

Elisabeth Ibsen

ENGELSK I EUROPA - 2002

Norsk rapport fra en europeisk
engelskundersøkelse om holdninger til og
ferdigheter i engelsk ved utgangen av den
obligatoriske grunnskolen

Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling
Universitetet i Oslo 2004

© ILS og forfatterne, Oslo, 2004

ISSN: 1502-2013

ISBN: 82-90904-77-0

Utgiver: Unipub AS

Trykk og innbinding: AiT e-dit AS, Oslo 2004

Rapportserien distribueres av Unipub AS

Henvendelser om denne boka kan rettes til Unipub AS:

Telefon: 22 85 33 00

Telefaks: 22 85 30 39

E-post: post@unipub.no

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

*Unipub AS er et heleid datterselskap av Akademika AS,
som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.*

FORORD

Denne engelskundørsøkelsen ble foretatt i Norge i april/mai 2002 med elever som hadde fulgt L97 fra 6. til 10. klasse. En norsk rapport ble lagt på ILS sitt nettsted høsten 2003. En europeisk rapport ble publisert 2. mars 2004, og den endelige norske komparative rapporten er herved ferdigstilt våren 2004. I den europeiske rapporten er kapitlene utarbeidet av representanter fra ulike land og er derfor preget av visse ulikheter i den tekstlige og tabellariske framstillingen. I denne norske komparative rapporten er det hentet inn tabeller og grafer fra den europeiske rapporten, og dette forklarer ulikheter i den statistiske framstillingen.

I Norge har Utdannings- og Forskningsdepartementet og Læringscenteret det formelle ansvar for deltakelse, mens Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling ved Universitetet i Oslo har hatt ansvar for gjennomføring, analyse og rapportering. Elisabeth Ibsen har vært prosjektleder for den norske delen av undersøkelsen og har også bidratt inn til den felles europeiske rapporten.

Den europeiske rapporten ligger på nettstedet <http://cisad.adc.education.fr/reva/english/>

I tillegg ligger informasjon og rapporter fra undersøkelsen på ILS sitt nettsted www.ils.uio.no/forskning/engelsk

Oslo mai 2004
Elisabeth Ibsen

Innhold:

1. Innledning	6
1.1 Hvorfor delta i en europeisk undersøkelse i engelsk	6
1.2 Bakgrunn for undersøkelsen	8
1.3 Utvalg, tilpasning og gjennomføring i Norge	10
1.4 Kulturelle tilpasninger i Europa	12
2. Engelskprøven	14
2.1 Europeiske resultater på engelskprøven	17
2.2 Norske resultater på engelskprøven	21
2.2.1 Lytteforståelse	22
2.2.2 Språklig-grammatisk ferdighet	23
2.2.3 Leseforståelse	25
2.2.4 Skriftlig produksjon	26
2.3 Norske resultater fra egenvurdering	28
2.4 Europeiske resultater for egenvurdering	31
2.5 Spredning og forskjeller mellom kjønn i Norge	35
2.6 Spredning og forskjeller mellom kjønn i Europa	37
3. Elevspørreskjema	40
3.1 Europeiske resultater fra elevspørreskjema	41
3.1.1 Bakgrunnsfaktorer	41
3.1.2 Kontakt med engelsk	44
3.1.3 Holdninger til engelsk	46
3.1.4 Skolefaktorer	49
3.1.5 Norske tillegsspørsmål	51
3.2 Korrelasjoner i den norske undersøkelsen	53
4. Lærerspørreskjema i Europa	59
4.1 Resultater fra lærerspørreskjema	60
4.1.1 Bakgrunnsfaktorer. Kjønn, alder, erfaring	60
4.1.2 Bakgrunnsfaktorer. Utdanning, etterutdanning	61
4.1.3 Verdsetting og holdninger	62
4.1.4 Skolefaktorer	64
4.1.5 Bruk av ressurser	65
4.1.6 Lærers bruk av engelsk	67
4.1.7 Læringsaktiviteter	68
4.1.8 Kommunikasjon utad	69
4.2 To lærerportretter	69
4.2.1 The typical teacher Mina	70
4.2.2 The not-so-typical teacher Max	71

5. Oppsummering og konklusjon	74
5.1 Oppsummering av hovedfunn	74
5.2 Drøfting og konklusjon	76
Referanser	83
Vedlegg	
1. Deltakende skoler	84
2. Engelskprøven med Can-do utsagn	86
3. Elevspørreskjema med utfylte verdier	101
4. Lærerspørreskjema	111
5. Teacher Challenges, kategorisert	119

1. Innledning

1.1 Hvorfor delta i en europeisk komparativ undersøkelse i engelsk?

Norge har ikke tidligere deltatt i en komparativ undersøkelse i engelsk som fremmedspråk. På midten av 90-tallet drøftet daværende KUF deltakelse i en undersøkelse for engelsk som fremmedspråk i regi av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), men departementet valgte å følge opp Europarådets språkprosjekt og utviklingen av et europeisk rammeverk for fremmedspråk. Midler ble gitt til "Cando prosjektet" i Bergen hvor det har vært foretatt utprøving av egenvurdering i engelsk i form av "Can-do statements" på ulike trinn i grunnskolen¹. Norge har helt fra syttitallet hatt deltakere på Europarådets arbeidsseminarer for utvikling av en felles europeisk tenkning knyttet til fremmedspråk, og norske læreplaner, især planen for Grunnkurset i engelsk for videregående skole, er preget av Europarådets arbeid med å definere kommunikativ kompetanse. Europarådets mål har vært å fremme aktivtiter som kan bidra til et bedre og mer variert tilbud for språkopplæring i Europa som en del av en demokratiopplæring for "a European citizenship". Det viktigste resultatet av språkopplæringsarbeidet i Europarådet er "The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment," (heretter kalt *Rammeverket*) som baserer seg på tidligere arbeid med å definere laveste nivå for språkbruk (Waystage) og funksjonelt nivå (Threshold level) og videregående nivå (Vantage). Hele det europeiske rammeverket er lagt ut på nettstedet www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/ og er også utgitt på Cambridge University Press.

¹ Angela Hasselgren har ansvaret for denne undersøkelsen. Se webadressen for Bergen Cando Project <http://Gandalf.hit.uib.no/cando/index.htm>

Det europeiske *Rammeverket* er metodeuavhengig og ikke normativt; det gis ingen anbefalinger om hvordan man skal lære seg et språk. I stedet stilles det spørsmål som lesere og brukere må tenke igjennom som for eksempel: Hva gjør vi egentlig når vi kommuniserer og hva gjør oss i stand til å samhandle på et fremmedspråk? Hvordan foregår språklæring og hvordan kan språkopplæringen bedres? Hvordan setter vi oss mål og hvordan kan vi måle at vi utvikler våre språklige ferdigheter fra begynnernivå til nesten bilingval språkbeherskelse?

Det europeiske *Rammeverket* ønsker ikke at det skal gis like svar på denne type spørsmål idet hvert land har sin kultur og sin kontekst som språklæring foregår innenfor. Dette fører til en annen type spørsmål som hvert land må stille seg: Hva skal dette landets fremmedspråkelever bruke sin språkkompetanse til? Hva slags nivå er det viktig at elevene oppnår innen de ulike språk og de ulike ferdigheter? Hva motiverer elevene til å lære og hva slags bakgrunn har de? Hva slags kompetanse har landets lærere i form av kunnskaper, ferdigheter og erfaringer? Hva slags tilgang har lærere og elever til læringsressurser som lærebøker, bibliotek, IKT og liknende?

For å være i stand til å måle elevers språkutvikling sett i et livslangt læringsperspektiv har *Rammeverket* utviklet beskrivende skalaer innenfor ulike språknivåer og innenfor ulike ferdighetsnivåer og språkaktiviteter. *Rammeverkets* hovedmål er knyttet til det enkelte individs språklæring, sett i et sosialt og kommunikativt perspektiv. I tillegg gir *Rammeverket* muligheter til å sammenlikne språkferdigheter på tvers av landegrensene i Europa. Et klart siktemål er at *Rammeverket* med sine deskriptorer skal være transparente, dvs åpne og tilgjengelige for den som lærer seg et språk slik at språkelever i all aldre kan bli i stand til å vurdere sin egen språkkompetanse i form av *Can-do* utsagn, kan sette seg nye og realistiske mål og vurdere og dokumentere sin egen språkutvikling over tid.

De fleste europeiske land har vært involvert i Europarådets arbeid med *Rammeverket* og enkelte land har nedfelt sine læreplanmål etter *Rammeverkets* deskriptorer. I Norge utvikles det nå nasjonale prøver i engelsk basert på *Rammeverket* og det arbeides med egenvurdering og mappevurdering i tråd med *Rammeverkets* Can-do utsagn.

På bakgrunn av det arbeidet som Norge har vært med på i en europeisk sammenheng, var det som prosjektleder naturlig å si ja til deltakelse på en undersøkelse som denne for å kunne vurdere norske elevers engelskferdigheter på siste trinn av den obligatoriske grunnopplæringen i forhold til andre elevers engelskferdigheter. Ikke mindre interessant var det å kunne sammenlikne elevenes evne til egenvurdering basert på *Rammeverkets* deskriptorer av engelskferdigheter opp mot resultater på en europeisk engelskprøve.

1.2 Bakgrunn for undersøkelsen

Den aktuelle engelskundørsøkelsen har foregått i regi av The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Gerard Bonnet fra det franske utdanningsdepartementet har ledet prosjektet. I tillegg til Frankrike har syv andre europeiske land deltatt: Spania, Tyskland², Nederland, Danmark, Sverige, Finland, Norge. Arbeidet med engelskundørsøkelsen startet i januar 2002 og ble gjennomført i løpet av 2002. Det har vært forsinkelser i 2003 slik at ferdigstillelse av europeisk rapport først foreligger våren 2004. Formålet med denne europeiske undersøkelsen er å sammenlikne elevenes ferdigheter i engelsk på bestemte områder ved utgangen av den obligatoriske grunnskolen. Undersøkelsen består av tre deler: en engelskprøve med påfølgende egenvurdering av ferdigheter, et spørreskjema til

² Tyskland deltok ikke på selve prøven og kun delvis på elevspørreskjema med et lite utvalg skoler i fire delstater

elevene om hjemme- og skoleforhold og et spørreskjema til lærerne om utdanningsbakgrunn og klasseromspraksis. Prosjektets europeiske mål er knyttet til økt mobilitet innen europeiske utdanningsinstitusjoner og engelsk som et "lingua franca" i så henseende.

Undersøkelsen baserer seg på en tidligere undersøkelse fra 1995-97 hvor fire av landene, Sverige, Nederland, Frankrike og Spania deltok. For å kunne sammenlikne utviklingen i engelsk i disse landene, er selve engelskprøven identisk med den som ble gitt i 95/97. Prøven er hentet fra franske og svenske nasjonale engelskprøver og har derved elementer fra to testkulturer, og prøven er i tillegg preget av at den er utformet en stund tilbake i tid. På slutten av 2002-språkprøven er det lagt inn en ny del, en egenvurdering for elevene etter B1 nivå (Threshold level) fra det europeiske *Rammeverket*. B 1-nivået er også det nivået som tilnærmedesvis testes i selve språkprøven. Selv om *Rammeverket* ikke var utferdiget i 1995, var Threshold level nivået definert. Elevspørreskjemaet er utformet i Nederland, mens lærerspørreskjemaet er utformet i Spania, i samarbeid med de øvrige lands prosjektledere. Det eksisterte en kodebok fra 95/97-undersøkelsen, som også skulle brukes for 2002- prøven. Den europeiske kodeboken har relativt snevre definisjoner av hva som kan godkjennes som riktig svar.

I Norge har Utdannings- og Forskningsdepartementet og Læringssenteret det formelle ansvar, mens Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling ved Universitetet i Oslo har hatt ansvar for gjennomføring, analyse og rapportering. Elisabeth Ibsen har vært prosjektleder, med bistand fra Glenn Ole Hellekjær og det øvrige fremmedspråklige miljøet ved ILS. Professor Svein Lie har hjulpet til med norsk statistisk bearbeiding.

Mål for den norske undersøkelsen er å kartlegge elevers engelskferdigheter med hensyn til lesing, lytting og enkel skriftlig produksjon, herunder språklig-grammatisk korrekthet.

Et annet mål er å sammenlikne norske elevers nivå og ferdigheter i engelsk ved utgangen av obligatorisk grunnutdanning med resultater fra de øvrige deltakende land. I tillegg er det et mål å se på sammenhenger mellom prøveresultater og egenvurdering og hvordan hjemmebakgrunn, skolefaktorer, mediebruk og elevholdninger henger sammen med prøveresultater.

I en europeisk undersøkelse hvor mange land deltar, blir det nødvendigvis tatt en del kompromissvedtak for å favne ulike lands undervisningskulturer og nivå. Selve prøven er en såkalt ”proficiency test” som tester språklig ferdighet og som ikke har som intensjon å teste innholdsmål i forhold til norsk læreplan, L97. Norsk læreplan for grunnskolen finnes i norsk og engelsk utgave på Læringscenterets nettsteder (www.ls.no). Norsk grunnskoleeksamen i engelsk baserer seg på at elevene skal produsere sammenhengende tekst, både skriftlig og muntlig, noe denne prøven ikke tester. Den europeiske språkprøven tester således kun deler av elevenes språkkompetanse, primært lytte- og leseforståelse og skriftlig produksjon, herunder grammatisk korrekthet. På disse områdene gir en slik europeisk språkprøve verdifulle bidrag til den didaktiske debatten om engelskfaget og engelskopplæring i Norge. I tillegg gir svarene på elev- og lærerspørreskjema viktig bakgrunnsinformasjon.

1.3 Utvalg, tilpasning og gjennomføring i Norge

Den norske populasjonen omfatter 15/16 åringer på 10. trinn våren 2002. Fra en offentlig database ble først skoler uten 10. trinn og skoler med færre enn 10 elever på 10. trinn fjernet. Deretter ble PISA og TIMSS generalprøveskoler fjernet for å unngå å belaste skoler med to store prøver tett på. Den resterende populasjon for tilfeldig uttrekking var 851 skoler og 47.878 elever. Ut fra en liste over alle disse skolene og antall 10. klassinger ved hver skole ble hver 532. elev trukket ut for å gi det ønskede antall på 90 skoler. Alle skolene var offentlige

skoler og 18 av de 90 skolene brukte nynorsk. Det var en god geografisk spredning. Skolene som svarte ja til deltakelse, sendte inn oversikt over antall klasser på 10.trinn. Deretter ble en klasse ved hver skole tilfeldig valgt ut, i alt 66 klasser og 1526 elever. Endelig deltakelse og datamateriale består av 1314 elever fra 65 klasser/skoler. Vedlagt oversikt over deltakende skoler (Vedlegg 1).

Instruksjonen i selve prøven ble oversatt til bokmål/nynorsk idet alle land skulle ha instruksjon på morsmålet. Lytteprøven fra 1995 ble lydrenset og instruksjonen ble oversatt til bokmål. Egenvurderingen i form av Can-do utsagnene var utformet på engelsk og hentet fra *Rammeverket* med et par små modifikasjoner. Norge, og senere også Sverige, valgte å beholde Can-do utsagnene på engelsk, mens de andre landene oversatte utsagnene til det aktuelle morsmålet. Elevspørreskjemaet ble oversatt til bokmål/nynorsk, mens lærerspørreskjemaet var på engelsk. Kun i to land, Frankrike og Nederland, ble lærerspørreskjemaet oversatt til morsmålet.

Den norske undersøkelsen ble gjennomført i slutten av april/begynnelsen av mai 2002 som var det anbefalte prøvetidspunkt. Selve prøven var lagt opp slik at den kunne administreres over to skoletimer hvis ikke det var mulig å få lagt den til en dobbeltime. I Norge var to timer anbefalt tid på skolen for prøven, egenvurdering og elevspørreskjema. Koding ble utført etter en egenutviklet norsk kodebok som Danmark og Sverige også fulgte. Dette ble gjort idet den opprinnelige kodeboken var unødig rigid i definisjonen av riktig svar; og for noen av oppgavene var det flere svar som kunne godkjennes som akseptabel engelsk som i norsk kodebok fikk kode 3. Koder ble også lagt til for å kunne identifisere elevers feilsvar. Alle de skandinaviske tilleggskodene med "akseptabelt språk" er omkodet til feil i de europeiske resultatene.

Kodingen ble ledet av den norske prosjektlederen over en 3 ukers periode med fire kodere og tett oppfølging på møter med

felles retting for de oppgavene hvor det var tolkingsproblemer. Oppgave 6, som er fjernet for alle land, var den eneste oppgaven som skapte kodeproblemer. For øvrig ble svaralternativer notert og gitt ekstra koder, for eksempel i oppgave 10 hvor elevene hadde riktige svar som ikke var lagt inn med alternativ kode i utgangspunktet. Inntastingen ble foretatt manuelt med tastere som hadde erfaring fra PISA- og TIMSS- prosjektene ved instituttet.

De deltakende norske skolene fikk tilbakemelding høsten 2002 på hvordan klassen plasserte seg i forhold til et landsgjennomsnitt, og skolene fikk vite spredning på prøven i egen klasse. Skolene fikk beskjed om at disse resultatene burde brukes til internt kvalitetssikringsarbeid, men at den enkelte skoles resultater ikke ville bli offentliggjort.

De norske elevene som deltok i undersøkelsen har fått engelskopplæring etter to læreplaner. De fleste begynte med engelsk på fjerde trinn etter M87. Ved overgang til L97 "mistet" elevene femte klasse og fikk engelskopplæring fra sjette klasse til tiende klasse etter gjeldende læreplan L97. Elevene har normalt hatt seks års engelskopplæring og ni års skolegang og har hatt totalt ca 15 engelsktimer a 45 min (2+2+2, 3+3+3) i 38 uker hvert skoleår.

1.4 Kulturelle tilpasninger i Europa

Ulikheter i engelskopplæringen i de deltakende land kan finnes i kapittel 3 i den europeiske rapporten og en oppsummering av ulikheter i gjennomføringen gis i en "datakvalitetsvariabel".

De fleste europeiske landene har kommunikativ kompetanse (defineres i kapittel 2) som hovedmål for opplæringen i engelsk, men det finnes ulike undervisningstradisjoner fra land til land og ulik vekt lagt på opplæringen i engelsk. I de nordiske landene,

for eksempel, må alle lære seg fremmedspråk for å kunne delta i et globalt samfunn, og engelsk har tradisjonelt vært det første fremmedspråket som læres i skolen. Finland har en spesiell situasjon med finsk/svensk opplæring, men satser stort på engelskopplæring i tillegg. For den aktuelle testpopulasjonen har man i Norge, Sverige, Danmark og Nederland hatt 6 år skolegang med engelskopplæring. I Danmark har man hatt flere engelsktimer i skolen totalt sett enn de øvrige nevnte land, mens det varierer litt for finske elevene. De med finsk som morsmål har hatt mer engelsk (7 år) enn de med svensk som morsmål (5 år). Franske elever har hatt kortest tid med engelskopplæring, 4 år, mens spanske elever har hatt lengst tid, 8 år, men med færre timer per år.

I flertallet av de europeiske landene ble undersøkelsen gjort våren 2002 på siste trinn i den obligatoriske grunnskolen, som var det anbefalte tidspunktet. Sverige og Danmark, samt Nederland med noen skoler, valgte å legge undersøkelsen til høsten (oktober/november) 2002, slik at disse elevene var kommet kortere i det obligatoriske skoleløpet enn de øvrige elevene i undersøkelsen.

Alle land har hatt identisk engelskprøve, men den ble administrert noe forskjellig i de ulike land, på en dag eller på to dager. De fleste land fulgte den fastsatte tidsnormen, mens Danmark satte av mindre tid enn det foreskrevne. Elev- og lærerspørreskjemaene ble noe endret ut fra landenes ulike behov, men alle land har hatt en felles stamme av spørsmål. Idet de deltakende landene hadde ulik oppstart på engelskopplæring, ulikt antall engelsktimer, og ulik grad av representativitet i utvalget, må sammenlikninger landene imellom foretas med en viss forsiktighet. Målet for denne engelskundørsøkelsen er derfor ikke primært å rangere de ulike lands resultater, men å fremskaffe informasjon om engelskundervisning og ulike bakgrunnsfaktorer for læring av engelsk i de deltakende land. Hovedmålet blir derfor å tolke resultater i eget land og bruke

resultatene i de øvrige land som et informativt komparativt bakteppe.

Tabell 1 nedenfor viser elevdeltakelse i de ulike land. I utgangspunktet var det ønskelig med en klasse fra hver skole, totalt ca 1500 elever tilfeldig vagt. De fleste land har hatt med en klasse fra hver skole, mens Nederland har hatt deltakelse fra mange klasser ved samme skole. Spania har klart hatt den største deltakelsen. I de fleste land ble noen få elevbesvarelser fjernet.

Tabell 1: Antall elevsvar analysert i hvert land

	N
DANMARK	1462
FRANKRIKE	1126
FINLAND	1558
NEDERLAND	1503
NORGE	1306
SPANIA	2784
SVERIGE	1409
Total	11148

2. Engelskprøven

Prøven er en ferdighetsprøve som tester lytteforståelse, leseforståelse, språklig-grammatisk ferdighet og enkel skriftlig produksjon. Prøven består av 10 oppgaver med til sammen 79 oppgaver som skal besvares. Prøven har tre lytteoppgaver innspilt på CD (ca 25 minutter). For å teste språklig-grammatisk ferdighet er det to avkrysningsoppgaver knyttet til grammatikk, samt en oppgave med verbinnfylling. En leseoppgave med 16 avkryssingsmuligheter tester leseferdighet. To oppgaver i form av dialogutfylling og innfylling i åpne rom i teksten tester skriftlig produksjon.

Nivået i denne europeiske undersøkelsen er definert til "Threshold level", dvs B 1 etter *Rammeverket*. I norske læreplaner (L97) er det ikke spesifisert hvilket nivå elevene skal oppnå i engelsk etter endt obligatorisk grunnutdanning. Det er derfor ikke mulig å dra noen klare konklusjoner om sammenhenger mellom norske prøveresultat og norske læreplaner. Den norske læreplanen for grunnskolen handler om arbeidsmåter og oppnådde ferdigheter, samt eksempler på tekster og tema på innholdssiden. Etter 10 års skolegang forventes det at elevene på engelsk skal kunne "- utforme muntlige og skriftlige tekster, samtale og diskutere, få trening i å legge frem egne tanker og ta opp dagsaktuelle spørsmål", samt "- greie ut om fagstoff på engelsk, f eks ved å holde foredrag og skrive rapporter" (L97). Elevene skal ha arbeidet med autentiske tekster fra ulike perioder og ha lest minst en selvvalgt roman, novelle eller sakprosa tekst og kunne drøfte inntrykk og oppfatninger av det de har lest. I tillegg skal elevene ha kunnskap om engelsk språk konkretisert til det å kunne om setningsoppbygning, ordklasser og språklige virkemidler, samt innsikt i kultur og egen språklæring. Elevene skal ha arbeidet med kultur og samfunnsforhold og skal kunne løse kommunikasjonsproblemer de støter på når de arbeider med språket, samt kunne bruke et bredt spekter av hjelpemidler og kunne gjøre valg som er nyttig for egen språklæring. Kort summert har L97 for engelsk et klart språkdanningsperspektiv, hvor et kulturelt og litterært innhold, prosjektarbeid og innsikt i egen læring, danner en kjerne og hvor trening av språklige ferdigheter inngår i et totalt utviklings- og dannelsingsprosjekt av eleven. Dette er ideelle mål som ikke alltid er like lette å måle.

En del av målene i L97 blir konkretisert gjennom de norske eksamenskravene hvor det kreves av elevene at de skal kunne kommunisere muntlig og skriftlig og kunne produsere relativt lange og sammenhengende ytringer og tekster. Denne delen av språkkompetansen blir overhode ikke prøvd i den europeiske ferdighetstesten og den har derfor lav validitet/gyldighet på det området. Det må derfor vises forsiktighet når resultatene skal

tolkes både når det gjelder komparasjoner og vurderinger av resultater opp mot norsk læreplan, L97.

I *Rammeverket* defineres språkkompetanse relativt vidt og generelle kompetanser som kunnskaper ferdigheter, personlige læringstrekk og erfaringer inngår som elementer i utvikling av språklig kommunikativ kompetanse. De generelle kompetansene innbefatter også evnen til å lære. Kommunikativ språkkompetanse er inndelt i de tre komponenter: lingvistisk, sosiolingvistisk og pragmatisk kompetanse. Lingvistisk kompetanse innbefatter leksikale, fonologiske og syntaktiske kunnskaper og ferdigheter uavhengig av sosial, kulturell og pragmatisk kontekst. Lingvistisk kompetanse omfatter også kognitive evner til å lagre og hente frem ord og strukturer. Sosiolingvistisk kompetanse handler om å kunne anvende riktig språk i ulike kontekster, for eksempel å kunne ta hensyn til høflighetskonvensjoner og ulike normer i ulike samfunnsgrupper. Pragmatisk kompetanse handler om funksjonell bruk av språket med beherskelse av diskurs og sjanger.

Språkaktiviteter, eller språkferdigheter i *Rammeverket*, deles inn i kategoriene resepsjon, produksjon, interaksjon og mediasjon, som lettest kan kalles oversettelse. Alle ferdighetene har ”deskriptorer” på seks ulike språknivå med tre hovednivå: A (basic user), B (independent user), C (proficient user). B1 kalles ”threshold level”, eller terskelnivå, og er ment å være mål for den grunnleggende kompetansen man trenger for å fungere bra i en fremmedspråklig kontekst. Resepsjon og produksjon er basisaktiviteter som trengs for interaksjon og mediasjon, men de defineres som selvstendige språkaktiviteter. Resepsjon består av lytting og lesing, produksjon deles i muntlig interaksjon, muntlig produksjon, skriving.

Som en oppsummering kan det kort sies at den europeiske engelskprøven er en ferdighetsprøve som ikke tester sammenhengende produksjon og interaksjon og som derved

dekker kun deler av den norske læreplanen i engelsk og likeledes kun deler av det europeiske rammeverkets definisjon av kommunikativ kompetanse.

2.1 Europeiske resultater på engelskprøven

Prosjektleder i Norge utarbeidet en alternativ kodebok med flere koder for å kunne fange opp nyanser i elevenes svar, primært ut fra en unødig rigid europeisk kodebok. I etterkant viste det seg at flere oppgaver måtte fjernes for alle land, mye på grunn av såkalt "item bias" dvs liten målepålitelighet på grunn av den opprinnelige kodeboken. Et eksempel er oppgave 7,12 hvor rett svar i europeisk kodebok var "have eaten/ 've eaten" med kode 1. I Norge, Danmark og Sverige ble norsk kodebok benyttet med kode 3 for svaret "ate" i setningen "You.....the dog's dinner." og omtrent halvparten av de skandinaviske elevene svarte "ate". Alle lands elever hadde en svarprosent for kode 1 på under 10 på denne oppgaven. Flinke elever gjorde det dårlig på denne oppgaven og den ble derfor fjernet fra europeisk data. I den europeiske undersøkelsen er hele oppgave 1 og hele oppgave 6 fjernet, samt at enkeltoppgaver er fjernet i oppgave 2 og i oppgave 7. Til sammen er 14 enkeltoppgaver fjernet på grunn av manglende målepålitelighet.

