

I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring?

“Cause if they can` t speak it, they can` t read it, and they can` t write it”

Marit Lunde



Master i norsk som andrespråk
Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Oversikt over masteroppgaven

ARBEIDSTITTEL: I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring?

PROBLEMSTILLING: I hvilken grad kan TIEY ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring?

AV: Marit Lunde

EKSAMEN: Master i norsk som andrespråk

SEMESTER: Vår 2014

STIKKORD:

Andrespråkselever

Lese- og skriveopplæringsprogram

Tilpasset opplæring for andrespråkselever

Lese- og skriveopplæring i et andrespråkperspektiv

© Forfatter

År 2014

Tittel: I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring?

Forfatter: Marit Lunde

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

På bakgrunn av elevenes svake resultater på nasjonale og internasjonale tester har man i norsk skole de siste årene økt fokuset på lesing og skriving. Å innføre lesing og skriving som to av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06) har vært en sentral del av denne satsingen. Man har særlig sett at elever med et annet morsmål enn norsk presterer dårligere på nasjonale og internasjonale tester enn majoritetspråklige, og en del av disse elevene har behov for særskilt norskopplæring. Spesielt har man rettet fokus mot andrespråkselevenes leseprestasjoner (Kulbrandstad 2008: 226), og det vil være viktig at de tiltakene som settes inn lokalt ivaretar denne elevgruppas behov.

Jeg har i denne studien undersøkt satsing på lesing og skriving for andrespråkselever i Oslo ved å undersøke lese- og skriveopplæringsprogrammet *Tidlig innsats early years* (TIEY). TIEY er et strukturert lese- og skriveopplæringsopplæringsprogram som både omfatter organisering av, og metodikk i opplæringen for 1. til 4. trinn (Utdanningsetaten udatert: 43). Programmet inneholder stasjonsundervisning, med veiledet lesing som en sentral stasjon, der elevene gruppevis (gjærne etter lesenivå) arbeider seg gjennom ulike stasjoner med ulike aktiviteter. Norsk er hovedfaget i programmet, og TIEY brukes i de fleste norsktimene. TIEY har sin opprinnelse i Australia hvor det har navnet *Early years literacy program* (EYLP), og hvor man har arbeidet med programmet i over 10 år. EYLP/TIEY har i løpet av en femårsperiode (2008 – 2013) blitt implementert på over halvparten av Oslos grunnskoler. Flesteparten av skolene som har innført TIEY ligger på Oslos østkant, der mange av elevene har et annet morsmål enn norsk. En del av disse elevene har behov for tilpasset opplæring i norsk, og denne studien undersøker nærmere om TIEY kan dekke dette behovet.

Mitt forskningsspørsmål er følgende:

I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring?

I studien belyser jeg forskningsspørsmålet gjennom tre underspørsmål:

1: Hvordan er andrespråkselever omhandlet i sentrale dokumenter om EYLP/TIEY, og hvilke prinsipper legges det vekt på?

2: På hvilken måte, og i hvilken grad, er metodikken som brukes egnet til å gi tilpasset opplæring for andrespråkselever?

3: Hvilken forståelse har skoleledere og lærere av andrespråkselever og TIEY/EYLP, og i hvilken grad/på hvilken måte mener de at programmet er egnet for tilpasset opplæring for andrespråkselever?

For å svare på forskningsspørsmålet har jeg gjennomført en dokumentanalyse av sentrale dokumenter som omhandler TIEY/EYLP/litterasitetsopplæring, klasseromsobservasjoner på skoler i Australia og Oslo, semistrukturerte intervjuer med representanter for skolemyndighetene i Melbourne og semistrukturerte intervjuer med en representant for skoleeier, to skoleledere og to lærere i Oslo.

Undersøkelsens hovedfunn tyder på at det er en motsetning mellom i hvilken grad TIEY kan ivareta andrespråkselevens behov for tilpasset opplæring ifølge sentrale dokumenter om TIEY/EYLP, i skolelederens og læreres forståelse, og hvordan TIEY ble brukt i praksis. I sentrale dokumenter er det beskrevet at TIEY/EYLP skal fungere som tilpasset opplæring for alle elever, også andrespråkselever. Dette understøttes av at informantene i Oslo også oppfatter TIEY som et program hvor alle elever skal få tilpasset opplæring. I klasseromsobservasjonene derimot, kan det se ut til at TIEY i liten grad ivaretar andrespråkselevens behov for tilpasninger. Bakgrunnen for denne vurderingen av klasseromspraksisen er at det selvdrevne stasjonsarbeidet i liten grad fungerte som tilpasset opplæring for andrespråkselevne, samt at stasjonen veiledet lesing i varierende grad var tilrettelagt. Samtidig kan det se ut til at tilpasningen var bedre i klassen hvor flertallet av elevene var flerspråklige, enn i klassen hvor få var det.

Resultatet indikerer at man burde utbedre TIEY for å bedre ivareta andrespråkselevens behov, spesielt med tanke på selvdrevent stasjonsarbeid. Mer tid på stasjonene, større fokus på elevenes muntlige aktiviteter, reelt gruppesamarbeid, fokus på å aktivere og bruke elevenes forkunnskaper, bruk av utforskende samtaler og systematisk og direkte arbeid med ordforråd vil kunne gjøre undervisningen mere tilrettelagt for andrespråkselevne. Et virkemiddel kan være at lærerne selv bør få endre programmet ut fra refleksjoner de har gjort seg med bruken av det og elevgruppas behov.

Resultatet indikerer også at de rigide rammene rundt TIEY kan være et hinder for læreren i å gi god nok tilpasning til andrespråkselevne. I forskning på lese- og skriveopplæring (NT Departement of Education and training 2010) poengteres det nettopp at ingen fremgangsmåte eller strategi alene vil være tilstrekkelig i møte med behovet for litterasitetsundervisning i en

sammensatt elevgruppe. Spesielt andrespråkselever trenger et mangfold av praksiser og muligheter, slik at opplæringen kan ivareta deres behov for tilpasset opplæring på en best mulig måte.

Forord

En lang, krevende og spennende periode er over. Å skrive masteroppgave har vært det mest lærerike jeg har gjort i en faglig sammenheng.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder, Else Ryen. Bedre veileder kunne jeg ikke hatt. En stor takk også til An-Magritt Hauge. Uten deg ville jeg aldri fått reist til Melbourne, og oppgaven ville heller ikke vært slik den foreligger i dag. En takk til Sigrun Aamodt som var med meg både i studiens forundersøkelser og til Melbourne. En spesiell takk til alle mine informanter, og spesielt til de to lærerne som slapp meg inn i sine klasserom. Uten dere hadde studien vært en helt annen.

Så vil jeg takke alle kollegaer og venner for at dere har orket å høre på mine gleder og frustrasjoner i masterarbeidet. Spesielt en takk til Monica for alle samtaler, diskusjoner og hjelp i løpet av studietiden og rundt oppgaveskrivingen. Takk også til Osloforskning som gav meg stipend¹. Sist men ikke minst en takk til min familie som har latt meg bruke tid på masterarbeidet.

Oslo, april, 2014

Marit Lunde

¹ <http://www.sv.uio.no/iss/forskning/om/osloforskning/sammendrag/2010-2019/index.html>

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling og underspørsmål.....	2
1.3 Avgrensing	3
1.4 Andrespråkselever.....	3
1.5 Oppgavens oppbygging.....	4
2 Bakgrunn	5
2.1 Early years literacy program i Australia	5
2.2 Tidlig innsats early years.....	6
2.2.1 Veiledet lesing.....	8
2.3 Forprosjekt på Nylund skole	9
2.4 Sammendrag.....	10
3 Teoretisk grunnlag.....	12
3.1 Tidligere forskning	12
3.2 Et sosiokulturelt syn på språk og språklæring.....	15
3.3 Litterasitet.....	17
3.4 Lese - og skriveopplæring i en norsk kontekst.....	19
3.5 Tilpasset opplæring for andrespråkselever.....	20
3.5.1 Organiseringen av undervisningen tilpasset andrespråkselever.....	21
3.5.2 Å tilrettelegge undervisningen ut i fra andrespråkselevs nivå	23
3.5.3 Klassesamtalen i et andrespråksperspektiv	23
3.5.4 Gruppearbeid i et andrespråksperspektiv	24
3.6 Sentrale komponenter i lese- og skriveopplæring for andrespråkselever	26
3.6.1 Muntlighet i sentrum	26
3.6.2 Bruk av elevenes forkunnskaper	28
3.6.3 Arbeid med å utvikle og utvide elevenes ordforråd	29
3.7 Sammendrag.....	31
4 Metode.....	33
4.1 Forskningsdesign.....	33
4.2 Kvalitative metoder: dokumentanalyse, klasseromsobservasjoner og semistrukturerte forskningsintervjuer	34

4.2.1	Dokumentanalyse	35
4.2.2	Klasseromsobservasjoner	35
4.2.3	Semistrukturerte intervjuer	36
4.3	Utvalg og pålitelighet	36
4.3.1	Utvalg av dokumenter	37
4.3.2	Utvalg av skoler og informanter	39
4.3.3	Utforming av observasjonsguide og intervjuguide	41
4.3.4	Pålitelighet	43
4.4	Datainnsamlingen	44
4.4.1	Dokumentanalyse	44
4.4.2	Klasseromsobservasjoner	45
4.4.3	Intervjuer	46
4.4.4	Kategorisering og analyse av datamaterialet	46
4.5	Sammendrag	47
5	Resultater	48
5.1	Dokumentanalysen	48
5.1.1	Dokument 1: Crévola og Hill 1998	48
5.1.2	Dokument 2: språkløfterapport, Utdanningsetaten	50
5.1.3	Dokument 3: NT Department of Education and Training, 2010	52
5.1.4	Sammendrag av dokumentanalysen	54
5.2	Klasseromsobservasjoner på to skoler i Oslo	55
5.2.1	Klasseromsobservasjon nr. 1, 2 og 3 på skole 1: 4.trinn: TIEY	55
5.2.2	Observasjon 4, 5 og 6 i 6. klasse (FaIF) på skole 2	61
5.2.3	Sammendrag av klasseromsobservasjonene i Oslo	66
5.3	Intervjuer med to lærere og to rektorer i Oslo	67
5.3.1	Lærerne	68
5.3.2	Intervju med to rektorer i Oslo	70
5.3.3	Sammendrag av intervjuene med to rektorer og to lærere i Oslo	73
5.4	Resultater fra intervjuer og klasseromsbesøk i Melbourne	73
5.4.1	Intervjuer med representanter for skolemyndighetene i Melbourne	73
5.4.2	Klasseromsbesøk på to skoler i Melbourne	76
5.4.3	Sammendrag av dataene innhentet i Melbourne	78
5.5	Intervju med en 3. representant for Utdanningsetaten i Oslo	78

5.6 Sammen drag av resultater	83
6 Drøfting av resultater	84
6.1 Organisering av TIEY	84
6.2 Tilpasninger til andrespråkselevers nivå	85
6.3 Klassesamtalen	86
6.4 Gruppearbeid	87
6.5 Muntlighet	89
6.6 Forkunnskaper	90
6.7 Ordforråd	91
6.8 Tidsperspektivet	92
6.9 Erfaringer med TIEY/EYLP	93
6.10 Sammenheng pedagogisk teori og praksis	94
6.11 Avsluttende drøfting	95
6.12 Pedagogiske implikasjoner og videre forskning	99
6.12.1 Pedagogiske implikasjoner	99
6.12.2 Videre forskning	100
Litteraturliste	101
Vedlegg 1-9	110

1 Innledning

På bakgrunn av elevenes svake resultater på nasjonale og internasjonale tester, har man i norsk skole de siste årene økt fokuset på lesing og skriving. Å innføre lesing og skriving som to av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06) har vært en sentral del av denne satsingen. Man har særlig sett at elever med et annet morsmål enn norsk presterer dårligere på nasjonale og internasjonale tester enn majoritetspråklige, og en del av disse elevene har behov for særskilt norskopplæring. Spesielt har man rettet fokus mot andrespråkelevenenes leseprestasjoner (Kulbrandstad 2008: 226) og det vil derfor være viktig at de tiltakene som settes inn lokalt ivaretar denne elevgruppes behov. Dårlige leseresultater har fått lærere/skoleledere/myndigheter til å tenke nytt rundt lese- og skriveopplæringen. En måte å møte kravene om å bedre resultatene på, har vært å undervise elevene i nivådelte grupper (jf. Danbolt og Kulbrandstad 2012:223). Jeg har i denne studien ønsket å undersøke nærmere hvordan satsing på lesing og skriving skjer i Oslo, ved å undersøke lese- og skriveopplæringsprogrammet *Tidlig innsats early years* (heretter TIEY).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg fikk først høre om *Tidlig innsats early years* (TIEY) da jeg høsten 2009 jobbet som lærer på en barneskole i Oslo med et prosjekt som het «Språkløftet». Et av hovedmålene for prosjektet var å fremme god språkutvikling i norsk for barn med flerspråklig bakgrunn. TIEY ble i Språkløftet omtalt som et program som nettopp skulle fremme dette målet. Man kan kort si at TIEY er et strukturert lese- og skriveopplæringsprogram brukt i Oslo, som både omfatter organisering av og metodikk i opplæringen for 1. til 4. trinn (Utdanningsetaten udatert: 43). Programmet inneholder stasjonsundervisning, der veiledet lesing er en sentral stasjon, og der elevene gruppevis (gjerne etter lesenivå) arbeider seg gjennom ulike stasjoner med ulike aktiviteter. Norsk er hovedfaget i programmet. Lignende opplæringsprogram blir også brukt andre steder i Norge, men kalles da noe annet for eksempel Nylundmodellen, stasjonsundervisning, New Zealand-modellen, Early years literacy program (EYLP). Det finnes mange beskrivelser av hvordan TIEY skal organiseres, men det har vært vanskelig å finne ut hvilke pedagogiske prinsipper programmet baserer seg på. Jeg ønsket spesielt å finne ut om TIEY kan dekke andrespråkelevers behov for tilpasset opplæring, siden det ble foreslått som pedagogisk verktøy for å fremme god norskspråklig utvikling hos elevene i

språkløfteprosjektet. Jeg valgte derfor TIEY og andrespråkselever som tema for min masteroppgave.

1.2 Problemstilling og underspørsmål

Mitt forskningsspørsmål er følgende:

I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring?

Studien vil belyse forskningsspørsmålet gjennom tre underspørsmål:

1: Hvordan er andrespråkselever omhandlet i sentrale dokumenter om EYLP/TIEY, og hvilke prinsipper legges det vekt på?

2: På hvilken måte, og i hvilken grad, er metodikken som brukes egnet til å gi tilpasset opplæring for andrespråkselever?

3: Hvilken forståelse har skoleledere og lærere av andrespråkselever og TIEY/EYLP, og i hvilken grad/på hvilken måte mener de at programmet er egnet for tilpasset opplæring for andrespråkselever?

Det er skrevet lite om TIEY, derfor vil jeg i undersøkelsen i tillegg gi en presentasjon av TIEY og EYLP. Siden de to programmene er tilnærmet like, har det vært sentralt å finne ut av hvilke erfaring man har gjort seg i Melbourne med EYLP etter at programmet har vært i bruk der i mer enn ti år.

For å få svar på forskningsspørsmålene mine, har jeg valgt følgende metoder:

1: Analyse av tre ulike dokumenter/forskningsrapporter om TIEY/EYLP/litterasitetsopplæring.

2: Observasjon av klasseromspraksis i grunnskolen i Melbourne og Oslo.

3: Semistrukturerte intervjuer med skolemyndighet i Melbourne, representant for Utdanningsetaten, skoleledere og lærere i Oslo.

For hver av kildene undersøker jeg i hvilken grad andrespråksperspektiver er vektlagt. Perspektivet i studien er dessuten sammenlignende: hvilke likheter og forskjeller er det

mellom det som vektlegges i sentrale dokumenter om TIEY/EYLP, i informantenes vurderinger, og det som faktisk skjer i klasserommet?

1.3 Avgrensing

TIEY består av fire hovedkomponenter: foreldredeltakelse, stasjonsundervisning med veiledet lesing, Ny start, som er et intervensjonsprogram for de elevene som sliter med lesing, og kontinuerlig faglig oppdatering av lærere (Utdanningsetaten, Oslo kommune Innsatser 1. -4. årstinn norsk: TIEY). I denne oppgaven er det stasjonsundervisningen med veiledet lesing jeg vil ta for meg, og jeg vil derfor ikke komme inn på de andre tre komponentene. Grunnen er at det er det som skjer i det ordinære klasserommet jeg vil undersøke. Fagtekst i fokus (FaIF), som er en videreutvikling av TIEY i Oslo, brukes fra (4.) 5. -7. klasse, og vil bli inkludert i oppgaven gjennom beskrivelse og observasjon. Oppgaven er skrevet på grunnlag av data samlet inn på et gitt tidspunkt, perioden desember 2011 til februar 2013, og alt er anonymisert.

1.4 Andrespråkselever

Andrespråkselever omtalt i norsk sammenheng er elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål, og som lærer norsk som et andrespråk. Et andrespråk kan defineres som et språk man ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk (NOU 2010: 7). Andrespråkselever blir også omtalt som minoritetsspråklige eller flerspråklige elever, men jeg har i denne oppgaven valgt å bruke termen andrespråkselever. Det er store variasjoner i denne elevgruppa på mange områder, ikke minst med tanke på hvor godt de behersker norsk. Noen av andrespråkselevne har rett til særskilt språkopplæring etter Opplæringslovens § 2-8 (1998) som lyder:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Det er gruppen av andrespråkselever som ikke har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlige opplæringa i skolen» som jeg vil omtale videre i denne studien.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven har seks hovedkapitler:

Kapittel 1 er en introduksjon til emnet som denne studien omhandler. Kapitlet omfatter oppgavens bakgrunn, problemstilling og underspørsmål, avgrensning og definisjon av andrespråkselever.

