8
Veldig godt	38,1	22,6	19,8	28,8	18,5	23,1	12,4

Tabell K18: Prosentfordeling i svarene til spørsmål 26 (Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?) for alle elevene.

	Ingen	Opphold i landet	Har hatt faget på skolen selv	Morsmål	Vet ikke
Mor	67	6,3		18	6,8
Far	70	6,2		13	9,5

Tabell K19: Prosentfordeling i svarene til spørsmål 26 (Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?) for franskelevene.

FRANSK	Ingen	Opphold i landet	Har hatt faget på skolen selv	Morsmål	Vet ikke
Mor	67	5,4		3	4,2
Far	77	4,3		1,2	4,9

Tabell K20: Prosentfordeling i svarene til spørsmål 26 (Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?) for tyskelevne.

TYSK	Ingen	Opphold i landet	Har hatt faget på skolen selv	Morsmål	Vet ikke
Mor	38	5,5	47	0,4	9,2
Far	40	5,6	37	0,7	17

Tabell K21: Prosentfordeling i svarene til spørsmål 26 (Har foreldrene dine noen bakgrunn i det fremmedspråket du har valgt?) for spanskelevne.

SPANSK	Ingen	Opphold i landet	Har hatt faget på skolen selv	Morsmål	Vet ikke
Mor	81	6,9	3,4	2,4	6,2
Far	83	7	1,8	1,3	7,2

Tabell K22: Prosentfordeling i svarene for spørsmål 29 (Hvor enig er du med følgende påstander om betydningen av å lære et fremmedspråk?) for franskelever.

FRANSK	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Jeg kan bruke språket i videre studier	22	58	21
Jeg kan bruke språket i jobbsammenheng	26	51	24
Det blir lettere å finne en jobb med dette språket	40	41	20
Det er viktig å kunne et fremmedspråk	13	43	45
Jeg kan allerede noe av språket	28	52	20
Jeg kan kommunisere/snakke med familie eller slektninger på dette språket	49	40	11
Dette språket kan hjelpe med når jeg er på ferie	8,4	37	55
Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått	13	34	54
Jeg kan bruke språket med venner fra andre land	38	39	23
Jeg ønsker å bo i et land hvor de snakker dette språket	50	35	15
Å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner	51	38	11
Å kunne dette språket gir meg status	66	25	9

Tabell K23: Prosentfordeling i svarene for spørsmål 29 (Hvor enig er du med følgende påstander om betydningen av å lære et fremmedspråk?) for tyskelever.

TYSK	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Jeg kan bruke språket i videre studier	17	63	20
Jeg kan bruke språket i jobbsammenheng	21	58	21
Det blir lettere å finne en jobb med dette språket	37	47	16
Det er viktig å kunne et fremmedspråk	12	57	31
Jeg kan allerede noe av språket	28	55	17
Jeg kan kommunisere/snakke med familie eller slektninger på dette språket	54	35	11
Dette språket kan hjelpe med når jeg er på ferie	12	51	37
Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått	15	51	34
Jeg kan bruke språket med venner fra andre land	45	36	20
Jeg ønsker å bo i et land hvor de snakker dette språket	80	15	4,8
Å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner	56	36	8,1
Å kunne dette språket gir meg status	67	27	6,7

Tabell K24: Prosentfordeling i svarene for spørsmål 29 (Hvor enig er du med følgende påstander om betydningen av å lære et fremmedspråk?) for spanskelever.

SPANSK	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Jeg kan bruke språket i videre studier	17	63	20
Jeg kan bruke språket i jobbsammenheng	30	54	16
Det blir lettere å finne en jobb med dette språket	48	40	12
Det er viktig å kunne et fremmedspråk	15	54	31
Jeg kan allerede noe av språket	28	52	20
Jeg kan kommunisere/snakke med familie eller slektninger på dette språket	54	34	12
Dette språket kan hjelpe med når jeg er på ferie	2,9	37	61
Når jeg er på ferie i utlandet, liker jeg å kunne språket eller gjøre meg forstått	8,5	37	55
Jeg kan bruke språket med venner fra andre land	33	46	21
Jeg ønsker å bo i et land hvor de snakker dette språket	51	35	14
Å kunne et fremmedspråk er viktig for å finne nye venner	51	40	9,7
Å kunne dette språket gir meg status	62	32	6,2

Tabell K25: Prosentfordeling av svarene til spørsmål 30 (Hvor enig er du med følgende påstander?) for franskelever.

FRANSK	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Det er viktig å kunne dette språket	29	58	13
Jeg liker lyden av selve språket	16	43	42
Jeg har et godt inntrykk av de som har dette språket som morsmål	28	49	24
Fremmedspråket er et morsomt fag	30	43	27
Fremmedspråket er interessant	19	47	34
Jeg har lyst til å delta aktivt i språktimen	23	50	26
Jeg trives bedre i fremmedspråket enn i andre fag	66	26	8,4
Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har	81	15	4,2

Tabell K26: Prosentfordeling av svarene til spørsmål 30 (Hvor enig er du med følgende påstander?) for tyskelever.

TYSK	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Det er viktig å kunne dette språket	34	53	12
Jeg liker lyden av selve språket	57	35	8,2
Jeg har et godt inntrykk av de som har dette språket som morsmål	47	43	9,3
Fremmedspråket er et morsomt fag	37	47	16
Fremmedspråket er interessant	29	53	19
Jeg har lyst til å delta aktivt i språktimen	30	48	23
Jeg trives bedre i fremmedspråket enn i andre fag	64	29	7
Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har	76	17	7

Tabell K27: Prosentfordeling av svarene til spørsmål 30 (Hvor enig er du med følgende påstander?) for spanskelever.