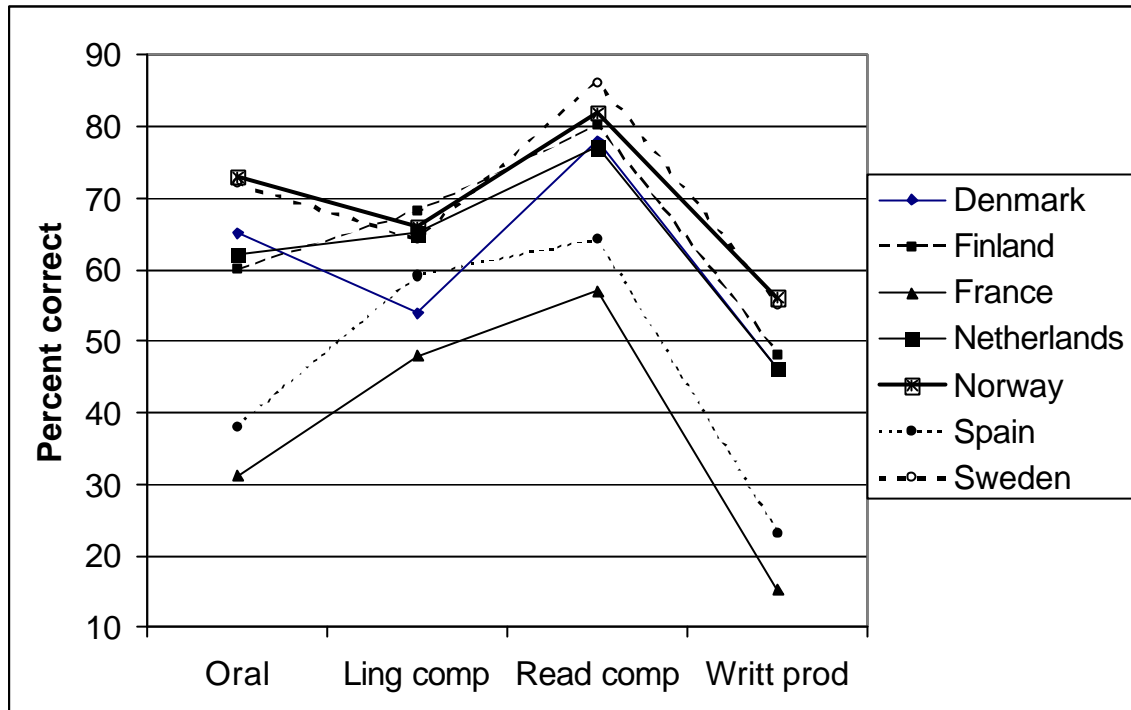
Gjennomsnittlig oppnådd poengsum (europeiske tall med redusert antall oppgaver) er 68% for norske 10. klassinger. Høyeste oppnådde norske resultat er 97% riktige svar, mens laveste sum for riktige svar er 4%, det vil si en relativt stor spredning blant norske elever. Hovedgruppen av elever plasserer seg fra 72% og oppover (53% av populasjonen). En femdel av elevene har mindre enn halvparten riktig.

En totalskåre på prøven gir et holdbart mål for elevenes ferdigheter, mens en oppsplitting i underferdigheter gir et mindre pålitelig mål idet grunnlaget for skåren da blir mindre robust. For å unngå en rangering av land etter totalskåre, ble det

allikevel valgt en europeisk løsning med å gi resultater i form av skåre for ferdigheter: lytteforståelse, språklig-grammatisk ferdighet, leseforståelse og skriftlig produksjon. Den europeiske rapporten gir ikke resultater for enkeltoppgaver.

Figur 1 nedenfor gir en oversikt over prøveresultater i form av landsprofiler. Vi ser at alle land skårer høyest på leseforståelse, lavere på språklig-grammatisk ferdighet og lavest på skriftlig produksjon, mens det er større avvik landene i mellom for lytteforståelse. I seg selv kan ikke disse resultatene si oss noe sikkert om elevenes ferdighetsprofil idet profilene vist nedenfor kan like gjerne ha noe med oppgavens vanskegrad å gjøre. Det man kan si noe sikkert om, er hvordan oppgavene har falt ut for de ulike lands deltakere på den aktuelle prøven. Norge og Sverige har omtrent de samme gode resultater, Finland, Danmark og Nederland ligger noe under, mens Frankrike og Spania ligger betraktelig lavere når det gjelder resultater på denne prøven. Norske elever skårer høyest på lytteforståelse og svenske elever høyest på leseforståelse, mens finske elever har høyest resultat for språklig-grammatisk ferdighet. Norge og Sverige ligger omtrent likt i prosentpoeng for skriftlig produksjon.

Figur 1 Kompetanseprofiler for lytteforståelse (oral comprehension), språklig-grammatisk ferdighet (linguistic competence), leseforståelse (reading comprehension) og enkel skriftlig produksjon (written production) for syv deltakende land.



Ved tolkning av resultatene må forskjeller mellom land være større enn 2-3 prosentpoeng for å være signifikante (95% signifikansnivå).

De nordiske landene og Nederland skårer relativt høyt på muntlig forståelse selv om Finland har en litt annen ferdighetsprofil, mens Spania og Frankrike skårer lavt på muntlig ferdighet. Norske og svenske elever klarer å svare riktig på nesten tre fjerdedeler av lytteoppgavene, mens, danske, finske og nederlandske elever svarer riktig på to tredjedeler av oppgavene. Klart lavest ligger spanske og franske elever når det gjelder lytteferdighet, noe som kan skyldes at de to landene sender dubbede filmer. Denne hypotesen deles av alle de deltakende land, selv om elevspørsmålet knyttet til teksting av filmer måtte sløyfes på grunn av tolkningsproblemer, og hypotesen kan således ikke bekreftes eller avkreftes gjennom

denne undersøkelsen. Det er et stort sprik mellom det beste resultatet for Norge og det laveste for Frankrike, hele 40%. Norge (73%) og Sverige (72%) skårer signifikant bedre enn de øvrige land på lytteforståelse.

For språklig-grammatisk ferdighet (linguistic competence) er det langt mindre spredning i resultatene, i det alle landene ligger mellom 48 til 68 prosentpoeng. Danmarks profil avviker noe fra hovedgruppen av land ved at de har lavere resultat enn Spania på språklig-grammatiske oppgaver. Finland ligger høyest i resultater (68), men det er ikke signifikant forskjell mellom Finland og Norge (66). Mellom Norge (66), Nederland (65) og Sverige (64) er det heller ingen signifikant forskjell.

Leseforståelse er den oppgaven som alle lands elever svarer best på, kanskje fordi oppgaven var for lett og det vi ser er en "takeffekt". Svenske elever (86) er signifikant bedre enn norske elever (82). Det er ingen signifikant forskjell mellom Norge (82) og Finland (80), ei heller mellom Finland (80) og Danmark (78) og Danmark (78) og Nederland (77) på den aktuelle oppgaven i lesing.

Skriftlig produksjon er den ferdigheten som alle land skårer lavest på. Norge (56) og Sverige (55) har klart best resultat på denne delen av prøven, men det er ingen signifikant forskjell mellom de to landene. Derimot har Norge og Sverige signifikant bedre resultat enn alle øvrige land. Franske elever har så lite som 15% riktige svar på de to oppgavene som tester enkel skriftlig produksjon, og Spania har 23%. Danmark (46), Nederland (46) og Finland (47) ligger i en midtre posisjon uten signifikante forskjeller seg i mellom.

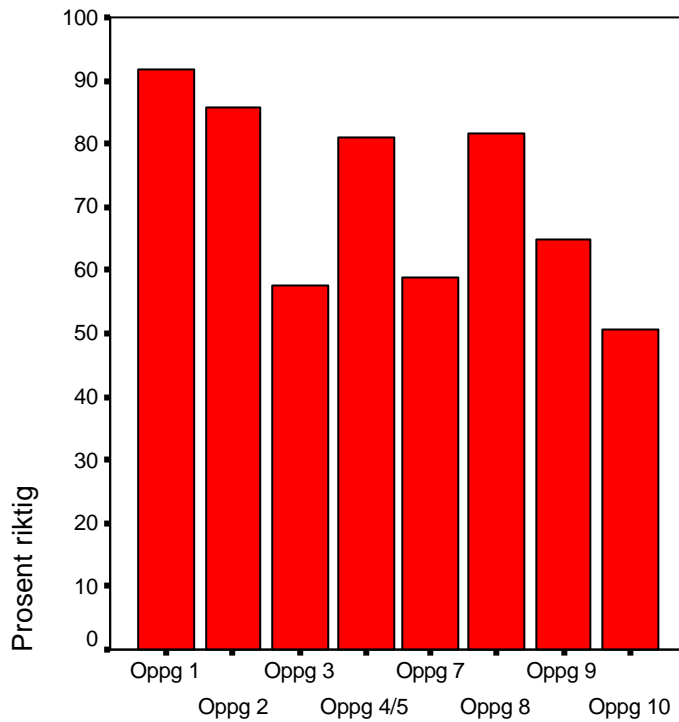
Som en oppsummering på den komparative delen ser vi at norske elever skårer høyt på alle de målte ferdighetsområdene. De reseptive ferdighetene, lytte- og leseforståelse gir på denne prøven bedre resultater enn språklig-grammatisk ferdighet og enkel skriftlig ferdighet. Lese og lytteoppgavene var stort sett

basert på avkryssingsoppgaver, mens skriftlig produksjon krevde situasjonsbetinget og språklig korrekt setninger eller ord. Det følgende kapittelet gir en grundigere analyse av hva norske elever klarte og ikke klarte på den europeiske engelskprøven.

2.2 Norske resultater på engelskprøven

Figur 2 nedenfor viser de norske elevenes resultater på engelskprøven. Oppgave 1, 2 og 3 inngår i lytteferdighet (oral comprehension), oppgave 4/5 og 7 i språklig-grammatisk ferdighet (linguistic competence), oppgave 8 er leseferdighet (reading comprehension) og oppgave 9 og 10 er enkel skriftlig produksjon (written production). Oppgave 6 er fjernet da den hadde klare metodiske svakheter, men de øvrige "biased items" er bevart i de norske resultatene i denne delen av rapporten. I det følgende vil de alternative norske kodene bli referert til i analysen av elevsvar. Oppgaveheftet er vedlagt.

Figur 2 Resultat på de enkelte oppgavene oppgitt i prosent. N=1314



2.2.1 Lytteforståelse

Oppgave 1 er en lytteoppgave hvor elevene skal stedfeste fire lokaliteter i et bymiljø kalt **South Dinkley** ved hjelp av et utlevert enkelt kart som viser hvor for eksempel gavebutikk, elektrisk butikk, kirke, hospital er plassert. Fire små situasjoner ble spilt to ganger med relativt sakte og klar stemme og elevene skulle skrive a, b, c, d på det utleverte kartet.

Tre fjerdedeler av elevene har fire riktige svar. Til sammen er det 94% riktige svar på oppgave 1 ved at elevene fikk poeng etter hvor mange riktige svar de hadde av totalt fire mulige. Oppgaven har en "tak-effekt" for norske elever og den er fjernet fra den europeiske undersøkelsen på grunn av lav målepålitelighet.

Oppgave 2, What is their job? er også en ren lytteoppgave, dvs uten skriftlig produksjon, hvor elevene skal krysse av for hvilken jobb personen har i en situasjon som utspiller seg. Det er

syv korte dialoger og fem relativt like valgmuligheter for hver dialog. Hver dialog spilles kun en gang.

Elevene klarte stort sett denne oppgaven bra især for de seks første deloppgavene (93, 93, 93, 78, 97, 89), men den siste deloppgaven voldt mer problemer hvor nesten halvparten av elevene krysset av for "airline pilot" istedenfor det riktige "sailor", noe som ga kun 56% rett svar for den deloppgaven. Stikkordene i dialogen som skulle føre til rett svar var "Nowadays it's dock, see the cargo ashore and turn around within a few hours", mens den siste setningen kan ha forledet elevene til å svare airline pilot: "Well, once we're under way it's all done by the computer, but we have to keep our eyes open all the time. There's always a watch on – gets a bit monotonous though..."

I Oppgave 3, An American Friend skal elevene notere en telefonbeskjed fra en amerikansk dame. Her honoreres kun riktig skrevne beskjeder som fornavn, etternavn, telefonnummer, gateadresse, tidspunkt og dag. Her kreves lytteforståelse på detaljnivå og korrekt gjengivelse av informasjon. Stavefeil gir galt svar. Denne kodingen gjør at det er lett å sammenlikne svarene fra land til land, men oppgaven som sådan blir både en lytte- og en skriveoppgave. Det er 6 mulige rette svar.

73% klarte å skrive Joan riktig, men kun 37% klare å forstå og skrive etternavnet Hearst, som ble bokstavert to ganger. Svenske elever oppnådde 47% riktig svar på denne oppgaven, så man må kunne konkludere med at norske elever ikke forstår godt nok muntlig bokstavering av det engelske alfabetet. 90% klarte å få riktig telefonnummer. 48% klarte å få rett svar for 117 Kent Road, og 66% fikk rett tidspunkt: 7.30, 19.30, seven thirty eller half past seven. Den siste deloppgaven, å skrive dagen denne damen skulle komme, voldt store problemer. 33% skrev Tuesday mens 22% skrev tuesday. Begge svarene er kodet som rett svar (55%) Pussig nok valgte en stor del av elevene en

hybrid mellom Thursday og Tuesday (ikke gitt egen kode, men en erfaring fra kodeprosessen). En forklaring kan være at de ikke helt fikk med seg hvilken dag som ble sagt og derfor valgte de en mellomløsning, dvs de overlot tolkningsproblemet til den som skulle effektuere telefonbeskjeden, en slags tenkt realistisk kontekst. Forhåpentligvis handlet det ikke om problemer med å kunne stave tirsdag riktig på engelsk.

2.2.2 Språklig-grammatisk ferdighet

Oppgave 4 og 5 består av enkeltsetninger hvor et ord er fjernet og elevene skal velge mellom fire alternativer for å få korrekt setning. I **oppgave 4** testes ord som "some", "any", "all", "every" i fire setninger. Et eksempel er "There isn't *any* milk left in the fridge" som ga 96% riktige svar. I **oppgave 5** testes bruk av artikler i fire setninger. Et eksempel er "I've bought you *an* interesting book." som ga 74% riktige svar, mens 21 % svarte "...*a* interesting book". Forskjellen i bruk av a og an volder problemer for noen elever.

Setningen "They are fond of.....science fiction films." ga lavest uttelling og kun 45% fylte inn med tegnet for ingen artikkel (Ø). De svenske elevene hadde omtrent samme resultat på denne (46%). Omtrent en tredjedel av både norske og svenske elever svarte med "...*the* science fiction films". Her er nok problemet at setningen ikke oppgis i en kontekst, eventuelt også at tegnet for ingen artikkel (Ø) avkrevde en nøyaktig lesing av instruksjonen. Tegnet Ø er en matematisk betegnelse for tom masse, et begrep som tidligere var brukt i norsk skole, men som har gått ut av matematikkopplæringen i grunnskolen. Denne oppgaven er franskprodusert og tegnet Ø kan ha vekket ulike assosiasjoner i ulike land og ført til lavere prosentandel for riktig svar.

Oppgave 7 er en fortelling med innslag av skriftlig beskjed hvor de fleste verb er fjernet. Verbet som skal brukes til utfylling av luken er oppgitt i infinitiv i parentes. Verbet må ha rett tid/form og må staves korrekt for å gi riktig svar. Det ser ut til at de

norske elevene takler preteritum, men de sliter med futurum. Dessuten var det relativt mange elever som ignorerte det oppgitte verbet og fylte inn med et annet verb som ga riktig engelsk, men feil svar. For eksempel var "be" oppgitt i parentes og det riktige svaret var "am". Kun 20% hadde riktig svar "when I am back.", mens 20% skrev "When I get (eller) come back". Noen elever viste følgelig evne til kommunikasjon, men manglet kompetanse i å lese instruksjonen.

Den følgende beskjeden inni fortellingen voldte store problemer (europeisk kodebok hadde kun første uthevede verbform som kode for rett svar):

"Dear Bob, Granny (just ring) *has just rung (1%) just rang (54%) has just called/phoned (10%)*. She is sick.

I (tell) *will/'ll tell (14%), tell/can tell (51%)* you how she feels when I (be) *am (20%) get/come (20%)* back.

You (find) *will/'ll find (13%) find/can find (63%)* some food in the kitchen.
Doris".

Utdraget ovenfor er en uformell beskjed og "just rang", som hadde kode 3 i de skandinaviske landene, ville høyst sannsynlig bli akseptert som uformell språkbruk. I de europeiske dataene er denne deloppgaven fjernet på grunn av "item bias" idet det var få elever overhode som klarte denne oppgaven, jfr også eksemplet med "ate" som er referert til ovenfor. Få av de norske elevene klarer å anvende futurum med will/ll- konstruksjon (14% og 13% riktige svar), kanskje fordi lukene vanligvis kun skulle inneholde ett ord. Bruk av enkel presens og en konstruksjon med "can" ble dessverre ikke skilt ut som to separate koder.

En rekke av de ukorrekte svarene inneholdt kun mindre stavefeil som "enjoyd", "startet", men disse ble også klassifisert

som gale svar. (Disse feilene har ingen egen kode, men er basert på inntrykk fra kodeprosessen.) Som vist i tabellen ovenfor ga oppgave 7 lavere resultat enn samleskåren for oppgavene 4 og 5.

2.2.3 Leseforståelse

Oppgave 8 tester leseforståelse. Elevene skulle koble 16 utsagn med 6 korte avisutklipp (fra 37 til 79 ord). En artikkel kunne ha flere utsagn som hørte til teksten. Noen av utsagnene krevde kun en skumlesningsteknikk av avisutklippene, mens andre utsagn krevde at elevene kunne trekke slutninger. Det var 16 mulig rette svar. Prosent riktige svar lå mellom 68 til 88 med et snitt på 82.

Resultatet på leseoppgaven er rimelig bra for de norske elevene selv om de svenske elevene presterte bedre på leseforståelse. Prøvetypen kalt "Multiple matching" er hentet fra et tidligere svensk nasjonal prøve og er en vanlig prøvetype i svenske nasjonale prøver. I Norge er vel heller ikke denne typen leseoppgave helt ukjent.

Det er for øvrig et stort standardavvik for Norge i lesing (26.82), det største avviket av alle land. Standardavviket er omtrent like stort for Danmark (26.26), mens Sverige, Spania og Nederland har et betraktelig mindre standardavvik for lesing, dvs mindre spredning blant elevene.

2.2.4 Enkel skriftlig produksjon

Oppgave 9 tester en enkel form for skriftlig produksjon. Fem setninger skulle fylles inn i en dialog hvor svar eller spørsmål manglet. Det var flere alternativer i den europeiske kodeboken for riktig svar. Dialogen startet som følger:

Jean: I went to the cinema yesterday

Robert:-----

Jean: I saw "Mrs Doubtfire".

“What did you see? Or What/Which film/picture/ movie did you see?” fikk 62% riktige svar kodet etter de oppgitte mulighetene. 8% hadde riktig svar, men gal staving (skandinavisk koding).

To steder ble ord oppgitt i parentes og disse ordene skulle brukes for å få riktig svar. Som svar på ”Did you like it?” ga setningen ”I liked it very much” med parentesen (I/very much) 69% riktige svar. Et eksempel med oppgitte ord ”(not ask)” krevde omskrivning med to do, noe som førte til det laveste resultatet på enkeltoppgave (47%). De svenske elevene hadde enda lavere rett svarprosent på denne deloppgaven (44%). Svar som ikke inneholdt de oppgitte ordene, ble kodet som feil selv om svaret fungerte kommunikativt. (Inntrykk fra kodeprosessen, men ikke gitt egen kode.) Snittverdien på oppgave 7 var 65% for norske elever og 60% for svenske elever.

Oppgave 10, en såkalt ”cloze-test with rational deletion”, en luketekst hvor lukene er fjernet med ulik frekvens for å få høy målepålitelighet, handler om å være au pair i England. Denne oppgaven ble vanskelig for elevene, til tross for at de 16 ordene som var fjernet og som skulle fylles inn, var vanlige og høyfrekvente ord. Det var ingen valgmuligheter i form av oppgitte ord. Oppgaven defineres her som skriftlig produksjon, men tester like mye leseforståelse, grammatisk ferdighet og vokabular. Denne oppgaven hadde opprinnelig et mer nyansert kodesystem og innen enkeltoppgavenes koder var det alternativer, så kun noen få skandinaviske tilleggskoder ble brukt. Til tross for en mer nyansert koding for oppgave 10 hvor blant annet stavefeil også ble spesifisert med egen kode, ble kun kode 1 brukt som rett svar i de europeiske resultatene.

Et eksempel fra det andre avsnittet. Riktig svar er oppgitt først:

In this sort of job you get full board and pocket.....**money** (60%). The chance of working as an au pair has been welcomed.....**by** (36%) **for or to** (36%) thousands of young people. They come from many different-----**countries**

(35%) spelling mistake of countries (26%), places, states, lands (23%), totally wrong answer (9%) outside Britain, for instance Holland, Sweden and France.

Erfaringer fra kodeprosessen viste at mange ga opp når de ikke klarte å fylle ut en luke, noe som vises i en stor prosent for koden "ikke besvart". Det var tydeligvis vanskelig å komme inn i teksten igjen når elevene først hadde mistet sammenhengen.

Som en kort oppsummering må en kunne si at norske elever har god lytteforståelse, men er ikke flinke til å forstå bokstavering på engelsk. Leseforståelsen er også rimelig god. Norske elever sliter med å finne rett form av verbet, især futurum, og har relativt mange stavefeil. Selve prøveformatet volder til tider problemer og fører til negative strategier i form av for eksempel å unnlate å gjøre oppgaven, men også til positive strategier som det å finne ord som kommuniserer.

2.3 Norske resultater fra egenvurdering

Elevene ble bedt om å svare på hvor vanskelig de synes prøven var på en gradert skala. 19% fant prøven "lett", 43% fant prøven "ganske lett", 38% fant prøven "ganske vanskelig", og 4% fant prøven "vanskelig".

På slutten av prøven fulgte en egenvurdering knyttet til 13 Can-do utsagn hvor elevene ble spurt om sine lese- og lytteferdigheter og skriftlige ferdigheter. Utsagnene er hentet fra *Rammeverket* B1 nivå, "threshold level". Instruksjonen i prøven ble gitt på morsmålet, som var et felles krav for deltakende europeiske land, men for Can-do utsagnene ble landene stilt fritt. Norske og svenske elever fikk utsagnene på engelsk, mens de øvrige land oversatte utsagnene til morsmålet. I Norge har Læringscenteret hatt en undersøkelse om elevene forstår engelsk instruksjon i prøver gitt til skriftlig eksamen på 10. trinn. Kun 2 % av elevene oppga at de hadde problemer med å forstå

instruksjon på engelsk. I de svenske nasjonale prøvene har elevene stadig svart på egenvurderingss spørsmål og vurdering av oppgaver på engelsk, og dette har man hatt god erfaring med (Erickson 1998). I Norge ble det lagt inn en ekstra kode, kode 5 for ”forstår ikke utsagnet”. I denne undersøkelsen var det svært få elever som skrev 5, og disse svarene ble senere omkodet til ”svært vanskelig”. Elevenes svar viser en spredning for de 13 utsagnene fra 87% til 74% for samlekategori ”svært lett/lett”.

Det første eksempelet på et Can-do utsagn blir sitert nedenfor. Elevene skal krysse av for om de synes dette er svært lett, lett, noe vanskelig, svært vanskelig.

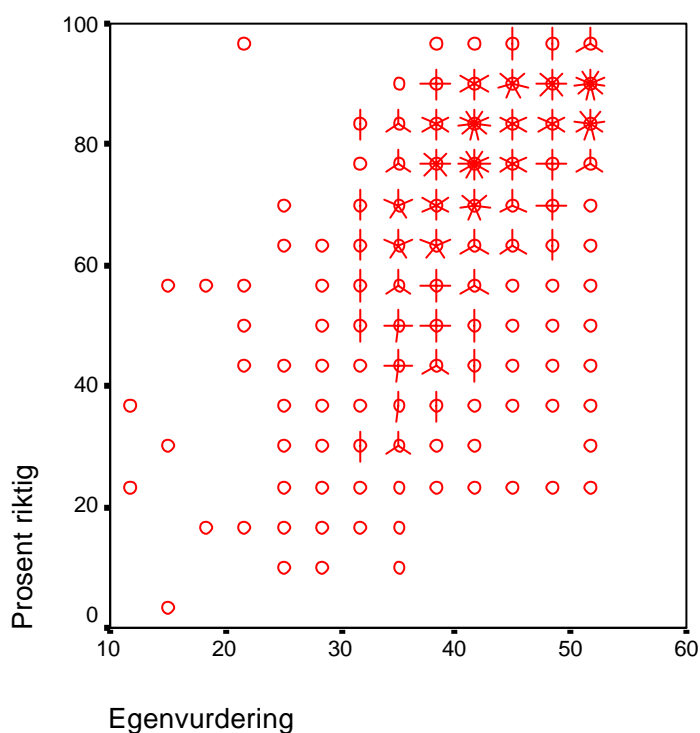
For me the following is.....	very easy	rather easy	rather difficult	very difficult
I can understand instructions and requests/questions in everyday language				

I det følgende kommer en ”rankingliste” for det elevene syntes var ”svært lett/lett”. (Den sammenslåtte kategorien blir nedenfor referert til som lett, greit eller takler godt). 92% mener de lett kan forstå TV og media når tema er kjent selv om de ikke kan alle ordene. 88% forstår lett noveller og historier som handler om kjente tema og 88% forstår greit instruksjoner på dagligspråk. Elevene mener også at de lett kan beskrive en hendelse eller en reise (87%). Likeledes forstår de greit tekster skrevet av andre unge (86%) og takler greit å hente informasjon fra tekster (84%). Elevene mener også at de takler godt det å skrive spørsmål og rapportere fra intervju (82%). 81% mener også at de lett kan beskrive og uttrykke sin mening om et bilde. Det er færre som mener de kan lett produsere forståelige tekster (76%), samt å velge tekster og hente informasjon for å bruke det i et prosjekt (76%), og å ta notater fra et foredrag eller en tekst for å gi en rapport (73%). Langt færre elever (66%), oppfatter det som lett å kunne forstå tema og intensjon i litterære tekster for så å kunne kommentere dem.

Det er signifikant korrelasjon mellom prøveresultater og egen- vurdering. Korrelasjonskoeffisienten er på 0,56. Elevenes vurdering av sin egen kompetanse samsvarer rimelig godt med det resultat de har fått på prøven, selv om ikke alle utsagnene på egenvurderingen har samme innhold som oppgavene i prøven.

Figur 3 nedenfor viser at det er en tydelig sammenheng mellom poeng på egenvurdering (max 52) og resultat på prøven. Tettheten i diagonalen er en indikasjon på dette. Vi ser nederst i høyre hjørne at det er noen elever som vurderer sine ferdigheter høyt, men har lavt resultat. Øverst i venstre hjørne ser vi en liten gruppe med høyt resultat og dårlig tro på egne ferdigheter. Det er ikke signifikante forskjeller mellom jenter og gutter.

Figur 3 "Solsikkediagram" som viser korrelasjon mellom engelskprøven og egenvurdering. Hver strek representerer 5 elever. N=1314



I tabell 2 nedenfor ser vi at det er signifikant korrelasjon mellom norske elevers standpunktkarakterer i muntlig (0,61) og skriftlig (0,64) engelsk og prøveresultat. (I elevspørreskjemaet ble

elevene bedt om å oppgi standpunktkarakterene som de hadde fått til jul.) I gjennomsnitt hadde elevene 3,9 i skriftlig engelsk og 4,0 i muntlig engelsk. Den europeiske prøven viser naturlig nok høyest korrelasjon med skriftlig karakter idet muntlig ferdighet ikke ble prøvet produktivt men kun reseptivt. I tillegg er det rimelig høy korrelasjon mellom skriftlig og muntlig karakter (0,76). Egenvurderingen i den europeiske prøven korrelerer også signifikant med standpunktkarakterene, om enn i litt lavere grad. Korrelasjoner i dette størrelsesområdet viser at prøvens validitet er rimelig høy i forhold til den skala engelsklærerne bruker ved vurdering av engelskferdigheter hos elevene. Likeledes står elevenes egenvurdering i rimelig forhold til standpunktkarakterene.