Kapittel 2 er et bakgrunnskapittel som gir en kort presentasjon av EYLP og TIEY. I dette kapitlet vil også studiens forundersøkelser bli beskrevet.

Kapittel 3 innledes med å se på tidligere forskning på området, fulgt av en redegjørelse av sosiokulturelle teorier. Videre omhandler kapitlet hvilke behov andrespråkselever har for tilpasset opplæring.

Kapittel 4 omhandler metodiske tilnærminger, beskrivelser av utvalg, datagrunnlag og analysetilnærming.

Kapittel 5 presenterer resultatene av dokumentanalysen, klasseromsobservasjonene og intervjuene.

Til slutt, i kapittel 6, drøftes resultatene i lys av teorien presentert i kapittel 3. Avslutningsvis presenteres noen tanker rundt pedagogiske implikasjoner og videre forskning.

2 Bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg presentere Early years literacy program (2.1), Tidlig innsats early years (2.2) og forprosjektet på Nylund skole i Stavanger (2.3). Presentasjonen vil inneholde opphavet til programmene, hva klasseromsprogrammene innebærer, og sammenhengen mellom dem. Early literacy research project, som var forskningsprosjektet som dannet grunnlaget for innføringen av EYLP i Australia, vil bli behandlet spesielt grundig siden EYLP og TIEY bygger på dette forskningsprosjektet.

2.1 Early years literacy program i Australia

Forskningsprosjektet Early literacy research project (ELRP) ble startet i staten Victoria i Australia i 1996, som et samarbeide mellom Victorian Department of Education og universitet i Melbourne (Crévola & Hill 1999). Forskningsprosjektet varte i tre år (1996 – 1998) og var forløperen til undervisningsprogrammet som etter hvert fikk navnet Early years literacy program (EYLP). Programmet Success for all², som er et opplæringsprogram fra USA, blir spesielt nevnt som en inspirasjonskilde og som et lignende program (Crévola & Hill 1998:135). Bakgrunnen for prosjektet var at mange av elevene i barneskolen hadde dårlige lese- og skriveferdigheter på tross av lærernes store innsats. Med referanse til forskning som peker på at det har liten virkning å prøve å bøte på dårlige lese- og skriveferdigheter etter 3. klasse, ville man prøve ut et program som skulle bedre elevenes lese- og skriveferdigheter allerede i løpet av de første to årene i skoleløpet (Crévola & Hill 1998:134). Prosjektet fikk derfor navnet early years. Prosjektet inneholdt fem elementer (Crévola & Hill 1998:135-136):

1. En tro på at alle elever kan gjøre fremgang.
2. Utarbeiding av en detaljert, systematisk og jevnlig profil av unge elevers litterasitetsframgang (running records).
3. Tilpasset opplæring for alle (klasseromsprogrammet).

² Success for all er et undervisningsprogram med opphav i USA, som ble utformet av Bob Slavin og Nancy Madden. De første skolene i USA startet med programmet i 1987, og det er blitt svært utbredt (<http://www.successforall.org/About-Us/History-of-Success-for-All-Foundation/>)

4. Intervensjon for de elevene som ikke gjør fremgang i klasserommet (reading recovery).

5. Positive forbindelser mellom skole, hjem og samfunn.

27 skoler ble plukket ut for å prøve ut prosjektet og 25 skoler fungerte som kontrollskoler.

Både prøveskolene og kontrollskolene i effektstudiet ble valgt ut på bakgrunn av at de hadde en andel «educational disadvantages children» som er en indikator sammensatt av fattigdom, ikke-engelskspråklig bakgrunn (NESB), aboriginer eller Torres Strait Islander status (et annet urfolk fra en øygruppe tilhørende Australia) og de med transittopphold (op.cit.: 143).

Prosjektskolene startet etter hvert med en daglig totimers økt med språkundervisning.

Totimersøkten skulle kombinere elementene muntlig språk, å lese for elevene, språkopplevelser, veiledet lesning (jf. 2.2.1), egen lesing, modellskrivning, delt skrivning, interaktiv skrivning, veiledet skrivning og egen skrivning (Crévola & Hill 1998: 139). En totimers økt startet med at læreren hadde en samtale med klassen. Elevene ble så delt i grupper, hvor en av «stasjonene» var med lærer, og hvor man gjerne brukte veiledet lesing.

Resten av klassen satt i grupper med selvstendig arbeid hvor frivillige voksne hjalp til. I

observasjonene gjort i Melbourne så vi at disse frivillige voksne var foreldre til elever i klassen/på skolen. Økten sluttet med at læreren igjen samlet hele klassen, og det ble fokusert på å utvikle elevenes muntlige ferdigheter og evnen til å reflektere over eget arbeid. I

prosjektperioden ble elevene testet før og etter intervensjonen. Etter ett år med

implementering av ELRP konkluderte Crévola og Hill (1998) med at resultatene var positive, men dataene var preliminære, og man burde utbedre modellen spesielt når det gjaldt muntlige aktiviteter. Den muntlige testen viste nemlig ingen forbedring hos elevene. Det ble allerede i

1997 gitt ut lærerveiledninger med oppskrifter og videoer for hvordan man kunne bruke

EYLP i undervisningen (Bradbury et al. 1997). Ifølge det australske utdanningsdepartementet

(DETYA 2000: 335-336) skjedde implementeringen av EYLP raskt og før prosjektperioden

var over. Tre år etter, i år 2000 jobbet 900 av 1250 skoler i staten Victoria med EYLP.

2.2 Tidlig innsats early years

I Norge ble EYLP først innført på Nylund skole i Stavanger i 2002, og de kalte

undervisningsprogrammet for Nylundmodellen (Paust-Andersen 2010). Flere barneskoler i

Oslo hadde allerede begynt med veiledet lesing og stasjonsundervisning før Utdanningsetaten

i skoleåret 2007/08, inspirert av Nylund, startet et prosjekt som de først kalte Early years og

som senere ble til Tidlig innsats – Early years (TIEY). Bakgrunnen for å endre

undervisningspraksis i Oslo var dårlige resultater på kartleggingsprøver og nasjonale prøver i lesing på mange av barneskolene. Utdanningsetaten hadde vært på besøk på Nylund, og ønsket å gjennomføre et lignende undervisningsprogram i Oslo. Prosjektet var et ledd i Groruddalsatsingens område fire som omfatter skolene i Groduddalen hvor målet var å øke elevenes nivå i lese- og skriveferdigheter (Oslo kommune 2010:37). Som et ledd i Utdanningsetatens prosjekt (Akers avis groruddalen (nettavis)) dro representanter fra 16 groruddalsskoler og representanter fra Utdanningsetaten i februar 2008 til Australia på en studietur for å gjøre seg kjent med programmet EYLP. Dette besøket ble bakgrunnen for innføringen av TIEY på åtte skoler i Groruddalen høsten 2008. Undervisningsprogrammet spredde seg raskt til flere skoler. I 2011 var halvparten av skolene med 15 000 elever og 800 lærere med i prosjektet (Utdanningsetaten, udatert). Våren 2013 deltok 58 skoler (av 100) i programmet. Dette utgjør ca. 60 % av alle barneskolene i Oslo (se vedlegg 2). Høsten 2013 er programmet utvidet til å gjelde 61 skoler (Utdanningsetaten, årsberetning 2012), og nye skoler blir med i prosjektet hvert år. Norskfaget har hovedfokus i TIEY, men det brukes også i matematikk og engelsk. Skolene som begynner med TIEY skriver under en kontrakt hvor man binder seg til å arbeide med programmet i tre år. Man skal i løpet av disse årene innføre programmet på 1. - 4. trinn, det skal jobbes med programmet minst fire ganger i uka (à 90 min), og programmet skal starte første skoledag (se vedlegg 3 for Oslonorm). I praksis brukes de fleste av elevenes norsktimer til TIEY. Ingen av skolene som har startet med TIEY har sluttet med modellen. Undervisningsprogrammet inneholder (som EYLP og Nylundmodellen) stasjonsundervisning med en sentral lærerbetjent stasjon der det ofte utføres veiledet lesing. Hver TIEY-økt består av minst 90 minutter, hvor det først er en felles oppstart (10-15 min), så en hoveddel med stasjonsundervisning (12 min x 5 el 6) hvor veiledet lesing (12 min per gruppe) er en av stasjonene, og til slutt en felles avslutning (10-15 min) (Utdanningsetaten udatert: 52-53). Elevene er delt i 5-6 grupper med 4-6 elever i hver, gjerne etter tilnærmet likt lesenivå. Lesekompetansen blir kartlagt ved hjelp av LUS³ (leseutviklingsskjema). De andre stasjonene skal være mest mulig selvdrevne, og elevene har som regel ikke tilgang til lærer.

På bakgrunn av Utdanningsetatens beskrivelser virker klasseromsprogrammene i EYLP og TIEY tilnærmet like. Tidsbruken på hver økt er derimot ulik: I EYLP nevnes two hours block, som vil si 120 minutter, mens det er 90 minuttersøkter i TIEY. I TIEY har man valgt å ha ca.

³ LUS (leseutviklingsskjema) er en måte å følge med på elevenes leseutvikling på. LUS ble utviklet i Sverige på 1980-tallet av leseforskeren Bo Sundblad på bakgrunn av et prosjekt fra 1978-1981. Se Bo Sundblads nettside: <http://www.bibo.se/>

12 minutter på hver stasjon, mens det ikke blir nevnt antall minutter på hver stasjon i omtalen av EYLP. Det blir heller ikke i sentrale dokumenter om EYLP sagt hvor mange stasjoner det skal være. I beskrivelsen av EYLP nevnes det at det er frivillige voksne på alle stasjoner, mens man som regel ikke har lærere/voksne på stasjonene utenom veiledet lesing i TIEY. TIEY har også en annen måte å følge med på elevenes leseutvikling (LUS) enn EYLP og Nylundmodellen har (running records). Running records er en type leseprotokoll hvor et av målene er å finne riktige tekster til elevene (Paust-Andersen 2010: 6). Nylundmodellen har i tillegg blitt videreutviklet i fagene matematikk og engelsk, mens TIEY er blitt videreutviklet til også å gjelde 4. -7. trinn hvor det har fått navnet Fagtekst i fokus.

Fagtekst i fokus (FaIF) viderefører TIEY-organiseringen fra småskoletrinnet til mellomtrinnet på TIEY-skoler, men har et større fokus på fagtekster (Utdanningsetaten: Fagtekst i fokus). FaIF ble startet opp rundt 2010 (intervju representant Utdanningsetaten), og i skoleåret 2012/13 var det 18 skoler som hadde FaIF (se vedlegg 2). FaIF skal ivareta tilpasset opplæring, de fem grunnleggende ferdighetene og veilede hver enkelt elev i lese- og skriveutviklingen. FaIF bruker TIEY-modellen med de samme fire ”byggesteinene” som inkluderer foreldredeltakelse, stasjonsundervisning med veiledet lesing, Ny start, og kontinuerlig faglig oppdatering av lærere. FaIF skal gjennomføres minst to ganger i uka à 90 minutter (Bjørndal skole: Om FaIF). Programmet har samme struktur på økta som TIEY, med en felles oppstart, stasjonsundervisning/individuellt arbeid, og en felles avslutning. På skole 2 hvor jeg observerte FaIF var det for eksempel slik at man hadde tre ulike stasjoner: veiledet lesing (ikke med småbøker, men med ulike fagtekster), PC-stasjon, og oppgaver i et hefte. Det sentrale i den veiledede lesingen i FaIF er at elevene skal forstå innholdet og strukturen i en fagtekst, og at elevene øver på/lærer seg ulike lesestrategier.

2.2.1 Veiledet lesing

Siden veiledet lesing er en svært sentral del av TIEY og EYLP, og siden mine informanter trekker fram denne delen som svært viktig for andrespråkselever, ønsker jeg å gi en nærmere beskrivelse av lesemetodikken. Guided reading/veiledet lesing er en metode i leseopplæringen utviklet på New Zealand, og som har blitt svært utbredt både i England og USA (Klæboe og Sjøhelle 2013). Veiledet lesing kan brukes innenfor rammen av TIEY, men også utenfor. Når man har veiledet lesing, sitter læreren sammen med en liten gruppe elever med tilnærmet lik lesekompetanse, og arbeider med småbøker eller andre tekster i ulike sjangre. I gruppen aktiviseres forkunnskaper, man fokuserer på lesestrategier, man leser teksten på ulike måter,

ser etter ulike ting, og man fokuserer på forståelse av teksten. Slik deltar alle elevene, og metoden legger vekt på tilpasset opplæring (Steen-Paulsen 2007). Både syntetisk og analytisk metode benyttes i denne leseopplæringen, og målet er at elevene skal utvikle gode lesestrategier, mestre stadig nye tekster og konstruere mening ved hjelp av kritisk lesing. Sentralt er også arbeidet med ordene som brukes i tekstene. I Språkløfterapporten (Utdanningsetaten udatert: 53) beskrives veiledet lesing som et helhetlig leseprogram hvor det å lytte, tale, lese og skrive er likeverdige komponenter. «*Det handler med andre ord om langt mer enn bare å lære den tekniske delen av lesingen, språkstimulering med utvidelse av ordforråd og begrepsapparat på norsk utgjør en vesentlig del*». I denne beskrivelsen blir språkstimulering og utvidelse av ordforråd framhevet, noe som kan være positivt for andrespråkselever.

2.3 Forprosjekt på Nylund skole

Som et forarbeid til undersøkelsen besøkte jeg Nylund skole i Stavanger. Denne skolen var den første i Norge som startet med EYLP, og jeg gjennomførte intervju og klasseromsobservasjoner der. Denne datainnsamlingen var research, som dannet grunlaget for det videre arbeidet med masteroppgaven. Da jeg besøkte dem gjennomførte en representant for Nylund skole en presentasjon av Nylundmodellen⁴, og vi fikk mulighet til å stille spørsmål. Vi fikk også mulighet til å se Nylundmodellen praktisert i en 1., 2., og 4. klasse. I samtalen med representanten ble det sagt at det var i arbeidet på den lærerstyrte stasjonen man kunne «gjøre noe» for de minoritetsspråklige elevene. Forbedret gjennomsnittlig resultat på lesekartleggingsprøven i 1. og 2. klasse ble brukt som begrunnelse for at man så innføringen av programmet som svært vellykket. Mitt inntrykk av Nylundmodellen gjennom observasjonene var at det var høyt fokus på ro i klasserommet, og man måtte holde tiden (12 minutter). Det var ikke vektlagt at man skulle gjøre seg ferdig med oppgavene på de enkelte stasjonene. På den lærerstyrte stasjonen fikk alle elevene lest høyt og snakket. Gruppene var sammensatt etter lesenivå i norsk, og det var tilpasninger av form og innhold på den lærerstyrte stasjonen. Det var det ikke på de andre stasjonene. Elevene satt i grupper, men de arbeidet stort sett individuelt. Lesing og skriving var de mest sentrale aktivitetene på

⁴[http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/ntr/A1ADFACCF9A889DAC1257AE9004A3E84/\\$FILE/NYLUND%20SKOLE_Stasjoner_lesing%20revidert%202013.pdf](http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/ntr/A1ADFACCF9A889DAC1257AE9004A3E84/$FILE/NYLUND%20SKOLE_Stasjoner_lesing%20revidert%202013.pdf)

stasjonene uten lærer, mens elevene fikk bruke sine muntlige ferdigheter på den lærerstyrt stasjonen.

Forprosjektet på Nylund skole var en viktig start på min undersøkelse. Jeg fikk erfaringer med intervju og klasseromsobservasjoner som verktøy, og områder som pekte seg ut, ble viktige i det videre arbeidet.

2.4 Sammendrag

Jeg vil oppsummere dette bakgrunnskapitlet ved å omtale programmene kort med de viktigste forskjellene.

Lese- og skriveopplæringsprogrammet **Early years literacy program (EYLP)** ble startet opp som et forskningsprosjekt i 1996 i Melbourne i Australia. Programmet inneholdt stasjonsundervisning med veiledet lesing i en totimers økt. Økten startet med at man først samlet hele klassen for å gjøre noe/snakke om noe felles, så hadde stasjonsundervisning og til slutt en felles oppsummering. Læreren var på den veiledede stasjonen, og det var frivillige voksne som hjalp de andre gruppene. Det blir ikke nevnt antall stasjoner eller hvor mye tid man skal bruke på hver stasjon i dokumenter om EYLP. I år 2000 arbeidet 900 av 1250 skoler med programmet.

Nylundmodellen ble startet opp på Nylund skole i Stavanger i 2002. Lese- og skriveopplæringsprogrammet inneholder som EYLP, stasjonsundervisning og veiledet lesing men i 90-minutters økter. Læreren er som regel alene i klassen når man arbeider med Nylundmodellen. Det skal være seks stasjoner i økten, med 12 minutter på hver stasjon. Nylund skole har i tillegg til å bruke modellen i norsk, også videreutviklet modellen i matematikk og engelsk.

Tidlig innsats early years (TIEY) ble startet opp i Oslo i 2008 på åtte skoler i Groruddalen. Lese- og skriveopplæringsprogrammet inneholder, som Nylundmodellen, stasjonsundervisning og veiledet lesing i 90-minutters økter. Læreren er som regel alene i klassen når man arbeider med TIEY. Det er som regel fem stasjoner, med 12 minutter på hver stasjon. Man skal arbeide med TIEY fire ganger i uka, som betyr at de fleste norsktimene blir brukt til programmet. I skoleåret 2012/2013 arbeidet 58 skoler med programmet fra 1.-4. trinn.