SPANSK	Uenig	Ganske enig	Veldig enig
Det er viktig å kunne dette språket	31	54	15
Jeg liker lyden av selve språket	31	49	20
Jeg har et godt inntrykk av de som har dette språket som morsmål	30	53	20
Fremmedspråket er et morsomt fag	33	44	23
Fremmedspråket er interessant	22	50	29
Jeg har lyst til å delta aktivt i språktimen	24	50	28
Jeg trives bedre i fremmedspråket enn i andre fag	64	26	11
Jeg hører på musikk på det fremmedspråket jeg har	76	19	4,5

Tabell K28: Prosentfordeling i svarene fra franskelevne på spørsmål 32 (Hvordan jobber du med faget?).

FRANSK	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
Jeg følger oppmerksomt med i timen	1,2	7,2	68	24
Jeg deltar aktivt i timen	0,6	25	62	12
Jeg tar gode notater i timen	7,2	34	45	13
Jeg jobber grundig med lekser	3	23	52	22
Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan	22	42	29	7,8
Jeg prøver å bruke språket aktivt i timen	4,2	36	51	9
Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket	16	33	40	12
Jeg jobber konsentrert med lekser	3,6	28	49	19
Jeg gjør lekser selv når jeg har lite lyst	9,2	25	39	28
Jeg klarer å utsette andre aktiviteter når jeg skal gjøre lekser	19	38	31	12

Tabell K29: Prosentfordeling i svarene fra tyskelevne på spørsmål 32 (Hvordan jobber du med faget?).

TYSK	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
Jeg følger oppmerksomt med i timen	2,6	7,5	71	19
Jeg deltar aktivt i timen	3,4	26	56	14
Jeg tar gode notater i timen	16	43	33	8,6
Jeg jobber grundig med lekser	6,7	25	51	18
Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan	21	45	26	8,2
Jeg prøver å bruke språket aktivt i timen	6,8	30	54	9,4
Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket	18	40	33	8,2
Jeg jobber konsentrert med lekser	6,4	25	53	15
Jeg gjør lekser selv når jeg har lite lyst	11	20	49	21
Jeg klarer å utsette andre aktiviteter når jeg skal gjøre lekser	20	39	31	10

Tabell K30: Prosentfordeling i svarene fra franskelevene på spørsmål 32 (Hvordan jobber du med faget?).

SPANSK	Aldri	Sjelden	Ofta	Alltid
Jeg følger oppmerksomt med i timen	1,6	12	67	19
Jeg deltar aktivt i timen	2,2	29	55	13
Jeg tar gode notater i timen	9,2	39	36	15
Jeg jobber grundig med lekser	5,2	32	47	16
Jeg utsetter å gjøre lekser så lenge jeg kan	21	46	25	8,7
Jeg prøver å bruke språket aktivt i timen	6,7	35	49	10
Jeg har mine egne strategier og metoder for å lære språket	18	38	34	10
Jeg jobber konsentrert med lekser	6,7	28	49	16
Jeg gjør lekser selv når jeg har lite lyst	8,6	25	43	23
Jeg klarer å utsette andre aktiviteter når jeg skal gjøre lekser	21	39	31	9,5

Tabell K31: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 40 (Hvor enig er du med følgende på stander?) for franskelever.

FRANSK	Jeg snakker bare når lærer spør direkte	Jeg snakker bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig	Jeg liker at lærer forklarer faget på norsk	Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen	Det er pinlig å snakke et språk	Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen
Uenig	25,6	13,4	5,5	25,6	61,6	43,3
Ganske enig	50,6	49,4	43,3	42,7	26,2	28,7
Veldig enig	23,8	37,2	51,2	31,7	12,2	28,0

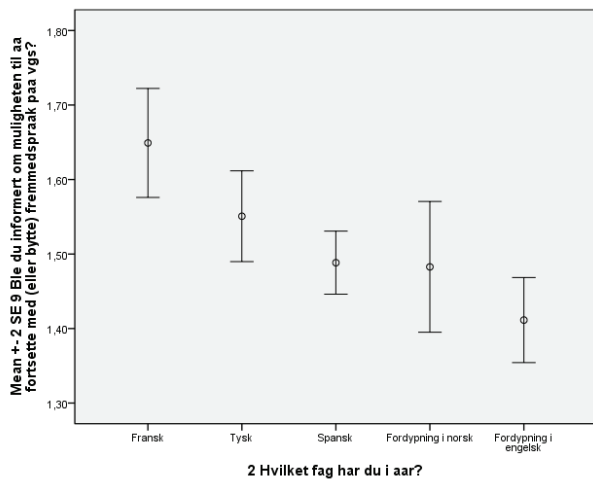
Tabell K32: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 40 (Hvor enig er du med følgende på stander?) for tyskelever.

TYSK	Jeg snakker bare når lærer spør direkte	Jeg snakker bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig	Jeg liker at lærer forklarer faget på norsk	Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen	Det er pinlig å snakke et språk	Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen
Uenig	30,1	30,1	5,2	36,2	62,2	50,7
Ganske enig	49,8	49,8	52,0	42,2	31,5	29,9
Veldig enig	20,1	20,1	42,8	21,6	6,4	19,4

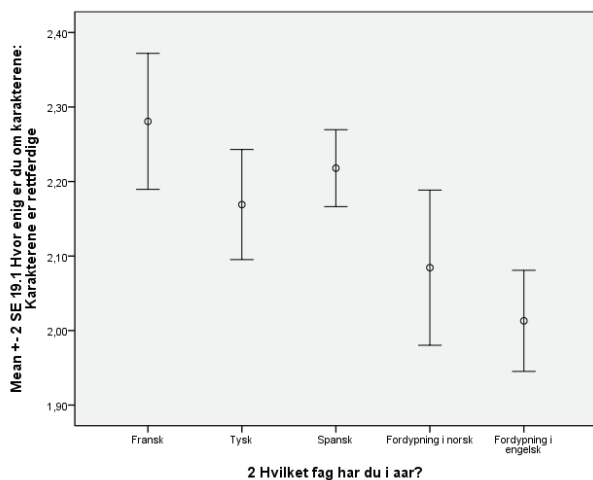
Tabell K33: Prosentfordeling av svarene på spørsmål 40 (Hvor enig er du med følgende på stander?) for spanskelever.