Tabell 2 Korrelasjoner i krysstabell. Alle verdiene er signifikante.

	Egenvurdering	Prøveresultat	Muntlig kar	Skriftlig kar
Egenvurdering	1	0,56	0,53	0,51
Prøveresultat	0,56	1	0,61	0,64
Muntlig karakter	0,53	0,61	1	0,76
Skriftlig karakter	0,51	0,64	0,76	1

Krysstabellen ovenfor viser at det er rimelig høy signifikant korrelasjon mellom skriftlig og muntlig standpunktkarakter. Hele 84% av elevene har fått samme karakter i skriftlig og muntlig (funn i data, men kan ikke leses av tabellen ovenfor). Det kan virke som om lærerne ikke skiller så mye mellom skriftlige og muntlige ferdigheter.

2.4 Europeiske resultater for egenvurdering

For den norske drøftingen av egenvurdering har det vært mulig å sammenholde resultat på prøven, egenvurdering og standpunktkarakterer gitt til jul opp mot hverandre for å finne signifikante korrelasjoner. For den europeiske egenvurderingen er slike korrelasjoner ikke gjort, så den type sammenlikning som kan gjøres, er å se på forskjeller mellom landene når det gjelder

egenvurdering, samt å se på forskjeller mellom det enkelte lands egenvurdering og resultat.

Vi ser i tabell 3 nedenfor hvordan elever i de ulike deltakende land har vurdert sine ferdigheter i lytting, lesing og skriving. De 13 Can-do utsagnene er gruppert med 4 utsagn for lytting, 4 for lesing og 5 for skriftlig produksjon. Noen utsagn kan riktignok tolkes som relevante for to ferdigheter. I tabell 3 nedenfor viser tallene det antall elever som har ment at utsagnet var ”lett” eller ”ganske lett” innen hvert ferdighetsområde som en gjennomsnittverdi. De fleste lands elever har rimelig høy grad av tro på egne ferdigheter.

Tabell 3. Relativ og aggregert svarfrekvens for "lett" / "ganske lett" for lytteforståelse, leseforståelse og skriving for Can-do utsagn.

	Lytteforståelse	Leseforståelse	Skriving
DANMARK	80,0%	67.5%	64,0%
FINLAND	95.5%	88.9%	83,3%
FRANKRIKE	63.6%	56,0%	43,9%
NEDERLAND	94.9%	87.3%	87,1%
NORGE	89.9%	77.8%	79,8%
SPANIA	83,0%	78.6%	66,5%
SVERIGE	91.4%	82.3%	80,4%

Hvis vi ser komparativt på lytteforståelse i tabell 3, ser vi at finske og nederlandske elever har stor tro på egne lytteferdigheter, en høyere egenvurdering enn norske og svenske elever som presterer bedre enn dem på prøven. Franske elever har lavest tro på egne evner til lytteforståelse, noe som samsvarer med resultatene og som indikerer en viss grad av selvinnsikt. Spanske elever har noe bedre resultat for lytting enn de franske, men har en relativ høy og kanskje urealistisk tro på egne lytteferdigheter.

Når det gjelder lesing har igjen finske og nederlandske elever stor tro på egne ferdigheter. Svenske, norske og franske elever ser igjen ut til å ha en mer realistisk vurderingsevne.

Leseoppgaven var den oppgaven og ferdigheten som alle lands elever klarte best, men i egenvurderingen for leseutsagn slår dette ikke ut. Det at egenvurdering av leseforståelse ble ansett som relativt vanskelig, kan ha noe med Can-do utsagnene for leseforståelse å gjøre og at utsagnene innholdsmessig ble oppfattet som mer krevende enn oppgaven i engelskprøven. Et leseutsagn som for norske elever ble betraktet som det vanskeligste, det å kunne forstå tema og intensjon i litterære tekster for så å kunne kommentere dem, ligger noe over kravene i L97 hvor det står at elevene skal ha lest minst en selvvalgt roman, novelle eller sakprosatext og kunne drøfte inntrykk og oppfatninger av det de har lest.

For skriftlig produksjon, som falt vanskelig ut for alle landene, var det også tilsvarende lavere tro på egen kompetanse. Alle lands elever mente at denne ferdigheten var den vanskeligste, unntatt norske elever som mente at leseforståelse var enda vanskeligere.

Hvis vi sammenlikner de ulike lands egenvurderingsprofiler med prøveresultatprofilene, som riktignok har to områder for skriving, ser vi at nederlandske elever ligger unyansert og urealistisk høyt for egenvurdering av ferdighetsområdene, mens finske elever ligger høyt i egenvurdering for de to første, men lavere for skriving, noe som samsvarer i rimelig grad med den finske resultatprofilen. Men finske elever vurderer sin lytteforståelse til å være bedre enn leseforståelse, noe som er det motsatte av prøveresultat. Sverige og Norge har litt lavere egenvurdering for lesing, men høyere resultat på prøven enn Nederland og Finland. Svenske elever vurderer sin egen lesekompetanse (82%) som bedre enn de norske elevene (79%), noe som svarer til prøveresultatene. Norske elever, som skåret høyest på lytteforståelse, har lavere egenvurdering på dette feltet enn Finland, Nederland og Sverige. Danske elever har en forbausende lav egenvurderingsprofil og vurderer lavt sin egen leseforståelse og til dels også muntlige forståelse. Spanske elever ser ut til å ha en optimistisk vurdering av egne

ferdigheter, i motsetning til Frankrike, som ligger lavest i prøveresultat og lavest for egenvurdering.

Det er umulig å trekke for store konklusjoner på basis av egenvurdering idet mange faktorer influerer på hvordan man som elev vurderer sin egen engelskferdighet. For det første vil nok følelsen av å ha klart eller ikke klart den aktuelle engelskprøven influere, dernest vil nok den karakteren eleven pleier få bidra til en egenvurdering som handler om plassering på en rangstige. I tillegg er det alltid sosiokulturelle faktorer som har betydning, som for eksempel om eleven har foreldre som stiller store krav, om eleven går i en flink klasse, om samfunnets forhold til det kunne engelsk. Det er allikevel fristende å spørre seg om flere lands lave egenvurdering i lesing kanskje har noe med resultatene fra PISA undersøkelsen å gjøre, hvor særlig danske og norske elever hadde et middels resultat. I Norge har det vært stor oppmerksomhet i media rundt norske elevers manglende kompetanse i lesing i kjølvannet etter publiseringen av PISA resultater i desember 2001.

Egenvurdering er ment å bidra til en økt bevisstgjøring av egne kompetanser og ferdigheter og læring og gi økt tillit til egen vurderingsevne. En vanlig måte å måle egenvurdering er forsøksvis å teste samme type ferdighetsnivå gjennom prøver, for eksempel slik det er gjort i denne sammenhengen. Oscarson (1997) skriver at elevene må gradvis læres opp i egenvurdering og det må vises respekt for kulturelle forskjeller. Selv om forskningen så langt har visse problemer med nøyaktige målinger, er utviklingen positiv i det å utvikle validerte instrumenter for egenvurdering. Den økende vektleggingen av elevenes egenvurdering er basert på et generelt skifte i synet på læring: det at eleven selv må konstruere sin egen læring ved hjelp av egnede metoder for å utvikle læringsbevissthet og læringsstrategier. Begreper som autonomi, lære å lære (Little, 2003) knytter seg tett opp til engelskplanen i L97 og omhandler det å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere egen læring.

Norske og svenske elever fikk som før nevnt Can-do utsagnene på engelsk, og det ser ut som om norske og svenske elever har vist rimelig god selvinnsikt i forhold til egen engelskferdighet. Hvis elevene behersker fremmedspråket bra, kan det ligge en større utfordring til nærlesing av et utsagn dersom dette er på engelsk. Det å forstå utsagnet på engelsk er til en viss grad også en bekreftelse på forståelse.

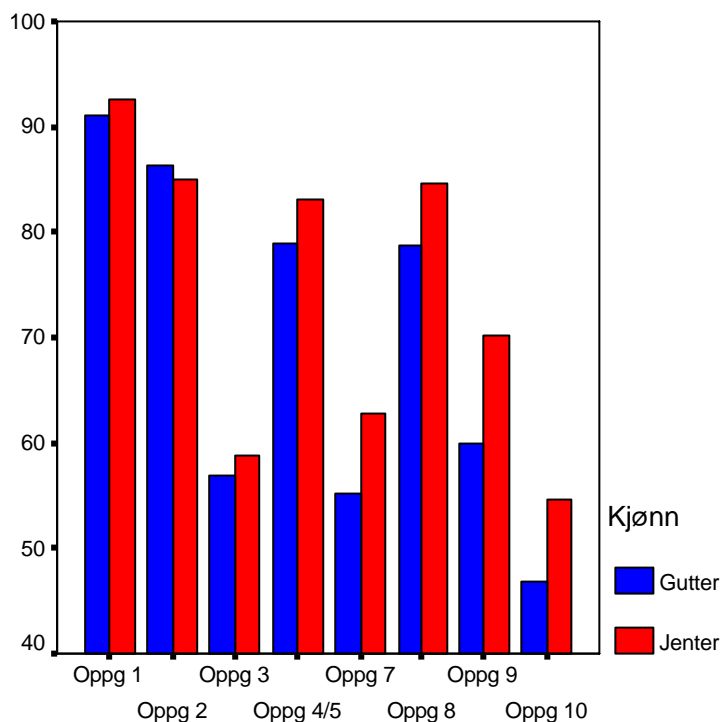
På bakgrunn av nasjonale korrelasjoner gjort i kapittel 2.3 og norske elevers egenvurdering sett i lys av andre lands egenvurdering og prøveresultater, er det forsvarlig å hevde at norske elever har vist rimelig god evne til egenvurdering, men at dette nok kan utvikles videre gjennom systematisk klasseromsarbeid.

2.5 Spredning og forskjeller mellom kjønn i Norge

Norske elever skårer høyt på den europeiske prøven, men resultatene viser relativt stort standardavvik. Variansen mellom skoler er omtrent 13%, en relativt lav verdi i et internasjonalt perspektiv, men i overensstemmelse med norske data om leseforståelse, jfr norsk rapport om PISA undersøkelsen (Lie m fl 2001). Når en ser på spredningen totalt, vil dette si at spredningen innenfor det enkelte klasserommet er temmelig stor.

Norske jenter skårer signifikant bedre enn guttene på prøven totalt. I figur 4 nedenfor ser vi hvordan norske gutter og jenter skårer på de enkelte oppgavene. Oppgave 2, lytteoppgaven om ulike typer arbeid, er den eneste oppgaven hvor guttene presterer bedre enn jentene, dog ikke signifikant bedre. Oppgave 1, lytteoppgaven South Dinkley, samt lytteoppgave 3, telefonbeskjeden med innlagt krav om korrekt staving, viser en liten forskjell mellom jenter og gutter, men ikke signifikant. På de resterende oppgavene skårer jentene signifikant bedre enn guttene.

Figur 4 Forskjeller i kjønn knyttet til resultater på de enkelte oppgavene i prøven. N=1314. (Oppgave 6 er fjernet)



Oppgave 10, luketeksten om å være au pair i London, er den oppgaven hvor jentene presterer klart best i forhold til guttene. Innholdet av teksten kan ha bidratt til denne forskjellen idet mange vil karakterisere dette som en jentetekst, men oppgave 9, en dialog om et kinobesøk, viser nesten samme tendens og den må karakteriseres som kjønnsnøytral. Flere forskningsresultater har vist at tekster som omhandler et kjent emne er lettere å forstå, idet en kan anvende sin erfaringsbakgrunn i tolkning av teksten, uansett om det er en tekst med fjernede linjer og luker eller en fullstendig tekst ment for lesing. Oppgave 8, leseoppgaven med korte avisartikler, har allmenne kjønnsnøytrale emner som uhell i hjemmet, skadet fotball fan, brann i en stall, boksing, maraton og trafikkulykke og her skårer også jentene best. Det ser derfor ikke ut til at innholdet i tekstene har slått spesielt mye ut på denne prøven.

Hvis vi ser på de fire ferdighetsområdene, viser det seg at for lytteforståelse samlet (oppgave 1, 2 og 3, eventuelt oppgave 2 og 3 i europeisk data) er det ingen signifikant forskjell på kjønn.

På oppgavene knyttet til grammatisk korrekthet samlet, det vil si oppgave 4, 5 og 7 er det signifikant forskjell. Jentene skårer også signifikant høyere i leseforståelse (oppgave 8). For skriftlig produksjon samlet (oppgave 9 og 10), er det også signifikant forskjell mellom kjønnene.

2.6 Spredning og forskjeller mellom kjønn i Europa

I de europeiske dataene er det et mer uensartet bilde når det gjelder forskjeller mellom kjønn og mellom elever i de ferdighetsområdene som den europeiske prøven tester. De fire ferdighetsområdene vil bli kommentert ut fra spredning og forskjeller i resultater mellom kjønn. Tabellene er hentet fra den europeiske rapporten. Forskjellen mellom kjønn er her vist i form av såkalt ”effektstørrelse”, det vil si forskjellen i skåre målt med standardavviket som enhet. Effektstørrelse er her vist i favør av guttene, dvs at negative verdier viser at jentene har bedre resultat enn guttene.

I tabell 4 nedenfor ser vi at ingen av de deltakende landene har kjønnsforskjeller av betydning for lytting samlet (oppgave 1 er fjernet) bortsett fra Nederland hvor guttene er best med en effektstørrelse på 0.18. Standardavviket er størst for Finland, både for gutter og jenter. Norge har høyest oppnådd poengsum både for gutter og jenter og har liten spredning for lytteforståelse.

Tabell 4. Skala for lytteforståelse. Kjønn-, landsforskjeller, spredning..

	Gutter			Jenter			Forskjell	
	Gjenno msnitt	Std	Antall	Gjenno msnitt	Std	Antall	Gjenno msnitt	Effekt størrels
DANMARK	65	20	712	64	20	732	1.13	0.06
FINLAND	59	24	802	61	25	756	-1.67	-0.07
FRANKRIKE	31	21	531	30	20	581	0.23	0.01
NEDERLAND	64	21	707	60	22	768	3.93	0.18
NORGE	73	19	653	73	20	648	-0.18	-0.01
SPANIA	37	23	1350	39	24	1363	-2.08	-0.09
SVERIGE	72	20	679	72	19	730	0.29	0.01

Tabell 5 nedenfor omhandler språklig-grammatisk ferdighet. For alle land gjør jentene det best innen dette ferdighetsområdet, bortsett fra Danmark, hvor danske gutter er klart bedre enn jentene. Vi ser at finske, norske og spanske jenter skårer markant bedre enn guttene når det gjelder språklig-grammatisk kompetanse. Standardavviket er størst for Spania for begge kjønn.

Tabell 5. Skala for språklig-grammatisk ferdighet Kjønn-, landsforskjeller, spredning

	Gutter			Jenter			Forskje ll	
	Mean	Std	Valid N	Mean	Std	Valid N	mean	Effect size ^o
DANMARK	56	21	N=712	52	23	N=732	3.99	0.18
FINLAND	64	22	N=802	71	19	N=756	-6.44	-0.31
FRANKRIKE	47	22	N=531	49	21	N=581	-2.88	-0.13
NEDERLAND	65	22	N=707	66	21	N=768	-1.56	-0.07
NORGE	63	21	N=653	69	19	N=648	-5.93	-0.29
SPANIA	56	23	N=1350	62	23	N=1363	-5.29	-0.23
SVERIGE	62	21	N=679	66	20	N=730	-3.38	-0.17

Tabell 6 nedenfor viser forskjeller mellom land og mellom kjønn for leseforståelse. I fire land skårer jentene best på oppgaven knyttet til leseforståelse og i tre land er det guttene som skårer høyest. I Danmark er det en markant forskjell mellom kjønnene i guttenes favør, og i Nederland presterer guttene litt bedre enn jentene. I Norge finnes den største forskjellen i lesing mellom kjønnene, i jentenes favør. For finske, franske og spanske jenter er det også et markant bedre resultat for jentene.

Vi ser at vi finner den største spredningen blant norske gutter, mens det i Finland også er en markant, om enn en lavere spredning for guttene. Likeledes er det stor spredning for danske jenter. Sverige har relativ lav spredning for både gutter og jenter.

Tabell 6. Skala for leseforståelse. Kjønn-, landsforskjeller, spredning.

	Gutter			Jenter			Forskje II	
	Mean	Std	Valid N	Mean	Std	Valid N	mean	Effect size ^o
DANMARK	81	23	N=712	77	28	N=732	4.05	0.15
FINLAND	79	25	N=802	82	21	N=756	-2.39	-0.10
FRANKRIKE	56	24	N=531	58	20	N=581	-2.05	-0.09
NEDERLAND	78	23	N=707	77	20	N=768	1.30	0.06
NORGE	80	29	N=653	85	24	N=648	-5.08	-0.19
SPANIA	63	23	N=1350	65	20	N=1363	-1.69	-0.08
SVERIGE	86	23	N=679	86	22	N=730	0.62	0.03

I tabell 7 nedenfor ser vi at er det høy signifikant forskjell i favør av jentene i Norge og i Finland for skriftlig produksjon, men også i Spania, Sverige og Frankrike er jentene best i skriving. I Danmark er det signifikant forskjell i favør av guttene for skriftlig produksjon mens det i Nederland er en svakere forskjell i favør av guttene. Spredningen er relativt stor i forhold til de andre ferdighetsområdene.

Tabell 7. Skala for skriftlig produksjon. Kjønn-, landsforskjeller, spredning

	Gutter			Jenter			Forskje II	
	Mean	Std	Valid N	Mean	Std	Valid N	mean	Effect size ^o
DANMARK	49	29	N=712	44	30	N=732	5.46	0.19
FINLAND	44	30	N=802	51	29	N=756	-7.07	-0.24
FRANKRIKE	14	18	N=531	15	18	N=581	-1.22	-0.07
NEDERLAND	48	26	N=707	45	26	N=768	2.28	0.09
NORGE	52	30	N=653	60	29	N=648	-8.23	-0.28
SPANIA	21	24	N=1350	25	27	N=1363	-4.03	-0.16
SVERIGE	54	28	N=679	57	28	N=730	-2.73	-0.10

Kort oppsummert kan man si at effektstørrelsen av kjønnsforskjell er totalt sett relativt lav i de fleste land for de fire ferdighetsområdene. Stort sett er forskjellen i jentenes favør bortsett fra for Danmark som har bedre resultater for guttene i språklig-grammatisk ferdighet, leseforståelse og skriftlig produksjon. Den største effekten av kjønn finner vi i favør av norske og finske jenter for språklig-grammatisk kompetanse,

leseforståelse og for skriftlig produksjon. Dette er også typiske trekk for forskjeller i Norden knyttet til kjønn som også er dokumentert i PISA rapporten for lesing (Lie mfl, 2001).

3. Elevspørreskjema

I samband med engelskprøven i 95/97 fulgte det med et elevspørreskjema, men for 2002/2004 undersøkelsen ble det utviklet et mer omfattende elevspørreskjema utformet av Nederlands prosjektleder. Det nye spørreskjemaet baserte seg på et elevspørreskjema konstruert av Berns, Hasenbrink og Skinner primært laget for å undersøke medias innflytelse på utvikling av språkferdigheter i engelsk. Spørreskjemaet for den europeiske undersøkelsen i 2002 tar for seg fire hovedområder:

1. Engelsk språkpåvirkning gjennom media og personlige kontakter
2. Holdninger til engelsk språk
3. Skolefaktorer
4. Sosioøkonomiske bakgrunnsfaktorer

Språkpåvirkning handler om interaktiv bruk av språket i forhold til familie, fritid og ferie og påvirkning gjennom media av ulik art. Det å måle effekten av slik påvirkning er vanskelig idet individer vil profittere ulikt på samme mengde språkpåvirkning. Holdninger innbefatter elevens meninger om det å lære engelsk, men også syn på nytteverdien av engelsk og motivasjon for å lære engelsk. Den sosioøkonomiske bakgrunnen blir målt ved å se på foreldrenes utdanningsnivå og språknivå i engelsk ifølge elevenes egne utsagn. Norge har lagt til ekstraspørsmål knyttet til klassesituasjoner og lesestrategier, og Danmark og Sverige har også inkluderte disse ekstraspørsmålene. Lesespørsmålene er utviklet sammen med stipendiat Glenn Ole Hellekjær som er i ferd med å avslutte sin doktorgrad om leseforståelse i engelsk ved ILS. Spørsmål om klassesituasjonene er spørsmål hentet fra

PISA undersøkelsen. Hele det norske elevspørreskjemaet er vedlagt med utfylte svarprosjenter.

3.1 Europeiske resultater på elevspørreskjema

Som vist i tabell 8 nedenfor deltok Tyskland med en begrenset gruppe elever fra fire ”Länder”. Den tyske deltakelsen er ikke representativ og tyske resultater vil bli vist i tabeller men ikke kommentert ytterligere.

Tabell 8: Antall elever som har svart på elevspørreskjemaet

		Antall
Land	Nederland	1515
	Frankrike	1134
	Spania	2843
	Finland	1607
	Danmark	1486
	Sverige	1383
	Norge	1314
	Tyskland	458
Totalt		11740

3.1.1 Bakgrunnsfaktorer

Nesten alle norske elever i testpopulasjonen (99,5%) er født i 1986, det vil si de var 16 år eller ville fylle 16 år i det året de gikk ut av grunnskolen i år 2002. Medianen i Europa totalt er 16 år, og det er også medianen for Spania, Finland og Norge, mens for Nederland, Frankrike, Danmark og Sverige og Tyskland er medianen 15 år. De svenske elevene er yngst, mens de finske er eldst. Prøven ble som før nevnt tatt på ulikt tidspunkt. I Finland ble prøven tatt i april/mai i det siste året slik som det ble gjort i Norge, mens svenske elever tok prøven i november i det siste skoleåret. Dette kan forklare en del av aldersforskjellen.

Kjønnsforskjellene i testpopulasjonen i de deltagende landene er liten. I Norge var det 49,6% jenter og 50,4% gutter.

Tabell 9 nedenfor viser en oversikt over antall elever i testpopulasjonen som er født i det landet hvor prøven utføres, som er født i et engelsktalende land, eller som er født i et annet land enn de to førstnevnte. Vi ser at 96,6% av de norske elevene er født i Norge, 0,2% er født i et engelsktalende land og 4,2% er født i et annet land, en andel som er noe lavere enn forventet. I Europa totalt kommer 0,3% fra et engelsktalende land og 4,6 % fra et annet land. Tyskland (ikke representativt utvalg) og Sverige (9,0%) har den høyeste andelen av elever fra et annet fremmedspråklig land enn et engelsktalende land.

Tabell 9: Spørsmål 3, Hvor er du født?

		Fødeland			Valid	Total	
		Testlandet	Engelsktalen de land	Annet land	N	Missing	N
		%	%	%		%	
Land	Nederland	96.9	.3	2.7	1506	.6	1515
	Frankrike					100.0	1134
	Spania	96.7	.1	3.2	2838	.2	2843
	Finland	98.1		1.9	1561	2.9	1607
	Danmark	94.4	.5	5.1	1463	1.5	1486
	Sverige	90.4	.7	9.0	1373	.7	1383
	Norge	95.6	.2	4.2	1314		1314
	Tyskland	85.7		14.3	456	.4	458
Total		95.2	.3	4.6	10511	10.5	11740

Når det gjelder bruk av språk hjemme, ser vi at andelen av hjem hvor det snakkes engelsk er 0,9% i Norge; det vil si at flere elever enn de som er født i et engelsktalende land bruker engelsk som hjemmespråk. For Europa totalt er prosentdelen 0,5 for de som bruker engelsk som hjemmespråk. Når det gjelder bruk av annet språk enn mållandets, eller engelsk som hjemmespråk, er prosentandelen 4,6 i Europa og 3,6 i Norge.

Sverige har naturlig nok den høyeste verdien her med 10,4% med sin store andel av fremmedspråklige elever.

Når det gjelder foreldres ferdighet i engelsk er det regnet ut en snittverdi for den best kvalifiserte av foreldrene. Skalaen går fra 1 (kan ikke engelsk i det hele tatt) til 6 (kan engelsk svært godt). Ut fra elevenes vurdering av egne foreldres engelskferdighet får vi følgende rangeringsliste med høyeste verdi først: Sverige (4,72), Norge (4,65), Danmark (4,55), Nederland (4,49), Spania (2,31). Dette spørsmålet ble ikke stilt i Frankrike og Tyskland. Forskjellen mellom mor og fars ferdighet i engelsk er svært liten i alle land. Elevene fikk også spørsmål om søskens ferdigheter i engelsk. Her var det mindre forskjeller landene i mellom, men rangeringen var tilnærmevis lik med Sverige på topp, med unntak av Spania som hadde høyere verdi for søskens engelskferdigheter enn for foreldrenes. Det lover godt for fremtidens engelskkompetanse i Spania. I Norge og Sverige vurderte elevene sine søsken til å ha lavere engelskferdigheter enn sine foreldre.

De fleste av elevene begynte med engelsk i alderen 8 til 11 år. For Spania er oppstart med engelsk rundt 8 år, mens det er ca 9 år for de norske og svenske elevene. Gjennomsnittalderen for oppstart med engelsk for norske elever er 8,8 år.

Ungdommer i Nederland og Tyskland lærer seg i stor utstrekning to fremmedspråk på skolen ut over engelsk, med 4% i Sverige og ingen i Norge. 62% av de norske elevene har valgt et annet fremmedspråk. Av disse har 42% tysk og 17% fransk. 0.2% har norsk som andrespråk og 2,7% har et annet fremmedspråk enn de før nevnte. De elevene som har valgt et annet fremmedspråk har signifikant bedre resultater på prøven enn de som ikke har valgt et fremmedspråk, og de som har valgt fransk har signifikant bedre resultater enn de som har valgt tysk.

3.1.2 Elevers kontakt med engelsk

I tabell 10 nedenfor finner vi en oversikt over elevenes kontakt med engelsk ut fra spørsmål om graden av kontakt med engelsk gjennom ulike kilder. I alle land ser det ut til at lytting til musikk på radio, bruk av CD-er og kassetter, samt spill og nettbruk på datamaskinen spiller en stor rolle for kontakt med engelsk. Norge og Sverige ligger på topp når det gjelder bruk av Internett hjemme, mens Finland og Nederland ligger på topp når det gjelder PC-spill. Norge ligger på topp når det gjelder TV-titting, med Danmark og Sverige tett på, mens kino spiller størst rolle i Finland.

Norske elever har høyeste verdi når det gjelder å komme i kontakt med engelsk på utenlandsreiser. Norske og svenske elever har høyest verdi for kontakt med engelsk gjennom bøker, selv om den kontakten er lav sett i relasjon til de andre påvirkningsmulighetene. Norske og danske elever har høy engelskpåvirkning gjennom blader. Engelskpåvirkning gjennom venner, foreldre og søsken spiller mindre rolle i alle land.