Fagtelst i fokus (FaIF) startet opp i 2010 på skoler som allerede hadde TIEY. Lese- og skriveopplæringsprogrammet brukes fra 4. -7. trinn, og har samme organisering som TIEY med stasjonsundervisning og veiledet lesing i 90 minutters økter. I FaIF har man ikke like mange stasjoner som i TIEY. Det kan for eksempel være tre stasjoner. Det er 15-20 minutter på hver stasjon. Fokuset på veiledet stasjon er å lese fagtekster i for eksempel naturfag og samfunnsfag. Læreren er som regel alene når man arbeider med FaIF. I skoleåret 2012/13 var det 18 skoler som hadde FaIF.

3 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil jeg først foreta en kort gjennomgang av relevant forskning knyttet til EYLP/ TIEY (3.1). Dette vil danne et tolkningsgrunnlag i drøfting av funn gjort i egen undersøkelse. Sosiokulturell læringsteori vil bli behandlet (3.2), og litterasitet (3.3) vil bli forklart og satt i en andrespråkssammenheng. Videre vil lese- og skriveopplæring i en norsk kontekst bli framstilt (3.4). I kapittel 3.5 vil jeg legge fram momenter knyttet til tilpasset opplæring for andrespråkselever. Sentrale komponenter i lese- og skriveopplæring for andrespråkselever: muntlighet i sentrum, bruk av elevenes forkunnskaper og arbeid med ordforråd vil bli omtalt til slutt. Områdene vil jeg omtale videre i oppgavens resultat- og diskusjonskapittel (kap.5 og 6).

3.1 Tidligere forskning

I dette underkapitlet vil jeg først presentere masteroppgaver som omhandler EYLP og TIEY. Deretter vil jeg legge fram noen aktuelle forskningsartikler og et bokkapittel som er interessante i denne sammenheng. Australsk forskning gjort på EYLP er behandlet under 2.1.

Det har blitt skrevet flere masteroppgaver i tilknytning til EYLP. Svein Wisløff (2008) omhandler hvordan EYLP kan endre etablert skolekultur, Marit Aukland (2009) tar for seg aksjonslæring som redskap i implementering av EYLP, Lill-Karin Pedersen (2010) tar opp EYLP som en helhetlig undervisningsmetode, Ingrid Paust-Andersen (2010) handler om implementering av EYLP i norsk skole og Anneli Blomseth (2013) ser på hvordan lærerne på lærerstyrt stasjon i EYLP utfordrer elevene i dialog. Her vil jeg trekke fram Ingrid Paust-Andersen sin beskrivelse av EYLP i norsk skole, da hennes masteroppgave går mest grundig gjennom bakgrunnen for EYLP i staten Victoria. Selv om hun ikke nevner TIEY eksplisitt, er Oslo med i hennes undersøkelse. Hun intervjuet lærere og ledere om hvor fornøyde eller misfornøyde de var med modellen. Paust-Andersen (2010:108) konkluderte med at lærerne opplever at programmet har bedret elevenes motivasjon og faglig nivå, spesielt elevenes leseresultater. Blomseth (2013) er også interessant, fordi den fokuserer på lærerstyrt stasjon. Hun har brukt intervjuer og klasseromsobservasjoner som metode, og funnene hennes viser at det er flere gode innspill til kognitivt utfordrende dialoger i det som skjer på lærerstyrt stasjon, selv om omfanget er beskjedent.

Det er også skrevet noen masteroppgaver i tilknytning til TIEY. En masteroppgave innenfor spesialpedagogikk av Ida Aarseth (2013) nevner TIEY som et helhetlig program med et fastlagt system for både tilrettelegging, kartlegging og tiltak for å bedre elevenes læringsutbytte. Slik lykkes skolen med å ivareta elevenes opplærings situasjon i større grad enn der det ikke finnes like helhetlige planer, er hennes konklusjon. En masteroppgave i lesing og skriving av Liv Holm (2012) tar for seg et utvalg elever i 2. klasse som har lesing i nivåbaserte grupper (TIEY), og om hvordan nivådelingen kan påvirke den akademiske selvoppfattelsen til barna. Metoden som var brukt var dybdeintervjuer av elevene, og hennes undersøkelse viste en sammenheng mellom plassering på nivåbaserte grupper i leseopplæringen og selvoppfattelse. Hun konkluderte med at nivådeling kan slå uheldig ut for enkelte elever, særlig for de som er sårbare i utgangspunktet. De elevene som derimot opplevde mestring på andre områder, viste seg å være mindre sårbare. De nevnte masteroppgavene har i hovedsak brukt intervjuer og dokumentanalyse som datakilder. Kun Blomseth har brukt klasseromsobservasjoner. Av de beskrevne masteroppgavene er det Paust-Andersen, Blomseth og Holm som er mest relevant for meg og jeg vil komme tilbake til dem i kapittel 6. I det følgende vil jeg ta for meg forskning som er gjort på EYLP/TIEY utover masteroppgaver.

Ion Drew (2009) undersøkte EYLP brukt i engelskundervisningen på Nylund skole. Han hadde klasseromsobservasjoner i 3. og 4. klasse, intervjuer og elevtekster som data i sin undersøkelse. Han hadde også kontrollskoler som ikke brukte EYLP. Studien viste at EYLP hadde gode resultater på elevenes lesekompetanse i engelsk, selv om resultatene blir betegnet som foreløpige. Mari Steen-Paulsen (2007) har også skrevet om bruk av metoden veiledet lesing i engelsk, og har brukt kartlegginger av elevenes engelsk kompetanse før og etter bruk av veiledet lesing som metode. Rapporten er en evaluering i et da pågående prosjekt (midtevaluering), og det konkluderes med at det ser ut til at metoden veiledet lesing gir bedre leseresultater. Randi Solheim og Arne Aasen (2011) har også sett på veiledet lesing som metode innenfor EYLP, men innenfor norskfaget. De har brukt aksjonsforskning som metode der de har studert det som skjer på veiledet stasjon, og knyttet det til en samtalestasjon i etterkant. Solheim og Aasen konkluderte med at veiledet lesing kan fungere godt, men at dette er avhengig av læreren. Solheim og Aasen foreslår at det bør forskes videre på hvordan arbeidet på lærerstyrt stasjon og de elevstyrte stasjonene kan knyttes mer sammen (oc.pit.: 72).

På slutten av mitt masterarbeid kom det ut en artikkel med tittel Early Years Literacy Program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? av Kirsten Palm og Ruth Seierstad Stokke (2013). Artikkelen baserer seg på et pågående treårig (2011 – 2014) forsknings- og utviklingsprosjekt knyttet til TIEY og flerspråklige elever. Prosjektet består av spørreundersøkelser blant lærere og klasseromsstudier (Palm og Stokke 2013: 9). EYLPs forutsigbarhet og klare ramme blir trukket fram som positivt for elevene. Palm og Seierstad trekker fram at det selvdrevne stasjonsarbeidet ikke ser ut til å fungere optimalt, og de peker spesielt på at lesestasjonen ikke ser ut til å fungere etter hensikten. De antyder at de svakeste leserne (som i dette tilfellet var flerspråklige elever) trenger andre betingelser og andre former for stimuli enn det EYLP-lesestasjonen gir dem. De rapporterer også at de registrerte liten bruk av samtale og språklig samhandling, som er arbeidsformer man vet er gunstig for andrespråksinnlærere (op.cit.:22).

Høgskolen i Hedmark hadde i perioden 2005 – 07 et oppdrag for Oslo kommune som het «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig utdanning i praksis». Dette kom som et resultat av at Oslo fra 2005 valgte å undervise alle grunnskoleelever etter den ordinære læreplanen i norsk, og ikke etter planen i grunnleggende norsk. Anne Marit Vesteraas Danbolt og Lise Iversen Kulbrandstad ved Høgskolen i Hedmark gjennomførte som en del av dette oppdraget et aksjonsforskningsprosjekt hvor de samarbeidet med fem skoler i Oslo om utfordringer de nye rammene gav. De så særlig på organisering av, og arbeidsmåter i norskopplæringen, og spesielt for undervisningen av de minoritetsspråklige elevene. På en av disse fem skolene de samarbeidet med, er noe de kaller «språkverksted» beskrevet (Danbolt og Kulbrandstad 2008: 63). Dette var før perioden Utdanningsetaten hadde startet sitt TIEY-prosjekt. Gjennom beskrivelsene av opplegget med veiledet lesing og stasjonsarbeid som Danbolt og Kulbrandstad gir, virker det som at det de kaller «språkverksted» er nesten det samme som stasjonsarbeidet i TIEY. Fofatterne henviser også til nettsider i Australia som beskriver EYLP-modellen. Danbolt og Kulbrandstad peker på de forutsigbare rammene som positivt med organiseringsformen. Men de mente at det antakelig var elevene med et svakt norskspråklig utgangspunkt som hadde det minste læringsutbyttet. Spesielt var det det selvdrevne arbeidet på stasjonene uten lærer som de mente gav minimalt læringsutbytte for de minoritetsspråklige elevene. Danbolt og Kulbrandstad prøvde i samarbeid med lærerne å bedre sammenhengen mellom aktivitetene på stasjonene og knytte samtale, lesing og skriving bedre opp mot hverandre. I tilknytning til det samme aksjonsforskningsprosjektet har både Danbolt og Kulbrandstad publisert en artikkel hver om henholdsvis fokus på innhold og

samhandling. Om å gjøre endringer i andreklassingers språklæringsmiljø (Danbolt 2007) og Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe (Kulbrandstad 2008). Danbolt og Kulbrandstad har også senere publisert en artikkel på engelsk tilknyttet det samme forskningsprosjektet, men som fokuserer på hvordan lærere reflekterer over tilpasninger i litterasitetsopplæringen i takt med endrede krav (Danbolt og Kulbrandstad 2012:223-224). De konkluderer med at lærernes refleksjoner i tilknytning til forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, kan være et verktøy for å utvikle kompetanse til å møte mangfoldige elevgruppers behov for lese- og skriveopplæring.

Som oversikten viser er det flere som har studert EYLP, TIEY eller veiledet lesing. Men få studier er gjort på klasseromsprogrammet EYLP i en andrespråkssammenheng. Her er det kun Danbolt og Kulbrandstad (2008) og Palm og Stokke (2013) som kan nevnes. Jeg vil komme tilbake til tidligere forskning på EYLP og TIEY i kapittel 6, og vil nå gå inn på det teoretiske fundamentet i oppgaven.

3.2 Et sosiokulturelt syn på språk og språklæring

I dokumenter om EYLP og TIEY henvises det til sosialkonstruksjonisme (se 5.5.1), og jeg vil derfor gå nærmere inn på sosiokulturell læringsteori. Forskning med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier har på mange måter vært viktig for utviklingen av synet på leseopplæring i skolen (Kulbrandstad 2003:41). Dette gjelder både for forståelsen av at man i ulike miljøer bruker lesing og skriving på ulike måter, og at lesing og skriving også sees som en sosial praksis. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hva sosiokulturell læringsteori er.

Leo Vygotsky dannet grunnlaget for sosiokulturell læringsteori da han skapte en ny psykologisk teori på begynnelsen av 1900-tallet. Hovedideen var at det er nært slektskap mellom bruk av språk som et kulturelt verktøy i sosial sammenheng og bruk av språk som et psykologisk verktøy for individuell tenkning. Dette synet skilte seg fra datidens rådende syn som så på psykologiske fenomen som biologi og nerveprosesser (Rommetveit 1996: 93). Menneskets kognitive strategier utvikles ifølge Vygotsky (1978: 55-57) først gjennom det sosiale, så til det psykologiske. I begynnelsen er språket en sosial aktivitet, men etter hvert får språket to ulike funksjoner. Man opparbeider seg et språk til å kommunisere med og «en indre tale». Vygotsky mente at det er denne indre talen som er grunnlaget for tanken. Språket er derfor det viktigste redskapet vi har for å tilegne oss kunnskap, ifølge sosiokulturell læringsteori. Dette kan stå i kontrast til læringssyn som fokuserer på individuelle prosesser

som for eksempel Krashen (1981). Han mener at språktilegnelse først og fremst er et spørsmål om samspillet mellom innlærerens mentale grammatikk og egenskaper ved det språklige innputt som skal ligge på et litt høyere nivå enn det innlæreren selv er på (Lindberg 2004:4). Det primære i en språklæringssammenheng ifølge Krashen er tilgangen til et slikt språklig innputt, mens man i sosiokulturell læringsteori mener at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i kontekst (Dysthe 2001:42). Begreper som mediering og den nærmeste utviklingszone er sentrale i Vygotskys teorier. Den proksimale utviklingszone (zone for proximale development) refererer til det kognitive gap som eksisterer mellom en utvikling et individ kan gjøre alene, og en potensiell utvikling et individ kan gjøre sammen med en voksen veileder eller i samarbeid med en mer dyktig ekspert (jevnaaldrende). Ved bruk av en ekspert kan novisen (eleven) nå lengre enn man ville klart alene (Vygotsky 1978:86). Mediering (støtte, hjelp) kan skje på tre måter, ifølge Ellis (referert i Van Lier 2004:12): gjennom verktøy og artefakter, gjennom interaksjon, og gjennom bruk av tegn. I en læringssammenheng vil mediering involvere mediering fra andre gjennom sosial interaksjon, mediering av seg selv gjennom indre tale og mediering gjennom artefakter (for eksempel oppgaver og teknologi). Selv om sosiokulturell læringsteori karakteriseres som *en* teoretisk retning, er det ikke slik at Vygotsky presenterte en ferdig, homogen eller ubestridt psykologisk teori (ifølge van Lier 2004:14-17). Det finnes mange ulike retninger innenfor sosiokulturelle teorier.

Et begrep som gjerne knyttes til sosiokulturell læringsteori er scaffolding (stillasbygging). Begrepet ble først brukt i 1976 i undersøkelser av samtaler mellom foreldre og barn i barnets tidlige leveår (Gibbons 2002:10). Scaffolding er et bilde på/en metafor på hvordan et stillas midlertidig blir satt opp for å konstruere en bygning. Når de nye delene av bygget er satt opp, blir stillaset tatt ned. I en klasseromssammenheng, er stillasbygging en midlertidig og essensiell assistanse som gjør at eleven opparbeider seg nye ferdigheter, konsepter eller nivåer av forståelse. Men både Gibbons (2002:10) og Van Lier (2004:15) påpeker at stillasbygging ikke bare er et annet ord for hjelp, og at begrepet står i fare for å bli meningsløst hvis det brukes slik. Stillasbygging er en spesiell form for hjelp som utfordrer elevene i den proksimale utviklingszone, og støtter elevene til å komme videre i læringen/forståelsen/ferdighetene, på en måte elevene ikke kunne ha klart på egenhånd. Dette kan for eksempel være at elever gjennom en ekspert kan lære nye måter å bruke språket på. Læreren kan være en slik ekspert som må gi passende «scaffolding» for at læringen skal være suksessfull (Gibbons 2002: 10). På denne måten tillegges lærere og medelever stor

betydning som mediatorer i sosiokulturell læringsteori (Frost 1999: 109). Arbeid innenfor den proksimale utviklingssone og scaffolding kan relateres til begrepet tilpasset opplæring som vil bli behandlet nærmere i 3.4.

3.3 Litterasitet

Literacy, eller litterasitet, som det gjerne blir kalt i en norsk sammenheng, er et sentralt begrep innenfor sosiokulturelle teorier (Kulbrandstad 2004: 39). Litterasitet blir sett på som sosial praksis, og kan kort defineres som bruken og tilegnelsen av skriftspråk (Laursen 2010).

Barton og Hamilton (200:7-9) fremhever seks kjennetegn ved litterasitet. Litterasitet forstås best som et sett av sosial praksis, som utledes av begivenheter rundt skrevne tekster (1).

Barton og Hamilton benytter begrepene «literacy events» og «literacy practices». De definerer «literacy events» som aktiviteter der lesing og skriving har en rolle, og hvor man ofte har en samtale rundt tekster. Litterasitetsbegivenhetene er observerbare aktiviteter, og eksisterer alltid i en sosial kontekst. Aktiviteter i lese- og skriveopplæring i skolesammenheng er ofte knyttet til literacy events. Videre har ulike domener i livet ulike former av litterasiteter (2).

Man snakker gjerne om ulike litterasiteter for å understreke at det finnes mange ulike praksiser, som for eksempel digital litterasitet og matematisk litterasitet. Mønstrene i litterasitetspraksisene er påvirket av sosiale institusjoner og maktforhold, og noen litterasiteter er mer dominante, synlige og påvirkningsfulle enn andre (3). «Literacy practices» er ikke observerbare hendelser, som representerer felles mønstre i bruken av lesing og skriving i spesielle situasjoner. Litterasitetspraksiser er videre målrettet og innebygd i sosiale mål og kulturell praksis (4), og det vil være et mål i lese- og skriveopplæringen at elevene blir kjent med disse praksisene. Litterasitet er også et historisk anliggende (5), og det siste kjennetegnet er at litterasitetspraksiser endrer seg, og man må tilegne seg nye (6). Til sammen viser disse kjennetegnene at lesing og skriving ikke kan sees på som et individuelt anliggende, men at man leser og skriver i ulike situasjoner til ulike formål, og det alltid vil være sosiale aspekter knyttet til bruken av og tilegnelsen av skriftspråk.

Undervisning i og med litterasitet i klasserommet kan tjene flere funksjoner. Det kan være undervisningens gjenstand (undervisning i litterasitet), undervisningens medium (undervisning med litterasitet), og det kan være som et medium for sosial regulering (sosialisering gjennom litterasitet). I de aktivitetene som innebærer litterasitet i klasserommet vil det være uklare grenser for hvilke funksjoner som blir tatt i bruk (Laursen 2010:13).