SPANSK	Jeg snakker bare når lærer spør direkte	Jeg snakker bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig	Jeg liker at lærer forklarer faget på norsk	Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen	Det er pinlig å snakke et språk	Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen
Uenig	25,6	15,4	6,1	30,1	65,4	49,6
Ganske enig	49,4	52,3	49,5	42,5	25,9	31,2
Veldig enig	25,0	32,3	44,3	27,4	8,7	19,2

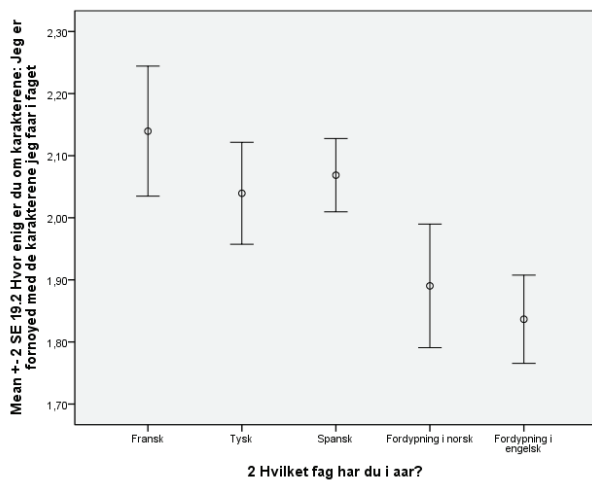
9.11.2 Figurer som viser sammenhengen mellom ulike variabler



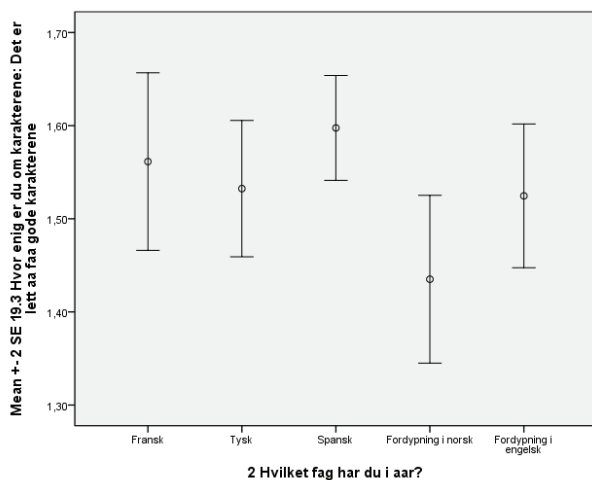
Figur K1: Sammenheng mellom fagene og spørsmål 9 (Ble du informert om muligheten til å fortsette eller bytte fremmedspråk på vgs?) (med 95 prosent konfidensintervall)



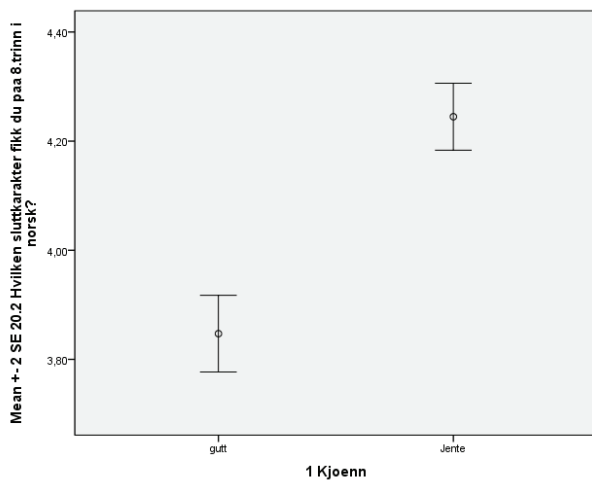
Figur K2: Sammenheng mellom påstand 19.1 (Karakterene er rettfærdige) og fordeling av elevene i fag (med 95 prosent konfidensintervall).



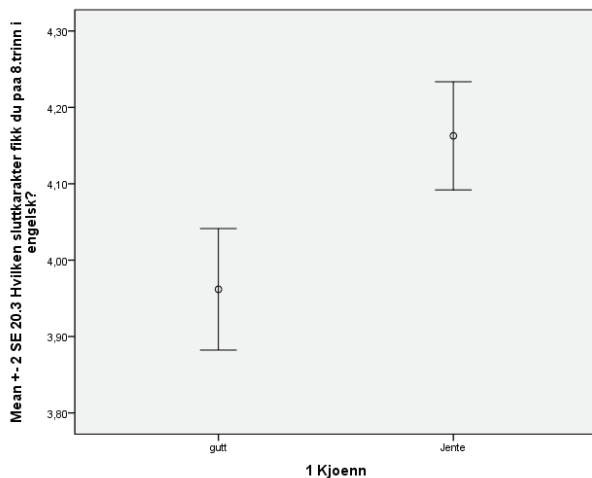
Figur K3: Sammenheng mellom påstand 19.2 (*Jeg er fornøyd med de karakterene jeg får i fag*) og fordeling av elevene i fag (med 95 prosent konfidensintervall)