Tallene i tabell 10 nedenfor viser i hvor stor grad/hvor ofte elevene er i kontakt med det engelske språket utenfor skolen. 1 betyr aldri mens 4 betyr svært ofte (Likert skala)

Tabell 10. Elevers kontakt med engelsk vist som gjennomsnittsverdier

	Land												Total			
	Nederland		Frankrik		Spania		Finland		Danmar		Sverige		Norge		me	st.
	an	st.d.	an	st.d.	an	s.d.	an	d.	an	d.	n	d.	an	d.	an	d.
Foreldre	1.6	.8	1.3	.6	1.1	.5	1.5	.6	1.7	.7	1.7	.8	1.6	.8	1.5	.7
Søsken	1.6	.8	1.5	.6	1.3	.6	1.6	.7	1.6	.7	1.6	.8	1.5	.7	1.6	.7
Venner	1.8	.9	1.5	.7	1.4	.7	1.9	.8	2.0	.7	2.0	.8	2.0	.8	1.7	.8
Radiomus	3.2	.9	2.9	1.0	3.0	.9	3.1	.9	3.4	.8	3.3	.9	3.3	.9	3.1	.9
TV/Video	3.2	.9	2.0	.9	1.6	.8	3.0	.9	3.5	.6	3.6	.6	3.7	.6	2.8	1.
CD/Kass	3.0	1.0	2.8	1.0	3.1	.9	3.5	.8	3.3	.9	3.3	.9	3.5	.7	3.2	.9
Kino	2.8	1.0	1.6	.8	1.3	.6	3.4	.8	2.7	.9	3.0	.9	3.1	.9	2.4	1.
Aviser	1.5	.7	1.3	.6	1.2	.5	1.7	.7	1.5	.6	1.5	.6	1.7	.7	1.5	.6
Blader	1.9	.8	1.5	.7	1.4	.6	1.8	.7	2.0	.8	1.6	.7	2.1	.8	1.7	.8
Bøker	1.7	.7	.	.	1.8	.7	1.6	.7	1.7	.7	1.9	.8	1.9	.8	1.8	.8
PC: spill	2.8	1.0	2.5	1.0	2.6	1.0	2.7	1.1	2.7	1.	2.6	1.	2.7	1.	2.6	1.
PC:nettet	3.0	.9	2.1	1.1	2.5	1.1	3.0	.9	2.8	.9	3.1	.9	3.1	.9	2.8	1.
Utlandet	2.5	1.0	2.1	1.1	1.5	.8	2.4	1.0	2.1	.9	2.5	1.	2.6	1.	2.1	1.

Vi vet fra et annet spørsmål at norske, svenske, danske og nederlandske elever bruker mye video, ser ofte på TV og bruker spill og Internett ofte. Vi vet også at elevene hører mye på musikk med engelske tekster. Så mange som 92% av de norske elevene oppgir at de hører mer på musikk med engelsk tekst enn på musikk med norsk tekst. Finland og Norge har høyest gjennomsnittverdi for lytting på musikk oppgitt i antall timer, ca 23 timer i uken.

Et spørsmål i elevspørreskjema dreide seg om i hvilken grad elevene ser på engelske TV-programmer, med og uten undertekst. Svarene på dette spørsmålet tyder på at flere lands elever har misforstått spørsmålet og dette spørsmålet vil derfor ikke bli kommentert.

3.1.3 Elevers holdninger til engelsk

I det europeiske spørreskjemaet ble elevene bedt om å svare på to spørsmål ”Hvor godt liker du det engelske språket?” og ”Hvor viktig er det for deg å lære engelsk?”. Elevsvarene hadde fire kategorier: ”Svært godt/Viktig” – ”Liker mer enn misliker/Ganske viktig” – ”Misliker mer enn liker/Mindre viktig” – ”Liker ikke/Ikke viktig”. I tabell 11 nedenfor ser vi svarfordelingen i Europa gruppert i to kategorier. Vi ser at engelsk er best likt i de nordiske land og blir også naturlig nok sett på som viktig. I Spania finnes den laveste prosentandelen av elever som liker engelsk.

Tabell 11: Spørsmål om å like engelsk og viktigheten av engelsk

		Liker engelsk		Total	Viktig med engelsk		Total
		Misliker	Liker	N (=100%)	Mindre viktig	Viktig	N (=100%)
		%	%		%	%	
Land	Nederland	23	77	1447	18	82	1443
	Frankrike	29	71	1111	17	83	1112
	Spania	39	62	2788	15	85	2836
	Finland	10	90	1594	7	93	1596
	Danmark	10	90	1434	4	96	1457
	Sverige	4	96	1379	2	98	1380
	Norge	11	89	1309	8	92	1307
Total		20	80	11062	11	89	11131

I det norske spørreskjemaet ble elevene også bedt om å svare på ”Hvor godt liker du engelsk som skolefag?” Hvis kategorien ”liker mer enn misliker” blir inkludert, kommer vi opp i 75% for det å like engelsk som skolefag. Rundt 25% er noe negative til engelsk som skolefag (16% ”misliker mer enn liker” og 8% ”liker ikke”). Svarprosenten for ”svært godt” på de tre spørsmålene om motivasjon og engelsk ble henholdsvis 52% for det å like engelsk, 28% for å like engelsk som skolefag og 56% for viktigheten av engelsk for norske elever. Selv om skolefaget for Norges del har en lavere motivasjon enn engelsk som språk

og viktigheten av engelsk, ser vi allikevel en høy motivasjon for skolefaget.

Elevene ble også bedt om å svare på hvilke fordeler de så ved å lære engelsk ifølge en gitt liste med fordeler. Tabell 12 nedenfor gir de europeiske resultatene i en samlekategori for svaralternativene ”helt enig/enig”.

Tabell 12: “Fordeler ved å kunne engelsk”

	Land						Total
	Nederla	Spania	Finland	Danmar	Sverige	Norge	
	%	%	%	%	%	%	%
Forstått i utlandet	95	93	99	96	97	89	95
Forstå musikktekster	86	90	94	61	95	87	87
Håndtere PC	86	86	97	80	91	80	87
Lyder bedre på engelsk	60		67	50	71	70	64
Ikke begrep på morsmål	41		63	44	60	47	51
Nyttig for utdanning	72	89	94	86	83	69	83
Bedre jobbmulighet	71	94	94	92	86	74	87
Lese engelske bøker	80	81	76	52	84	60	74
Forstå eng TV-program	84	80	94	79	95	90	86
Kontakt med utlendinger	92		98	80	94	76	89
Nytte av teknologi/vitensk	59	85	69	60	72	61	70

Vi ser at de fleste lands elever ser fordelene med å forstå og bli forstått i utlandet ved hjelp av engelsk. Norge ligger pussig nok noe lavere enn de øvrige land her. Når det gjelder utsagnet om at engelsk vil kunne gi forbedret kontakt med utlendinger, ser vi den samme landsprofilen, men i tillegg til Norge har danske elever også en noe lav prosent som ser fordelene med dette.

De fleste lands elever ser fordelene med å kunne engelsk for å forstå engelske musikktekster bedre, men her ligger danske elever lavere enn de øvrige land. Det å kunne engelsk for å anvende datamaskinen på en bedre måte, ses på som en klar fordel for alle lands elever, dog med finske elever klart på fordelstoppen. Likeledes ses det å kunne forstå engelske TV-

program uten undertittel som en fordel især for svært mange finske og svenske elever, men også norske og nederlandske elever ser engelskferdighet som en fordel her.

De to språklige utsagnene om at det lyder bedre på engelsk og at det ikke finnes et tilsvarende begrep på morsmålet, kommer naturlig nok noe lavere ut for alle land. Det er store forskjeller når det gjelder de mer instrumentelle utsagnene om man vil kunne trenge engelsk i videre utdanning og om man lettere vil kunne få en god jobb med gode engelskferdigheter. Her ligger finske elever igjen på topp mens spanske, danske og svenske elever ligger litt lavere, mens nederlandske og norske elever ligger lavest.

Når det gjelder utsagnet om fordelene med å kunne engelsk for å lese engelske bøker spriker det igjen ganske mye mellom landene. Sverige ligger på topp, med Nederland og Spania noe lavere, mens Finland, Norge og Danmark ligger lavest i det å se fordelene når det gjelder å lese engelske bøker. PISA undersøkelsen viste klare positive sammenhenger mellom leseresultater på morsmålet og holdninger til lesing (Lie mfl, 2001). Det er vanskelig å slutte noe bastant på bakgrunn av et enkelt spørsmål, men det er mange undersøkelser som påviser sammenheng mellom det å lese mye engelsk og det å utvikle ferdigheter i engelsk. De svenske elevene har høy motivasjon for lesing og har best resultat på leseoppgaven, mens norske elever har lav motivasjon for lesing av engelske bøker. Ordet bøker i utsagnet kan kanskje gi et galt bilde av elever som leser andre typer tekster som blader, aviser, nettartikler og lignende, men det å lese en sammenhengende lengre litterær tekst gir spesielle muligheter for språklig mental interaksjon med teksten. I PISA undersøkelsen (Lie mfl, 2001) viste det seg at det å lese mye skjønnlitteratur var den viktigste prediktor for gode leseresultater.

Kort opp summert er de norske elevenes rankingliste for fordeler med engelsk er som følger fra topp til bunn: forstå

engelske filmer og engelsk TV uten norske undertitler, engelsk kommunikasjon i utlandet, forstå musikktekster, enklere å bruke PC/nettet, lettere kontakt med utlendinger, lettere å få jobb, nyttig for videre utdanning, høres bedre ut på engelsk, trenger engelsk for videre utdanning, innsikt i nyere teknologi og vitenskap, lese bøker på engelsk, intet tilsvarende begrep på norsk.

3.1.4 Skolefaktorer

Når det gjelder antall timer i uken i engelsk og lengde på timene er det noen variasjoner mellom landene. Stort sett i Europa er det tre ”leksjoner” i uka. Sverige har færre og tidsmessig lengre ”leksjoner” per uke.

I Europa er det store variasjoner når det gjelder bruk av tid på hjemmelekser. Gjennomsnittet i Europa er 88 minutter og medianen er 60. For norske elever er gjennomsnittlig forbruk av tid på hjemmelekser i engelsk 84 minutter per uke på 10. trinn og median er 60 minutter, dvs. at halvparten av de norske elevene bruker en time eller mindre i uka på hjemmearbeid. Spanske elever bruker gjennomsnittlig 144 minutter i uka på hjemmelekser i engelsk, danske elever gjennomsnittlig 103 minutter, norske elever 84 minutter, svenske 72 minutter, franske 61 minutter, finske 55 minutter og nederlandske elever 48 minutter i gjennomsnitt i uka.

To spørsmål i elevspørreskjemaet handler om situasjoner i engelsktimene og hvor vanlig det er at engelsklæreren snakker engelsk i de forespurte situasjonene: ”Lærer snakker til hele klassen”, ”Lærer snakker med en eller to elever” og ”Lærer snakker engelsk når elevene arbeider i gruppe”. Kategoriene ”svært ofte” og ”ofte” er slått sammen og blir referert til som ”mesteparten av tiden” for lærers bruk av engelsk i de ulike situasjoner. Svarprosenten for de respektive aktivitetene fra norske elever er som følger: 87% mener at lærer snakker engelsk mesteparten av tiden, 51% mener at når lærer snakker

med en eller to elever, snakker hun/han engelsk mesteparten av tiden, og 42% av elevene mener at lærer snakker engelsk mesteparten av tiden når det er gruppearbeid. Prosentandelen engelsk som blir brukt i klassen er altså mindre når lærer henvender seg til grupper og enkeltelever i Norge. Det er en viss usikkerhet knyttet til elevenes svar på disse spørsmålene, så europeiske resultater blir ikke kommentert.

Et sett med spørsmål handler om bruk av ressurser i klasserommet og hyppigheten i bruk blir referert til ved samle-kategorien "ofte/svært ofte". Vi ser at det er liten bruk av ekstra ressurser i alle europeiske klasserom. I alle land brukes lyd-kassetter mest. På topp ligger finske og franske elever med 81% som bruker lyd-kassetter "ofte/svært ofte" til norske elevers 74% og ned til nederlandske elevers 59%. Spørsmålet om bøker brukt som ekstensiv lesing viser at franske og danske elever bruker bøker oftest (69% og 68%) mens norske (32%) og svenske elever (24%) bruker bøker i klasserommet mye sjeldnere.

For øvrig brukes de andre nevnte ressurser svært lite. Danmark bruker mest videokassetter (18%), Finland bruker mest data-programmer (6%), Frankrike bruker mest blader og aviser (14%), Danmark bruker mest Internett (14%) og Spania bruker mest engelsktalende besøkende (7%).

Et siste spørsmål gikk på hvor elevene lærer engelsk. Elevene ble bedt om å vurdere i prosent hvor mye engelsk de har lært på skolen, gjennom media eller på andre måter. Resultatene finnes i tabell 14 nedenfor. Skolens bidrag til elevenes læring i engelsk går fra Norges 52% til Spanias 63%. Medias andel går fra Norges 34% til Spanias 15%. Læring av engelsk på andre måter går fra Spanias 22% til Norges 13%.

Tabell 13: Tilegnelse av engelsk språk i prosentandel for skolen, media og på andre måte vist for gjennomsnitt og standardavvik.

		N	Tilegnelse av engelsk					
			% gjennom skolen		% gjennom media		% på andre måter	
			mean	s.d.	mean	s.d.	mean	s.d.
Land	Nederland	1335	54	23	31	20	15	16
	Spania	2242	63	25	15	16	22	26
	Finland	1525	61	22	24	17	16	16
	Danmark	1267	54	19	31	18	14	15
	Sverige	1258	55	20	31	19	14	15.29
	Norge	1203	52	21	34	20	13	15.82
Total		8830	58	22	26	20	17	19.03

Norske elever mener at de har lært ca halvparten av det de kan på skolen og så mye som 34,48% gjennom media. De elevene som mener de har lært minst av det de kan av engelsk på skolen, er de som gjør det best på prøven, et resultat som ikke er helt uventet. Disse elevene kan relativt mye engelsk, mer enn det skolen kan klare å gi dem av språklig påvirkning. Her kan det være naturlig å minne om skillet som forskningen gjør mellom "acquisition" eller tilegnelse og "learning", dvs. formell læring. Det å tilegne seg naturlig et språk krever massiv påvirkning, et såkalt språkbad som media ser ut til å kunne bidra til.

3.1.5 Norske tilleggsspørsmål

Et spørsmålsett handler om hva slags aktiviteter som foregår i klasserommet og tilsvarer noen av de spørsmål som stilles i PISA. Vi ser at den vanligste aktiviteten er at lærer følger lærebokas progresjon "svært ofte/ofte" (85%). I tillegg ser vi at følgende aktiviteter skjer "svært ofte/ofte" ifølge elevene: Lærer oppmuntrer elevene til å snakke engelsk i klassen, lærer gir ekstra hjelp til elever som trenger det, lærer sier i fra hvis det blir gjort slurvet arbeid og oppmuntrer elevene til å arbeide hardere. Det skjer relativt ofte at lærer oppmuntrer klassen til å sette seg egne læringsmål og at lærer lager oppgaver ut fra elevenes interesser. Det er lite som blir gjort når det gjelder å oppmuntre til bruk av engelsk utenom klassen, liten deltakelse

på utvekslingsprogram og få tverrfaglige prosjekter. (Se forøvrig vedlegg med utfylte verdier for mer detaljert informasjon fra elevspørreskjema og drøfting av korrelasjoner nedenfor.)

Det ble også laget tre ekstra spørsmål knyttet til lesing og lesestrategier. Nedenfor ser vi prosentfordelingen knyttet til lesestrategier.

Spørsmål 17. Hva gjør du når du treffer på ukjente og vanskelige ord i en engelskspråklig sammenheng? (Sett ring rundt tallet som passer.)

	Svært ofte	Ofte	Av og til	Aldri
Gjetter ut fra sammenhengen ordet står i	33%	30%	29%	4%
Slår opp i ordbok	14%	23%	42%	6%
Spør noen	14%	37%	38%	6%
Gjetter fra ordets sammensetning	16%	27%	39%	11%
Bare leser/snakker videre	13%	23%	42%	16%
Gjetter ut fra kjennskap til tema	14%	31%	39%	9%

63% av elevene sier de "svært ofte/ofte" gjetter ut fra sammenhengen ordet står i, mens 46% "svært ofte/ ofte" gjetter ut fra kjennskap til tema. Begge disse to lesestrategiene korrelerer signifikant positivt med resultat på prøven. Høyest positiv korrelasjon er det for "Gjetter ut fra sammenhengen ordet står i" (0,25). Det er ikke signifikante forskjeller mellom kjønnene for disse to lesestrategiene.

Elevene ble også bedt om å svare på to nesten likelydende spørsmål, først for norske tekster, dernest for engelske tekster. Verdiene for svarene fra spørsmålet om forståelse av norske tekster, er satt i parentes.

Spørsmål 32. Hvor godt leser du engelske tekster?(lesing av norske tekster i parentes)

Sett ring der hvor du mener det er riktig.	Stemmer helt	Stemmer ofte	Stemmer delvis	Stemmer ikke
Jeg leser engelske tekster fort og greitt	29% (65%)	41% (25%)	23% (7%)	5% (1%)
Jeg forstår alle ord når jeg leser engelske tekster	9% (58%)	39% (32%)	38% (7%)	12% (1%)
Setningsbygningen i engelske tekster er enkel å forstå	21% (59%)	35% (28%)	33% (7%)	8% (1%)
Det er enkelt å få sammenheng i engelske tekster når jeg leser	30% (68%)	38% (23%)	25% (5%)	5% (1%)
Jeg får med meg innholdet i engelske tekster uten problem	31% (71%)	36% (20%)	25% (6%)	6% (1%)

Vi ser av prosentandelene i svarene ovenfor at det er lettere å lese norske tekster enn engelske og forskjellene er relativt like for alle utsagnene, bortsett fra når det gjelder å forstå ord. Her er det klart større problemer med en engelsk tekst. Setningsbygning, sammenheng og innhold volder mindre besvær for elevene enn når de møter vanskelige ord i en engelsk tekst.

3.2 Korrelasjoner med prestasjoner

Det følgende omhandler hvilke faktorer som ser ut til å henge sammen med gode prestasjoner på engelskprøven og er basert på analyser av norske data.

I tabell 14 nedenfor ser vi hvilke faktorer som korrelerer positivt med resultat på prøven. Bakgrunnsfaktorer som ikke viste signifikante verdier er utelatt.

I tabell 14 ser vi at alle faktorene korrelerer omtrent like mye, og altså er omtrent like viktige for å kunne ”forklare” forskjeller i prestasjoner. Når det gjelder for eksempel kjønn, er forskjellen mellom kjønnenes prestasjoner forholdsvis liten, men det er mange elever for hvert kjønn. For språket i hjemmet gjelder at bare en liten minoritet snakker noe annet enn norsk hjemme, men disse få elevene er til gjengjeld mye svakere enn de majoritetsspråklige (de få engelskspråklige elevene er da utelatt). Virkningene av de to faktorene totalt sett er altså omtrent de samme. De elevene som snakker et annet språk enn norsk hjemme, skårer omtrent 12 prosentpoeng (omtrent 60% av et standardavvik) lavere enn majoritetselevene. Hvis vi sammenlikner dette med situasjonen for lesing på norsk (Lie m fl, 2001), så ser vi at fremmedspråklige elever ligger omtrent like mye etter i engelsk, som de gjør i norsk.

Tabell 14 Signifikante korrelasjoner mellom bakgrunnsfaktorer og prestasjoner

Faktor	Korrelasjon med skåre
Kjønn (Jenter positiv)	0,13
Snakker norsk hjemme	0,13
Utdanning far	0,15
Utdanning mor	0,17
Mors engelskdyktighet	0,15

I tabell 15 nedenfor er kun de kontaktfaktorer utenom skolen som korrelerer signifikant med prøveresultater tatt med.

Tabell 15 Signifikante korrelasjoner mellom kontakt med engelsk og prøveresultat

Faktor	Korrelasjon med skåre
Musikk på radio	0,11
TV	0,21
Musikk på CD	0,17
Bøker	0,23
Internet	0,16

Mediabruk generelt korrelerer signifikant positivt med resultater, men det å lese bøker ofte, har høyest signifikant korrelasjon med prøveresultater. Som nevnt i kapittel 3.1.2

hadde svenske og norske elever høyest verdi blant de europeiske landene for kontakt med engelsk gjennom bøker. I 3.1.3 så vi også at norske elever hadde forbausende lav verdi for det å se fordeler ved å lese bøker sammenliknet med elevene i de øvrige landene. Det kan se ut som om et viktig motivasjonsarbeid for lesing av bøker på fritiden gjenstår i Norge.

I tabell 16 nedenfor er det to ulike typer holdninger til engelsk. De to første faktorene handler om å like språket og faget, en form for integrativ motivasjon, mens det å se viktigheten av engelsk og se fordeler med det å kunne engelsk, har et mer instrumentelt preg. De fleste utsagnene i spørsmål 22 "Fordeler med det å kunne engelsk" tenderte i samme retning og er derfor gruppert som "Samlevariabel om fordeler med engelsk".

Tabell 16 Signifikante korrelasjoner mellom holdninger til engelsk og prøveresultat

Faktor	Korrelasjon med skåre
Liker engelsk språk	0,38
Liker engelsk skolefag	0,38
Synes engelsk er viktig	0,36
Samlevariabel om fordeler med engelsk	0,27

Vi ser at det naturlig nok er høy korrelasjon mellom motivasjon og prøveresultater og den integrative motivasjonen slår sterkest ut.

I tabell 17 nedenfor er det ulike skolefaktorer som korrelerer både positivt og negativt. Når det gjelder tid brukt på hjemmelekser i engelsk, er det en liten gruppe med svake elever som bruker lang tid på leksene som fører til negativ korrelasjon. Dersom vi fjerner denne gruppen, finner vi ingen korrelasjon. Faktoren lærer "snakker engelsk" er hentet fra spørsmål 28 "Hvor vanlig er det å bruke engelsk i løpet av timene?", og "Lærer snakker engelsk" er sett på som et overordnet svar, dvs lærer snakker med en eller to elever og lærer snakker med grupper er utelatt. Her er det positiv korrelasjon.

Tabell 17 Signifikante korrelasjoner mellom noen skolefaktorer og prøveresultater

Faktor	Korrelasjon med skåre
Tid på hjemmelekser	-0,10
Lærer snakker engelsk	0,11
Bruk av video	-0,09
Bruk av dataprogrammer	-0,17
Bruk av blader etc	-0,11
Engelske besøkende	-0,15

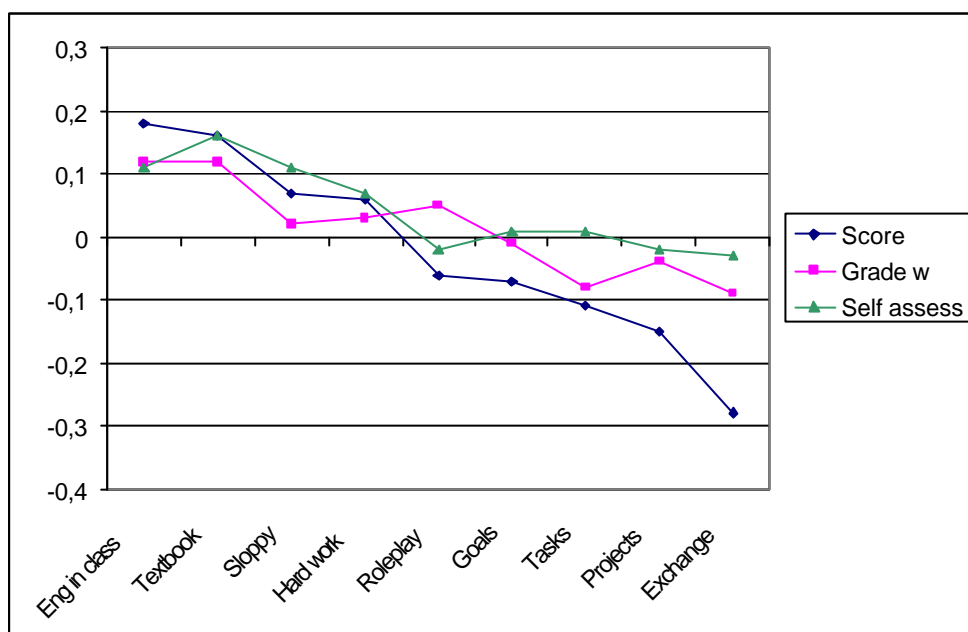
Når det gjelder bruk av ressurser, er det verdt å merke seg her at bruk av bøker i undervisningen ikke korrelerer signifikant med prøveresultater og er derfor ikke med i denne tabellen. Lesing av bøker i en norsk skolesammenheng samsvarer ikke positivt med prøveresultatene slik som beskrevet ovenfor for fritidslesing.

Hvis vi sammenlikner tabell 15 som omhandler kontakt med engelsk utenom skolen, ser vi at bruk av media, deriblant Internett, korrelerer positivt med prøveresultater. I tabell 17 ser vi at hyppig bruk av dataprogrammer, blader, engelsk besøkende slår negativt ut i en skolesammenheng. Dette kan tolkes dit hen at lystlesing utenom skolen, at bruk av Internett og data utenom skolen, gir helt andre muligheter for stor språklig input enn om det samme brukes i en skolesammenheng. Det er derfor viktig å vurdere hvordan de få skoletimene i engelsk kan supplere og strukturere all den engelskspråklige påvirkningen som elevene har utenom skolen. Og igjen, elevene mener selv at de har lært ca en tredjedel av det de kan av engelsk gjennom media utenom skolen.

I figur 5 nedenfor ser vi tre ”korrelasjonsprofiler” som for hver klasseromsaktivitet viser korrelasjonene med prøveskåre (”Score”), egenvurdering (”Self assess”) og skriftlig karakter (”Grade W”). Kun de aktivitetene som har signifikant positiv eller negativ korrelasjon i forhold til skåre, er tatt med fra spørsmål 30 i elevspørreskjemaet. Verdien 0 betyr ingen korrelasjon. Det som slår ut med høyest positiv korrelasjon for alle tre typer ”prestasjoner”, er lærers oppfordring til bruk av engelsk i klasserommet, dernest følger bruk av lærebokas

progresjon og oppgaver og lærers oppfordringer til å arbeide hardt og ikke slurve. Det som slår ut mest negativt, er utvekslingsprogram, men tverrfaglig prosjektarbeid slår også negativt ut for alle tre kurvene, dvs jo mer av den type aktivitet jo dårligere ”prestasjon”.

Figur 5 Korrelasjon mellom prøveresultater, standpunktkarakterer, egenvurdering og klasseromsaktiviteter



Korrelasjonskurven knyttet til prøveresultater (Score) gir det mest markante utslaget. Karakterkurven har en betraktelig mindre negativ korrelasjon for eksempel for utvekslingsprogram og prosjektarbeid, og det er faktisk ingen signifikant negativ korrelasjon i forhold til karakter og det at læreren oppmuntrer elevene til å sette egne mål (Goals). Derimot slår det negativt ut på karakteren at ”Læreren lager oppgaver og aktiviteter som klassen er interessert i” (Tasks). På den positive siden kan vi se at rollespill slår ut med positiv korrelasjon i forhold til karakter, og dette kan antakeligvis forklares med prøvens manglende testing av muntlige ferdigheter.

De to læreratferdsspørsmålene, at elevene må arbeide hardt og ikke slurve, slår mest ut for elevenes egenvurdering og minst ut

for karaktersetting. Dette kan kanskje tolkes slik at elevene tar seg ad notam lærerens oppfordringer og tilrettevisninger, men mister ikke troen på egne ferdigheter av den grunn. Selv om lærer "kjefter" slår dette heller ikke ut i lavere karakter, men gir kanskje uttelling i form av verdsetting av elevens framgang? Det ser ut som om det nytter å sette klare grenser og oppfordre til hardt arbeid.

Den negative korrelasjonen mellom prøveresultat og utvekslingsprogram er mindre markant for karakter og egenvurdering. Det hevdes fra lærerhold at det elevene profiterer mest på i slike utvekslingsprogram, er muntlig bruk av engelsk og generell kulturell innsikt, noe som antakeligvis slår ut i karakteren. Den type ferdighet som testes i prøven, med stor vekt på korrekt skriftlig produksjon, er sikkert ikke det som utvekslingsprogram fremmer mest, derav kanskje høy negativ korrelasjon. I tillegg må det sies at det er relativt få elever som deltar svært ofte på utvekslingsprogram, og selve ordet kan ha blitt gitt noe ulikt innhold.