I klasserommet vil det være elever som skal tilegne seg litterasitet på et andrespråk, og litterasitetstilegnelse på et andrespråk kan skille seg fra litterasitetstilegnelse på et førstespråk på flere måter. Når to- eller flerspråklige barn skal tilegne seg skriftspråk kalles det gjerne for bilitterasitet (biliternity) (Holm og Laursen 2010: 127). Dette begrepet trekker fram at elevene gjerne har erfaringer med litterasitet på andre språk, som de bringer med seg når de skal lære seg å lese og skrive på et andrespråk. Men mange unge andrespråksinnlærere har ikke hatt muligheten til å utvikle lese- og skriveferdigheter på sitt førstespråk, og må derfor både tilegne seg lese- og skriveferdigheter på et andrespråk parallelt med at de utvikler andrespråket (McKay 2006). Elever som har norsk som morsmål, som begynner på skolen og skal lære seg å lese og skrive, skal bare sette tegn på et språk de allerede kan. Kjennetegnet på flerspråklige barn som lærer dansk (les norsk) som andrespråk, er derimot at deres skriftspråkstilegnelse skjer parallelt med deres andrespråkutvikling. Andrespråkselevs generelle språkutvikling vil påvirke litterasitetstilegnelsen. Konkret kan det bety at når man skal lære seg å lydere ord vil en med norsk som førstespråk sannsynligvis kunne ordet som skal lyderes, mens en elev som har dansk (norsk) som andrespråk ikke nødvendigvis gjør det (Laursen 2010: 12). Overser man dette risikerer man å bidra til at disse barna blir det man kaller «tekniske lesere», som betegner lesere som lett kan avkode en tekst, men som har problemer med å forstå den. Samtidig er det en fare for at eventuelle problemer som stammer fra at man ennå ikke behersker norsk, kan bli forvekslet med mangel på grunnleggende leseferdigheter. Dette kan igjen bety at man setter inn en pedagogisk innsats på feil område (Laursen 2010: 51). På bakgrunn av dette blir det hevdet at det beste vil være om elever får leseopplæring på det språket de behersker best, som i mange tilfeller kan være morsmålet (Kulbrandstad 2003: 149). Dette gjøres ikke i TIEY. Men det bør være mulig å benytte seg av elevenes samlede språkkompetanse i lese- og skriveopplæringen, slik forsknings og utviklingsprogrammet «Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive»⁵ er et eksempel på. Her blir elevenes totale forkunnskaper om språk brukt når elevene skal lære seg det danske skriftspråket.

⁵ Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive er et dansk 6-årig forskningsprosjekt <http://www.ucc.dk/udviklingogforskning/udviklings-ogforskningsprogrammer/didaktikoglaeringsrum/2136/tegnpaasprog/>

3.4 Lese - og skriveopplæring i en norsk kontekst

I Norge ble det innført en ny læreplan, Kunnskapsløftet for grunnskole og videregående opplæring i 2006 (K-06), og denne setter rammen for innholdet i opplæringen. Læreplanen innførte fem grunnleggende ferdigheter på tvers av alle fag, hvor lesing og skriving var to av dem. Dårlige resultater på PISA-undersøkelsen som første gang ble gjennomført i 2000, var noe av årsaken til at man ville ha et økt fokus på lese- og skriveferdigheter. Kunnskapsløftet blir derfor ofte omtalt som en litterasitetsreform hvor alle lærere skal ha et ansvar for litterasitetsopplæringen (Berge 2005:165). Selv om man skal arbeide med lesing og skriving i alle fag, har norskfaget fortsatt en sentral plass i lese- og skriveopplæring. Arbeidet med lese- og skriveopplæring på småskoletrinnet (1. - 3. (4. trinn)) blir i norsk skole omtalt som den første eller grunnleggende lese- og skriveopplæring (Kulbrandstad 2003:165). Leseopplæring utover dette kalles videreutvikling av lesing eller den andre leseopplæringen. Siden mine klasseromsobservasjoner er fra april og mai i 4. og 6. klasse, vil det være mest aktuelt å omtale den andre lese- og skriveopplæringen eller den videre lese- og skriveopplæringen. En annen måte å omtale leseopplæringen fra 4.-5. klasse og oppover er å snakke om å lese for å lære. Forskning på leseutvikling viser at mange andrespråkelever nettopp på mellomtrinnet kommer til kort når det gjelder leseforståelse (NOU 2010:175). Mange elever i en andrespråksinnlæringsfase blir derfor hengende etter i denne perioden, og man har i USA betegnet den som «the fourth grade slump» (Orluf, Laursen, Daugaard, Wulff, Ladegaard og Østergaard 2012, Bøyese 2009). I dette ligger en forestilling om at det er i det fjerde skoleåret (i Norge 4. eller 5. klasse) andrespråkelever får vanskeligheter som tilskrives endrede og økte faglige krav i takt med økte språklige utfordringer. Forestillingen om «the fourth grade slump» har blitt kritisert blant annet av Laursen m fl (Orluf, Laursen, Daugaard, Wulff, Ladegaard og Østergaard 2012:3). De trekker fram at det er en risiko at man kun begrunner vanskene i de økte kravene til lesing og skriving på 4. /5. trinn, og ikke i de prosessene som ligger forut i den første lese- og skriveopplæringen. Resultatet av et slikt syn kan være at man bør legge enda større vekt på forståelse i den første lese- og skriveopplæringen, enn det man allerede gjør. Uavhengig av grunnen til «the fourth grade slump» er det sentralt at man er bevisst på andrespråkelevers behov for tilpasninger slik at elevene kan opparbeide seg kompetansen «lese for å lære». Jeg vil i kapittel 3.6 omtale hva disse behovene kan innebære.

Tilpasset opplæring

I tillegg til læreplanen for kunnskapsløftet, er grunnskolen og videregående opplæring regulert gjennom opplæringsloven. Retten til tilpasset opplæring gjelder alle elever, og er aktuell i denne sammenhengen. Opplæringsloven (1998) § 1-3 som omhandler tilpasset opplæring sier:

Tilpassa opplæring og tidleg innsats: Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

I tillegg til retten til tilpasset opplæring, vil retten til særskilt språkopplæring være aktuell for andrespråkselever. I opplæringsloven § 2-8, sitert i innledningen (s. 3), står det at elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk kan ha krav på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Opplæring for elever som har rett på særskilt norskopplæring kan gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningdirektoratet: Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter) eller etter tilpasninger til den ordinære norskplanen. Oslo har siden 2006 valgt å tilpasse opplæring innenfor den ordinære norskplanen på bakgrunn av lite tilfredsstillende resultater for elever som fulgte Læreplan i norsk som andrespråk (NOU 2010:166).

3.5 Tilpasset opplæring for andrespråkselever

Andrespråkselevne jeg har valgt å se på, er i en prosess hvor de lærer seg norsk, og de behersker ikke det norske språket like godt som elever som har norsk som sitt førstespråk. Dette kan man for eksempel se dokumentert i resultater av ulike lesetester, prøver og kartlegginger som for eksempel PISA (Kulbrandstad 2003:226-227). De viser at andrespråkselever på tross av høy skolemotivasjon og innsats har svakere leseprestasjoner enn majoritetsspråklige (NOU 2010:175), og at det er langt større variasjon innenfor denne gruppa enn i blant majoritetselevne (Kulbrandstad 2008: 226). Undersøkelser viser også at det i Norge, Sverige og Danmark er større prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritets elever enn i andre land. I *OECD Reviews of Migrant education, Norway* (2009) blir det fastslått at minoritets elever gjør det dårligere enn majoritets elever på alle nivåer i det

norske utdanningsløpet. Prestasjonsforskjellene i grunnskolen kan forklares ut fra at foreldrene til andrespråkelever oftere har lavere utdanning enn det som er vanlig i Norge, altså sosial bakgrunn (NOU 2010:175). Andrespråkelever trenger opplæring som er tilpasset de ulike behovene de har, noe som bør vurderes ut fra alder, første- og andrespråksnivå og tidligere skolebakgrunn (oc.pit.:178). OECD mener i sin rapport at Norge bør konsentrere seg om tiltak rettet mot å styrke språkkompetansen hos minoritetsspråklige elever (op.cit.:44), og de mener at alle lærere bør ha kompetanse i å undervise i et flerkulturelt klasserom med elever med annet morsmål enn norsk (op.cit.: 41). Denne kompetansen kan handle om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk (Ryen 2008:242), sagt på en annen måte tilpasset opplæring for andrespråkelever og andrespråksperspektiver. Mange av disse perspektivene som for eksempel fokus på ordlæring og ordforråd kan også være sentralt for majoritetslever, men for andrespråkelever vil det være av større betydning for mulighetene for å kunne tilegne seg norsk godt nok til å bruke det som læringsverktøy.

Teorier om andrespråkstilleggelse har ikke før på 1990-tallet blitt brukt som bakgrunn for tilrådninger når det gjelder andrespråklæring i det ordinære klasserommet. Av mulige årsaker til dette trekker Gibbons (2006: 43) fram mangelen på en felles teori man er enige om, at man ikke har forsket så mye i ordinære klasserom, og at studiene som har blitt utført, hovedsakelig har vært eksperimentelle og kvantitative. I de neste kapitlene vil jeg ta for meg områder som det har blitt forsket på både gjennom kvantitative og kvalitative studier, og som viser seg å være viktige for å gi tilpasset opplæring for andrespråkelever. Områdene tar utgangspunkt i TIEYs undervisningsprogram og er følgende: organisering, tilrettelegging av undervisningen etter andrespråkelevers nivå, klassesamtalens muligheter, samarbeid, muntlighet i sentrum, fokus på utvikling av elevenes ordforråd og bruk av elevenes forkunnskaper.

3.5.1 Organiseringen av undervisningen tilpasset andrespråkelever

Få studier har sett på hvordan klasseromsorganisering påvirker andrespråklæringen i det ordinære klasserommet (Gibbons 2006:53). Men Gibbons trekker fram en studie gjort av Wong Fillmore (1985) hvor hun så på hvorfor noen barn lærte mye mer engelsk det første året på skolen enn andre barn. Hun skilte mellom lærerstyrte/lærersentrerte klasserom og åpne/elevsentrerte klasserom. Det lærerstyrte klasserommet ble sterkt ledet av en lærer med et stort antall lærerinstruksjoner for hel klasse eller for en stor gruppe. Det åpne klasserommet ble mere koordinert enn ledet av læreren og inkluderte en stor del individuelle eller

smågruppe læringsaktiviteter. Wong Filmore konkluderer med at språklæringen var minst vellykket i de åpne klasserommene, og at språklæringen var mest vellykket der man hadde størst bruk av lærerstyrte aktiviteter. Dette kom også fram i Hagtvets (2003) undersøkelse av skriftspråkstimulering i første klasse der hun viste at det var mest skriftspråkstimulering i de klassene der det var høy grad av struktur, og minst i klassene med lavt innslag av struktur. Dette kan virke som en motsats til at man hevder at opplæring i grupper gir elevene større mulighet til å være språklig aktive (Hauge 2014: 195, NT Department og Education and Training 2010:15). Men i begge måtene å organisere undervisningen på er det visse forutsetninger til vellykket språklæring. Med andre ord: Språklæring kan være vellykket i lærerstyrte klasserom hvor læreren er bevisst på å bruke ulike organiseringsformer avhengig av innhold. Åpne klasserom med mere elevsentrert undervisning kan være vellykkede i språkutviklingssammenheng hvis læreren har lagt til rette for reelt gruppearbeid hvor alle elever får utfordringer. Videre var det tre komponenter i en undervisningsøkt som så ut til å være viktig for språklæring uavhengig av om det var lærerstyrte eller elevsentrerte klasserom:

1: Klare grenser mellom innhold og individuelt arbeid/arbeid i hel klasse. Disse grensene ble markert på ulike måter som for eksempel endring av sitteplasser eller endringer i lærerens stemme eller kroppsspråk. Slike innholdsmarkører hjalp elevene til å vite når de skulle lytte til læreren, hva de skulle lytte etter og hvordan de skulle snakke.

2: Et konsistent helhetlig undervisningsformat slik at elevene gjenkjente hva som skulle skje og hva som var forventet av dem. Selv om innholdet var nytt, så var formatet det opptrådte i, kjent for eksempel gjennom rutinene, prosedyrene og måten læreren snakket på. En viktig del av disse kjente rutinene inkluderte hvordan læreren veiledet elevene til læring gjennom for eksempel å fortelle dem hva de skulle gjøre, og inkludere ny læring i forhold til det de tidligere hadde lært.

3: En variasjon av metoder for å få alle elevene til å delta muntlig i hel klasse. For eksempel ved å rekke opp hånda, å snakke i kor, og ved at læreren spurte utvalgte elever. Det viktige var at alle elevene kom til orde, ikke bare noen få, og at måten å delta på var klar for elevene. Klasserom med eksplisitt innhold og undervisningsprosedyrer var de mest vellykkede i språkopplæringssammenheng. (Gibbons 2006: 53-54).

3.5.2 Å tilrettelegge undervisningen ut i fra andrespråkselevs nivå

Tilpasset opplæring for andrespråkselever gjelder først og fremst at undervisningen skal være forståelig, noe som er en forutsetning for at flerspråklige elever skal lykkes i skolen (Øzerk 2009: 294). Forståelig undervisning som knyttes til den proksimale utviklingssonen, kan være avgjørende for andrespråkselever. Grimstad (2012) har sammen med andre forskere fra Høgskulen i Volda gjennomført en undersøkelse om hvordan tilpasset opplæring er forstått og praktisert i klasserommet. Hun har sett spesielt på hvilke aktiviteter flerspråklige elever er engasjert i når de er i klasserommet, og hvilke de er involvert i når de har særkilt språkopplæring. Hun oppsummerer at gode norskferdigheter er sentralt for at de flerspråklige elevene skal kunne delta i aktivitetene i klasserommet. Hun peker også på at for å ha utbytte av hva læreren sier, må elevene forstå hva læreren snakker om. For å arbeide med oppgaver må elevene kunne lese og forstå oppgavetekstene, og for å kunne ytre seg i klasserommet, må elevene ha muntlige norskferdigheter (op.cit.: 34). Dette handler i hovedsak om tilpasset opplæring, som hverken må være på et for lavt eller for høyt nivå, men akkurat slik at elevene forstår. For høyt nivå i språklig innputt, vil ikke føre til læring (op.cit.: 45), og språklig innputt på for lavt nivå vil heller ikke øke elevenes ferdigheter. Dette kan igjen relateres til elevenes nærmeste utviklingszone beskrevet i 3.1. I lese- og skriveopplæringen peker Kulbrandstad (2003: 230) på at andrespråkselever har større behov for tilgang på variert lesestoff, og at læreren må være mer bevisst på språklige faktorer i både tekstutvalg som skal leses i fellesskap, og som elevene skal lese på egenhånd. Elevenes språklige utvikling er en viktig faktor i tekstutvelgelsen, hvor progresjonen i tekstene må følge elevenes språkutvikling.

3.5.3 Klassesamtalen i et andrespråksperspektiv

Språket er et sosialt fenomen, og det har dialogisiteten som sin essens (Rommetveit 1996: 95). Bakhtin er en sentral teoretiker innenfor det som kalles dialogismen. En hovedtanke innenfor dialogismen er at barnet i dialog med nære omgivelser, med «the significant others», etter hvert kommer i dialog med hele sin kulturelle forhistorie (op.cit.: 97). Og i dialog med motstridende syn, kommer man ofte til et framskritt gjennom erkjennning. Personlig tilegnelse av begreper og kategoriseringer skjer gjennom dialog, en indre dialog eller i samtale med andre. Man prøver ut generelle kategorier i konfrontasjon med varierte, konkrete situasjoner (op.cit.: 100). Rommetveit trekker fram at læreren kan være en dialogpartner som legger fram motstridende syn for å skjerpe tenkningen, og også har evne og vilje til å sette seg inn i

elevenes perspektiv (op.cit.: 102). I klassesamtalen brukes dialog som et verktøy, og det blir derfor sentralt hvordan dialogen foregår. Mange har beskrevet (Hertzberg 2003, Palm 2006, Gibbons 2009, Daugaard og Holmen 2008, Bøyese 2009, Aarsæther 2013, Hauge 2014) at den typiske strukturen på en samtale mellom en klasse/elev og lærer gjerne følger et mønster der læreren spør, eleven svarer, og læreren gir respons/evaluerer elevens svar, også kalt spørsmål-svar-respons (s-s-r). I en slik samtalestruktur er det læreren som har den overordnede kontrollen på samtalsforløp, og læreren vet gjerne svaret. Dette er også noe som Aukrust (2003) har undersøkt, og hvor hun fant at læreren har ordet i 60 % av klassesamtalen. Hun mener at lærerstyrte helklassesamtaler har begrensninger når det gjelder å gi elevene erfaring med å formulere spørsmål selv, gi utdypende resonneringer og be om oppklaring av forhold de ikke forstår (op.cit.: 10). Man kan skille mellom lukkede spørsmål (display questions) hvor svaret er gitt og åpne spørsmål (referential questions) der svaret er ukjent (Gibbons 2006: 56). Gibbons viser til at det er de åpne spørsmålene som gir rom for å dele hverandres kunnskap og forhandle om svar, som har størst potensiale for språklæring. Samtidig så kan man i undersøkelser se det at i klasser med mange elever som ikke har engelsk (les norsk) som morsmål, er mange flere lukkede spørsmål enn i klasserom med elever med norsk som morsmål (ibid). Palm (2006: 28) viser til i sin undersøkelse at i en slik s-s-r struktur får andrespråkselever minimal tid til å tenke gjennom hvordan de ville ha formulert et svar, innen en annen elev allerede har svart. Gibbons (2002:37) foreslår at bare det å utvide tenketiden 2-3 sekunder vil være en fordel for andrespråkselever, for å gi større mulighet å rekke å formulere et svar. Som nevnt i det foregående (jf. 3.5.1) i beskrivelsen av Wong Filmores studie viste det seg også å være sentralt for andrespråksinnlærere at læreren tar i bruk varierte måter å være aktiv på i hel klasse, slik at alle og ikke bare noen få elever deltar.