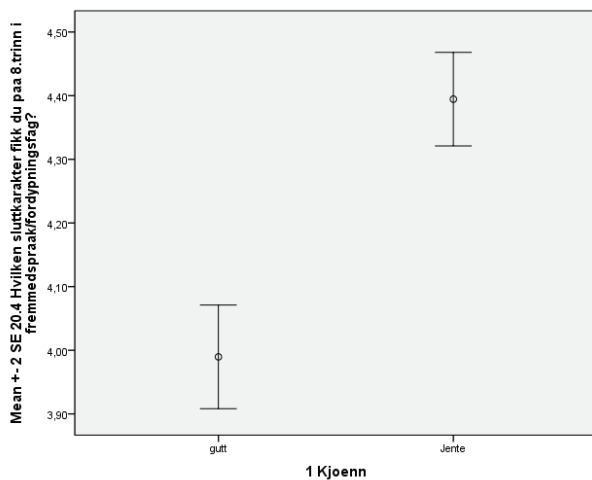
Figur K4: Sammenheng mellom påstand 19.2 (*Det er lett å få gode karakterer*) og fordeling av elevene i fag (med 95 prosent konfidensintervall)



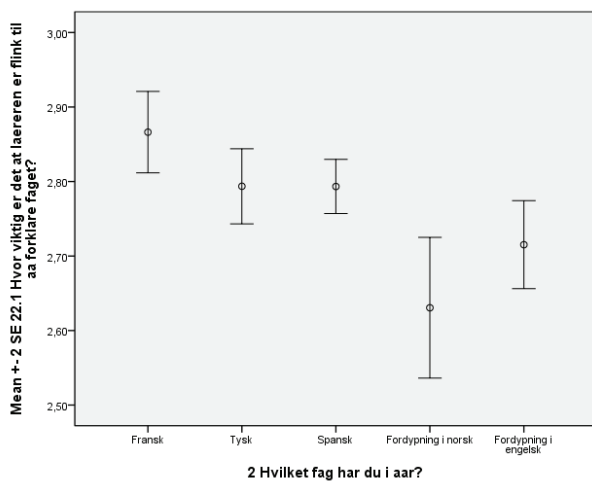
Figur K5: Kjønnforskjeller i svarene til spørsmål 20.2 (Hvilken slutt karakter fikk du på 8. trinn i norsk?) og fordeling av elevene i fag (med 95 prosent konfidensintervall)



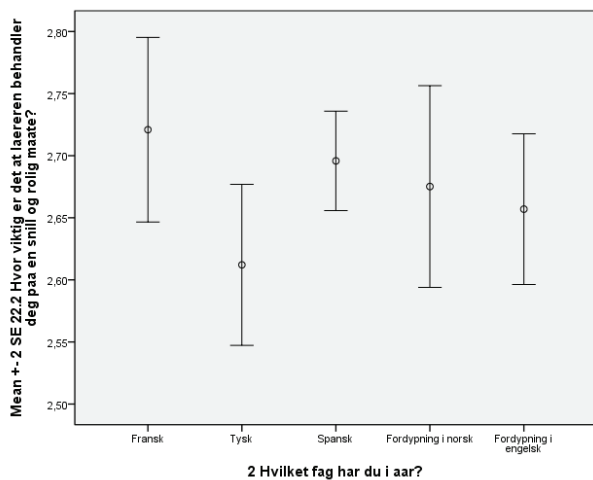
Figur K6: Sammenheng mellom kjønn og svarene til spørsmål 20.3 (Hvilken slutt karakter fikk du på 8. trinn i engelsk?) og fordeling av elevene i fag (med 95 prosent konfidensintervall)



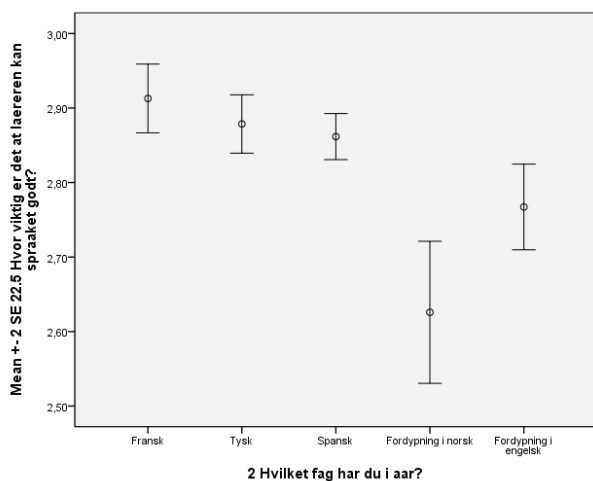
Figur K7: Kjønnforskjeller i svarene til spørsmål 20.4 (Hvilken sluttarakter fikk du på 8. trinn i fremmedspråk/fordypningsfag?) (med 95 prosent konfidensintervall)



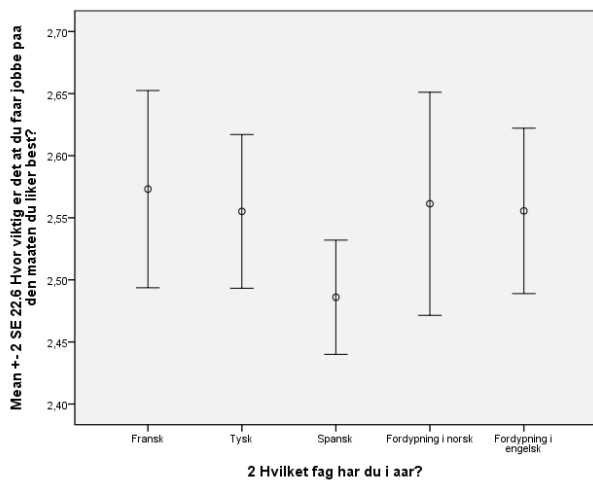
Figur K8: Sammenheng mellom svarene til spørsmål 22.1 (Hvor viktig er det for deg at læreren er flink til å forklare faget?) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