Den neste høye negative korrelasjonen dreier seg om prosjektarbeid. Det hevdes fra lærerhold at elever lærer mye gjennom prosjektarbeid, men at engelsk ikke alltid blir tilgodesett i slike tverrfaglige aktiviteter. Det at prosjektarbeid har mindre negativ korrelasjon for karakter og egenvurdering, kan henge sammen med at både elever og lærer har den oppfatning at dette er nyttig for engelsk. En karakter i engelsk settes kanskje også på basis av overordnede læreplanmål, som for eksempel evne til samarbeid og evne til å ta selvstendige læringsavgjørelser. Engelskprøven prøver ikke muntlig produksjon, ei heller sammenhengende skriftlig produksjon, de to presentasjonsformene som kanskje er mest brukt ved framlegging av prosjekt.

Den mest positive korrelasjonen finnes mellom prøveresultat og det at "Lærer oppmuntrer eleven til å snakke engelsk i klasserommet." Hvis vi også sammenholder dette med tabellen

ovenfor hvor lærers bruk av engelsk i timen korrelerer positivt med prøveresultat, ser det ut til å være en robust korrelasjon mellom bruk av engelsk i timene og gode prøveresultater.

En annen høy positiv korrelasjon finner vi for utsagnet “Lærer og elever følger lærebokas progresjon og oppgaver”, det vil si at de som følger læreboka “svært ofte” får gode resultater i klassen i motsetning til de som gjør det ”av og til”. Det ser ut til at læreboka fortsatt er det trygge punktet for både lærer og elever. For øvrig må det nevnes at én lærer brukte ikke lærebok i det hele tatt, men fikk allikevel svært gode resultater for sin klasse.

4. Lærerspørreskjema

Lærerspørreskjemaet var utviklet i Spania og hadde spørsmål om lærernes utdanning, etterutdanning, klasseromspraksis og holdninger til det å være engelsklærer. En del av spørsmålene i lærerspørreskjemaet hadde tilsvarende innhold som i elevspørreskjemaet, som for eksempel bruk av lærebok, bruk av ressurser, engelsk brukt i klasserommet og klasseromsaktiviteter. Lærerspørreskjemaet hadde primært lukkede spørsmål, med unntak av det siste spørsmålet hvor lærerne ble bedt om å skrive ned tre utfordringer de så som engelsklærer i framtida. Stort sett hadde alle landene samme spørsmål med noen få unntak. Tyskland skilte seg ut ved å ha kun et lite sett med spørsmål. Utvalget av lærere er strengt tatt ikke representativt idet lærerne ikke er valgt ut tilfeldig, men er lærere for et representativt utvalg av klasser.

Alle land brukte det felles utviklede lærerspørreskjemaet på engelsk, unntatt Frankrike og Nederland som oversatte det til morsmålet. Spørsmålene som blir referert i denne delen vil bli sitert på engelsk. Lærerspørreskjemaet er vedlagt (Vedlegg 4) samt svarene på spørsmålet om utfordringer som er kategorisert og inneholder kjønn og alder for hvert utsagn (Vedlegg 5).

I denne delen behandles svarene deskriptivt og komparativt, både i forhold til europeiske resultater, og i enkelte sammenhenger, i forhold til svar fra norske elevspørreskjema. Nedenfor (tabell 18) ser vi antall deltakende lærere fra de ulike land. Tyskland har hatt få deltakende elever og lærere, mens Nederland har hatt mange elever og klasser ved samme skole, men få svar på lærerspørreskjema. Spania har den høyeste andelen av deltakende lærere.

Tabell 18 Antall deltakende lærere fra de ulike land

Land	Antall lærere	Prosentandel
Norge	65	12%
Sverige	70	12%
Danmark	89	16%
Finland	109	19%
Nederland	33	6%
Tyskland	21	4%
Frankrike	51	9%
Spania	123	22%

4.1 Resultater fra lærerspørreskjema

4.1.1 Bakgrunnsfaktorer: Kjønn, alder og undervisningserfaring

De fleste lærerne i de deltakende landene er kvinner og et europeisk gjennomsnitt er 75% kvinner og 25% menn. Ytterpunktene av kvinneandelen finnes i Nederland og Finland hvor det er henholdsvis 55% og 91% kvinner. I Frankrike, Sverige og Tyskland er det en andel av kvinner på ca 80%, mens Norge (61%), Spania (72%) og Danmark (73%) har en midtre posisjon nærmere det europeiske gjennomsnittet. Utvalget i Norge består av 65 lærere, 25 menn og 39 kvinner (en respondent ukjent kjønn). 39% menn og 61% kvinner svarer til et landsgjennomsnitt for kjønn for alle fag i hele grunnskolen (www.ssb.no 2002).

Aldersspredning i den aktuelle europeiske lærergruppen er fra 23 til 63 år, og for Norge er spredningen fra 25 til 62 år. Den europeiske gjennomsnittsalderen er 44 år. Det svarer noenlunde til Norges gjennomsnitt. Spanske lærere er yngst. 51% av de norske lærerne er over 50 år. For den aktuelle gruppen engelsklærere er alderen noe høyere enn gjennomsnittet for hele grunnskolen.

Gruppen av europeiske engelsklærere framstår som godt erfarne med 17 års undervisningserfaring som europeisk gjennomsnitt, noe som også er gjennomsnittet for de norske lærerne. Det er liten spredning mellom landene.

4.1.2 Bakgrunnsfaktorer: Utdanning og etterutdanning

Alle de norske lærerne har formell kvalifikasjon i form av en akademisk grad, mens 6% mangler pedagogisk utdanning (PPU). 3% mangler utdanning i engelsk, mens 74% har minst et grunnfag/årsenhet eller mer, herunder 12% med hovedfag i engelsk. Det er de eldste lærerne som er de best kvalifiserte. Det har ikke vært mulig å sammenlikne utdanning på en holdbar måte på tvers av landene i denne undersøkelsen.

Når det gjelder spørsmålet om studier i et engelsktalende land av minst 6 måneders varighet har 28% av de aktuelle europeiske engelsklærerne tilbrakt minst et halvt år i utlandet med det formål. For dette spørsmålet er det store forskjeller landene imellom fra på den ene siden franske og spanske engelsklærere hvor over halvparten av lærerne har studert i et engelsktalende land, til de øvrige landene som har en prosentandel fra 28 og nedover. Svenske lærere ligger lavest med 11% som har hatt engelskspråklige utenlandsstudier. 23% av de norske lærerne svarer at de har tilbrakt minst 6 måneder i et engelsktalende land for å studere engelsk.

32% av de norske lærerne har tilbrakt minst 6 måneder i et engelsktalende land av andre årsaker enn studier. Disse to spørsmålene kan innbefatte delvis de samme lærerne. For

Europa for øvrig ligger igjen Spania og Frankrike høyt i andelen av lærere med lengre utenlandsopphold, mens de øvrige land ligger lavere, men dog høyere enn for engelskstudier i utlandet. De norske lærerne som har tilbrakt minst 6 måneder i et engelsktalende land av den ene eller den andre grunn, bruker også engelsk som kommunikasjonsspråk mesteparten av tiden i klassen (75-100% av tiden).

Et annet spørsmål dreide seg om etterutdanningskurs i engelsk med minst 30 timers varighet. Her igjen var det store forskjeller mellom sør og nord i Europa. Spanske lærere lå høyest med hele 76% av lærerne som hadde deltatt på lengre etterutdanningskurs. Franske lærere lå langt lavere med 24% og de øvrige land hadde enda lavere prosentandel med Norge på bunnen. Kun 12% av de norske lærerne hadde deltatt på etterutdanningskurs av mer enn ca. en ukes varighet (minst 30 timer).

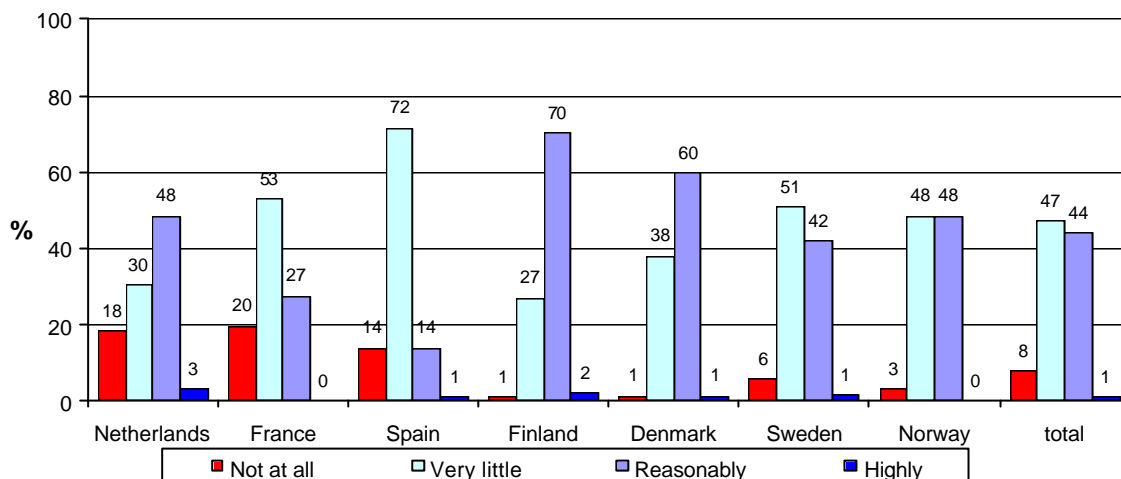
4.1.3 Verdsetting og holdninger

De europeiske lærerne ser ut til å være fornøyd med yrket sitt idet mer enn 80% svarer at de ikke ønsker å forlate læreryrket selv om de hadde anledning til det. Franske lærere ligger høyest med 88% og Sverige og Spania ligger lavest med 51% ja til dette. I Norge mener 56% at de ikke ønsker å forlate profesjonen. Det er ikke lett å trekke for mange konklusjoner ut fra dette, idet prosentandelen som svarte "vet ikke" er relativ stor i de fleste land.

Lærerne ble bedt om å svare på hva de mente om hvordan samfunnet og hvordan elevene vurderte det arbeidet de gjorde. Svarene for samfunnets vedsetting er vist i figur 6 nedenfor ut fra en gradert skala fra "ikke idet hele tatt" til "høyt". I europeisk sammenheng var det kun 1% av det totale antall lærere som mente at samfunnet vurderte det arbeidet de gjorde "høyt", og vi ser at de fleste av svarene grupperer seg i kategoriene "svært lite" og "i rimelig grad". Spesielt spanske lærere føler at de blir lite verdsatt, men også i Sverige, Norge og Frankrike har en høy prosentandel av lærerne en følelse av

”svært liten” verdsetting. Ikke overraskende har Finland en høy prosentandel for ”rimelig grad” av verdsetting og lavest prosent for ”svært liten” verdsetting.

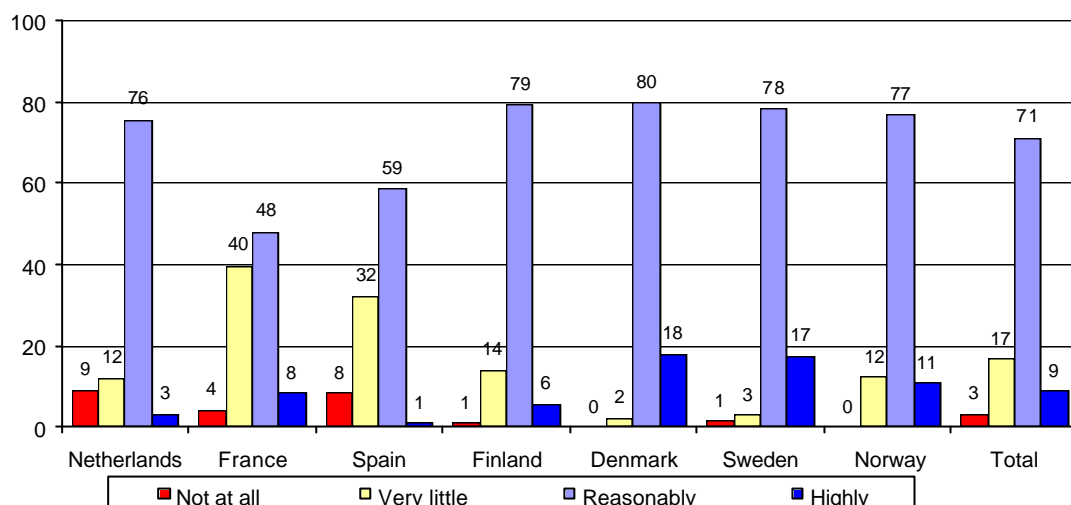
Figur 6. Lærernes mening om hvordan samfunnet verdsetter lærerarbeidet målt i %-gjennomsnitt for hvert land.



Ingen av de norske lærerne følte at samfunnet vurderte arbeidet deres høyt. To av de norske lærerne svarte at de mente at samfunnet overhode ikke verdsetter det arbeidet de gjør. En følelse av å bli lite verdsatt kan skape problemer på sikt for motivasjon og helse.

I figur 7 nedenfor ser vi resultatene når det gjelder lærernes mening om elevenes verdsetting av det arbeidet de gjør. Fordelingen av svar er noe mer positiv for elevenes verdsetting av lærerarbeidet og lærerne ser ut til å mene at elevene også vurderer rimelig høyt det arbeidet de gjør. Andelen av ”i rimelig grad” viser en større spredning mellom Frankrike og Spania på den ene siden og de øvrige land på den andre siden hvor prosentandelen er rundt 80. Kategorien ”ikke idet hele tatt” er fraværende eller omtrent fraværende for de nordiske land.

Figur 7 Lærernes mening om hvordan elevene verdsetter lærerarbeidet målt i %-gjennomsnitt for hvert land



Så mange som 11% av de norske lærerne mener at elevene vurderer høyt det arbeidet de gjør, mens svenske og danske lærere har en enda høyere prosentandel for dette svaret (17%) og (18%). Finland har kun 6%. Denne forskjellen kan indikere en tettere relasjon mellom elever og lærere i skandinaviske land og en fornøydhetsnivå med denne type relasjoner, samt at skandinaviske lærere bruker mye engelsk i klassen. Franske elever nærmer seg et norsk nivå for dette svaralternativet (8%), men her er sannsynligvis forklaringen en annen.

Når det gjelder fornøydhetsnivå med kolleger, svarer alle lands lærere at de er svært fornøyd med samarbeidet med kolleger både på et personlig og et profesjonelt plan.

4.1.4 Skolefaktorer

Ovenfor har vi sett på lærernes kjønn, alder, erfaring, utdanning og etterutdanning, samt i hvilken grad de føler at samfunnet og elever verdsetter det arbeidet de gjør. Vi ser at kolleger ser ut til å bety mye for lærernes trivsel i skolen. I det følgende vil vi se nærmere på ulike skolefaktorer som undervisningsforhold, metodikk, bruk av engelsk på skolen og lekser, samt bruk av aktiviteter og ressurser i klasserommet og kontakter utenfor klasserommet.

I tabell 19 nedenfor er det en oversikt over hvor store klasser lærerne gjennomsnittlig underviser, her målt ut fra de klassene som deltok i undersøkelsen. Vi ser at spredningen mellom land i antall elever i klassen varierer mellom 18 i Danmark til 25 i Nederland og Spania. Antall engelsktimer i uken faller i to kategorier; en med de land som har omtrent ”rene” engelsklærere dvs Nederland, Frankrike og Spania, og en med de skandinaviske land som har flere timer i andre fag enn i engelsk. Finland faller i en mellomposisjon og har også totalt sett høyest antall undervisningstimer i uken (22).

Tabell 19 Undervisningsforhold

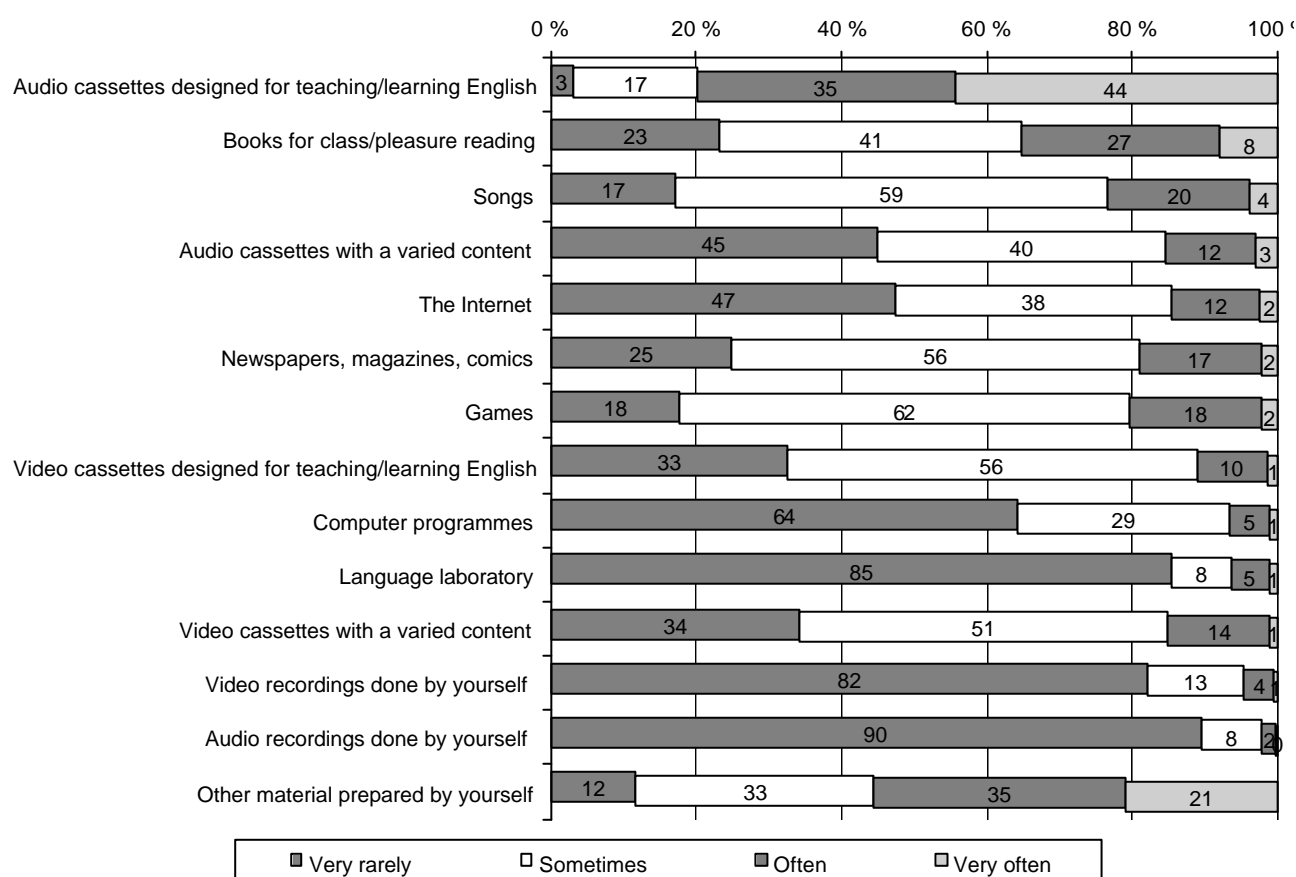
Land	Antall elever i klassen	Engelsktimer per uke	Timer i andre fag per uke	Totalantall timer i uka
Norge	23	7	12	17
Nederland	25	19	1	20
Frankrike	-	17	1	18
Danmark	18	8	13	21
Finland	20	16	6	22
Sverige	24	7	10	17
Spania	25	17	1	18
Europeisk gj.snitt	22	13	8	19
Standardavvik	6	7	6	5

4.1.5 Bruk av ressurser i klasserommet

Et eget spørsmål i lærespørreskjemaet handlet om lærerens bruk av lærebok i undervisningen, og 96% av de europeiske lærerne svarte at det brukte de. Et annet spørsmålsett handlet om bruk av ressurser i klasserommet og i figur 8 nedenfor ser vi en oversikt over bruk av ressurser i de europeiske engelskklasserom. Svarene fra de ulike lands lærere var såpass like slik at profilen gis her som en felles europeisk profil for bruk av ressurser. Når det gjelder bruk av ressurser i klassen (”How often do you use...”), er det primært kassetter for språklæring som er i bruk i alle europeiske klasserom (”very often” 44%). Deretter følger

egenprodusert materiell og deretter bruk av ekstra bøker. Når det gjelder bruk av Internett, er det en del forskjeller mellom land: 85% av de franske og spanske lærerne sier at de bruker nettet ”svært sjelden/aldri”, mens denne prosentandelen er litt lavere i de øvrige land, dvs relativt mer bruk av Internett. For norske lærere er prosentandelen 80. ”Veldig ofte” kategorien er en liten smal stripe på høyre side i figuren bortsett fra de to førstnevnte ressursene i tabellen nedenfor.

Figur 8 Bruk av ressurser i klasserommet

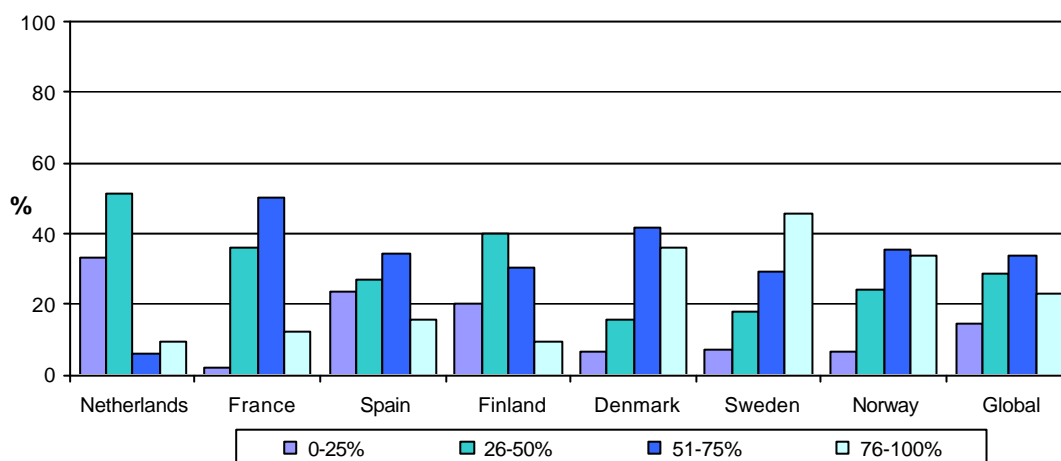


Vi vet ikke om den svake bruken av læringsressurser handler om mangel på tilgjengelighet eller ikke. Et åpent spørsmål på slutten av lærerskjemaet omhandler utfordringer for engelsklæreren i fremtiden. Her er det 11 utsagn om mangel på ressurser fra de norske lærerne.

4.1.6 Lærers bruk av engelsk

Lærerne ble bedt om å indikere på en fire-gradert skala hvor mye engelsk de snakker i klasserommet (0-25%, 26-50%, 51-75%, 76-100%). I figur 9 nedenfor ser vi at det er forskjeller i bruk av engelsk i klasserommet. Svenske lærere ser ut til å bruke engelsk mest, iallfall har de høyest andel av lærere som mener at de bruker engelsk i tre fjerdedeler av tiden i klassen, mens land som Nederland, Frankrike, Spania og Finland ser ut til å ha lav prosentandel av engelsk som kommunikasjonsspråk i klassen. Norge ligger noe lavere enn Sverige og Danmark.

Figur 9 Bruk av engelsk i klassen.



32% av de norske lærerne svarer at de bruker engelsk mesteparten av tiden (76-100%), mens 34% svarer at de bruker engelsk mellom 51% og 75% av tiden, dvs 66% av de norske lærerne svarer at de bruker engelsk mer enn 50% av tiden. Hele 30% svarer at de bruker engelsk mindre enn halvparten av tiden i engelsktimene. Fra svarene i elevspørreskjemaet finner vi at 85% av elevene mener at læreren snakker engelsk ofte eller svært ofte, noe som kan virke som et rimelig sammenfall av lærers og elevers vurdering av hva som forgår i klassen. Og igjen bør det understrekes at de lærerne som har hatt minst et halvt års opphold i et engelskspråklig land, snakker mer engelsk i timene, og det igjen har høy korrelasjon med gode resultater på prøven.

4.1.7 Læringsaktiviteter

Som svar på spørsmålet "How often do you introduce the following in your teaching practice?" finner vi nok en gang en felles profil for de europeiske engelsklærerne. Disse aktivitetene sammenfaller i stor grad med de aktivitetene som elevene har svart på og som er analysert i kapittel 3.2 Norske korrelasjoner. Når det gjelder aktiviteter i norske (og også europeiske klasserom), vet vi at de fleste lærerne (fra 50% og oppover) forklarer nye ord og grammatikk, følger lærebokas progresjon "svært ofte/ofte", underviser i sosiale og kulturelle forhold og utvikler samarbeidsferdigheter. De fleste lærere oppfordrer elevene til å ta i bruk engelsk utenfor klasserommet og oppfordrer elevene til å snakke engelsk i klasserommet. Ingen av lærerne bruker Internett "svært ofte" og kun få av lærerne bruker det "ofte"(norske lærere 8%). Få lærere bruker elevenes egenredering som en del av grunnlaget for karaktersetting selv om en majoritet mener at de støtter elevenes arbeid med læringsstrategier og autonomi. Få lærere har tverrfaglig kontakt for å bruke faglige tema i engelsk.

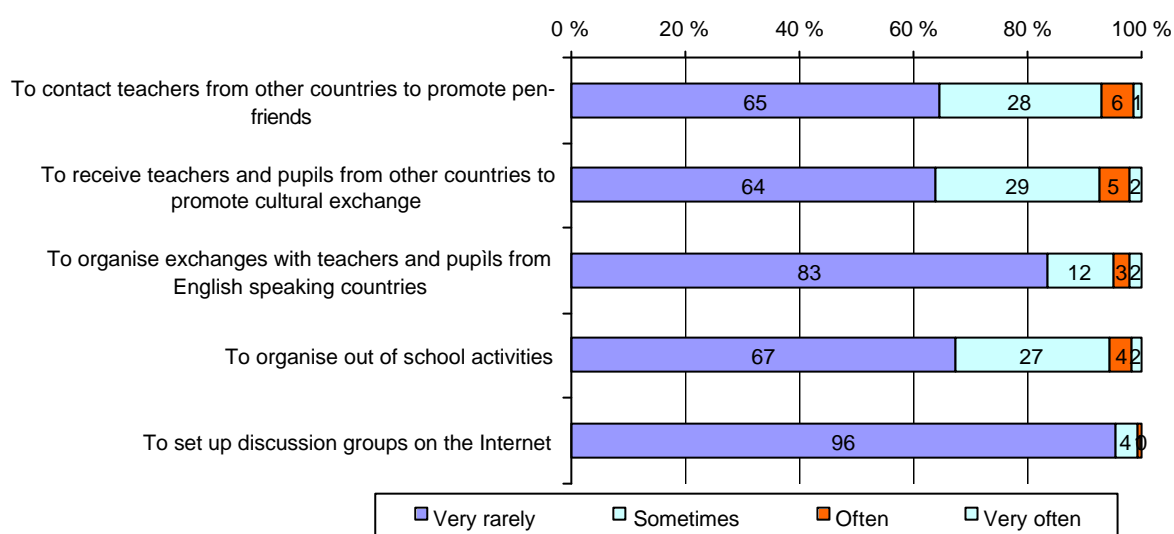
Franske og nederlandske lærere oppfordrer elevene sjeldnere til å snakke engelsk i og utenfor klasserommet og er mindre flinke til å ta hensyn til elevenes egenredering, mens finske lærere er flinkere til å tilrettelegge for positivt gruppesamarbeid enn øvrige lands lærere.