3.5.4 Gruppearbeid i et andrespråksperspektiv

I Grimtads (2012) undersøkelse viste det seg at flerspråklige elever brukte halvparten av tiden til å arbeide med individuelle oppgaver, og at dette skjedde i større grad for andrespråkselever enn for majoritetsspråklige. Kun 3,5 % av tiden i undersøkelsen ble brukt på faglig muntlig aktivitet (op.cit.:29), og lite bruk av gruppearbeid kan forklare at mulighetene for muntlig kommunikasjon om det faglige innholdet var liten. Med et sosiokulturelt utgangspunkt vil ulike former for gruppearbeid være viktig i en andrespråksinnlæringsfase. I TIEY og FaIF (jf. kapittel 2) er arbeid på stasjoner i grupper en sentral del av opplæringsprogrammet, og blir

begrunnet med at læring er en sosial og aktiv prosess i samhandling med andre (Ude udatert: 51). Lindberg (2004) viser til flere undersøkelser som viser at sosial interaksjon er sentralt for språkinnlæring, og at innlærerne gjennom kollektiv bearbeiding når betydelig lengre enn de hadde gjort gjennom individuelle arbeidsmåter. I klasserommet kan gruppearbeid føre til språklæring ved at andrespråket utforskes ut fra ulike aspekter: å delta aktivt i frie samtaler, å øve på å introdusere nye emner og argumentere og forhandle, ha muligheter til å tenke høyt, bidra til at implisitt kunnskap om språket blir formulert, prøve ut hypoteser og reflektere over språkbruk på en annen måte enn man kan gjennom individuelt arbeid (Lindberg 2004, Laursen 2012, Aarsæther 2013, Hauge 2014). Den sosiale interaksjonen kan slik være en støtte, og hver enkelt kan bidra med ulike «puslebrikker» som til sammen leder fram til helt nye innsikter. Et hovedønske er aktive elever som bruker språket på ulike måter, og lærer av å samarbeide med andre. Men et gruppearbeid er ikke læringsfremmende i seg selv, og det er svært viktig at læreren setter klare rammer for gruppearbeidet og gir tydelige instruksjoner for hva som er målet for arbeidet. Innholdet i gruppearbeidet må ha et innhold det er naturlig å samarbeide om. I den sammenheng har man for eksempel sett at i gruppeoppgaver hvor man har et informasjonsgap, der man utveksler kunnskap med hverandre som de andre ikke kjenner til, fører til større grad av modifisering og forhandling av kunnskap, og dermed også høyere grad av språklæring (Gibbons 2006).

En side ved gruppearbeid man bør være oppmerksom på er at elevsamtaler mellom elever som snakker målspråket (norsk) like dårlig, ikke vil gi et hensiktsmessig innputt. Elevene risikerer da å ikke utvikle sin sosiolingvistiske kompetanse (Gibbons 2006: 59). Dette henger sammen med et behov for scaffolding i forhold til elevenes nærmeste utviklingssone beskrevet under 3.2. Sagt på en annen måte av Van der Kooij og Pihl (2012: 204) i omtalen av bruken av nivådelte grupper: *En slik form for mestringsgrupper kan forhåndsbestemme elevenes prestasjonsnivå, og låse dem fast til et bestemt nivå, i stedet for å heve dem.*

Jeg har nå sett på hvordan opplæringen kan tilpasses for andrespråkelever ved å se på organiseringen, tilretteleggingen, klassesamtalens muligheter og gruppearbeid. Jeg vil i det følgende gå over til sentrale komponenter i lese- og skriveopplæringen for andrespråkelever.

3.6 Sentrale komponenter i lese- og skriveopplæring for andrespråkselever

I 2002 ble «The national literacy panel on language-minority children and youth» dannet av the Institute for Education Sciences of the U.S. Department of Education (August og Shanahan 2006:1). Panelet fikk i oppgave å finne og samle forskning som er utført på lese- og skriveopplæring av flerspråklige barn og unge, og skrive en omfattende rapport. Rapporten bygger på 293 studier som i hovedsak er fra USA, men også fra Storbritannia, Canada og Australia, og omfatter barn fra 3 til 18 år (op.cit.:5). Denne samlingen og evalueringen av forskning på feltet er den mest omfattende som er gjort på dette området. I rapporten pekes det på at undervisning som inneholder nøkkelkomponentene i litterasitet slik som: fonemisk bevissthet, dekodning, muntlig leseflyt, leseforståelse, ordforråd og skriving har klare fordeler for andrespråkselever. Mønstrene i hvordan majoritetsspråklige og minoritetsspråklige utvikler sin litterasitet er i basis den samme. Det handler om oppmerksomhet rettet mot dekodning i begynnelsen av prosessen og mer direkte og ambisiøs oppmerksomhet mot forståelsen senere. Rapporten trekker fram et behov for andrespråkselever til å utvikle en sterk engelsk språkbeherskelse som grunnlag for å bli litterate i engelsk. Da kan man ikke undervise i leseferdigheter alene, men samtidig legge mye arbeid i elevenes muntlige språkutvikling. Den mest lovende litterasitetsundervisningen for andrespråkselever viser seg å være dem som kombinerer muntlig engelsk og litterasitetsferdigheter og strategier. Undervisning som også inkluderte fokus på utvikling av ordforråd og bruken av elevenes forkunnskaper, viste seg i tillegg å være positivt (op.cit.: 16-17). Jeg vil videre gå nærmere inn på disse tre komponentene: muntlighet, utvikling av ordforråd og bruk av elevenes forkunnskaper.

3.6.1 Muntlighet i sentrum

Som nevnt under 3.3 bygger lese- og skrivetilegnelse på muntlig språkbeherskelse, og det vil derfor være sentralt for andrespråksinnlærere og opparbeide seg muntlige ferdigheter på andrespråket (McKay 2006:13). Svake muntlige ferdigheter på andrespråket er derfor en stor ulempe når man skal utvikle lese- og skriveferdigheter (op.cit.:178). Språklæring er på denne måten relatert til de mulighetene elevene får til både å lytte og bruke målspråket (Bezemer, Wold, Pastoor, Kroon og Ryen 2005: 102). For andrespråkselever vil det gjerne være slik at

man best behersker det muntlige norske språket framfor de skriftlige, og man må derfor gå via det muntlige til det skriftlige.

Ifølge McKay (2006:41) vil optimale språklæringsforhold innebære: fokus på mening, interessant og engasjerende innputt og interaksjon, utvalgte muligheter til å fokusere på form, og et trygt og støttende læringsmiljø. Barn lærer å bruke språket ved at de aktivitetene som brukes absolutt krever samarbeid og interaksjon, slik at elevene kan delta i diskursene som er relevante for det språket de lærer. Samhandling med andre er derfor sentralt i språklæringen ifølge sosiokulturelle teorier. Gjennom samhandling med andre, kan man være språklig aktiv, og det er slik man lærer språk. I samhandling med andre bruker man sine muntlige ferdigheter som inkluderer både å lytte, tale og samtale (Utdanningsdirektoratet 2012), og det er sentralt at alle tre komponentene tas i bruk.

Også undersøkelser av leseferdigheter påpeker betydningen av muntlige ferdigheter hos andrespråksinnlærere. Lervåg og Melbye-Lervåg (2008) har gjort en metaanalyse hvor de sammenlignet muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse blant majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. De fant at det var små forskjeller i den tekniske lesingen, men tydelige forskjeller når det gjaldt leseforståelse. Svak leseforståelse knyttes til svake muntlige andrespråksferdigheter, og de foreslår at man bør ha et sterkere fokus på å utvikle minoritetslevers muntlige andrespråksferdigheter.

Mange program som «The national literacy panel on language-minority children and youth» hadde vurdert, hadde for lite fokus på muntlig engelsk, og man antok at det kunne være bakgrunnen for at andrespråkslever med adekvat ordgjenkjennings-, stavings- og dekodningsferdigheter hang etter de majoritetsspråklige når det gjelder leseforståelse og ordforråd (August og Shanahan 2006: 10). At flerspråklige elever også i Norge får for lite tid til å komme til orde, har Grimstad (2012:29) undersøkt. I hennes utvalg blir kun 3,5 % av tiden brukt på at de flerspråklige elevene er i samtale om noe faglig. Relativt mye tid blir brukt på å lytte til lærer (ca. 27 %) og mye tid blir brukt på å arbeide med individuelle oppgaver (ca. 50 %). Selv om dette bare er et utvalg kan den vise noen tendenser. Hertzberg (2003) fant også ut i en undersøkelse at det er lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter i norske klasserom. Selv om undersøkelsen ble gjennomført i forbindelse med reform 97, og at den ikke gjaldt andrespråkslever spesielt, vil det nok være gjeldende vel så mye i dag. I dag hvor skolen har et økt fokus på elevenes lese- og skrivekompetanse, vil kanskje de muntlige ferdighetene lett bli glemt. McKay (2006:177) påpeker nemlig at hvis

man kun vurderer lese- og skrivekompetansen til andrespråksinnlærere, og ikke den muntlige kompetansen, kan det være lett å glemme å ha fokus på muntlig språk i innlæringen. Det at det arbeides lite med muntlighet i skolen står i kontrast til at leseopplæring bør bygge på en muntlig beherskelse av språket, og at man derfor bør legge langt større vekt på grunnleggende muntlig opplæring av andrespråks elever enn for morsmålsinnlærere (Kulbrandstad 2003: 158). Å legge til rette for mer muntlig aktivitet var en del av den nye organiseringen av språkverkstedet i forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet til Danbolt og Kulbrandstad (2008: 68) nevnt tidligere i kapittel 3.1. De observerte at de minoritetsspråklige elevene som var på gruppa med svakest lesekompetanse, også var av de som hadde relativt få arenaer hvor de kom til orde (op.cit.: 82). Hvordan det å uttrykke seg muntlig var inkludert i TIEY og FaIF i observasjonene jeg gjorde, står beskrevet nærmere i kapittel 5. 3.

3.6.2 Bruk av elevenes forkunnskaper

I rapporten fra «The national literacy panel on language-minority children and youth» (August og Shanahan 2006:17) blir arbeid med elevenes bakgrunnskunnskaper trukket fram som sentralt i litterasitetsopplæringen av alle elever, også for andrespråks elever. For andrespråks elever kan dette gjelde spesielt på to områder: forkunnskaper om språk og forkunnskaper om det faglige temaet. I lese- og skriveopplæring vil det handle om å tilrettelegge den pedagogiske praksis slik at man blir oppmerksom på de erfaringene barna allerede har med ulike skriftspråk (Laursen 2010: 90), og at man tar utgangspunkt i dette når man skal utvikle barnas litterasitet på dansk (norsk). På denne måten kan man ta i bruk elevenes totale litterasitetskompetanse, elevenes bilitterasitet. August og Shanahan (2006) viser til undersøkelser som viser at elever som er litterate i sitt førstespråk sannsynligvis har fordeler i litterasitetstillegningen på et andrespråk. Lese- og skriveopplæringen er ofte knyttet til ulike temaer og ulike fag, og det vil være avgjørende at man benytter seg av elevenes forkunnskaper også faglig. Tekstene man bruker bør velges med tanke på at elevene opplever gjenkjenning og identifikasjon, temaene man har i klassen bør knyttes til elevenes hverdagslige erfaringer, og dette er noe læreren bør hjelpe til med i en undervisningssituasjon. Et viktig moment her er å hjelpe elevene til å gå fra et hverdagslig og kontekstavhengig språk til et mer faglig, akademisk og kontekstavhengig språk, noe jeg vil komme nærmere inn på i de følgende om ordforråd.

3.6.3 Arbeid med å utvikle og utvide elevenes ordforråd

Det har i løpet av den siste generasjonen vært en økende interesse for ordforrådets betydning for leseforståelsen i den allmenne leseforskningen. Man snakker om en slags gjenoppdagelse av ordforrådets rolle, og forskningsoppsummeringen i rapporten til The national reading panel (2000) var en sterk bidragsyter til denne gjenoppdagelsen (Kulbrandstad 2008:59). Denne rapporten inkluderte ikke andrespråkslesing, men det har andre rapporter og undersøkelser inkludert som for eksempel den allerede nevnte «The national literacy panel on language-minority children and youth» (August og Shanahan 2008). Som nevnt under 3.5 viser resultater på nasjonale og internasjonale prøver og undersøkelser at andrespråkslever har svakere læringsutbytte enn majoritetslever, og at dette gjør at risikoen for å falle fra i både utdanningsløpet og i samfunnet generelt, er større. Samtidig viser undersøkelser at leseforståelsen er noe av det mest avgjørende for læringsutbyttet. Undersøkelser viser at et begrenset ordforråd på andrespråket er grunnen til svakere læringsutbytte og leseresultater for andrespråkslever, i sammenligning med majoritetslever (f.eks. Aukrust og Lervåg 2010). Ordforrådet til elever ved skolestart er viktig for den begynnende leseopplæringen, men er også viktig for leseforståelsen på høyere trinn. Ordforråd blir av Biemiller (2001) omtalt som «the missing link» i lese- og språkopplæringen i det canadiske skolesystemet, og han argumenterer for at dette er et område skolen kan gjøre noe med. Arbeid med ordforråd kan også være en missing link i norsk skolesammenheng, og spørsmålet blir da hvordan man kan arbeide for å utvide elevens ordforråd. «The national literacy panel on language-minority children and youth» (August og Shanahan 2006) fant at de undervisningsoppleggene som også fokuserte på ordforråd i lese- og skriveopplæringen, var mest vellykkede. Arbeid med ordforråd var viktig for både majoritetslever og minoritetslever, men minoritetsspråklige profiterte ekstra mye på det. Både ordforråd og bakgrunnskunnskaper burde man, etter panelets anbefalinger, jobbe intensivt og målrettet med hele veien i en lese- og skriveopplæringssammenheng.

Ordforråd blir også av norske forfattere (Golden 2009, Kulbrandstad 2003, Wold 2008, Bøyese 2009, Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe 2013, Hauge 2014), trukket fram som et av de mest sentrale områdene man bør jobbe med i litterasitetsopplæringen av andrespråkslever. Arbeidet med ordforråd er viktig både for å bedre beherskelsen av andrespråket (norsk) generelt, og for å bedre leseforståelsen spesielt (Kulbrandstad 2008). Det store spørsmålet blir da hvordan man kan arbeide med ordforråd i skolesammenheng, noe som Golden (2008) påpeker er et område som er mindre utviklet enn det interessen for feltet skulle

tilsi. Snow (2002) trekker fram at man ikke har nok forskning på hvilke ord læreren skal fokusere på, og det finnes i faglitteraturen ulike syn på hvordan man skal undervise i ordforråd (Kulbrandstad 2008). Golden (2009:186) skiller mellom spontan og planlagt ordundervisning hvor den spontane ordundervisningen oppstår når det dukker opp ord som læreren vet at elevene ikke forstår, og som de trenger en forklaring på. Den planlagte ordundervisningen er den som lærebøker legger opp til eller som læreren har utvalgt og forberedt før undervisningen. Det er også vanlig å snakke om direkte og indirekte ordforrådslæring (Wold 2008 og Bjerkan, Monsrud og Thurmann Moe 2013), hvor den direkte ordinnlæringen kan tilsvare den planlagte ordinnlæringen hvor for eksempel ordet blir presentert i en kontekst, konkretisert, man utforsker begrepsinnholdet, og gir elevene skrivemåter. Den indirekte ordinnlæringen er den som for eksempel kan skje gjennom at elevene leser en tekst. Biemiller (2001:27) argumenterte for en direkte ordforrådsinnlæring, mens Krashen som står for en innputt teori argumenterte for at man best lærer ordforråd gjennom møte med ord i naturlige kontekster (Kulbrandstad 2008:60). Disse synene kan virke som motsatser, men det er i dag et utbredt syn at andrespråkselever trenger både en direkte og indirekte ordinnlæring (Kulbrandstad 2008, The National reading panel 2000, Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe 2013). Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe (2013:135) legger også til at arbeidet må være systematisk og langvarig.

Hvilke ord som skal fokuseres på i den direkte ordinnlæringen, blir så et viktig spørsmål. Golden (2009: 185) henviser til Hatch og Brown som mener at hovedutfordringen er å finne hvilke ord som er mest grunnleggende og som elevene bør starte med. Golden (ibid) stiller spørsmål ved om man i en begynnerfase alltid skal starte med de enkleste ordene. Frekvensordlista kan til en viss grad være til hjelp, men det må i tillegg brukes lister som er laget med utgangspunkt i elevgruppas behov, som vil si at både subjektive og objektive prinsipper for ordutvelgelse bør benyttes. Videre vet man at det gjerne er de akademiske ordene som er vanskeligst for andrespråkselevne å forstå. En viktig oppgave blir da for læreren å prøve å knytte andrespråkselevens hverdagslige språk til et mer kontekstuavhengig og akademisk språk. Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe (2013:137) foreslår med den bakgrunnen å ta i bruk en liste over høyfrekvente akademiske ord, i en motiverende sammenheng. Kulbrandstad (2008: 68-69) på sin side refererer til Coady som nevner tre prinsipper i eksplisitt ordforrådsundervisning: 1: Innlæreren må bli eksponert for både definisjon av ordet og kontekstuell informasjon. 2: Innlærerne må stimuleres til å prosessere informasjon om ord på et dypere nivå og 3: Innlæreren må møte ordet gjentatte ganger på

ulike måter. Det viktige er at ordene må være i en kontekst, de må være sentrale og de bør jobbes med både muntlig og skriftlig.