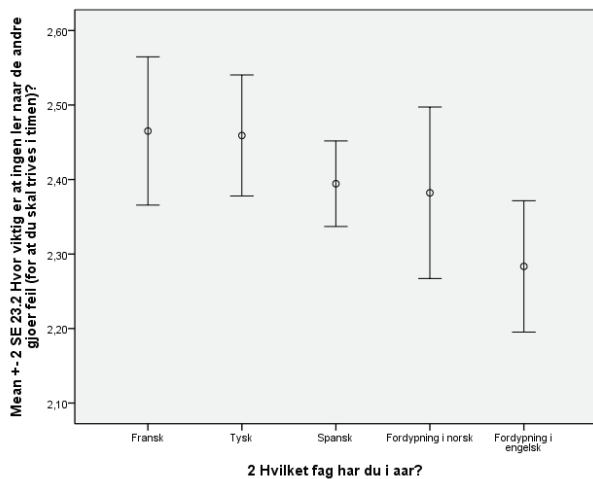
Figur K9: Sammenheng mellom svarene til spørsmål 22.2 (Hvor viktig er det for deg at læreren behandler deg på en snill og rolig måte?) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



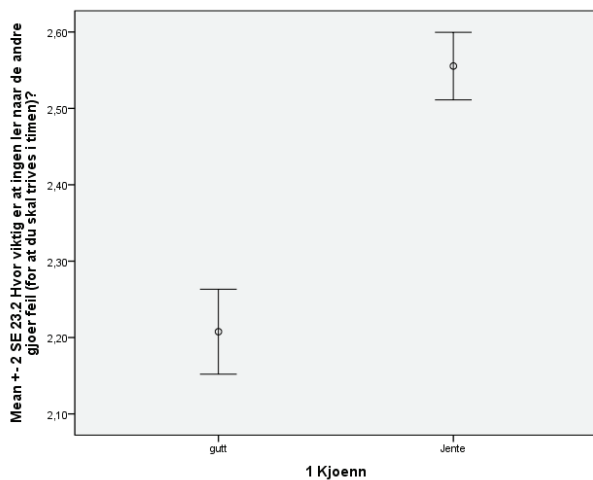
Figur K10: Sammenheng mellom fag og svarene på spørsmål 22.5 (Hvor viktig er det for deg at læreren kan språket godt?)



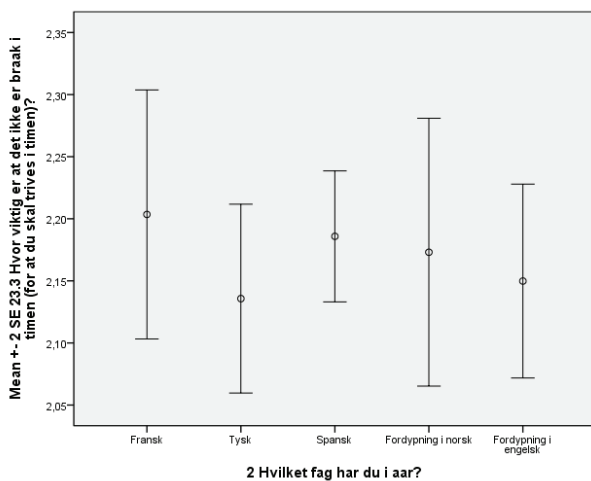
Figur K11: Sammenheng mellom svarene til spørsmål 22.6 (*Hvor viktig er det for deg at du får jobb på den måten du liker best?*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



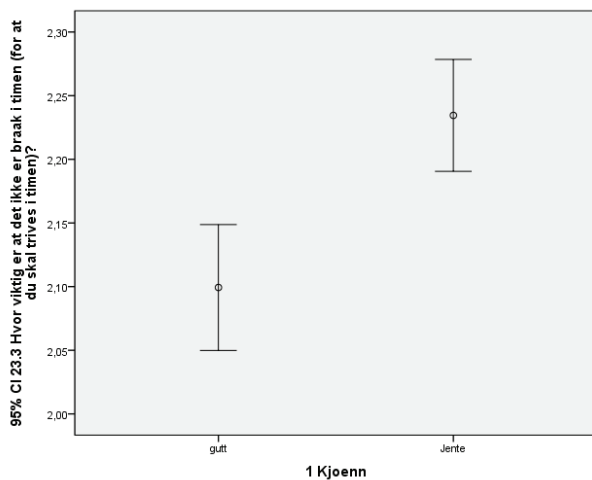
Figur K12: Sammenheng mellom svarene til spørsmål 23.2 (*Hvor viktig er at ingen ler når de andre gjør feil?*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



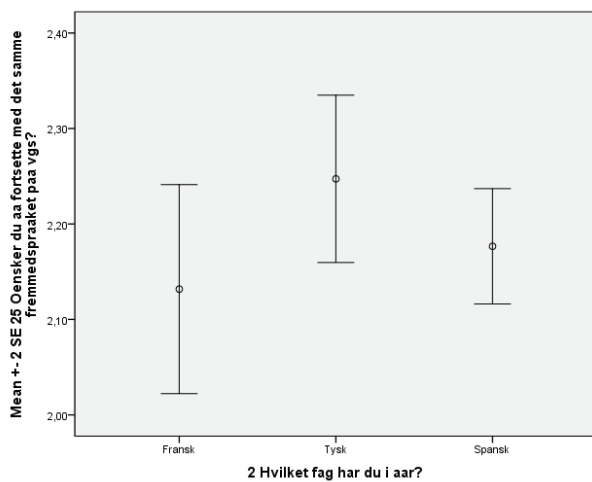
Figur K13: Kjønnforskjeller i svarene til spørsmål 23.2 (Hvor viktig er det at ingen ler når de andre gjør feil?) (med 95 prosent konfidensintervall)