Et eget spørsmål dreide seg om hvor ofte lærerne ga hjemmelekser til elevene. For de fleste landene var det en gang i uka, mens svenske lærere ga som regel ukelekser. Spørsmålet kunne misforståes idet kategoriene "never, montly, once a week, every lesson" var intendert som en stigende grad av hjemmelekser, men som kanskje ikke helt fanget opp de lærerne som for eksempel ga måneds- eller ukeplaner med arbeid til hver time.

4.1.8 Kommunikasjon utad

Når det gjelder mulighet for autentiske kommunikasjons-situasjoner utenom klasserommet, ser vi av figur 10 at det få av de europeiske lærerne som rapporterer om brevvenner, utvekslingsklasser, engelskaktiviteter utenom klassen/skolen, eller som har diskusjonsgrupper på nettet.

Figur 10. Kontakter utenom klasserommet. Felles europeisk profil



I det åpne spørsmålet om framtidige utfordringer for læreren, nevner de norske lærerne 16 utfordringer for å forbedre kommunikasjon på engelsk i klasserommet og 7 utenfor klassen/skolen. Det kan tolkes som om lærerne er bekymret for sin mangel på kontakt med den store engelsktalende verden og at de ønsker å øke denne formen for ekte kommunikasjon. (Se også Vedlegg 5, Teacher challenges)

4.2 To lærerportrett av norske engelsklærere

I det følgende presenteres to "lærercase" basert på svarene fra de norske lærerne. Casene (noe forkortet) er hentet fra en artikkel som er publisert i ILS-serien Acta Didactica (Ibsen & Hellekjær, 2003). De to lærerportrettene vil derfor bli presentert på engelsk. Selv om disse to portrettene er basert på norske data, er

lærerprofilen for gjennomsnittslæreren relativt lik i de deltakende land. Det første portrettet er lærer Mina som er basert på gjennomsnittsverdiene i det norske datamaterialet, mens det andre portrettet er lærer Max som er basert på ett lærerspørreskjema fra den ene læreren som ikke brukte lærebok. Ved å presentere to lærerportretter (case), kan man få et innblikk i den typiske norske engelsklæreren og en atypisk, hvor begge kan karakteriseres som vellykket i forhold til prøveresultater.

4.2.1 The typical English teacher: Mina

Our construct English teacher is female, around 50 and well qualified with 20 or 30 credits in English. Mina likes being a teacher and is satisfied with her colleagues, both personally and professionally. She has been teaching English for about ten years at the school where she now is working. She taught at another school earlier, but only for a short period. Mina has not been to an English-speaking country for a longer period, she has not received any in-service training of longer duration, nor has she been able, or willing, to participate in international exchange programs and keep up with new technology. She teaches about 18 lessons per week, of which six are English. It takes her about 20 to 25 minutes to prepare for an English lesson.

Like the majority of her colleagues Mina chose a teaching career, and she does not consider leaving the profession, even though she feels that society does not highly estimate the job she does. Her pupils, on the other hand, are “reasonably” appreciative.

Mina uses English a lot in the classroom, half of the time or somewhat more. She encourages her pupils to speak English in and outside school. Like almost all of her colleagues she relies on the English textbook extensively, though she is willing to choose and prioritize between different topics. At times she uses self-developed materials. Like most of her colleagues Mina focuses on teaching pupils about the socio-cultural context of

the English speaking countries and situational language. To make them use the language she uses pair-work frequently and role-plays somewhat less frequently. On the other hand, other sources of language input than the textbook, such as the Internet, books, magazines, and videos, are used less frequently, if at all.

In class she is concerned with motivating and supporting her students and improving her teaching. She finds it difficult to reach all students, a concern she shares with many of her female colleagues. She wants her students to work hard, gives homework regularly, often for every lesson, and is harsh on sloppy work. Quite often her students do not listen to what she says, but an underlying feeling of being valued by her pupils compensates for this. Mina complains about not having enough time and resources and too many students in the same class.

All in all Mina presents the picture of a hard-working, well-meaning and traditional teacher. For English this means that she runs a fairly traditional, textbook based, communicative classroom. Pupils are encouraged to communicate, and focus is put on teaching them how to communicate in different situations. On the other hand, there is a moderate focus on other sources of language input. This leaves an impression of the typical 10th grade English class as a communicative, but less input-rich learning environment than could be desired.

4.2.2 Max: a not-so-typical English teacher

The “typical” English teacher presented above, Mina, is as mentioned above a construct based upon the average scores of the teacher questionnaires and not those of a “real” person. One of the key factors that emerged during processing is the teachers’ degree of dependence on the textbook. In fact, 64 of the 65 respondents stated that they followed the progression of the textbook, ticking either “often” or “very often”. Whether this textbook reliance is a conscious choice or the result of a general lack of additional resources is an open question.

It turned out that one single respondent answered “no” to the question “Do you use the textbook to teach English to this group?” Naturally, he, also answered “never or rarely” to the item on whether “you follow the progression of the textbook” about his teaching in general. His questionnaire answers indicate that his teaching departs from the general norm in other ways as well. The scores for this teacher’s class of 20 pupils on the proficiency test given were above average, but not the best. It should be kept in mind that student performance depends on so many different factors, so it is not possible to claim a connection between this above average outcome and teaching. Nevertheless, the responses of this not-so-typical teacher make him interesting enough to single him out for special mention. The Norwegian Social Science Data Service rules on anonymity preclude contacting the teacher in question. The following profile is therefore based upon his questionnaire only, and on comparison with the rest of the group.

The teacher here, Max, is a male in his late thirties with a Norwegian MA (hovedfag) in English and a Diploma of Education (from a college). This makes him one of the best-qualified respondents. He has also lived in England for two years, although he took no formal qualification during this stay. Nor has he been to any in-service courses. Five of his ten years of teaching experience are from his current school, and he spends 21 of his 25 teaching hours per week teaching English. Max uses about 15 to 30 minutes to prepare each lesson, about the norm.

Like most of his colleagues Max chose to become a teacher, but is uncertain whether he will remain in the profession or not. Again like his colleagues he feels that society values the teaching profession “very little”, while his pupils value his work “very highly.”

In the classroom, he is one of the 21 (32%) respondents who uses English most or all of (76-100%) the time. Unlike his

colleagues he makes little use of games and songs. Instead, he uses videos with varied content extensively; here he ticks “very often.” He is also one of the few who uses magazines and books extensively, here ticking “often”. Materials made by him and colleagues are also used fairly frequently, but above all he says he uses “myself”, and his experiences and contacts from having lived two years in England. He focuses on encouraging pupils to communicate in English in and outside class. In class he also places high emphasis on pair work and on fostering group dynamics, and on teaching them situational language and communicative strategies along with the socio-cultural context of the English speaking countries. Apart from this he focuses extensively on developing learning strategies and on learner autonomy. Furthermore, he is quite clear in his priorities.

All in all the questionnaire leaves the impression of a highly enthusiastic and fluent teacher who uses teacher input, videos, magazines, and books to create a stimulating class environment. In addition he works hard at creating a classroom in which students get to develop their communicative competence, with the opportunity to use the language on the one hand, and learning what to say in different situations on the other. It comes as no surprise when he in connection with the challenges at the end of the questionnaire admits “I have to give a lot all the time” and “enthusiasm being the key word.”

Singling out this respondent for special mention was mainly due to the fact that he did not use a textbook. However, what has been presented here is an example of the input-rich, communicative classroom that comes close to the ideals of *The Curriculum for the 10-year Compulsory School in Norway, 1999*, the syllabus for English in L97. We do not intend to say that this cannot be done through the use of a textbook. Instead, this teacher portrait shows the qualifications needed to be able to decide one’s own priorities and goals. Above all, it also shows that enthusiasm is an essential ingredient for success. Yet not even this respondent feels that his efforts are appreciated by

society, and, unfortunately, he is not convinced that he will remain in the profession.

5. Oppsummering og konklusjon

5.1 Kort oppsummering av funn

- Norske og svenske elever skårer best på prøven. Finske, danske og nederlandske elever ligger noe under, mens spanske og franske elever skårer betraktelig lavere.
- Norske elever skårer høyest på lytteforståelse og likt med svenske elever på skriftlig produksjon. Svenske elever skårer høyest på leseforståelse, og finske elever skårer høyest på språklig-grammatisk ferdighet.
- Oppgaven og/eller instruksjonen volder enten problemer eller leses for dårlig og fører til negative strategier som å unnlate å gjøre oppgaven, men også til positive strategier som det å finne ord som kommuniserer.
- Norske elever har rimelig god evne til å vurdere egne språkferdigheter. Det er samsvar mellom prøveresultater og elevenes egenvurdering og prøveresultater og lærernes karaktersetting.
- Norske elever skårer høyt på prøven, i gjennomsnitt 68% riktige svar, men det er et relativt stort standardavvik (fra 4% til 97% riktige svar). Omtrent halvparten av elevene har klart tre fjerdedeler av alle oppgavene.
- Norske jenter skårer signifikant bedre enn guttene. Forskjellen er størst for skriftlig produksjon og leseforståelse. Den største effekten av kjønn er i favør av norske og finske jenter, mens danske gutter skårer signifikant bedre enn danske jenter.
- Norske elever er godt motivert for engelsk som språk og skolefag og ser klart viktigheten av å kunne engelsk.

Høyest motivasjon er knyttet til det å lære engelsk for bedre å kunne utnytte og forstå media.

- Norske elever mener at de har lært 34% av det de kan av engelsk gjennom media, og bruk av media på fritiden korrelerer positivt med prøveresultater, mens bruk av media i en undervisningssammenheng korrelerer negativt.
- Norske elevers lesing av bøker på fritiden korrelerer positivt med prøveresultater, mens lesing av bøker i en skolesammenheng ikke viser korrelasjon. Norske elever ligger lavt i forhold til andre europeiske elever når det gjelder å se fordelene ved å kunne engelsk for å lese bøker på fritiden.
- Norske elever sliter mest med ukjente ord når de leser engelske tekster og lesestrategien "gjette ut fra sammenhengen ordet står i" er den hyppigst brukte strategien og den som korrelerer mest positivt med prøveresultater.
- Det å bruke engelsk i klasserommet og det å følge lærebokas oppgaver og progresjon slår mest positivt ut i forhold til det å få gode prøveresultater.
- Gjennomsnittslæreren i engelsk i Norge er lik gjennomsnittslæreren i Europa. Flertallet er kvinner, befinner seg mellom 23 og 62 år og er godt erfarne med 17 års erfaring i europeisk gjennomsnitt. De fleste føler seg lite verdsatt av samfunnet.
- Svenske lærere bruker engelsk mest i klasserommet. Nederland, Frankrike, Spania og Finland har en lav andel av lærere som bruker engelsk svært ofte i klasserommet. Norske lærere ligger noe lavere enn danske og svenske lærere i bruk av engelsk i klasserommet.
- I Norge er de eldste lærerne de best kvalifiserte.
- Kun 12% av de norske lærerne har deltatt på etterutdanningskurs av mer enn en ukes varighet og det er den laveste prosentandelen i Europa.

5.2 Drøfting og konklusjon

De norske elevene fremstår som dyktige og dessuten godt motiverte både når det gjelder aktiviteter på skolen og det å lære engelsk. Selv om det komparative er noe problematisk på grunn av forskjeller fra land til land i deltakelse og gjennomføring, er det mulig å konstatere at norske elever presterer høyt på prøven i forhold til land det er naturlig å sammenlikne seg med. Norske elever ser ut til å ha god forståelse, og de skårer særlig godt på lytteforståelse, men de skårer også høyt på leseforståelse. Norske elever skårer også høyt på språklig-grammatisk korrekthet og høyest, sammen med Sverige, på skriftlig produksjon. Ut fra resultatene på denne prøven kan det være forsvarlig å hevde at norske elever, og spesielt de norske jentene, har generelt gode ferdigheter i engelsk når de forlater den obligatoriske grunnskolen. Det som er mindre positivt, er at det er stor spredning blant norske elever både når det forskjeller mellom kjønn og i standardavvik. Faktisk er forskjellene i Norge mellom de flinkeste og de svakeste elevene og mellom jenter og gutter av de største blant de deltakende landene i Europa.

Stortingsmelding nr. 30 ble offentliggjort ved påsketider våren 2004. I **Kapittel 2, Et godt utgangspunkt**, ser vi at resultater fra engelskundørsøkelsen stemmer godt overens med funn om bakgrunnsfaktorer fra andre undersøkelser som for eksempel når det gjelder lesing i PISA-undersøkelsen. Guttene presterer systematisk lavere enn jentene, elever med foresatte med lav utdanning skårer lavere enn elever med høyt utdannede foreldre, samt at elever som ikke har norsk som morsmål skårer lavt. I denne undersøkelsen ser vi i tillegg at mors ferdighet i engelsk har betydning for prestasjoner. Det som kommer klart fram i denne rapporten, men også i andre undersøkelser, er at elever fra hjem med omfattende bruk av medier presterer bedre. En konklusjon er at hjemmet og engelskspråklig påvirkning fra samfunnet betyr mye for elevenes ferdigheter i engelsk, og jo

høyere skåre elevene får, jo bedre er de i stand til å lære fra media og samfunnet rundt seg.

En norsk utdanningspolitisk målsetting er å jevne ut forskjeller mellom ulike sosiale lag i samfunnet gjennom en obligatorisk og likeverdig skolegang. Forskjellene ser imidlertid ut til å bestå for engelskens del, og resultatene viser at det er store forskjeller i engelskferdigheter innen det enkelte klasserom med påfølgende utfordringer for den enkelte engelsklærer.

Norske elever har høy motivasjon for å lære engelsk og har også høy motivasjon i forhold til skolefaget engelsk, ikke minst ser elevene klare fordeler ved det å kunne engelsk i en stadig åpnere verden hvor kommunikasjonsspråket er engelsk. Denne motivasjonen knytter seg delvis til hjemmet og delvis til skolen. Hjemmet ser ut til å slå mer positivt ut når det gjelder bruk av ressurser, og et interessant resultat i så henseende er den signifikante positive korrelasjonen mellom prøveresultater og bruk av Internett, radio, TV, musikk i fritiden, mens Internett og dataprogrammer i en skolesammenheng korrelerer negativt med prøveresultater. Det at elevene ser fordelen ved å kunne engelsk for lesing av engelske bøker utenom skolen gir også høy positiv korrelasjon med prøveresultater, mens bruk av bøker for ekstensiv lesing på skolen ikke slår ut i signifikant korrelasjon. Dette kan høyst sannsynlig forklares ved at det er de høyest presterende elevene som har flest ressurser i hjemmet og som er best i stand til å utnytte ressursene på en konstruktiv måte, jamfør funnet at de høyest presterende elevene mente de lærte mest utenom skolen (se kapittel 3.1.4). Skolen må bli i stand til å tilby ressurser, både digitale og andre, og skolen og lærerne må forbedre sin didaktiske kompetanse for å utnytte medier og ressurser på en konstruktiv og faglig god måte.

I den norske undersøkelsen ble det lagt inn ekstra spørsmål knyttet til lesing og lesestrategier. Omtrent en tredjedel av de norske elevene mener at de leser engelske tekster fort og greit, at det er enkelt å forstå sammenhengen i teksten og at de får med

seg innholdet. Setningsbygningen i engelsk omfattes som lett av færre elever (21%), mens ukjente ord helt klart volder størst problemer. Kun 9% av elevene mener at de forstår alle ord når de leser engelske tekster. Disse resultatene henger selvsagt sammen med hvor mange og hva slags tekster elevene møter. Når det gjelder spørsmålet om takling av ukjente ord, var det å "gjette ut fra sammenhengen ordet står i" den vanligste strategien og den strategien som ga høyest positiv korrelasjon med prøveresultater. Det kan virke som om systematisk opplæring i kvalifiserte ordgjettingsstrategier basert på kunnskap om for eksempel meningsbærende signaler som suffikser og affikser, samt grunnleggende setningslære, kan bidra til økt forståelse og dermed økt leseglede. Vi vet hvor viktig lesing er for språklig utvikling, og det trengs sannsynligvis også en bedre metodisk opplæring i hvordan elever kan takle lengre engelskspråklige tekster. Som nevnt tidligere i kapittel 3.1.5, er interesse for lesing av skjønnlitterære tekster den beste indikator for gode leseresultater i norsk ifølge PISA undersøkelsen (Lie mfl, 2001).

Norske læreplaner understreker at elever på ungdomstrinnet skal ha medansvar for egen læring og i engelskfaget brukes formuleringen kunnskap om egen læring. Dette innbefatter blant annet at elevene skal kunne "løse problemer de støter på i arbeidet med språket, ved å bruke et bredt spekter av hjelpemidler, erfare hvordan informasjon som er nyttig i engelskfaget kan lagres, organiseres og gjøres tilgjengelig i bibliotek" (L97, s 232). I denne engelskundervisningen ser vi at norske elever er rimelig gode til å vurdere sine egne engelskferdigheter, men at lærerne ikke bruker elevenes egenvurdering ved karaktersetning. Denne undersøkelsen viser også at anbefalte arbeidsmetoder etter L97, som for eksempel prosjektarbeid og kunnskap om egen læring, ikke korrelerer positivt med læringsresultat på denne prøven. En forklaringsfaktor kan for eksempel være at testpopulasjonens lærere og elever kun har fulgt L97 fra 6. klasse og oppover, og erfaring viser at prosjektmetoden og systematisk arbeid med

kunnskap om egen læring må utvikles over tid både for lærere og elever. En annen forklaringsfaktor for den negative korrelasjonen kan være at selv svake elever i engelsk ha god kunnskap om egen læring og utvikle seg mer enn elever med gode resultater om enn ikke til like gode resultater. Man bør således være forsiktig med å nedvurdere metoden i seg selv på bakgrunn av denne undersøkelsen, men flere undersøkelser har faktisk vist den samme tendensen.

Norsk læreplan for engelsk i grunnskolen vektlegger bruk av ulike medier som film, IKT, musikk, bilder og autentiske tekster, en engelskopplæring som i mindre grad skulle ha læreboka i sentrum. Et funn i denne engelskundørsøkelsen er at læreboka med sitt lydstoff fortsatt er den viktigste læringsressursen, og det å følge lærebokas progresjon og oppgaver korrelerer signifikant positivt med prøveresultater. I ”teacher challenges” har vi mange lærerutsagn med ønsker om tilgang til flere ressurser, men at det svikter i tilgang og tilgjengelighet i praksis. Hvis det å bruke datarommet og andre ressurser blir en logistisk utfordring mer enn en pedagogisk, blir det lite bruk av digitale ressurser.

I tillegg ser vi også at bruk av IKT korrelerer signifikant negativt med prøveresultater, noe som kanskje kan bety at selv om IKT blir brukt i klasserommet, er ikke det didaktiske opplegget godt nok. I Andreas Lunds nylig avlagte doktorgradsavhandling som omhandler læreren i møte med ny teknologi, *Teacher as Interface* (Lund, 2004) drøfter Lund begrepet ”the negotiated curriculum”, dvs en læreplan som blir forhandlet fram mellom lærer og elever i møte med en digital verden og med datamaskinen som primærressurs og verktøy. Dette krever høy digital kompetanse hos læreren, en stor åpenhet for dialoger og prosesser i klasser og grupper, og en tilpasning til de lokale og kulturelle kontekster som opplæringen foregår i. Det ser i hvert fall ut til at engelskfaget er et godt fag for elevers utvikling av digital kompetanse dersom forholdene legges til rette for det.

Imidlertid viser denne undersøkelsen at et metodekrav i L97 som tar utgangspunkt i grunnleggende kommunikativ tenkning om fremmedspråklig opplæring, kommer positivt ut. Det er en signifikant positiv korrelasjon mellom bruk av engelsk som kommunikasjonsspråk i klassen og faglige resultater på denne prøven. Et funn i denne engelskundørsøkelsen er at de lærerne som har hatt et opphold av lengre varighet enn et halvt år i et engelsktalende land, kommuniserer mer på engelsk i klassen og får også bedre resultater på prøven. Alt som styrker læreres bruk av engelsk i klassen, er en vel anvendt samfunnsmessig investering og noe utdanningsinstitusjoner for lærere må følge opp.

I *Stortingsmelding nr. 30* står det at “ Kvalitetsutvikling i skolen krever at skolen har mulighet til å rekruttere kompetente, engasjerte og motiverte lærere og skoleledere, og at skolen har virkemidler som gjør det mulig å beholde og utvikle personalressursene.” (St.meld.nr30, s10, 2004) I lærerportrettene ovenfor ser vi at Max er den kompetente, engasjerte og motiverte læreren, men han vil kanskje forlate skolen. Vi ser også at vår gjennomsnittlærer Mina er godt kvalifisert og er ikke redd for å stille krav til elevene, men at hun savner etterutdanning og samfunnets støtte og aktelse.

En annen stor utfordring for lærere og utdanningsinstitusjoner for lærere, er den nye situasjonen hvor læreren ikke lenger er autoritet på grunn av sine språklige ferdigheter, og hvor lærerens språklige input bare er en del av et mangfold av engelskspråklig stemmer som elevene utsettes for. I tillegg er dette mangfoldet preget av svært ulike former for engelsk, og normer og standarder for ”korrekt” engelsk er i ferd med å forsvinne. Når elevene mener at media har bidratt med over en tredjedel av det de kan i engelsk, er det viktig at lærerne tar dette inn over seg og ser med nye øyne på hvordan denne påvirkningen fra media kan integreres i klasserommets daglige liv. Klasserommet bør nødvendigvis ikke bli en konkurrent til media, men heller et sted

hvor inntrykk struktureres og uttrykk poleres og det skapes mening av flimerverdenen der ute.

På grunnlag av denne undersøkelsen ser det ut til at tre grunnleggende prinsipper fortsatt gjelder for engelskopplæring: kommunikasjon, autentisitet og autonomi. Kommunikasjon på engelsk, både skriftlig og muntlig, har sin sentrale plass i klasserommet, og skolen får nå hjelp til det nødvendige språkbudet gjennom media. Autentisitetsbegrepet må ikke lenger kun knyttes til tekster, men også til aktiviteter og relasjoner. En autentisk litterær tekst kan lett bli uautentisk for elevene når den plasseres i en lærebok med spørsmål laget av en lærebokforfatter. Internett åpner for en verden av autentiske tekster og autentiske møter og relasjoner, og lærerens oppgave blir å hjelpe elever til å analysere, vurdere og kommunisere tanker og informasjon i ulike sjangre med ulike mottakere. Denne undersøkelsen viser at elevene har god evne til å vurdere sine egne språkferdigheter, og selv om spørsmålene knyttet til det å sette egne mål og lage egne oppgaver korrelerte negativt med prøveresultat, er det flere aspekter knyttet til et autonomibegrep. Selvstendighet og innsikt i språkopplæring bygges gjennom elevenes arbeid med egenvurdering av engelskferdigheter, og med planlegging og vurdering av egne læringsmål og egne ressurser, men med læreren som den kompetente veileder og utfordrer.

En komparativ engelskundørsøkelse som denne kan gi verdifulle bidrag til diskusjonen rundt læring av engelsk, læreplaner i engelsk, utvikling av materiell og aktiviteter i klasserommet. En prøves validitet handler ikke bare om at den tester det den er ment å teste, men også i hvilken grad det er mulig å trekke holdbare slutninger ut fra det som kommer fram i undersøkelsen.

”Hence, what is to be validated is not the test or observation device per se, but rather the inferences derived from test scores or other indicators - inferences about score

meaning or interpretation and about the implications for action that the interpretation entails.” (Messick,1996)

Hva slags tolkninger og slutninger kan trekkes av prøveresultater, bakgrunnsfaktorer og sammenhenger og hva kan forsvarlig omsettes til skolepolitiske handlinger? Denne relativt korte engelskprøven (90 minutter) har målt elevenes ferdigheter innen lytteforståelse, språklig-grammatisk korrekthet, leseforståelse og enkel skriftlig produksjon. Prøven har noe lav validitet i forhold til norske læreplaner idet den ikke tester skriftlig og muntlig sammenhengende produksjon, men den har høy retterelibilitet. Norsk avgangseksamen på 10. trinn derimot, har høy validitet men lavere reliabilitet. Det som er viktig å være oppmerksom på er prøvers tilbakevirkende kraft (“Washback effect”) på engelskopplæringen, noe som ofte har vært den primære intensjonen med eksamen og prøver. Det at lærerne ”teach to the test” er bra hvis prøveformen fremmer god engelskopplæring. Hvis derimot prøveformer fremmer detaljlæring og testformatdrill, kan hensikten bli den motsatte. En engelskprøve som denne europeiske testen egner seg derfor primært til å sammenlikne engelskferdigheter mellom land.

Det er fristende å knytte noen avsluttende personlige refleksjoner til framtidig læreplan i engelsk. I *Stortingsmelding nr. 30* står det at læreplanene for de enkelte fag kan forenkles og tydeliggjøres slik at de uttrykker klare mål for den kompetansen elevene og lærlingene skal kunne nå. Dette er vel og bra og det kan derved bli enklere å måle om læreplanens mål er oppnådd, men læreplaner bør inneholde mer enn det som kan måles til eksamen eller i nasjonale prøver. Slik læreplanen i engelsk er formulert i dag, har faget et språklærings- og et kultur- og danningsperspektiv som bør videreføres med tanke på en generell fremmedspråklig utvikling hos elevene.