The National reading panel (2000) framhever at metodene som brukes i ordinnlæringen må tilpasses elevenes alder og ferdigheter, og det er sentralt å engasjere elevene til aktiv deltakelse og samhandling i et inkluderende klassemiljø. Golden (2009: 186) understreker at det heller ikke i ordinnlæringsammenheng finnes en «supermetode» som passer alle uansett alder, språkbakgrunn, skolebakgrunn osv. Man må bruke forskjellige innfallsvinkler, og ha variasjon i undervisningen slik at den blir tilpasset hver enkelt elevs behov og læremåte.

3.7 Sammendrag

Det er ikke forsket mye på hverken EYLP eller TIEY, og lite har blitt forsket på med hensyn til andrespråkselever og EYLP/ TIEY. Danbolt og Kulbrandstad (2008) og Palm og Stokke (2013) har i sine studier sett på nettopp andrespråkselever og TIEY, og studiene vil derfor være sentrale for denne undersøkelsen. TIEY bygger på sosiokulturelle teorier, og er også det som ligger til grunn for denne studien. Litterasitet (jf. 3.3), som er viktig i den forbindelse, vil gi nyttige perspektiver når jeg skal se videre på lese- og skriveopplæringen i TIEY. I norsk skole er det Kunnskapsløftet og opplæringsloven som setter rammene rundt all undervisning. For denne oppgaven vil retten til tilpasset opplæring, som gjelder for alle elever, og retten til særskilt språkopplæring, som gjelder de som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, være av særlig interesse. Klasseromsprogrammet i TIEY inneholder først en felles del, så en hoveddel med stasjonsundervisning med veiledet lesing og til slutt en felles oppsummering. Jeg har tatt utgangspunkt i denne modellen, når jeg valgt ut områder det er viktig å tilpasse opplæringen for andrespråkselever innenfor: organisering, tilrettelegge underviningen ut i fra andrespråkselevs nivå, klassesamtalen og gruppearbeid. I organiseringen av undervisningen er det viktig at det er klare grenser for når man skal arbeide i hel klasse, grupper eller individuelt. At undervisningsformatet er helhetlig og konsistent, kan videre skape trygge rammer for elevene (jf. 3.5.1). Tilrettelagt undervisning vil si at undervisningen/oppgavene/tekstene hverken må være på et for lavt nivå eller for høyt nivå, men akkurat slik at elevene forstår (jf. 3.5.2). I klassesamtalen er det videre viktig at alle elever får komme til orde, og det er de åpne spørsmålene som har størst potensiale for språklæring (3.5.3). Undersøkelser (jf. 3.5.4) viser at man kommer lengre i språkinnlæringen ved kollektive arbeidsformer, enn ved individuelle arbeidsmåter, og derfor vil samarbeid være

sentralt for andrespråksinnlærere. August og Shanahan (2006) viser til flere sentrale komponenter som lese- og skriveopplæringen for andrespråks elever bør inneholde, og hvor jeg har valgt ut tre: fokus på muntlighet, bruk av elevenes forkunnskaper og arbeid med elevenes ordforråd. Når leseopplæring bygger på en muntlig beherskelse av språket, bør man legge stor vekt på å utvikle muntlige andrespråksferdigheter. Et viktig pedagogisk prinsipp er å gå fra det kjente til det ukjente, og bruk av elevenes forkunnskaper både om språk og om faglige tema, kan være en måte å gjøre dette på. Et begrenset ordforråd på andrespråket er grunnen til svakere læringsutbytte og leseresultater for andrespråks elever, i sammenligning med majoritets elever (Aukrust og Lervåg 2010). Derfor vil arbeid med å utvikle og utvide andrespråks elevenes ordforråd være sentralt i lese- og skriveopplæringen.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for undersøkelsens metodiske tilnærminger. Jeg vil først gjøre rede for studiens forskningsdesign (4.1) som gir et overordnet blikk på studien. De kvalitative metodene dokumentanalyse, klasseromsobservasjoner og semistrukturerte forskningsintervjuer blir beskrevet under 4.2. I kvalitative studier som denne, er det spesielt viktig å begrunne utvalg av dokumenter, informanter og klasserom, noe jeg vil gjøre i 4.3. I 4.4 er det en beskrivelse av hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Til slutt kommer en redegjørelse for hvordan dataene ble kategorisert og analysert (4.4.4).

4.1 Forskningsdesign

For å svare på forskningsspørsmålet har jeg gjennomført en dokumentanalyse av sentrale dokumenter som omhandler TIEY, EYLP og en rapport som oppsummerer litterasitetsutviklingen i Northern Territory (staten Victoria med Melbourne er en del av dette territoriet). Jeg har gjennomført klasseromsobservasjoner på skoler i Australia og Oslo, semistrukturerte intervjuer med representanter for skolemyndighetene i Melbourne, og semistrukturerte intervjuer med en representant for skoleeier, to skoleledere og to lærere i Oslo.

For å få svar på spørsmålet *I hvilken grad TIEY kan ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset undervisning*, har jeg som nevnt valgt følgende metoder:

1: Analyse av tre ulike dokumenter/forskningsrapporter om TIEY/EYLP/ oppsummering av litterasitetsutviklingen i Northern Territory

Dokumentanalysen er knyttet til underspørsmålet: Hvordan er andrespråkselever omhandlet i sentrale dokumenter om EYLP/TIEY, og hvilke prinsipper legges det vekt på?

2: Observasjon av klasseromspraksis i Melbourne og Oslo.

Underspørsmål: På hvilken måte og i hvilken grad er metodikken som brukes egnet til å gi tilpasset opplæring for andrespråkselever?

3: Semistrukturerte intervjuer med skolemyndighet i Melbourne, representant fra Utdanningsetaten, skoleledere i Oslo og lærere i Oslo.

Underspørsmål: Hvilken forståelse har informantene av andrespråkselever og TIEY/EYLP, og

i hvilken grad/på hvilken måte mener de at programmet er egnet for tilpasset opplæring for andrespråkselever?

For hver av kildene undersøker jeg om og i hvilken grad andrespråksperspektiver er vektlagt. Perspektivet er dessuten sammenlignende: Hvilke likheter og forskjeller er det mellom det som vektlegges i sentrale dokumenter om TIEY/EYLP, i informantenes oppfatninger, og det som faktisk skjer i klasserommet? Dette kan kalles en type teknikktrianglering, der jeg vil bruke flere typer av data for å belyse samme forskningsspørsmål (Larsson 2005: 29).

Tradisjonelt har denne tankegangen blitt kalt multippel operasjonalisme, men har i det senere fått betegnelsen triangulering. Ifølge Kleven (2011: 99) vil det å nærme seg begrepet fra flere sider, kunne kartlegge begrepet bedre og mer nyansert enn det man kan klare med en metode alene. Studien har i tillegg et ikke-eksperimentelt design, noe som vil si at jeg vil prøve å studere tingenes tilstand slik de er. I motsetning til eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle design hvor man manipulerer en eller flere uavhengige variabler, så ligger det utenfor undersøkelsens formål i ikke-eksperimentelle design å gjøre en påvirkning som skal forsøke å endre noe i (Lund 2002: 265). Studier av denne typen kan også kalles deskriptive studier.

4.2 Kvalitative metoder: dokumentanalyse, klasseromsobservasjoner og semistrukturerte forskningsintervjuer

Det fins ikke en allment akseptert definisjon av hva kvalitativ metode er, men man kan si at det er metoder som søker å forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfaringens kvalitet (Brinkmann og Tanggaard: 2010). I kvalitative metoder kan man utforske alle situasjoner fra deltakerens perspektiv og metoden er mer induktiv, reflekterende og utforskende enn kvantitative metoder (Hyland 2003: 259). Gjennom kvalitative metoder kan forskeren få tilgang til informasjon man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i, fordi det er en nærhet til forskningsobjektet og en fleksibilitet som følger av at datainnsamlings situasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd (Kleven 2011). Denne studien har som mål å undersøke og forstå i hvilken grad TIEY er et egnet program i en andrespråkssammenheng, og kvalitative metoder er derfor tatt i bruk. Jeg har som sagt valgt å bruke de kvalitative metodene dokumentanalyse, klasseromsobservasjoner og semistrukturerte intervjuer som jeg vil beskrive nærmere i det følgende.

4.2.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalysen er kanskje den mest anvendte metoden innenfor samfunnsvitenskapene, og sees ofte i sammenheng med andre undersøkelsesteknikker (Brinkmann og Tanggaard 2010). I denne oppgaven sees den i sammenheng med semistrukturerte intervjuer og observasjoner. Å bruke dokumenter i kvalitativ metode vil si at man tolker hva som har blitt skrevet i dokumentene som er valgt ut. Svært sentralt er da utvalget av dokumentene som vil omtales nærmere under punkt 4.2.5.

Et dokument kan være en bok, en artikkel, en rapport, en internettside, offentlige utredninger osv. I dokumentanalysen i denne studien er det tre rapporter som omhandler EYLP, TIEY og oppsummering av litterasitetsutviklingen i Northern Territory. Bakgrunnen for valg av dokumentanalyse er at jeg ønsker å se sammenhengen og eventuelle forskjeller og likheter i hva som står i sentrale dokumenter, hva informantene mener og det som skjer i klasserommet.

4.2.2 Klasseromsobservasjoner

Observasjoner er en type feltarbeid, og er en metode for å oppnå viten om menneskers praksis innenfor rammen av konkrete sosiale fellesskap (Brinkmann og Tanggaard 2010). Det konkrete sosiale fellesskapet er i dette tilfellet klasserommet. Når man skal studere undervisningspraksis, er det hensiktsmessig å observere, og det er bakgrunnen for at jeg har valgt klasseromsobservasjon som en av tre typer data i studien. I forbindelse med klasseromsobservasjoner brukes gjerne begrepene systematisk og ikke-systematisk observasjon, og deltakende og ikke-deltakende observasjon. Systematisk observasjon er observasjoner som planlegges nøye, der observasjonene ofte plasseres i et skjema. Ikke-systematisk observasjon er mer åpent med henblikk på hva man skal se etter, og man noterer ikke nødvendigvis underveis. Deltakende observasjon innebærer at man som observatør er med i situasjonen (Gjørund og Huseby 2005). Dette kan for eksempel være at man selv har en del av undervisningen. Ved en slik måte å observere på, er det vanskeligere å notere underveis. I ikke-deltakende observasjon er observatøren utenfor situasjonen. Dette kan for eksempel være synliggjort ved at man sitter bakerst i klassen, og lettere kan registre det som skjer.

Jeg var ikke-deltakende i klasseromsobservasjonene gjort i studien, og de var systematiske med tanke på at jeg hadde valgt ut områder jeg ville se på. Bakgrunnen for systematikken var at jeg ville sikre at jeg fikk med de områdene som jeg anså som viktige. Områdene var

plukket ut på bakgrunn av erfaringene jeg hadde fått gjennom forundersøkelsene, og den kunnskapen jeg hadde opparbeidet meg på det gitte tidspunktet (se vedlegg 8 for observasjonsguide).

Innhenting av data fra klasseromsobservasjoner kan gjøres på ulike måter for eksempel gjennom logg, videoopptak, observasjonsskjema m.m. Det viktigste er at man fanger opp relevante og valide data. I klasseromsobservasjonene brukte jeg observasjonsguide som utgangspunkt for å skrive ned feltnotater.

4.2.3 Semistrukturerte intervjuer

Spørreskjema og intervjuer er hovedmetodene når man skal få fram informasjon og holdninger fra informanter. Spørreskjema blir ofte brukt når man skal samle inn store mengder av strukturerte, ofte nummererte, lettanalyserbare og selvrappporterende data. Intervjuer er ofte mer fleksible og har et større potensial for utdypning og detaljer (Hyland 2003: 253). Et forskningsintervju er en metode hvor intervjueren søker å oppnå viten om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser/oppfatninger (Brinkmann og Tanggaard 2010). Det er informantens svar som skal analyseres, og det er derfor viktig med gode spørsmål. I studien ble det tatt i bruk semistrukturerte intervjuer, som er den typen intervjuer som anvendes oftest i moderne intervjuforskning (Brinkmann og Tanggaard 2010). Bestemte temaer var valgt ut på forhånd, men intervjusituasjonen var fleksibel, slik at det var mulig med oppfølgingsspørsmål når interessante temaer dukket opp. Et semistrukturert intervju kan på bakgrunn av dette defineres som en interaksjon mellom intervjuers spørsmål og informantens svar (Brinkmann og Tanggaard 2012), og en slik fleksibel intervjusituasjon gir større mulighet til å komme dypere ned i problemstillingen enn ved strukturerte intervjuer. Samtidig blir forskeren selv et svært viktig instrument i datainnsamlingen, fordi man kan utnytte seg selv og sin egen fagkunnskap (Kleven 2011). Dette har først og fremst betydning når datainnsamlingsinstrumentet lages og etterpå når resultatene skal analyseres og tolkes. Jeg ønsket å gå i dybden på hvordan informantene så på TIEY og andrespråkselever, og valgte derfor semistrukturerte intervjuer som metode.

4.3 Utvalg og pålitelighet

Utvalg av dokumenter, informanter og klasserom vil være avgjørende for resultatene i kvalitative undersøkelser. Mine utvalg er ikke representative, og er basert på ulike forhold

som vil beskrives i 4.3.1 og 4.3.2. Til felles for mine utvalg er at de er selekterte, og at det dermed er vanskelig å overføre konklusjonene til andre skoler/lærere/skoleiere.

Begrepene reliabilitet og validitet brukes særlig i forbindelse med kvantitative metoder, hvor det er utviklet standardiserte metoder for å måle undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. I kvalitative forskningsdesign vil begrepene reliabilitet og validitet også være viktige, men de må behandles på en litt annen måte, siden kvalitativ forskning har et annet vitenskapelig grunnsyn (Dalen 2004). Dette vil belyses nærmere under 4.3.4.

4.3.1 Utvalg av dokumenter

Det sentrale i en dokumentanalyse, er hvilke dokumenter man velger å analysere (Brinkmann og Tanggaard 2010). Nedenfor er de tre dokumentene i dokumentanalysen listet opp med tittel, årstall og innhold. I etterkant kommer en begrunnelse for utvalget.

Dokument 1: Evaluation of a Whole-School Approach to Prevention and Intervention in Early Literacy (Crévola og Hill 1998). Dokumentet er en rapport som er en beskrivelse av forskningsprosjektet EYRP som ble gjort forut for innføringen av EYLP.

Dokument 2: Tidlig innsats- Early years (TIEY) (Utdanningsetaten, Språkløfterapport, udatert, s. 50-58). En del av en rapport om språkløftet som beskriver TIEYs bakgrunn, teoretiske forankring og innhold.

Dokument 3: Literacy Literature Review for Evidence Based Practices Framework (NT Department of Education and Training, 2010). Et dokument som er en litteraturgjennomgang om litterasitet som skal danne grunnlag for et “bevisbasert” praktisk rammeverk. Dokumentet oppsummer også utviklingen gjort på dette området i Northern Territory (staten Victoria med Melbourne er en del av dette territoriet).

I kvalitativ dokumentanalyse er det viktig å ha et bevisst forhold til hvilke dokumenter som er valgt ut, hvem mottageren er og hva som er formålet med dokumentet. Dette er beskrevet i omtalen av dokumentene under.

Dokument 1 var et dokument skolemyndighetene i Melbourne refererte til da jeg spurte hvilken forskning som er gjort på EYLP. Dokumentet er en forskningsrapport publisert i et tidsskrift skrevet av Carmel Crévola og Peter Hill (1998) som på dette tidspunktet jobbet ved universitet i Melbourne. Tidsskriftet heter Journal of Education for Students Placed at Risk og

er et internasjonalt tidsskrift som retter seg mot alle (bestemmelsestakere, forskere, utdannere, lærere m.m) som er interessert i forskning på hva som kan forbedre opplæringen av «utsatte» elever. Artikkelen ligger også fritt tilgjengelig på nett slik at mottakergruppen reelt er enda større. Annen forskning på EYLP/TIEY presentert i 3.1 (Paust-Andersen 2010 og Palm og Stokke 2013) refererer også til dette dokumentet, og det er denne forskningen som representanten for Utdanningsetaten (se 5.5) henviste til. Jeg vurderte dokumentet som svært sentralt siden forskningsprosjektet EYRP, som blir beskrevet i rapporten, var det som dannet grunnen for innføringen av EYLP i Australia.

Det andre dokumentet fikk jeg ved et intervju med en av skolelederne (rektor 2) i Oslo. Det beskriver den teoretiske forankringen av TIEY og nevner også andrespråkelever spesielt. Dokumentet er en del av en rapport som beskriver prosjektet Språkløftet i Oslo. Prosjektet var initiert av Kunnskapsdepartementet og pågikk fra 2007-2011 hvor målet var å fremme gode språkferdigheter på både morsmål og norsk, samt sosial kompetanse (NAFO, HIOA: Språkløftet og utviklingsprosjektet). Utdanningsetaten står for rapporten som utgjør dokument 2, men det er ikke oppgitt nærmere hvem forfatterne er. Rapporten ligger fritt tilgjengelig for alle på NAFOs nettsider, og retter seg mot de som er interessert i prosjekter som kan fremme gode språkferdigheter (beslutningstakere, kommunerepresentanter, skoleledere og lærere). Palm og Stokke (2013) refererer også til dette dokumentet. Jeg valgte ut dokumentet, fordi det er det eneste jeg har funnet fram til som beskriver den teoretiske forankringen til TIEY. Selve organiseringen av klasseromsprogrammet er beskrevet mange steder, blant annet på flere av TIEY-skolene sine hjemmesider.