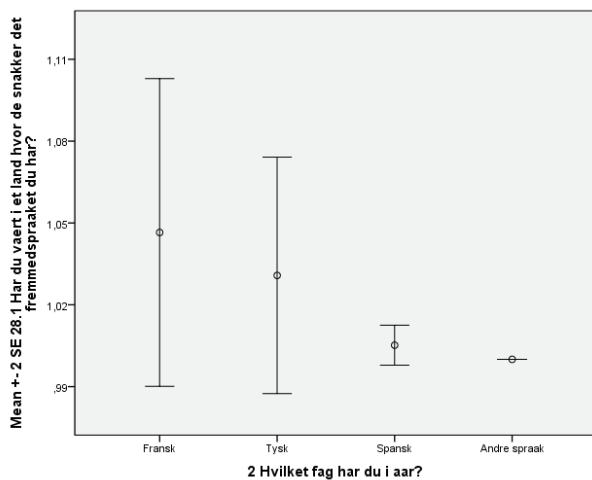
Figur K14: Sammenheng mellom svarene til spørsmål 23.3 (Hvor viktig er det at det ikke er bråk i timen?) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



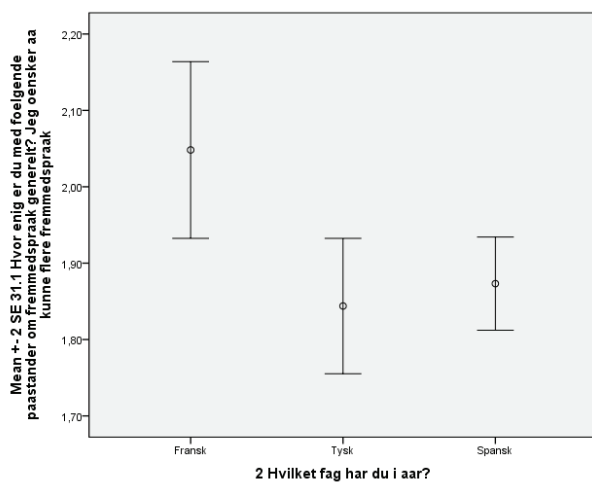
Figur K15: Kjønnforskjeller i svarene til spørsmål 23.3 (*At det ikke er bråk i timen*) (med 95 prosent konfidensintervall)



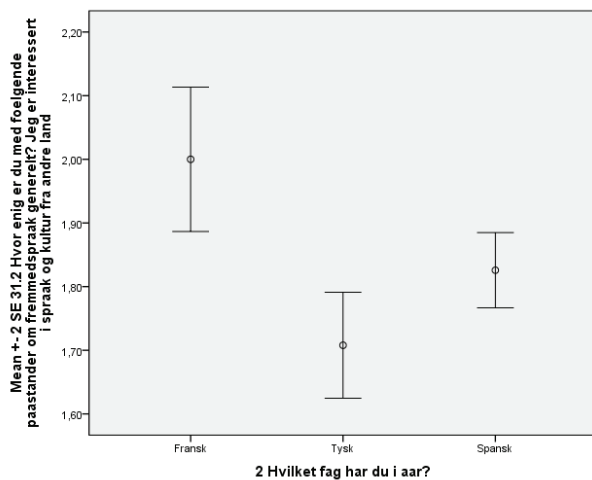
Figur K16: Sammenheng mellom svarene til spørsmål 25 (*Ønsker du å fortsette med det samme fremmedspråket på vgs?*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



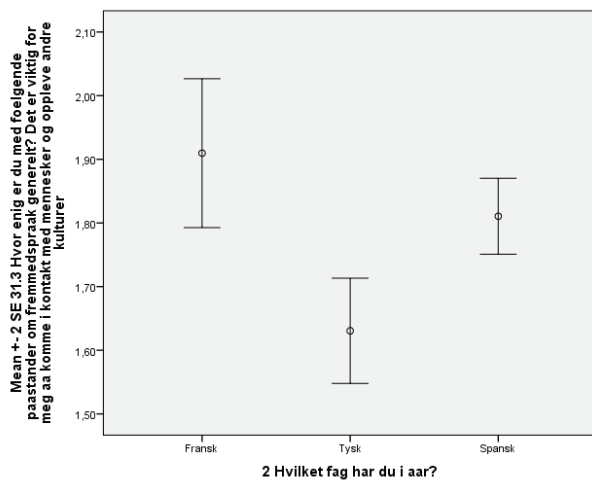
Figur K17: Sammenheng mellom svarene til spørsmål 28.1 (*Har du vært i et land der de snakker det fremmedspråket du har?*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



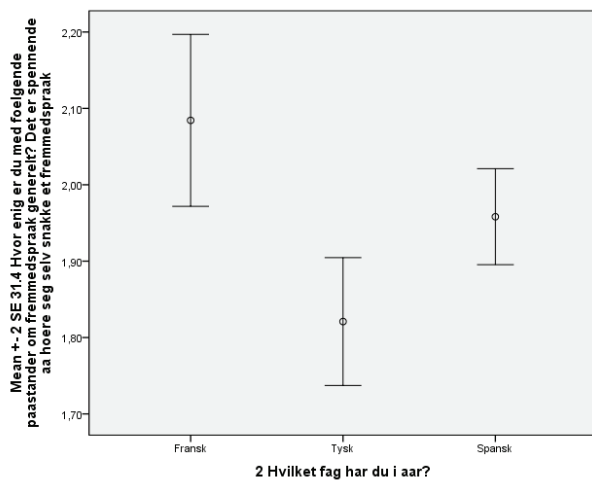
Figur K18: Sammenheng mellom svarene til påstand 31.1 (*Jeg ønsker å kunne flere fremmedspråk*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