Referanser:

Bonnet, Gerard (Ed) (2004) *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002* The European network of Policy makers for the Evaluation of Educational Systems, Paris (Rapporten finnes på <http://cisad.adc.education.fr/rev/>)

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment* Cambridge University Press (finnes også på nettstedet www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/)

Erickson, G. (1996) *Lärare och elever tycker – om standardprovet i engelska* Skrifter fra avdelingen for språkpedagogikk, nr 14, Gøteborg, Gøteborgs universitet, Institutionen för pedagogikk

Ibsen, E.& Hellekjær, G. (2003) *A profile of Norwegian Teachers of English in the 10th Grade* Acta Didactica 1, 2003. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitet i Oslo (finnes på nettstedet www.ils.uio.no/omenheten/publikasjoner/actadidactica/)

KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* Nasjonalt læremiddelsenter

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001) *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* Acta Didactica 4, 2001. ILS,UiO

Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (Eds) (2003) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin, Authentik

Lund, Andreas (2004) *Teacher as Interface. Teachers of EFL in ICT-rich environments: Beliefs, Practices and Appropriation*, Unipub Oslo AS

Messick, S. (1996) "Validity and washback in language testing" *Language Testing*, Vol 13: 241-256

Oscarsson, M (1997) Self-assessment of foreign and second language proficiency. I C. Clapham & Corson, D. (Eds), *Language Testing and Assessment (Vol7, 175-87)* Kluwer

UFD (2004) *St.meld.nr.30 Kultur for læring*, Oslo

Vedlegg 1

Deltakende skoler på engelskundersøkelsen

nr	skole	postadresse
1.	Allergot ungdomsskole	Postboks 144 2051 Jessheim
2.	Alstad ungdomsskole	Boks 4074 Jensvoll 8089 Bodø
3.	Alsvåg barne- og ungdomsskole	8432 Alsvåg
4.	Alversund skule	5911 Alversund
5.	Bekkestua skole	Falkeveien 16 1357 Bekkestua
6.	Bekkevoll ungdomsskole	Moldeliveien 100 6412 Molde
7.	Borgen skole	Borgenbråten 1 1388 Borgen
8.	Bugården ungdomsskole	Sportsveien 31 3224 Sandefjord
9.	Eidsbøen ungdomsskule	5392 Storebø
10.	Ener ungdomsskole	Granveien 8 2322 Ridabu
11.	Enge skule	Enge 5590 Etne
12.	Engebråten skole	Kapellveien 120 0493 Oslo
13.	Fjære ungdomsskole	4885 Grimstad
14.	Frosta skole	Mebygda 7634 Frosta
15.	Førde ungdomsskule	Boks 320 6801 Førde
16.	Granmoen skole	Drevja 8664 Mosjøen
17.	Grimstad ungdomsskole	Levermyrveien 32 4878 Grimstad
18.	Grytnes ungdomsskole	Stikkvannsveien 4 3475 Sætre
19.	Gulset ungdomsskole	Boks 1833 3705 Skien
20.	Hammer skole	Gamleveien 168 1473 Lørenskog
21.	Halsen ungdomsskole	Stokkanveien 13A 7500 Stjørdal
22.	Hauketo skole	Øvre Prinsdalsvei 52 1263 Oslo
23.	Hol ungdomsskole	3580 Geilo
24.	Honningsvåg skole	Postboks 64 9751 Honningsvåg
25.	Hop ungdomsskole	Kloppedalsveien 18 5232 Paradis
26.	Håvåsen skole	Postboks 2053 Postterminalen 5504 Haugesund
27.	Jørpeland ungdomsskule	4100 Jørpeland
28.	Kippermoen ungdomsskole	8661 Mosjøen
29.	Klepp ungdomsskule	Postboks 34 4358 Kleppe
30.	Knarvik ungdomsskule	Juvikstølen 5914 Isdalstø
31.	Lesjaskog skule	2668 Lesjaskog
32.	Lierbyen skole	Stokkeveien 2 3400 Lier
33.	Lunde 10-årige skole	Ajertangen 1 3825 Lunde

34.	Melbu skole	Postboks 73 8459 Melbu
35.	Mo ungdomsskole	8622 Mo i Rana
36.	Namsos ungdomsskole	Olav Duuns veg 1 7800 Namsos
37.	Nittedal ungdomsskole	Stasjonsveien 10 1482 Nittedal
38.	Olden skule	Postboks 53 6784 Olden
39.	Olsvik skole	Olsvikåsen 5183 Olsvik
40.	Oppsal skole	Vetlandsveien 79 0685 Oslo
41.	Orerønningen ungdomsskole	Evjeveien 16 3189 Horten
42.	Ortun skole	T. Segerstedtsvei 14 5143 Fyllingsdalen
43.	Rakkestad ungdomsskole	Skoleveien 12 1890 Rakkestad
44.	Riksfjord skole	6480 Aukra
45.	Råholt ungdomsskole	Bønsmovegen 19 2070 Råholt
46.	Seljestad ungdomsskole	Postboks 146 9482 Harstad
47.	Skeiene ungdomsskole	Vårveien 4319 Sandnes
48.	Skogn barne- og ungdomsskole ungdomstrinnet	7620 Skogn
49.	Spikkestad ungdomsskole	Postboks 61 3431 Spikkestad
50.	Spjelkavik ungdomsskole	Idrettsvegen 6011 Ålesund
51.	Steigen sentralskole	8281 Leinesfjord
52.	Stoppen skole	Jensvollveien 38 3400 Lier
53.	Sula ungdomsskule	Postboks 248 6039 Langevåg
54.	Tangenåsen ungdomsskole	Kongleveien 2-4 1450 Nesoddtangen
55.	Tanum ungdomsskole	3267 Larvik
56.	Tislegård ungdomsskole	Tislegårdveien 11 3612 Kongsberg
57.	Trøgstad ungdomsskole	1860 Trøgstad
58.	Valaskjold ungdomsskole	Trompetveien 5 1710 Sarpsborg
59.	Varteig skole	1735 Varteig
60.	Vassmyra ungdomsskole	Vassmyrveien 10 4514 Mandal
61.	Vennesla ungdomsskole	Skoleveien 9 4700 Vennesla
62.	Ytrebygda skole	Skageveien 38 5258 Blomsterdalen
63.	Ørland ungdomsskole	Kirkeveien 7129 Brekstad
64.	Åkra ungdomsskole	Postboks 54 4296 Åkrehamn
65.	Ål ungdomsskole	3571 Ål

KARTLEGGING AV FERDIGHETER/DUGLEIK I ENGELSK I AVGANGSKLASSER I GRUNNSKOLEN

DANMARK - FINLAND – FRANKRIKE - NEDERLAND - NORGE - SPANIA -
SVERIGE - TYSKLAND

ENGELSK

Elevhefte

Skolenummer.....

Elevnummer.....

2002

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING (ILS)
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET,
UNIVERSITETET I OSLO

LÆRINGSSENTERET
DET KONGELIGE NORSKE UTDANNINGS-OG FORSKNINGSDEPARTEMENT

Bokmål

Kartlegging av elevers ferdigheter i engelsk i europeiske land

Det franske utviklingsprogrammet for utdanning har i samarbeid med utdanningsmyndigheter i syv andre europeiske land (Danmark, Finland, Nederland, Norge, Spania, Sverige og Tyskland) iverksatt en kartlegging av ferdigheter i engelsk som første fremmedspråk i grunnskolens siste år. Elevenes alder, antall skoleår med engelskopplæring, skole- og opplæringsmessige forhold er tilnærmet sammenliknbare i de land som deltar. I Norge blir denne undersøkelsen foretatt i 10. skoleår.

Denne undersøkelsen er en oppfølging av en tidligere undersøkelse fra 1995 til 1997 i Spania, Frankrike, Nederland og Sverige.

Målene for denne kartleggingsundersøkelsen er å sammenlikne elevers ferdigheter i engelsk i åtte europeiske land. For de landene som deltok i 1995-97, er det også et mål å kunne registrere en utvikling av engelskferdigheter i de årene som nå har gått. For å kunne få til dette er kartleggingsprøven som nå brukes, den samme som den prøven som ble brukt i 1995-97. Denne kartleggingsprøven kan derfor virke noe annerledes enn den type oppgaver som du er vant til.

Resultatene fra denne undersøkelsen vil være nyttige for utdanningsmyndigheter både nasjonalt og i en europeisk sammenheng i en tid hvor utdanningssamarbeid i Europa er økende. Engelskspråklige ferdigheter er av stor betydning for å kunne klare seg i dagens samfunn.

Vi ber deg derfor om å gjøre ditt beste i denne kartleggingsundersøkelsen.

I selvvurderingen og i elevspørreskjemaet som du også skal svare på, ber vi deg om å uttrykke dine vurderinger og meninger så presist som mulig. Svarene dine er svært viktige som grunnlag for en analyse av resultatene. Ingen av resultatene som publiseres vil kunne spores tilbake til deg. Du er vernet av rettsregler som er fastsatt av Datatilsynet.

Skriv ikke noe i koderubrikken som følger etter oppgaven :

Skriv ikkje noko i koderubrikken som følgjer etter oppgåva.

DEL I

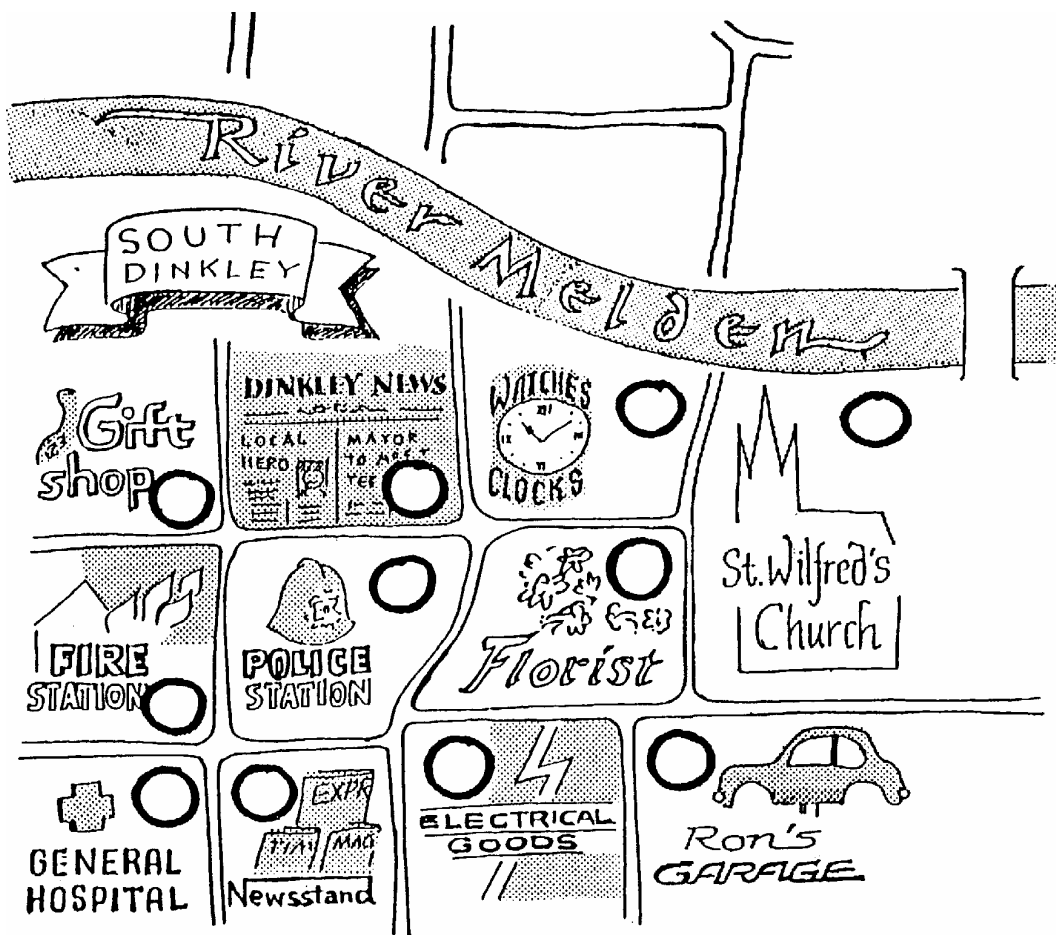
I. LYTTEFORSTÅELSE/Lytteforståing

Oppgave 1/ Oppgave 1

SOUTH DINKLEY

Her er en tegning som framstiller byen Dinkley. Se nøye på den og følg instruksjonen du får høre.

/Her er ei teikning som framstiller byen Dinkley. Sjå på teikninga og følg rettleiinga du får høre.



1 2 3 4 9 0
12

WHAT ARE THEIR JOBS ?

Du får høre instruksjon og små scener. Skriv svaret ved å hake av i den boksen som gir riktig yrke. Hver scene spilles bare en gang.

/Du får høyre rettleiing og små scenar. Skriv svaret ved å hake av i den boksen som gir rett yrke. Kvar scene vert spelt berre ein gong.

1. What's the woman's job? (item 13)

- a. police officer
- b. housewife
- c. photographer
- d. secretary
- e. hairdresser

2. What's the man's job? (item 14)

- a. photographer
- b. police officer
- c. mechanic
- d. taxi driver
- e. doctor

1	9	0
13		

1	9	0
14		

3. What's the woman's job? (item 15)

- a. housewife
- b. painter
- c. doctor
- d. veterinary surgeon
- e. dentist

4. What's the woman's job? (item 16)

- a. nurse
- b. photographer
- c. hairdresser
- d. housewife
- e. dentist

1	9	0
15		

1	9	0
16		

5. What's the man's job? (item 18)

- a. police officer
- b. taxi driver
- c. sailor
- d. fireman
- e. car salesman

6. What's the woman's job? (item 18)

- a. photographer
- b. painter
- c. housewife
- d. dentist
- e. hairdresser

1	9	0
17		

1	9	0
18		

7. What's the man's job? (item 19)

- a. airline pilot
- b. police officer
- c. car salesman
- d. taxi driver
- e. sailor

1	9	0
19		

Oppgave 3/ Oppgåve 3

AN AMERICAN FRIEND

Hør godt etter. Fullfør setningen etter hvert som oppgavene følger på cd/båndet. Du får høre telefonbeskjeden bare en gang.

/Hør godt etter. Fullfør setningen etter kvart som oppgåvene følger på cd/båndet. Du får høre telefonmeldinga berre ein gong.

1. The friend's first name is _____

1	2	9	0
20			

2. Her last name is _____

1	2	9	0
21			

3. Cathy's telephone number is _____

1	9	0
22		

4 Cathy's address is _____

1	9	0
23		

5. You can phone the apartment after _____

1	9	0
24		

6. Cathy will be back on _____

1	2	9	0
25			

II. SPRÅKLIG KOMPETANSE

/SPRÅKLEG KOMPETANSE

Oppgave 4 / Oppgave 4

Sett ring rundt det ordet som gir riktig setning.
/Set ring rundt det ordet som gir rett setning.

1) There isn't _____ milk left in the fridge.

1) many	2) every	3) a little	4) any
---------	----------	-------------	--------

1	2	3	4	9	0
---	---	---	---	---	---

26

2) I have _____ money.

1) every	2) a lot of	3) a few	4) any
----------	-------------	----------	--------

1	2	3	4	9	0
---	---	---	---	---	---

27

3) We go skiing _____ week-end.

1) all	2) no	3) every	4) some
--------	-------	----------	---------

1	2	3	4	9	0
---	---	---	---	---	---

28

4) I don't know _____ people who can speak Japanese.

1) most	2) no	3) many	4) much
---------	-------	---------	---------

1	2	3	4	9	0
---	---	---	---	---	---

29

Oppgave 5 / Oppgave 5

Sett ring rundt det ordet som gir riktig setning. (Tegnet Ø betyr ingen artikkel.)

/Set ring rundt det ordet som gir rett setning. (Teiknet Ø tyder ingen artikkel.)

They are fond of _____ science fiction films.

1) tre	2) a	3) Ø	4) an
--------	------	------	-------

1	2	3	4	9	0
---	---	---	---	---	---

30

b) I've bought you _____ interesting book.

1) a	2) Ø	3) an	4) some
------	------	-------	---------

1	2	3	4	9	0
---	---	---	---	---	---

31

c) Did you like _____ book I gave you ?

1) an	2) tre	3) Ø	4) a
-------	--------	------	------

1	2	3	4	9	0
---	---	---	---	---	---

32

d) In my new school there are _____ very young teachers.

1) Ø	2) an	3) the	4) a
------	-------	--------	------

Oppgave 6/ Oppgave 6

Fullfør de to følgende dialogene./ Fullfør dei to følgende dialogene.

1) **Sandra** : " - What time is my train leaving ?"

Jim : " - What did Sandra ask ?"

Tom : " - She.....

1	9	0
---	---	---

34

1	9	0
---	---	---

35

1	9	0
---	---	---

36

2) **Mark** : " - Dr Trickey will come tomorrow."

Jim : " - What did Mark say ?"

Tom : " - He.....

1	9	0
---	---	---

37

1	9	0
---	---	---

38

Oppgave 7/ Oppgave 7

Les først gjennom hele teksten, og sett deretter inn den riktige tiden av verbet i parentes.

/Les først gjennom heile teksten, og set deretter inn rett tid av verbet i parentes.

Do you know what happened to me recently ?

A week ago, when I (come) _____³⁹ home in the evening, I (find)
_____⁴⁰ a little

1	9	0
---	---	---

39

1	9	0
---	---	---

40

note on the kitchen table saying :

"Dear Bob, Granny (just ring) _____⁴¹. She is sick.

1	9	0
---	---	---

41

I (tell) _____⁴² you how she feels when I (be) _____⁴³ back.

1	9	0
---	---	---

42

1	9	0
---	---	---

43

You (find) _____⁴⁴ some food in the kitchen.

1	9	0
---	---	---

44

Doris".

I (sit) _____⁴⁵ down at the table and (start) _____⁴⁶ eating. I (enjoy)
_____⁴⁷ it.

1	9	0
45		
1	9	0
46		
1	9	0
47		

A little later, I (go) _____⁴⁸ to bed and shortly after I (feel) _____⁴⁹ very

1	9	0
48		
1	9	0
49		

sick. When Doris arrived home, she exclaimed : "I am not surprised you're sick.

You (eat) _____⁵⁰ the dog's dinner!"

1	9	0
50		

DEL II LESEFORSTÅELSE/LESEFORSTÅING

Oppgave 8/ Oppgave 8

WHICH STORY ?

Hver setning nedenfor (1 til 16) svarer til ett av de seks avisutklippene på neste side. Finn ut hvilket avisutklipp som svarer til hvilken setning. Skriv bokstaven på artikkelen (A, B, C, D, E eller F) i boksen til høyre.

Pass på ! Flere av setningene kan høre til den samme artikkelen. Du kan derfor måtte skrive samme bokstav flere ganger.

Kvar setning nedanfor (1 til 16) svarar til eitt av dei seks avisutklippa på neste side.

Finn ut kva utklipp som høyrer til kva slag setning. Skriv bokstaven på artikkelen (A, B, C, D, E eller F) i boksen til høgre.

Pass på ! Fleire av setningane kan høyre til den same artikkelen. Du kan derfor måtte skrive same bokstaven fleire gonger.

Eksempel/Døme : A boy was playingA

- | | | | | | |
|---|--------------------------|---|---|---|---|
| 1. A train was attacked | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
52 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 2. A person working on a ship | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
53 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 3. A building on fire | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
54 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 4. A child who played in the toilet..... | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
55 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 5. Somebody who didn't want to run over animals | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
56 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 6. An interview with a boxer..... | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
57 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 7. Two young criminals | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
58 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 8. A person who hurt her leg..... | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
59 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 9. A boy who had to visit a fire station..... | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
60 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 10. A football supporter who was taken to hospital..... | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
61 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 11. A long race in an unusual place | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
62 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 12. A very brave girl..... | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
63 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 13. A man who thinks he is a winner | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
64 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 14. A child who was helped by firemen..... | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
65 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 15. A traffic accident on a country road | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
66 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |
| 16. A girl who saved some animals | <input type="checkbox"/> | <table border="1"><tr><td>1</td><td>9</td><td>0</td></tr></table>
67 | 1 | 9 | 0 |
| 1 | 9 | 0 | | | |

AVISARTIKLER/AVISARTIKLAR

A. Potty trained

FIREMEN switched on their flashing bluelights to keep a year old toddler amused while they cut a toilet seat from his head.

Kim Smith got stuck while playing at his home in Easington, Durham. Firemen carried him to the station and used a saw to free him. Afterwards they rewarded the patient tot by letting him sit in the engine driver's seat.

B. Teenager rescues horses

A TEENAGER led five horses and a foal to safety after people set fire to a stable. Niki Willis, 17, of Streatham, freed the trapped animals as the timber building in Stockwell went up in flames. Minutes before she had seen two youths running from the stable.

Detective Sergeant Roy Caines at Brixton Police said : "It took a lot of courage to do what she did."

Four stalls were destroyed in the blaze, which caused 15,000 worth of damage.

C. Fan hurt

A MAN was seriously ill in hospital today after being hit by a rock thrown at a train packed with Brighton football fans. The stone was hurled at the 9.31 p.m. Brighton to Portsmouth train near Shoreham.

D. Honeyghan isn't worried

DONALD Curry is one of the sporting world's hardest hitters, but for Britain's Lloyd Honeyghan, who challenges the American for the championship title on Saturday, he is "just another man".

" I don't feel any extra pressure going up against Curry," said Honeyghan. "He is just another man and I'm walking out of Atlantic City with his title."

E. Running water

RUNNER David Hannah, 23, was unable to take part in his local Torbay marathon in Devon yesterday because he was at sea as assistant purser aboard the royal Princess cruiser liner off the coast of Canada.- so he ran the distance 110 times round the deck instead.

F. Shepherd hit by car

A WOMAN motorist swerved to avoid a flock of sheep and ended up knocking down a woman who was helping them along a lane at Hedley-on-the-Hill, Northumberland. Diane Potts, 25, of Currock Hill, Hedley, was treated for minor leg injuries at Shotley Bridge Hospital and was allowed to go home later. The car driver, Alma Cameron, 57, of North View Terrace, Halfway, Prudhoe, was unhurt.

SPRÅKLIG KOMPETANSE /SPRÅKLEG KOMPETANSE

Oppgave 9/ Oppgave 9

Fullfør dialogen nedenfor, og bruk ordene i parentes, når de forekommer. Det dreier seg om en samtale om en film mellom to venner.

Les først hele dialogen, og se nøye på det som står skrevet før og etter, før du skriver inn ditt eget svar.

/Fullfør dialogen nedanför, og bruk orda i parentes, når de ligg före. Det handlar om ei samtale om ein film mellom to vener.

Les først heile dialogen, og sjå nøye på det som står skrive før og etter, innan du skriv inn ditt eige svar.

Jean : I went to the cinema yesterday.

| 1 9 0 |
68

Robert : _____?

Jean : I saw "Mrs Doubtfire".

Robert : Did you like it ?

| 1 9 0 |
69

Jean : Yes. (I/ very much) _____

Robert : Did you really ?

Jean : Yes, I did.

| 1 9 0 |
70

Robert : Personally, I _____ that sort of film.

| 1 9 0 |
71

Jean : O.K ! That's why I (not ask) _____ to come.

Robert : I see. Who did you go with, then ?

| 1 9 0 |
72

Jean : I _____

Oppgave 10/ Oppgave 10

WORKING IN A FAMILY

Les artikkelen nedenfor. Det er en luketekst hvor enkelte ord mangler. Sett inn det ordet som du mener passer best for å gi mening. Oftest passer bare ett ord, men noen ganger er det flere mulige ord som passer.

Eksempel. I setningen « You must come and _____ us soon » kan du fylle tomrommet med « see » eller « visit ».

Skriv bare ett ord i hvert tomrom.

/Les artikkelen nedanfor. Det er ein luketekst der einskilde ord manglar. Set inn det ordet du meiner høver best for å gi meining. Oftast passer berre eitt ord, men nokre gongar er det fleire moglege ord.

Døme. I setninga :« You must come and _____ us soon » kan du fylle tomrommet med « see » eller « visit ».

Skriv berre eitt ord i kvart tomrom.

One possibility to go abroad is to work as an au pair, that is helping with everyday things in a family, looking after the children etc.

In this sort of job you get full board and pocket _____⁷³

The chance of working as an au pair has been welcomed _____⁷⁴

thousands of young people. They come from many different

_____⁷⁵ outside Britain, for instance

Holland, Sweden and France.

After maybe ten years at school many of them want to _____⁷⁶ their

English. But young people cannot usually afford to live away from home

_____⁷⁷

having some kind of work which can provide them with _____⁷⁸
least the necessities of life.

For a lot of these young people the chance to practise the language is not
as important _____⁷⁹ the wish to
enjoy the freedom of being _____⁸⁰ from home.

The excitement of living in a large city like London is also a big
attraction. Usually, the relationship _____⁸¹ the au pair and the
family they work for develops into warm and lasting friendship.

To avoid problems, it is extremely _____⁸² that those who take jobs
of this kind should have reached the _____⁸³ of eighteen and
should be well able to look _____⁸⁴ themselves. If possible, they
should stay with a family that has a good reputation and that they
_____⁸⁵ something about, perhaps through a friend who
_____⁸⁶ already worked there.

Then living as an ordinary _____⁸⁷ of the family and studying
part-time will result in both a deeper understanding of the British
_____⁸⁸ of life and a better knowledge of the English language.

SELVVURDERING/SJØLVVURDERING

Selvvurdering 11/ Sjølvvurdering 11

Hvor vanskelige synes du at oppgavene i kartleggingsprøven var? Sett ring rundt det tallet du mener passer best.

/Kor vanskelege tykkjer du at oppgåvene i kartleggingsprøva var? Set ring rundt det talet du meiner høver best.

Lett = 1 Ganske lett = 2 Litt vanskelig = 3 Vanskelig = 4

Takk for innsatsen !

Vedlegg 3

Resultater fra elevspørreskjema i Norge

KARTLEGGING AV FERDIGHETER

I ENGELSK

I AVGANGANGSKLASSER

I GRUNNSKOLEN

DANMARK — FINLAND — FRANKRIKE — NEDERLAND — NORGE — SPANIA
—SVERIGE —TYSKLAND

Elevspørreskjema

om læring av engelsk utenom skolen, klasseaktiviteter, holdninger og bakgrunn

Skolenummer.....

Elevnummer.....



Denne undersøkelsen handler om engelsk, og ikke bare den engelsken som vi møter i skolen, men også i mange andre situasjoner i livet. Vi ønsker å vite om hva slags muligheter du har for kontakt med dette språket, hva du mener om engelsk og når du eventuelt har anledning til å bruke engelsk. Vi er interessert i hva du *personlig* mener om de spørsmålene vi stiller.

Det tar omtrent 20 minutter å fylle ut spørreskjemaet.

Når en linje (.....) følger etter et spørsmål, skal du skrive svaret på linjen.
Ellers kan du sette kryss i en sirkel eller sette en ring rundt det tallet du mener er riktig for deg.

Ingen vil få vite hva DU har svart. På forhånd takk.

Kommentar:

Antall elever til stede er 1314 (N). Svarene oppgis i %. Der hvor alternativene er gjensidig utelukkende, vil summen av alle prosenttallene utgjøre nesten 100%, de manglende har ikke svart. I andre tilfeller, for eksempel spørsmål 14, vil summen overstige 100%. Det oppgis ikke verdier for alle spørsmål.

Norge, Sverige og Danmark har lagt inn ekstra spørsmål som er like for de tre skandinaviske landene (sp 17, 30, 31,32).

Resultatene oppgis i uthevet kursiv.

1. Når er du født? Måned:..... År 19... **99,1% er født i 1986. Gjennomsnittsalder er 16.**

2. Kjønn: **O jente 49,4%** **O gutt 50,2%**

3. Hvor er du født (land)? **Norge= 95,6%, Engelsktalende land= 0,2% ,
Et annet land enn Norge/engelsk talende land= 4,2%,**

4. Hvilket språk snakker du mest hjemme **Norsk= 95,1%
Engelsk= 0,9%, Et annet språk enn norsk/engelsk=3,6%**

5. Hva er det høyeste utdanningsnivået til dine foreldre? Sett kryss der det passer.

	Far	Mor
1. Folkeskole/grunnskole (6-9år)	10,9%	9,4%
2. Gymnas/videregående skole (10-12 år)	25,5%	28,8%
3. Kortere yrkesutdanning på høyskole	21,8%	24,8%
4. Universitet/høyskole mer enn 3 år	31,0%	27,4%

6. Hva var din siste terminkarakter i muntlig engelsk?

1=0,2%, 2=4%, 3=20,6%, 4=39%, 5=29,9%, 6=2,1% Gjennomsnittkarakter 4,0

7. Hva var din siste terminkarakter i skriftlig engelsk?.

1= 0,5%, 2=6,8%, 3=26%, 4=37%, 5=22,8% 6=2,4 % Gjennomsnittkarakter 3,9

8. Hvor gammel var du når du begynte å lære engelsk på skolen?

Jeg var.....år **Gjennomsnittsalder 8,8 år**

7 år og yngre=12%, 8 år= 25,9%, 9 år= 38,3%, 10 år= 18,9%, 12 år og eldre= 1,4%

9. Lærer du andre språk enn engelsk? Hvis du gjør det, skriv hvilket/hvilke.

O Ja: 62%

O Nei 38%

Av de 62% som hadde et fremmedspråk utenom engelsk :Tysk= 42% Fransk=17%, Norsk=0,2%, Andre språk= 2,7%

10a. Har du noen gang bodd lenger enn 6 måneder i et land hvor du måtte bruke engelsk for å bli forstått?

O Ja 3,9%

O Nei 96,0%

10b. Har du noen gang vært på ferie i et land lenger enn en måned hvor du måtte bruke engelsk for å bli forstått?

O Ja 21,0%

O Nei 78,5%

11. Hvor godt snakker dine foreldre og søsken engelsk?

Merk av det nivået som du synes er mest riktig for hver person. Du skal bare ta med familiemedlemmer som du bor sammen med. Sett kryss og alder.