Det tredje og siste dokumentet er et dokument som skolemyndighetene i Melbourne henviste meg til da jeg spurte om deres erfaringer med EYLP. Dokumentet er utgitt av skolemyndighetene i Northern Territory og er en litteraturgjennomgang om litterasitet. Dokumentet oppsummer også utviklingen gjort på dette området i Northern Territory. Formålet med rapporten beskrives slik (NT Department of Education and Training 2010: 1):

This literature review aims to distill the critical features of effective literacy learning design and classroom practices from a wide range of current studies and research. It is proposed to use this framework to inform the evaluation and/or development of literacy programs for schools in the Northern Territory (NT).

Siden dette handler om skoleutvikling, retter dokumentet seg spesielt mot lokale utdanningsmyndigheter, lærerutdannere, skoleledere og lærere. Rapporten ligger på nett slik

at alle som er interessert i skole og litterasitet kan lese den. Jeg valgte ut dokumentet, fordi jeg anså det som sentralt for å forstå utviklingen av synet på arbeid med litterasitet i en opplæringsammenheng i Northern Territory hvor Melbourne ligger.

Utvalget av dokumenter er gjort på bakgrunn av den informasjonen jeg hadde da utvalget skulle gjøres, og hva som pekte seg ut som sentrale dokumenter om EYLP/TIEY/litterasitetsopplæring og andrespråkelever. En svakhet ved bruk av dokumentanalyse i kvalitativ sammenheng er at forskerens bakgrunn og perspektiver kan påvirke dokumentutvelgelsen. Derfor har jeg prøvd å ha et bevisst forhold til dokumentene jeg har valgt ut med hensyn til hvem som har skrevet dem, hvem mottageren er ment å være og hva som er formålet med dokumentet. At flere av dokumentene jeg har valgt, også er referert til i andre studier om EYLP/TIEY ser jeg på som styrkende for mitt utvalg.

4.3.2 Utvalg av skoler og informanter

Informantene og skolene brukt i studien er valgt ut på ulike måter, på bakgrunn av ulike forhold som jeg vil beskrive i det følgende. Felles for utvelgelsen, er som sagt, at de er selekterte.

De to skolene i Oslo er valgt på bakgrunn av at de underviser etter TIEY, at de har en viss andel flerspråklige elever, og at rektorene sa ja til å være med i studien. I tillegg var skolene med i et prosjekt jeg var tilknyttet som het SAGROV⁶. SAGROV var ledet av Frøydís Hertzberg ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning, og min rolle i prosjektet var å delta i intervjuer på en av skolene med skolens ledelse og lærere, og transkribere intervjuene i etterkant. Gjennom SAGROV hadde jeg allerede tilgang til skolene, og prosessen med å avtale intervjuer og observasjoner var enklere (se vedlegg 1 for avtale om bruk av SAGROV-materiell). De to skolene ble også valgt fordi de er ulike med tanke på antall år de har jobbet med TIEY/Fagtekst i fokus, og antall flerspråklige elever ved skolen. I vedlegg 2 er det laget en oversikt over alle barneskoler i Oslo i skoleåret 2012/2013 som arbeidet etter TIEY kombinert med tall fra GSI⁷. Mange av skolene i Oslo som arbeider med TIEY har høy andel

⁶ SAGROV er en forkortelse for skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering. Prosjektet så på fire utvalgte skoler som hadde god praksis i forhold til arbeidet med grunnleggende ferdigheter og vurdering. Les mer <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/sagrov/>

⁷ GSI er Norges offisielle oversikt over grunnskoleundervisningen i landet, og er den viktigste kilden til grunnskoledata i Norge (<http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/GSI-innsamling-2013/>). Hver enkelt

andrespråkselever med behov for særskilt norskopplæring. På skole 1 har over halvparten av elevene et annet morsmål enn norsk og samisk (Utdanningsetaten, 2012/2013). De har i tillegg kort erfaring med bruk av TIEY. På skole 2 har under halvparten av elevene et annet morsmål enn norsk eller samisk, og skolen har lang erfaring med TIEY. Poenget med å velge litt ulike skoler var å se om noen av disse faktorene kan utgjøre forskjeller i informantenes svar og det jeg observerte i klasserommene. På de to utvalgte skolene er begge rektorene også informanter.

De to rektorene henvendte seg til sitt personale med en forespørsel om en av lærerne kunne tenke seg å stille til intervju, og ha meg med som observatør i tre TIEY-økter. Da meldte det seg en lærer på hver skole, og det var de som ble mine lærerinformanter. Begge lærerne har jobbet mange år i Osloskolen.

Informanten som representerer Utdanningsetaten i Oslo, var den jeg fikk kontakt med etter å ha henvendt meg til Utdanningsetaten med ønske om å ha et intervju om TIEY.

Informantene i staten Victoria er de vi fikk tilgang til da vi henvendte oss til skolemyndighetene i Melbourne og sa at vi ønsket å snakke med noen i skoleadministrasjonen som hadde kunnskap om flerspråklige elever og EYLP. En av disse informantene er også personen som Utdanningsetaten har vært i kontakt med, da de har vært på flere skolebesøk til Melbourne. Skolene vi besøkte i Melbourne ble valgt ut av våre informanter i Melbourne etter vår forespørsel om å besøke skoler med andrespråkselever som arbeidet med EYLP.

Mine valg av skoler og informanter er basert på skjønn (skolene) og grader av tilfeldigheter (lærerne som meldte seg). Jeg har et mindre utvalg av informanter og også færre observasjoner enn det jeg kunne ønske meg. Med flere informanter (lærere, ledere, skoleeier) med ulik bakgrunn kunne jeg fått en større bredde hvor informantenes synspunkter som kommer fram i denne undersøkelsen kunne blitt forsterket eller nyansert. Med flere klasseromsobservasjoner hadde jeg hatt mulighetene til å undersøke nærmere om det er noen klarere mønstre, og jeg kunne gått nærmere inn på utvalgte områder.

skole sender inn informasjon hvert år som danner grunnlaget for tallene. For GSI-tall fra Oslo se for eksempel: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/EFP/Dokumenter/Antall%20elever%20fra%20spr%C3%A5klige%20minoriteter%20i%20grunnskol en%2020122013.pdf>

4.3.3 Utforming av observasjonsguide og intervjuguide

Utformingen av observasjonsguide og intervjuguide ble gjort på bakgrunn av de erfaringene jeg hadde gjort meg ved å delta i intervjuer av rektor og lærere knyttet til SAGROV, og intervju og klasseromsobservasjoner gjort i forundersøkelsene på Nylund skole. En beskrivelse av hovedpunktene og begrunnelser for dem blir presentert i det følgende.

Observasjonsguide

For å være fokusert i mine observasjoner hadde jeg utformet en observasjonsguide som styrte hva jeg så etter, men denne ble ikke fulgt slavisk. Hovedtemaene i observasjonsguiden var:

1. Beskrivelse av undervisningen på den lærerstyrte stasjonen. Hvordan jobbes det med ordforråd, muntlighet og forkunnskaper?
2. Beskrivelse av aktivitetene til en andrespråksinnlærer i en TIEY/Fagtekst i fokus økt.
3. Beskrivelse av hvordan det jobbes med resten av undervisningsprogrammet i forhold til områdene fra kapittel 3.

1) Bakgrunnen for hvorfor jeg ønsket å se spesielt på den lærerstyrte stasjonen, var fordi informantene (lærer 1 og 2 jf. 5.3.1, rektor 1 og 2 jf. 5.3.2 og representant for Utdanningsetaten jf. 5.5) fremhevet den som en sentral stasjon for andrespråksinnlærere. Jeg så spesielt på hvor lenge elevene selv hadde ordet og jeg fokuserte på ordforråd og hvordan lærerne prøvde å aktivere elevenes forkunnskaper.

2) Bakgrunnen for at jeg ønsket å se spesielt på aktiviteten til andrespråksinnlærere i en TIEY/FaIF økt er at hva elevene faktisk gjør og hvordan eleven bruker språket er viktig for språklæring jf. 3.2.

3) Jeg ønsket å se på programmet som helhet: innledningen, stasjonsarbeidet og avslutningen, for å se i hvilken grad områdene fra kapittel 3 ble tatt i bruk.

Observasjonsguiden er gjengitt i sin helhet i vedlegg 8.

Intervjuguidene

Jeg utarbeidet fire litt ulike intervjuguidene: en for skolemyndighetene i Melbourne (vedlegg 4), en for lærerne i Oslo (vedlegg 5), en for rektorene i Oslo (vedlegg 6) og en for

representanten for Utdanningsetaten i Oslo (vedlegg 7). Intervjuguidene brukt i Oslo hadde mange av de samme hovedspørsmålene, men med litt ulike vinklinger på bakgrunn av at lærere, rektorer og representant for skoleier har ulike perspektiver.

Hovedspørsmålene i intervjuene gjort i Oslo var som følger:

1. Hva er bakgrunnen for at du/dere jobber med TIEY?
2. Hvordan ser du på bruken av TIEY rettet mot flerspråklige elever?
3. Hvordan jobbes det med muntlighet og samarbeid i TIEY?

1) Jeg ønsket å få innblikk i hvordan lærere/rektorer og representanten for skoleeier ser på bakgrunnen for at de jobber med programmet, og om andrespråkelever er en sentral målgruppe for programmet slik de ser det.

2) Det var sentralt for meg å vite hvordan informantene så på programmet og bruken av det rettet mot andrespråkelever. Dette ville gi meg nyttig informasjon for å svare på mitt forskningsspørsmål.

3) Samarbeid og bruk av elevenes muntlighet i programmet var to områder som pekte seg ut i studiens forundersøkelser (jf. 2.3), og var noe jeg ønsket å høre informantenes formeninger om.

Hovedspørsmålene i intervjuene i Melbourne var:

1. Bakgrunnen for innføring av EYLP
2. Forskning - og læringsteorier programmet bygger på
3. Erfaringer med EYLP generelt og spesielt for andrespråksinnlærere
4. Om eventuelle endringer av programmet og hvorfor

1) Det var sentralt for meg å vite hvorfor EYLP ble utviklet og innført i Melbourne, og om innføringen kunne knyttes til andrespråkelevers dårlige lese- og skriveferdigheter.

2) Å få innblikk i læringsteorier EYLP baserer seg på, og hvilken forskning som er blitt gjort på EYLP har vært viktig for å forstå bakgrunnen for utformingen av klasseromsprogrammet.

3) Fordi man i Oslo hevder at EYLP har gitt svært gode resultater for tospråklige elever (Oslo kommune 2008) ville det være nyttig å få kjennskap til hvilke resultater dette er, og erfaringer med programmet generelt.

4) Det ville være interessant å få innblikk i endringer som staten Victoria har gjort og bakgrunnen for endringene, siden de har lengst erfaring med programmet.

I det foregående har jeg tatt for meg utvalgene jeg har gjort med begrunnelser og utformingen av observasjonsguide og intervjuguidene med en forklaring av valg av hovedområder. Tett knyttet opp mot dette er undersøkelsens pålitelighet.

4.3.4 Pålitelighet

I kvalitativ forskning er det problematisk å stille krav om reliabilitet/etterprøvbarhet/pålitelighet, på grunn av egenskaper ved forskeren, og at informantene og situasjoner vil være vanskelig å overføre fra en kontekst til en annen (Dalen 2004). Med andre ord så ville andre forskere gjerne kommet fram med andre funn rundt TIEY og andrespråkelever, enn resultatene i denne undersøkelsen. Reliabiliteten og påliteligheten i kvalitative studier/forskningsprosjekter kan derfor styrkes gjennom at forskeren i detalj redegjør for fremgangsmåter som blir brukt (Brochs-Haukedal 2010:65). Dette har jeg blant annet gjort ved å begrunne utvalg av dokumenter (4.3.1), utvalg av skoler og informanter (4.3.2) og gjort rede for hvordan og hvorfor observasjonsguiden og intervjuguidene ble utformet slik de ble. Jeg vil også i det følgende beskrive hvordan jeg samlet inn dataene, hvordan jeg bearbeidet dem og til slutt analyserte dem.

Validitet handler om undersøkelsen faktisk måler det den sier den skal måle. Dette handler med andre ord om metoden er relevant i forhold til forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann 2009). Man snakker gjerne om indre og ytre validitet hvor det er den indre validiteten som er viktig i denne studien. Indre validitet går på i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Ytre validitet handler om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner, noe som ikke ligger til grunn for denne oppgaven. Med tanke på den indre validiteten vil det være viktig å reflektere over studiens mål, problemstillinger og teoretisk forankring slik at man velger en metode som er tilpasset dette (Dalen 2004). Det har jeg forsøkt å gjøre gjennom å velge et design som ga meg muligheter til å få den informasjonen jeg anså som relevant for forskningsspørsmålet.

Informasjonen ønsket jeg fra flere kilder, derfor en teknikktrianglering. Jeg valgte spørsmål til dokumentene og informantene som var tett knyttet opp mot oppgavens formål og teoretiske ramme, og det samme prøvde jeg å gjøre i utformingen av observasjonsguiden.

Forhåpentligvis har dette bidratt til empiri som er relevant for teoriperspektivet studien baserer seg på (Kvale & Brinkmann 2009).

Ettersom dette er en kvalitativ studie, og jeg har få informanter/observasjoner/dokumenter, er ikke målet at funnene skal kunne generaliseres. Resultatene jeg har kommet fram til har først og fremst gyldighet for mine informanter og skoler.

4.4 Datainnsamlingen

Datainnsamlingen pågikk fra mars 2012 til februar 2013. Grunnen til det lange tidsrommet er at jeg har studert på deltid. Alt av materiell som er samlet inn har vært oppbevart på nett med passordbeskyttelse.

4.4.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalysen ble gjennomført på den måten at jeg leste de ulike dokumentene nøye og flere ganger. Med utgangspunkt i den kunnskapen jeg hadde opparbeidet meg gjennom lesing av litteratur, klasseromsobservasjoner i Oslo og Melbourne, og alle intervjuene jeg hadde gjennomført, satt jeg opp noen hovedspørsmål som jeg ville undersøke om dokumentene kunne gi “svar” på. Utvalg av spørsmålene kan på mange måter sammenlignes med utvalg av spørsmål til intervju og områder for observasjon. Forskjellen er at svarene på spørsmålene allerede er nedskrevet. Nedenfor er spørsmålene listet opp med en begrunnelse for dem:

1. Hva blir sagt om andrespråkselever, og er EYLP spesielt tilrettelagt for dem?
2. Hvilke/hvilken pedagogisk teori bygger EYLP/TIEY på?
3. Hva sier dokumentene om bruk av muntlighet, samarbeid og andre andrespråksperspektiver nevnt i kapittel 3.5 og 3.6?
4. Hvorfor har staten Victoria valgt å gå bort fra EYLP slik de drev med modellen tidligere, og hva gjør de i stedet?

1) TIEY ble innført som en del av Groruddalsatsingen, og det blir trukket fram som et program som har gitt svært gode resultater for tospråklige elever (Oslo kommune 2008). Det er derfor interessant å vite hva de utvalgte dokumentene sier om andrespråkselever, og hvordan EYLP er spesielt tilrettelagt for dem.

2) Bakgrunnen for at jeg ønsket å vite mer om den pedagogiske teorien EYLP modellene bygger på, er at det er viktig for de som bruker modellen å vite «tanken bak» programmet. Spesielt interessant vil det da bli å se sammenhengen mellom den pedagogiske teorien EYLP bygger på, informantenes oppfatninger av den pedagogiske teorien og klasseromspraksis.

3) Som nevnt, utpekte områdene muntlighet og samarbeid seg i studiens forundersøkelser. Det er derfor interessant hvordan/om dokumentene fremhever bruk av muntlighet og samarbeid i programmet.

4) Staten Victoria har arbeidet etter EYLP-modellen i over 10 år, og har gjort seg mange erfaringer med den. Det er derfor svært interessant å vite bakgrunnen for hvorfor de har valgt å slutte å bruke modellen, og hvordan de nå har valgt å jobbe med litterasitet.

4.4.2 Klasseromsobservasjoner

Klasseromsobservasjonene i Oslo og Melbourne er ulike med tanke på hvordan jeg gjennomførte observasjonene og hvordan dataene vil bli brukt i undersøkelsen. I det følgende vil dette forklares.

Klasseromsobservasjonene i Oslo

Klasseromsobservasjonene gjort i Oslo er de primære, og klasseromsobservasjonene i Melbourne er sekundære. Det er TIEY som er fokus i undersøkelsen, og klasseromsobservasjonene gjort i Melbourne er tatt med, fordi de kan si noe om hvordan litterasitetsopplæringen i Melbourne foregår i dag. Klasseromsobservasjonene i Oslo ble gjennomført på den måten at jeg ble introdusert for klassene, og jeg sa jeg skulle se på hvordan de arbeidet med TIEY (4. kl) og Fagtekst i fokus (6. kl). Jeg var som nevnt tidligere ikke-deltakende observatør, og observasjonene var systematiske. Jeg førte opp det jeg så i observasjonsguiden som jeg hadde med. En oversikt over datoer og hva som ble observert står under.

	Observasjoner	Datoer i 2012	Hva ble observert	Feltnotat
Skole 1	3x90 minutter	02/05, 04/05, 15/05	TIEY: Norsk, norsk, matte	12 s
Skole 2	3x120 minutter	19/04, 26/04, 26/04	FAiF: Nat.fag, nat.fag, matte	10 s.