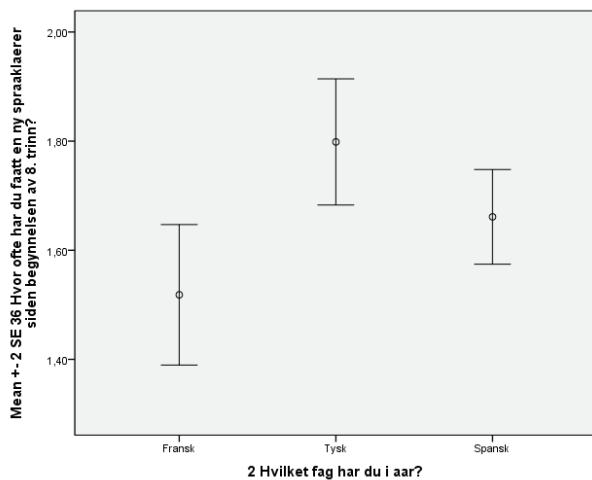
Figur K19: Sammenheng mellom svarene til påstand 31.2 (*Jeg er interessert i språk og kultur fra andre land*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



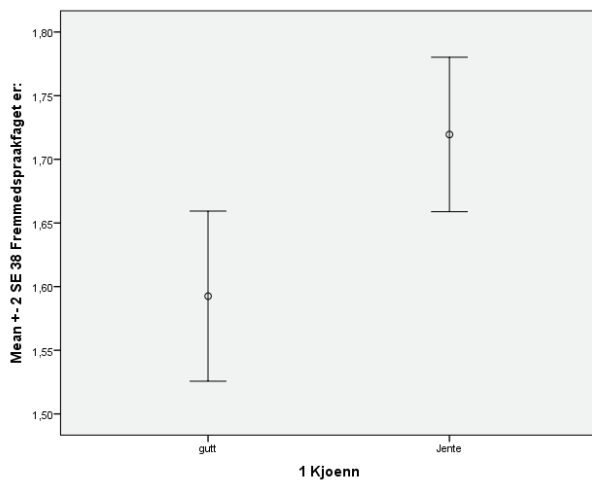
Figur K20: Sammenheng mellom svarene til påstand 31.3 (*Det er viktig for meg å komme i kontakt med mennesker og oppleve andre kulturer*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



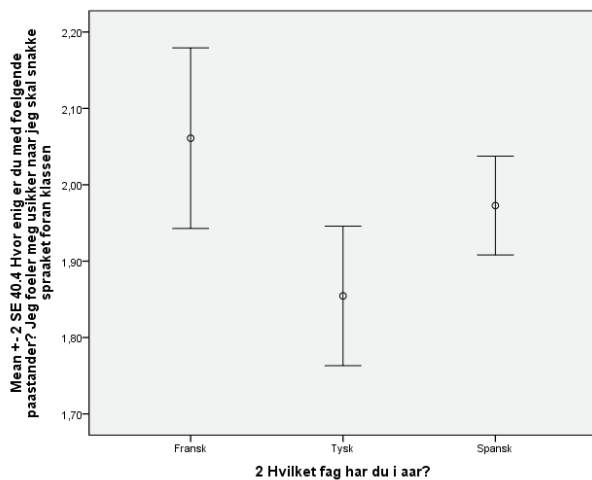
Figur K21: Sammenheng mellom svarene til påstand 31.4 (*Det er spennende å høre seg selv snakke et fremmedspråk*) og fagene (med 95 prosent konfidensintervall)



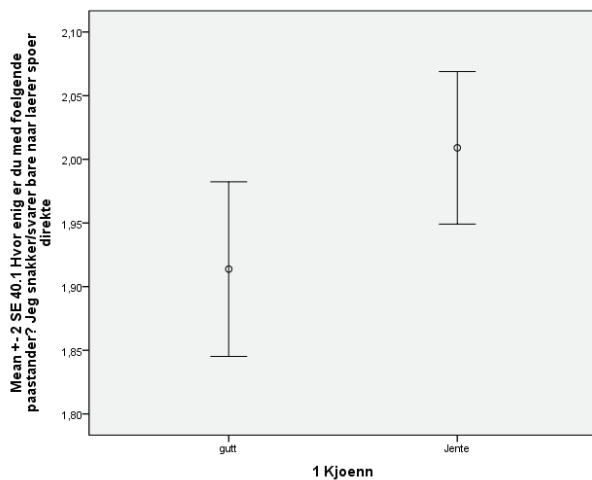
Figur K22: Sammenhengen mellom fag og spørsmål 36 (*Hvor ofte har du fått en ny språklærer siden begynnelsen av 8. trinn?*) (med 95 prosent konfidensintervall)



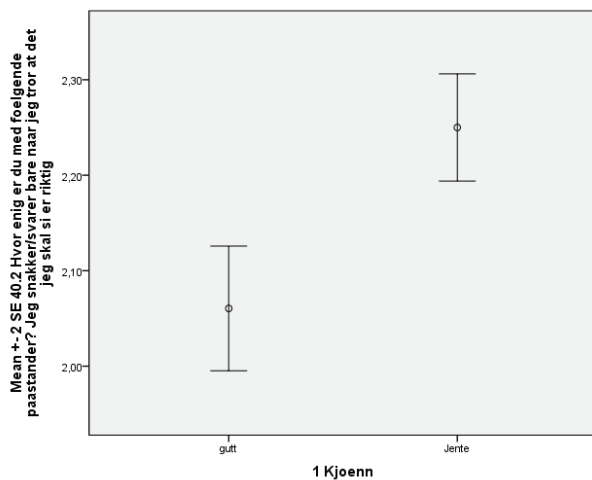
Figur K23: Kjønnforskjeller i svarene til spørsmål 38 (*Fremmedspråk er...*) (med 95 prosent konfidensintervall)