	Far	Mor	Søsken a	b	c
Meget godt	25,2%	17,8%			
Godt	41,9%	45,0%			
Ikke godt	15,4%	20,2%			
Dårlig	6,8%	8,1%			
Svært dårlig	4,0%	4,9%			
Kan ikke engelsk	2,3%	2,4%			

Gjennomsnitt høyeste nivå for enten far eller mor(gradert skala fra 1-6)= 5,06

Gjennomsnitt høyeste nivå for søster eller bror(gradert skala fra 1-6) = 4,80

Vennligst oppgi alder på dine søsken.....

12. Hva slags medier bruker du?

Svar på spørsmålet ut fra din egen bruk av media, selv om du ikke har tilgang til denne type media hjemme.

a. Bruker du det selv?

Video *Ja= 82,5% Nei= 17,5%*

TV *Ja= 96,4% Nei= 3,4%*

Datamaskin spill *Ja=64,5% Nei= 34,6%*

Datamaskin nett *Ja=86,5% Nei= 13,5%*

b. Hvor mange timer i uka bruker du dette?

13. Hører du på radiosendinger på engelsk utenom skoletiden?

Ja *12,9%*

Nei *86,5%*

14. Ser du på TV-sendinger på engelsk utenom skoletiden?

Ja, med undertitler *85,0%*

Ja, uten undertitler *39,2%*

(Ja til begge de ovennevnte kategorier 26.6%)

Nei *2,7%*

15. Omtrent hvor mange timer i uka bruker du på å lytte til musikk?

Skriv ned det totale timetallet i løpet av en uke. (Radio, CDer og andre media):

.....timer *I gjennomsnitt 22,5 timer i uken.*

Median 11 timer.

16. Hva slags musikktekster hører du mest på, engelske eller norske?

Sett kryss der det passer best for deg.

Mest med engelsk tekst *90,8%*

Litt mer med engelsk tekst *6,8%*

Litt mer med norsk tekst *0,9%*

Mest med norsk tekst *0,5%*

17. Hva gjør du når du treffer på ukjente og vanskelige ord i en engelskspråklig sammenheng?

Ukjente ord	Svært ofte	Ofte	Av og til	Aldri
Gjetter ut fra sammenhengen ordet står i	32,7%	30,0%	29,3%	3,5%
Slår opp i ordbok	14,0%	22,9%	42,2% 3	16,3%
Spør noen	13,9%	36,5%	38,2%	6,2%
Gjetter fra ordets sammensetning	15,7%	27,2%	39,0%	11,0%
Bare leser/snakker videre	12,8%	22,8%	41,8%	15,5%
Gjetter ut fra kjennskap til tema	14,3%	31,3%	38,9%	8,7%

18. Hvilke muligheter har du for kontakt med det engelske språket utenom skolen?

Nedenfor finner du en liste med muligheter for kontakt med engelsk. Sett ring rundt det tallet som passer best for din kontakt med engelsk, for eksempel i løpet av en måned.

Kontakt med engelsk gjennom	Svært ofte	Ofte	Av og til	Aldri
Foreldre	4,6%	5,3%	33,8%	48,9%
Søsken	2,2%	5,6%	29,5%	54,4%
Venner	4,9%	15,8%	46,5%	25,1%
Musikk på radio	53,1%	26,3%	13,5%	4,4%
TV/Video	70,1%	23,4%	4,1%	0,7%
Kassetter/CD	63,2%	22,9%	8,7%	1,8%
Kino	42,9%	23,8%	26,8%	3,5%
Aviser	3,0%	6,8%	43,8%	41,3%
Blader	7,4%	15,9%	51,1%	21,2%
Bøker	5,5%	11,3%	44,6%	33,7%
Dataspill	30,4%	24,4%	24,0%	17,6%
Internet	39,9%	32,3%	20,6%	4,0%
Utenlandsreiser	26,9%	21,5%	33,0%	14,7%

19. Hvor godt liker du det engelske språket?

- Svært godt **52,4%**
- Liker mer enn misliker **36,1%**
- Misliker mer enn liker **7,6%**
- Liker ikke **3,6%**

20. Hvor godt liker du engelsk som skolefag?

- Svært godt 28,3%
- Liker mer enn misliker 46,8%
- Misliker mer enn liker 16,2%
- Liker ikke 8,4%

21. Hvor viktig er det for deg å kunne engelsk?

- Svært viktig 56,2%
- Ganske viktig 35,0%
- Mindre viktig 6,7%
- Ikke viktig 1,7%

22. Hvilke fordeler er det med det å kunne engelsk?

Nedenfor følger en liste med fordeler. Sett ring der hvor du mener det er riktig for deg.

Fordeler med engelsk	Svært ofte	Ofte	Av og til	Aldri
Jeg kan gjøre meg bedre forstått i utlandet	60,4%	27,3%	9,7%	1,4%
Jeg kan forstå musikk-tekster bedre	55,3%	30,8%	11,6%	1,4%
Jeg kan lettere håndtere datamask og annet teknisk utstyr	48,9%	29,5%	16,1%	4,1%
Mange ting lyder bedre på engelsk	37,9%	31,6%	24,8%	4,0%
Det finnes ofte ikke et norsk ord eller begrep	19,7%	25,6%	41,7%	9,8%
Jeg trenger engelsk for framtidige studier	36,8%	30,5%	23,9%	6,9%
Jeg vil lettere få en god jobb	36,2%	36,3%	20,3%	5,1%
Jeg kan lese engelske bøker	31,7%	26,7%	25,4%	14,1%
Jeg kan forstå engelske TV-programmer uten undertitler	57,6%	30,6%	8,6%	1,6%
Jeg kan lettere få kontakt med utlendinger	43,1%	30,7%	18,1%	6,2%
Jeg kan få tilgang til det som er nytt innen vitenskap og teknologi	30,1%	29,4%	28,5%	10,2%

Sett ring der hvor du mener det er riktig.

Bruk av engelsk	Svært ofte	Ofte	Av og til	Aldri
Lærer snakker engelsk	56,5%	30,9%	10,8%	1,8%
Lærer snakker engelsk Med en eller to elever	18,2%	32,8%	40,3%	8,8%
Elevene arbeider i grupper og snakker engelsk	15,6%	26,7%	43,05	14,7%

29. Hvor ofte blir det følgende utstyret brukt i engelsktimene?

Sett ring der hvor du mener det er riktig.

Bruk av ressurser/utstyr	Svært ofte	Ofte	Av og til	Aldri
Lydkassetter	32,6%	40,0%	23,4%	2,6%
Video kassetter	2,3%	6,3%	46,7%	42,5%
Dataprogrammer	1,1%	1,2%	12,9%	82,1%
Aviser, blader, tegneserier	1,3%	3,8%	37,6%	54,7%
Internett	2,6%	5,9%	32,7%	54,7%
Klassesett med bøker brukt i samlet klasse	13,6%	17,2%	31,8%	34,4%
Engelsktalende besøkende	1,5%	1,4%	18,7%	75,7%
Boksamling til bruk av Enkeltelever	3,0%	6,8%	34%	53%

30. Hvor ofte skjer det følgende i engelskklasserommet ditt?

Sett ring der hvor du mener det er riktig.

Situasjon i klassen	Svært ofte	Ofte	Av og til	Aldri
Læreren og elever følger lærebokas progresjon og oppgaver	41,1%	43,5%	11,8% ³	1,4%
Læreren lager oppgaver og aktiviteter som klassen er interessert i	5,4%	19,8%	47,5%	24,9%
Læreren oppmuntrer elevene til å lag sine egne læringsmål	4,4%	15,4%	38,4%	38,7%
Elevene hører ikke etter hva læreren sier	13,7%	22,9%	51,4%	9,4%
Klassen driver med tverrfaglig prosjektarbeid på engelsk	2,4%	9,7%	45,4%	31,9%

Læreren gir ekstra hjelp til de elevene som trenger det	16%	34,9%	35,3%	10,9%
Læreren sier klart fra når elever leverer slurvete arbeid	22,6%	37,7%	31,9%	5,2%
Klassen din er med på et utvekslingsprogram med en skole i utlandet	2,5%	5,2%	12,7%	75,9%
Læreren og elever lager rollespill	2,4%	10,0%	39,7%	44,7%
Læreren sier at elevene skal arbeide hardt med engelskfaget	20,2%	34,2%	32,4%	10,1%
Læreren oppmuntrer elevene til å snakke engelsk i klasserommet	30,9%	35,8%	21,3%	9,3%
Læreren oppmuntrer elevene til å snakke engelsk utenfor klasserommet	6,8%	15,3%	30,7%	44,6%

31. Hvor godt leser du norske tekster?

Sett ring der hvor du mener det er riktig.

Norske tekster	Stemmer helt	Stemmer ofte	Stemmer delvis	Stemmer ikke
Jeg leser norske tekster fort og greitt	65%	25%	6,9%	1,4%
Jeg forstår alle ord når jeg leser norske tekster	57,7%	31,5%	7,4%	1,3%
Setningsbygningen i norske tekster er enkel å forstå	58,9%	28,0%	7,4%	1,3%
Det er enkelt å få sammenheng når jeg leser norske tekster	68,3%	22,9%	5,2%	1,1%
Jeg får med meg innholdet i norske tekster uten problem	70,5%	20,1%	5,9%	1,2%

32. Hvor godt leser du engelske tekster?

Sett ring der hvor du mener det er riktig.

Engelske tekster	Stemmer helt	Stemmer ofte	Stemmer delvis	Stemmer ikke
Jeg leser engelske tekster fort og greitt	28,5%	41,2%	22,7%	5,0%
Jeg forstår alle ord når jeg leser engelske tekster	8,9%	39,3%	37,8%	11,5%

engelske tekster				
Setningsbygningen i engelske tekster er enkel å forstå	21,1%	34,8%	33,3%	7,8%
Det er enkelt å få sammenheng i engelske tekster når jeg leser	29,6%	38,0%	25,2%	4,5%
Jeg får med meg innholdet i engelske tekster uten problem	30,7%	35,9%	25,1%	5,5%

33. Vi ønsker å vite din mening om hvor du har lært deg engelsk?

Hvor stor del av dine engelskferdigheter har du fått gjennom opplæring på skolen? Hvor mye har du fått gjennom media, og hvor stor del gjennom aktiviteter som sommerskole, ekstra undervisning og liknende?

Oppgi tilnærmedesvis prosentandeler. Du skriver '100' hvis du tror du har lært all den engelsken du kan på skolen, eller du skriver 0 hvis du tror at du ikke har lært noe av det du kan på skolen. Du skriver den prosentandel som du mener er riktig. Pass på at summen blir 100%.

	<i>Gjennomsnitt</i>
Opplæring på skolen:52,07 %
Innflytelse fra media:34,48. %
Annet13,45. %
	= 100%

TAKK FOR INNSATSEN

Vedlegg 4

KARTLEGGING AV FERDIGHETER

I ENGELSK

I AVGANGANGSKLASSER

I GRUNNSKOLEN

DANMARK — FINLAND — FRANKRIKE — NEDERLAND — NORGE — SPANIA
— SVERIGE — TYSKLAND

Lærerspørreskjema

om utdanning, etterutdanning og klasseromspraksis

Skolenummer.....

ASSESSMENT OF PUPILS' ATTAINMENT IN ENGLISH
IN EUROPEAN COUNTRIES

2002

Teacher Questionnaire

1. Gender

Male

Female

2. Your age (**In years**)

3. What qualifications (academic or professional) do you hold?

Degree held (tick off)

- No formal degree**
- Teachers' college education (3 or 4 years)**
- Combined teachers' college and university education (3 or 4 years)**
- University education Cand mag. (about 4-5 years)**
- University education Cand philol. (about 7 years)**

Practical pedagogical education for those who need it (tick off):

- yes - pedagogical education of 1 year or ½ year from university**
- yes - pedagogical education of 1 year or ½ year from college**
- no PPU even if it is required**

Qualification in English, in Norwegian credits=vektall (tick off):

0 vkt	5 vkt	10 vkt	15 vkt	20 vkt	30 vkt	40 vkt	50 vkt or more

4. How long have you been teaching English (including this year)?

Years.....

5. How long have you been teaching English at your present school (including this year)?

Years

6. Before becoming a teacher, did you complete any course of studies (6 months minimum) in an English speaking country?

- Yes**
- No**

7. Have you stayed for more than six months in an English speaking country for different reasons from those related to your studies?

Yes

No

8. As a teacher, have you taken part in any in-service courses (more than 30 hours each) for the teaching and learning of the English language during the last four years?

Yes

No

9. If your answer to the previous question is YES, please indicate their duration and where they took place. Specify the theme of the course(s) in line F. if it does not fit in one of the categories below.

Type of course	Total amount of hours	Where did it take place?	
		English speaking country	Specify other country
A. Refresher courses in linguistics			
B. Refresher courses in didactics.			
C. Applying new technologies to the teaching of English			
D. Courses in dealing with mixed ability in the class of English			
E. Courses in English literature			
F. Others (specify) [e.g. course in a European framework]			

10. Did you choose your university studies with the intention of becoming a teacher of English?

Yes

No

11. If you had the chance, would you leave the teaching profession?

Yes

No

I do not know

12. Do you think society values the teaching profession?

Not at all

Very little

Reasonably

Highly

13. Do you think your pupils value your work?

Not at all

Very little

Reasonably

Highly

14. Type of school where you teach.

1 - 10 school

8 -10 school

15. How many pupils are there in the target class for this test?

Boys

Girls

Total

16. How many teaching periods of English does the target class have, and how many minutes does each period consist of?

Number of periods a week	Minutes in each period	Other regular arrangements like theme work, period reading. Answer yes or no.

17. How many periods a week do you teach?

Number of periods teaching English

Number of periods teaching other subjects

Total number of periods a week

18. How much time do you devote to the preparation of each English lesson?

Minutes

19. Do you use a textbook to teach English to this group?

O Yes

O No

20. Indicate how often you use the following resources, together with or instead of textbooks:

Tick off the suitable number for the frequency you use it.

Never/very rarely=1 sometimes=2 often=3 very often=4

Resources	1	2	3	4
A. Audio cassettes specially designed for learning English				
B. Video cassettes specially designed for learning English				
C. Computer programmes specially designed for learning English				

D. Language laboratory				
E. Games				
F. Songs				
G. Newspapers, magazines, comics				
H. Audio cassettes with a varied content				
I. Video cassettes with a varied content				
J. The Internet				
K. Audio recordings done by yourself				
L. Video recordings done by yourself or by your colleagues				
M. Other materials prepared by yourself or by your colleagues				
N. Books for class/pleasure reading				
O. Others (specify type and frequency)				

21. How much English do you speak during your English lessons, out of the total speaking time? Estimate the average percentage by ticking off.

- 0 - 25
- 26 - 50
- 51 - 75
- 76 - 100

22. How often do you introduce the following in your teaching practice?

Tick off according to how often you do the following.

Never/very rarely=1 / sometimes=2 / often=3 / very often=4

Activities in class	1	2	3	4
A. On starting a lesson you first explain the new concepts/words/grammar , and then you organise appropriate activities in order to put this into practice.				
B. You follow the progression of the textbook.				
C. You use role-plays and simulations to create authentic communicative situations in the classroom.				

D. You encourage your pupils to communicate in English when they speak about their own learning, school work, and personal matters.				
E. You teach the pupils the essentials of the socio-cultural context of the countries where English is spoken.				
F. You use the Internet as part of your lessons.				
G. You take into account your pupils' likes and opinions in order to prepare the activities that are to be developed in class.				
H. You contact teachers of other subjects to use the themes they use in their respective classes.				
I. You foster group or pair work dynamics in your class.				
J. You encourage your pupils to use the English language inside and outside the class.				
K. You teach your pupils to use situational language and to develop communicative strategies.				
L. You support your pupils in developing learning strategies in order to become autonomous in the learning process.				
M. You give priority to certain objectives and contents over others.				
N. You organise the class in homogeneous groups according to the pupils' linguistic competence.				
O. You adjust the assessment criteria for pedagogical purposes.				
P. When assessing your pupils you take into account their own self-assessment.				

23. How often do you arrange activities for pupils to use English in real situations: **Tick off according to how often you do it.**

Never/very rarely=1 sometimes=2 often=3 very often=4

Activities for contact with English	1	2	3	4
A. You contact teachers in other countries to promote pen friends.				
B. You receive teachers and pupils from other countries to promote cultural exchanges.				
C. You organise exchanges with teachers and pupils from English speaking countries.				
D. You organise out of school activities to foster the practice of English.				
E. You set up discussion groups on the Internet.				

24. How often do you give your pupils homework in English?
Tick off.

- O Never**
- O Monthly**
- O Once a week**
- O Every lesson**

25. How would you grade your level of satisfaction with the following aspects of your relationship with your colleagues? **Tick off.**

Very low=1 low=2 high=3 very high=4

Level of satisfaction	1	2	3	4
A. Professional relationships.				
B. Personal relationships.				
C. Climate of collaboration and support among colleagues.				

28. Indicate three challenges which you face as a teacher of English:

Vedlegg 5

Categories for teacher challenges

(age and gender given in parentheses)

1. Limited resources

11 Lack of facilities

No money to buy computer programmes/headphones etc(01F30).

No/little access to computers, films etc at school (06F29)

Little equipment (internet, video, language laboratory,computer programmes etc)(15F28)

Our limited resources(25M25)

To get appropriate material, like IT tasks(33F53)

To get, buy enough English books for pleasure reading(33F53)

Few resources(books, magazines,IT etc)(50F56)

We have few grouprooms at our school...would have been a lot easier to do projects if we had more group rooms(62F40)

Not enough resources – how to improvise(76M39)

No PC's available(79F51)

12 Lack of time

Too little time for everything that “has” to be done(06F29)

Too few periods of English per week. I don't have time to do/teach what I ought to do(15F28)

Finding time for individual feedback(16F53)

To get enough time to listen, talk, read, write(too much reading)(38F45)

Enough time of practising conversation(41F58)

Time pressure (3 periods a week is too little at this level)(44M48)

To be able to and have time to use other sources than the textbook(47M33)

Lack of time(50F56)

Too few periods a week(61F49)

To have enough time with each individual (27 pupils) (64F35)

To have more time listening/speaking to each pupil(68F54)

Lack of time to do everything we want to(62F40)

Only three lessons a week and we often lose lessons. We don't have time for amusement(68F54)

Time for more oral practice(72M62)

13 Large classes

To teach in classes of 25 pupils or more(25M25)

Classes/groups are too large(50F56)

Big classes – difficult to give each pupil the attention and help they ought to get(55F28)

Too many pupils in each group(61F49)

Too many pupils in every class(one teacher)(68F54)

2. Differentiation/mixed abilities

The students are on very different levels in their English comprehension (01F30).

Time for individual help(04F53)

Teaching in non-homogeneous groups TQ(04F53)

Making the lessons interesting and instructive for all the pupils in the class (also for the very quick learners and the very slow learners (06F29)

Variation in my teaching to reach all the levels in my classes, groups(13F60)

To find ped. programmes of teaching that can help/encourage my weaker pupils(§5) to go on working(13F60)

To make all my students speak more english in class(16F36)

Make the “slow learners” keep up with some of the work in class(21F33)

To give each pupil the possibility of learning English according to his/her ability(24F51)

To get everyone to participate in class, no matter what level they are on (27M27)

How to help everybody in big classes(30F33)

To differentiate the teaching/the tasks(35M48)

To develop new ways of adapting teaching to the individual’s level(36?52)

The mixture of pupils with different problems in learning with very clever pupils in the same classroom. It’s hard to reach and advise them all(37F52)

Pupils who even though they do their homework and learn their glossaries, are “helpless” in a composing situation(write Norvagisms....)(38F45)

To stimulate the best students as well as giving the weaker ones useful help(48M34)

To get enough time to help the weak pupils(52F46)

Reach all the different types of pupils, teach each one of them well enough according to their skills(56F43)

Different level of the pupils... difficult to find enjoyable work for everybody...(62F40)

Many pupils have different grades of advancement, from very simple background in English to very advanced(67F57)

To make sure that there is something in it for everyone: the gap between the clever and the not so clever is getting bigger(76M39)

Promote a situation that enables a minimum of learning for all students, despite mixed abilities(81M51)

To adjust the teaching to the whole class(82F30)

3. Motivation/independence

To dare leave the textbook alone (01F30).

Make it interesting for the pupils(03M36)

Pupils lack of seeing the importance of doing homework (04F53)

To motivate the pupils to read and use English(09F41)

To encourage and motivate all my pupils to their best(13F60)

To motivate pupils to work on their own(14M51)

To motivate pupils to be self-critical(14M51)

To inspire pupils to learn to achieve goals instead of just doing their work to be done with it(14M51)

Inspire students to talk and learn English(15F28)

Make the pupils understand the importance of understanding and using English(21F33)

Motivation, to make the pupils understand the importance of English(25M25)

To find inspiring means in reaching and teaching the students English(27M27)

Give inspiration to students having problems with the language(28F29)

To motivate the pupils to speak English(32F?)

To develop pupil autonomy(36?52)

Many pupils lack ambitions(55F28)

Make English interesting and funny for students of all levels and ages(59F28)

To motivate for English – some pupils love the subjects, others are not interested in working hard with it – they don’t work thoroughly enough(64F35)

Motivation(67F57)

Motivating my students. I feel I have to give a lot all the time(enthusiasm being the key word)(76M39)

Students have a more mechanical approach to tasks than a few years ago. I believe this is a result of study periods where the students work on their own without knowing properly what it means to work independently(87F54)

The pedagogical pendulum has swung too far: too much focus on strategies, too little on content although the curriculum gives ample opportunity to focus equally on both. Real learner autonomy is harder today than a few years ago. Now there is a lot of ‘mock’ autonomy around(87F54)

Enthusiasm(88M42)

To support pupils in developing learning strategies in order to become autonomous in the learning process(89F32)

4. To improve the quality of learning

41 Activities

Read more English short novels/stories(12M55)

(More)Pleasure in writing English(12M55)

Varying teaching(16F53)

More practical exercises(16F36)

To teach them writing good stories(24F51)

Find new and more inspiring methods of teaching(28F29)

Making the teaching being well fitted into the school’s daily life(29F50)

How to spend useful time at the internet(30F33)

To vary the teaching and make it interesting(31M55)

To make the lessons interesting(33F53)

To get the right balance between reading, writing, speaking and other activities(32F?)

Give them good/varied texts and tasks(35M48)

To integrate ICT in my teaching so that it becomes more of a natural part of the work the pupils do – and not an exercise in cutting and pasting(36?52)

Do other activities than the text and workbook ask us to do;after 20 years of teaching I have much supply-material(grammar, crosswords,songs, video...)(28F45)

To find appropriate literature, videos, magazines that can be of interest to the pupils(44M48)

Organize oral activities better in class(46M40)

Use of the internet(47M33)

Efficient use of e.g. the internet is not very easy (for various reasons). But it is a good tool!(55F28)

Integrate the subject with the reality outside(59F28)

More use of “outside sources”(Internett etc)(71M54)

Making the pupils see the importance of contents in written tasks, not only the language(71M54))

How much time to devote to writing, grammar,etc.(72M62)

Increasing the level of work done at school and at home(77M53)

Increasing the reading of books and other material in English(77M53)

Additional material for the pupils(79F51)

To use the Internett while teaching the class(82F30)

Read English texts, especially literature, without problems(adapted texts) and without having to look up each word they don’t understand(comprehensible reading)(83F52)

To adjust the assessment criteria for pedagogical purposes(89F329)

42 Language

How to avoid sms-language.(Or do we want to avoid it?)(30F33)

To teach pupils the formal grammar and spelling(31M55)

To train the pupils to a proper English pronunciation(31M55)

Extension of vocabulary(beyond that of American series(41F58)

Correct verb constructions(41F58)

Find patterns in the mistakes the students make and give them useful guidance(48M34)

Reluctance from pupils to learn spelling/use dictionaries(61F49) 3?

Counterbalance banal and clichéinfested language derived from commercial dramatic series(“soap operas”) and action movies(81M51)

Be accurate in their spelling and grammar(83F54)

Pronunciation(88M42)

Spelling(88M42)

5. Improve communication, more English

51 Inside classroom

Learn the pupils to use English to communicate(not always speak English the “correct” way.) (03M36)

Make more English conversation(12M55)

Make the pupils talk English more freely(21F33)

To motivate the pupil to speak English- to practise the language(24F51)

Speaking the language in the class most of the time(28F29)

Make them use E when communicating on a daily basis in class(29F50)

Making the pupils “think” English without translating from Norwegian before saying/writing(29F50)

To speak English during my English lessons(32F?)

To organise activities in a way that make the students use English as much as possible(48M34)

Make the pupils use English without being nervous of making mistakes(56F43)

Make students communicate in English(59F28)

Getting all pupils to participate in talking English(77M53)

Increase the word-power of the students, promoting fluency, orally and written(81M51)

To speak English all the time when teaching(82F30)

Make them express themselves in a fluent and natural way in conversations and discussions in class(83F52)

To teach the pupils to use situational language and develop communicative strategies(89F32)

52 Outside classroom

To receive teachers from other countries to promote cultural exchangesTQ(05F59)??

To organize exchanges with teachers and pupils from English speaking countries TQ (05F59).

To get the pupils into situations where they can use real English outside of school(27M27)

To make the pupils use the language, more than just as a “school activity”(35M48)

Let the pupils in contact with other pupils from Englishspeaking countries, for example discussion groups on Internet(46M40)

Communication with pupils from English speaking countries(47M33)

Encourage the pupils to study English in books, to read and speak the language as much as possible also in their life outside school(56F43) 4?

6. Teacher development

To learn the language better myself!(03M36)

The use of Internet if training-course is available(05F59)

To develop my own English(09F41)

To make my teaching more exciting(16F36)

Offer of in-service training should be better(44M48)

To speak better English in class(me myself)(46M40)

For me to speak English as much as possible in class(52F46)

To keep up my level of competency, both in language and conversation and in teaching methods(67F57)

Getting on with the “times”!(71M54) ???

I spend a lot of time taking care of students or keeping order in class, and as a result I have less time and energy for my teaching(73F26)

I don't feel secure enough yet, in terms of correcting test. A lot of time is spent checking rules of grammar and spelling(73F26)

It's a challenge to always keep in mind the things I have learned about methodology, and how to be a good teacher, so that I don't fall into a pattern of teaching with little variety(73F26)

Lack of courses in English (for teachers)(79F51)

Keeping the language ajour(84F55)

Not any challenges:

(02M59) (11M62) (18F59) (26M51) (34M62) (39M48) (49M58) (51M62) (53M59) (54F27) (80F40)

Utfordringer satt opp etter første, andre og tredje plassering i kategorier

Key challenges ONE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Challenge 1	12	18,5	22,2	22,2
Challenge 2	10	15,4	18,5	40,7
Challenge 3	8	12,3	14,8	55,6
Challenge 4	10	15,4	18,5	74,1
Challenge 5	9	13,8	16,7	90,7
Challenge 6	5	7,7	9,3	100,0
Total	54	83,1	100,0	
Missing missing	11	16,9		
Total	65	100,0		

Key challenges TWO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Challenge 1	9	13,8	17,3	17,3
Challenge 2	8	12,3	15,4	32,7
Challenge 3	6	9,2	11,5	44,2
Challenge 4	16	24,6	30,8	75,0
Challenge 5	8	12,3	15,4	90,4
Challenge 6	5	7,7	9,6	100,0
Total	52	80,0	100,0	
Missing missing	13	20,0		
Total	65	100,0		

Key challenges THREE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Challenge 1	9	13,8	18,8	18,8
Challenge 2	5	7,7	10,4	29,2
Challenge 3	10	15,4	20,8	50,0
Challenge 4	14	21,5	29,2	79,2
Challenge 5	6	9,2	12,5	91,7
Challenge 6	4	6,2	8,3	100,0
Total	48	73,8	100,0	
Missing missing	17	26,2		
Total	65	100,0		