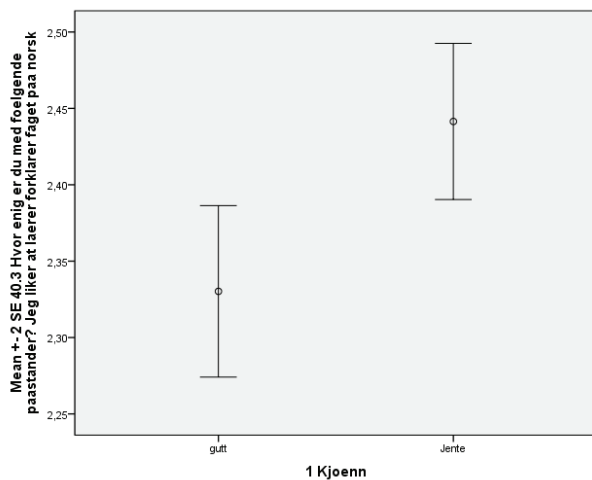
Figur K24: Sammenhengen mellom resultater på påstand 40.4 (*Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen*) og de ulike språkene (med 95 prosent konfidensintervall)



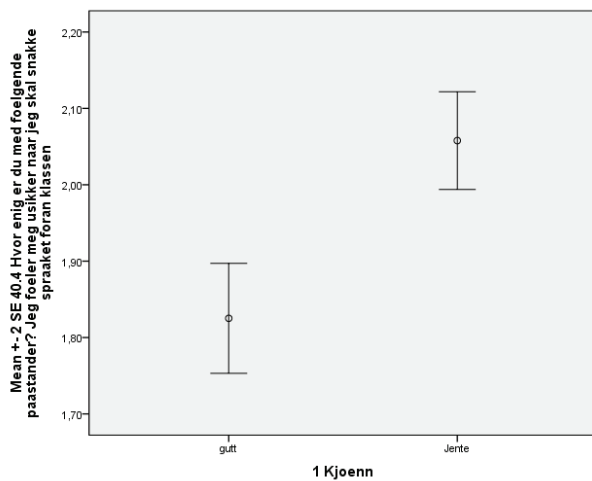
Figur K25: Kjønnforskjeller i resultatene på påstand 40.1 (*Jeg snakker/svarer bare når læreren spør direkte*) (med 95 prosent konfidensintervall)



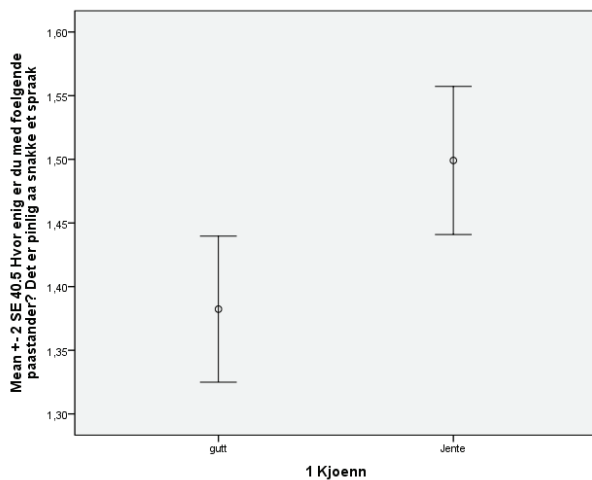
Figur K26: Kjønnforskjeller i resultatene på påstand 40.2 (*Jeg snakker bare når jeg tror at det jeg skal si er riktig*) (med 95 prosent konfidensintervall)



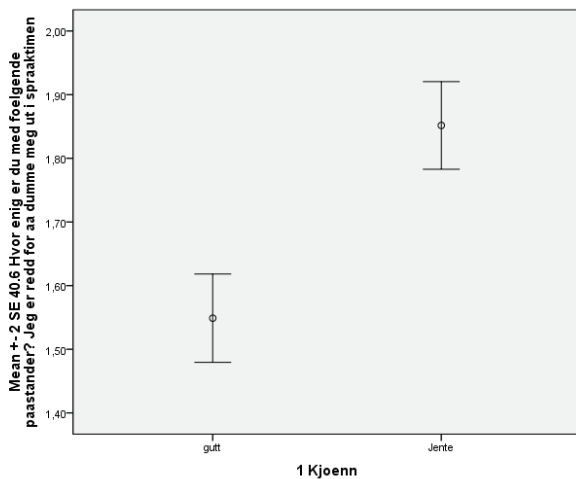
Figur K27: Kjønnforskjeller i resultatene på påstand 40.3 (*Jeg liker at lærer forklarer faget på norsk*) (med 95 prosent konfidensintervall)



Figur K28: Kjønnforskjeller i svarene på påstand 40.4 (*Jeg føler meg usikker når jeg skal snakke språket foran klassen*) (med 95 prosent konfidensintervall).



Figur K29: Kjønnforskjeller i resultatene på påstand 40.5 (*Det er pinlig å snakke et språk*) (med 95 prosent konfidensintervall).



Figur K30: Kjønnforskjeller i resultatene på påstand 40.6 (*Jeg er redd for å dumme meg ut i språktimen*) (med 95 prosent konfidensintervall).