Klasseromsobservasjonene i Melbourne

Klasseromsobservasjonene i Melbourne er sekundære i denne studien, men kan tillegge viktig informasjon om hvordan staten Victoria arbeider med litterasitet etter å ha gått bort fra EYLP. Klasseromsobservasjonene gjort i Melbourne ble gjennomført på en annen måte enn i Oslo. I Melbourne var vi med på skolebesøk, hvor vi kunne gå rundt i alle klasserom og være der hvor lenge vi ville. Jeg brukte likevel observasjonsguiden (vedlegg 8) som rettesnor for hva jeg skulle se etter. Siden ingen av klassene vi var i brukte EYLP, fordi man ikke jobber etter denne metoden lenger, ble områdene i observasjonsguiden som var spesielt knyttet til EYLP som for eksempel hvor lang tid elevene er på hver stasjon, overflødige.

4.4.3 Intervjuer

Intervjuene ble tatt opp digitalt, men det ble også skrevet ned viktig informasjon jeg ønsket å gå videre med i intervjuet. I etterkant skrev jeg ned det som var mest interessant knyttet til forskningsspørsmålene. Jeg hørte på intervjuene flere ganger, og skrev ned intervjuene der vi snakket om temaene for oppgaven, altså jeg transkriberte ikke i sin helhet de rundt syv timene med intervjuer. Intervjuene ble gjennomført i perioden 01/03/2012-19/02/2013 og hadde en varighet fra 35-72 minutter.

4.4.4 Kategorisering og analyse av datamaterialet

Innsamlingen har gitt meg tre typer data: tekstanalyse med tekstsitater, transkriberte intervjuer og feltnotater fra klasseromsobservasjonene. Dette har gitt meg store mengder notater som jeg har hatt behov for å systematisere. Analyse av dataene gjør materialet mindre, og skal gi meg mulighet til å oppdage mønstre og tema som kan knyttes til mitt forskningsspørsmål og underspørsmål. Prosessen med å analysere data kan beskrives i tre trinn: feltarbeid, koding og tolking. Selve feltarbeidet (datainnsamlingen) er beskrevet i det foregående og kategorisering (koding) er dataanalysens andre trinn. Hovedpoenget er selvfølgelig å finne de tekstsitatene,

uttalelsene og observasjonene som får fram kjernen i temaet for studien (Dalen 2011). Å finne gode kategorier som gir meg mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå har vært det sentrale i kodingen i studien. Det siste og tredje trinnet er en tolking av det samlede materiellet ordnet under kategorier. Denne samlede tolkningen av datamaterialet gjorde at jeg fant fram til hovedkategorier som tilsammen ga et fyldig svar på i hvilken grad TIEY kan ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring. Dalen (2011) kaller denne måten å framstille data på som tematisering.

4.5 Sammendrag

Forskningsspørsmålet i denne studien er: I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring? For å svare på dette forskningsspørsmålet har jeg valgt kvalitative metoder, og samlet inn data fra dokumentanalyse, semistrukturerte intervjuer og klasseromsobservasjoner. I dokumentanalysen av tre sentrale dokumenter om EYLP/TIEY/litterasitetsopplæring, har jeg i hovedsak ønsket å undersøke hvordan opplæringen av andrespråkselever er omtalt, og hvilke prinsipper det legges vekt på. I klasseromsobservasjonene ønsket jeg å finne svar på hvilke måter metodikken blir tilpasset andrespråkselevens behov. I intervjuene ønsket jeg å undersøke hvordan informantene så på andrespråkselever og TIEY/EYLP, og i hvilken grad programmet er egnet for tilpasset opplæring for andrespråkselever. I kvalitative undersøkelser er det spesielt viktig å gjøre rede for utvalget man har gjort. Dette henger sammen med oppgavens pålitelighet. Dokumentene ble valgt ut på bakgrunn av at de kunne si noe om forskningsspørsmålet. At andre undersøkelser (Palm og Stokke) også bruker to av de samme dokumentene jeg har gjort, styrker mitt utvalg. Skolene og informantene ble valgt ut, fordi de arbeidet etter TIEY, hadde flerspråklige elever og at de var med i et prosjekt som het SAGROV (jf. 4.3.2) som jeg tidligere var tilknyttet. Informantene i Melbourne var de vi ble henvist til da vi sa vi ønsket å snakke med representanter for skolemyndighetene om flerspråklige elever og EYLP. Utformingen av intervjuguidene og observasjonsguide ble gjort med tanke på å få utfyllende svar på mitt forskningsspørsmål. Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden mars 2012 til februar 2013. Etter datainnsamlingen ble dataene kategorisert, tematisert og analysert, og resultater av analysen vil presenteres i det følgende.

5 Resultater

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene av analysen. Jeg vil presentere dokumentanalysen først (5.1), for så å presentere analysen av klasseromssobservasjonene i Oslo (5.2). Resultatet av intervjuene av to lærere og to rektorer i Oslo vil deretter bli lagt fram (5.3), fulgt av resultater av intervjuer og skolebesøk i Melbourne (5.4). Resultatet fra intervju med en representant for Utdanningsetaten i Oslo (5.5) vil presenteres til slutt, fordi det tar opp funn gjort i Melbourne.

5.1 Dokumentanalysen

De tre dokumentene jeg har analysert, belyser på ulikt vis andrespråksinnlærere og EYLP/TIEY/litterasitetsopplæring, pedagogisk forankring og andrespråksperspektiver trukket fram i kapittel 3.5 og 3.6. Jeg vil i det følgende presentere analysen av hvert dokument for seg. Ikke alle dokumentene har noe å tilføre alle hovedområdene. Analysen vil følge hovedkategoriene presentert i kapittel 4.3.3:

- 1: Blir andrespråksinnlærere nevnt spesielt, hva blir sagt om denne gruppen, og er EYLP tilrettelagt for dem?
- 2: Hvilke/hvilken pedagogisk teori bygger EYLP/TIEY på?
- 3: Hva sier dokumentene om bruk av muntlighet og samarbeid?
- 4: Hvorfor har staten Victoria valgt å gå bort fra EYLP slik de drev med modellen tidligere, og hva gjør de i stedet?

5.1.1 Dokument 1: Crévola og Hill 1998

Som nevnt i kapittel 4.3.1 er dokument 1 (Crévola og Hill 1998) en rapport som beskriver forskningsprosjektet forut for EYLP.

Andrespråkslever

I dokument 1 blir «educational disadvantaged children» nevnt spesielt som en elevgruppe som ligger under det aldersadekvate nivået når det gjelder ferdigheter i litterasitet (Crévola og Hill 1998:134), og som man ønsker å heve nivået på. Både prøveskolene og kontrollskolene hadde

mange elever med en flerspråklig bakgrunn, og andrespråkelever er dermed en sentral målgruppe for EYLP. Etter ett år med utprøving av programmet ble det gjort en evaluering, og lærerne ble klar over at like lite som man skulle holde igjen elever, så skulle man heller ikke presse elevene for fort til å lese før de hadde etablert et adekvat språklig grunnlag. Som eksempel hadde mange av lærerne introdusert veiledet lesing for tidlig (op.cit.: 148). Dette faller sammen med at leseopplæring bør bygge på en muntlig beherskelse av språket nevnt i 3.6.1. Når dokument 1 skal oppsummere resultatene for prosjektperioden, blir det fokusert på at det er en gjennomsnittlig framgang på testene for utprøvingsskolene i forhold til kontrollskolene. Men andrespråksinnlærere blir ikke skilt ut som gruppe, og resultatene deres blir ikke sett på spesielt. Derfor kan ikke denne effektstudien vise hvilke resultater EYLP har gitt for andrespråksinnlærere.

Pedagogisk teori

Dokument 1 henviser ikke eksplisitt til noen pedagogisk teori, men henviser til «The literacy challenge» og viktigheten av litterasitet i vårt moderne samfunn både for å klare seg som en samfunnsborger og for å klare seg i skolen. Selv om ikke dokument 1 nevner spesifikt et pedagogisk grunnleggende fundament, nevnes viktigheten av arbeid i grupper, og at elevene skal lese og skrive sammen (oc.pit.:139). Dokument 1 beskriver videre en fastlagt organiseringsform som kan være positivt for språklæring (jf. 3.5.2). Tilrettelagt undervisning, klasesamtalen, forkunnskaper og ordforråd blir ikke nevnt i dokumentet, men det gjør muntlighet og samarbeid.

Muntlighet og samarbeid

Crévola og Hill (1998:139) beskriver i dokumentet hva en totimers økt (jf. 2.1) skal inneholde. Muntlighet nevnes som en sentral del av denne totimersøkten, noe som kan være positivt for andrespråkelever (jf. 3.6.1). Når Crévola og Hill (op.cit.: 147) videre i dokumentet skal presentere de preliminare resultatene etter bare ett år med utprøving er muntlig engelsk et sentralt område. Mange av elevene på både prosjekt- og kontrollskolene hadde ikke engelskspråklig bakgrunn, og mange hadde behov for muntlig engelskopplæring i liten gruppe. Resultatene viste at lærerne ikke klarte å møte disse behovene. Ettertestene som gikk på muntlig engelsk viste ingen framgang sammenlignet med den muntlige testen tatt før utprøvsingsperioden (op.cit.: 146). Dette ble forklart med at muntlig engelsk ikke ble prioritert på utprøvingsskolene i løpet av 1996, fordi fokus var på det organisatoriske aspektet ved å ta et nytt litterasitetsprogram i bruk. I tillegg var lærernes forståelse av hvordan man kan ivareta

den muntlige komponenten mindre enn antatt, og det profesjonelle utviklingsprogrammet de mottok dekket ikke lærernes behov på dette området. Spesielt var det sentrale med arbeidet med muntlighet, nemlig at muntlighet må være et bevisst element i alle deler av klasserommsprogrammet, ikke forstått godt nok. I midten av skoleåret 1996 kom lærerne fram til flere faktorer som de mente bidro til at eleven ikke hadde fremgang. Ett av punktene de la vekt på var mangelfull muntlig engelskutvikling for elever med dårlige muntlige ferdigheter i engelsk (op.cit.:149). Dette viser at selv om man i forskningsprosjektet påpekte at man skulle arbeide med muntlige ferdigheter, så klarte lærerne ikke å fokusere på det under utprøvingen. Her ligger det en motsetning mellom hva som var intensjonen med programmet, og slik det ble utført. Gruppearbeid blir videre nevnt i forbindelse med at stasjonsarbeidet har fokus på aktiviteter i en liten gruppe (Crèvola og Hill 1998:139), men blir ikke omtalt videre. Det blir heller ikke nevnt noe om hvorfor gruppearbeid kan være viktig.

5.1.2 Dokument 2: språkløfterrapport, Utdanningsetaten

Dokument 2 (Utdanningsetaten udatert) er som nevnt i kapittel 4.3.1 en del av en rapport om Språkløftet som beskriver TIEY.

Andrespråkselever

Dokument 2 (Utdanningsetaten udatert) nevner at programmet ble utviklet på grunn av svært bekymringsfulle resultater blant de minoritetsspråklige elevene på New Zealand på 70-tallet. Her sies det at primærmålgruppen for programmet var elever med et annet morsmål enn engelsk, og at man hadde fått svært gode resultater ved å jobbe etter modellen (Utdanningsetaten udatert: 50). TIEY ble i Oslo organisert som et prosjekt, og ble blant annet finansiert av Groruddalsmidler (op.cit.: 57). Målet var å øke lese- og skriveferdighetene til elevene i Groruddalen som nevnt kapittel 2.2, og Utdanningsetaten omtaler TIEY som det som ligger til grunn for språkopplæringen i Osloskolen (Ude: 43). Dokumentet viser med dette en sterk sammenheng mellom lese- og skriveopplæringsprogrammet og andrespråkselever.

Pedagogisk teori

Dokument 2 nevner et sosialkonstruksjonistisk perspektiv til grunn for læring med referanser til Dewey og Vygotsky som ser på læring og utvikling som en sosial og aktiv prosess i samhandling med andre. Dokumentet fremhever at læring skjer i en sosial kontekst, og

språket spiller en sentral rolle i utviklingen av tanken/intellektet (Utdanningsetaten udatert: 51). Her nevnes også den proksimale sone for utvikling. Dette faller sammen med et sosiokulturelt syn på læring nevnt i kapittel 3.1. Samtidig blir ikke det sosiale aspektet fremhevet videre når dokumentet beskriver arbeidet på stasjonene. Den proksimale sonen nevnes som sentralt, men det blir ikke beskrevet hvordan denne skal nås ved hjelp av en mer kompetent person. Det står beskrevet at elevene ikke kan få hjelp av læreren, fordi han/hun er opptatt på lærerstyrt stasjon, og det nevnes at elevene er satt sammen i grupper med tilnærmet lik lesekompetanse.

I dokumentet beskrives en fast struktur med henblikk på tid, innhold, når man skal ha fellesdel i klassen og når man skal arbeide på stasjoner. TIEY inneholder også faste innholdsmarkører som for eksempel klappesignal/ringing av klokke og endringer i sitteplasser, noe som kan hjelpe elevene til å vite hva de skulle gjøre. Til sammen kan dette skape forutsigbarhet for elevene, noe som nevnt tidligere (3.5.1) kan være viktig for språklæring. Det står videre nevnt at oppgavene på de enkelte stasjonene kan være ulike, fordi de er tilpasset nivået til den enkelte gruppe. Det er også beskrevet at elever på samme gruppe har samme lesehefte på veiledet stasjon. Det ser ut til at tilpasninger til gruppas nivå er sentralt i programmet, noe som vil være viktig for andrespråkelever nevnt i 3.5.2. Klasesamtalen er ikke nevnt spesielt i dokumentet. Det blir sagt at det skal være en felles introduksjon hvor målet skal presenteres, og en avslutning med refleksjon, men det blir ikke beskrevet nærmere hvordan dette skal utføres (op.cit.: 52-53).

Muntlighet, samarbeid, førforståelse og ordforråd

Dokument 2 nevner som sagt et sosiokulturelt utgangspunkt. I beskrivelsen av klasseromsprogrammet er ikke samarbeid nevnt, bortsett fra at det står nevnt at elevene kan samarbeide ved å snakke lavt sammen (op.cit.: 52). Dokument 2 nevner heller ikke muntlige ferdigheter spesielt utenom beskrivelse av aktiviteten på lærerstyrt stasjon. At samarbeid og muntlighet ikke er vektlagt i beskrivelsen av det selvdrivne klasseromsprogrammet, står i kontrast til at samhandling med andre er sentralt for å utvikle gode muntlige ferdigheter på andrespråket (jf. 3.5.4 og 3.6.1). Samtidig står det også i kontrast til et sosialkonstruksjonistisk perspektiv som dokumentet selv nevner. Arbeid med førforståelse, muntlighet og ordforråd blir nevnt under beskrivelsen av veiledet lesing (op.cit.:53-54). Arbeid med førforståelse blir bekrevet som en førlesingsaktivitet. Elevenes muntlige ferdigheter beskrives ved at de skal stille og svare på spørsmål, gjenfortelle, oppsummere,

sammenligne, reflektere, drøfte og konkludere. Arbeidet med ordforråd knyttes til tekstene som elevene leser, der fokuset er at læreren skal forsikre seg om at elevene forstår ordene og begrepene i boka. Til sammen er dette viktige komponenter for lese- og skriveopplæringen for andrespråkelever nevnt under 3.6.

5.1.3 Dokument 3: NT Department of Education and Training, 2010

Dokument 3 (NT Department of Education and Training 2010) er som nevnt under 4.3.1 en litteraturgjennomgang om litterasitet, som har som mål å identifisere kritiske faktorer for effektiv litterasitetsopplæring. Forfatterne bruker nyere metaanalyser og storskalaforskning fra England, USA og Australia som grunnlag for rapporten. Rapporten tar ikke for seg EYLP eksplisitt, men oppsummerer den erfaringen staten Victoria har hatt med litterasitetsopplæring. På bakgrunn av oversikten ble det utformet et rammeverk for litterasitetsopplæringen i Northern Territory, og er det som er grunnlaget for lese- og skriveopplæringen i dette området i dag.

Andrespråkelever

Dokument 3 nevner flerspråklige elever og legger fram forskning som er gjennomført spesielt for denne målgruppa. Rapporten nevner ikke noen pedagogisk teori, noe som kanskje er naturlig når det er en oppsummering av forskning på litterasitet.

Andrespråksperspektiver: muntlighet, samarbeid m.m.

I rapporten nevnes både organisering av undervisningen, tilpasset opplæring, klassesamtalen, samarbeid, muntlighet, bruk av elevenes forkunnskaper og ordforråd (jf. 3.5 og 3.6). Når rapporten skal legge fram forskning på litterasitetsundervisning utført i Australia blir både det organisatoriske aspektet (jf. 3.5.1) og klassesamtalen (jf. 3.5.3) trukket fram som sentralt ved lese- og skriveopplæring (NT Department of Education and Training 2010:17). Videre blir tilpasset opplæring beskrevet ved at læreren må finne ut hvilken tilnærming som er passende for den elevgruppa de har (op.cit.:2). I rapporten blir muntlig kompetanse på andrespråket fremhevet som svært sentralt for litterasitetsutviklingen på andrespråket, og det foreslås derfor et stort fokus på muntlighet i litterasitetsopplæringen av andrespråkelever. Det blir hevdet at muntlighet må være et sentralt område for alle elever i litterasitetsopplæringen både i begynneropplæringen og videre (op.cit.: 10). For andrespråkelever på mellomtrinnet og oppover henviser man til The National Literacy Panels on minority children and youth

(August og Shanahan 2006), nevnt i kapittel 3.6, som hevder (NT Department of Education and Training 2010: 21):

«...developed oral proficiency in English is vital for the development of reading comprehension and writing skills and the poor results of language minority students in these areas are likely to be linked to the lack of attention to oral proficiency».

Dette faller sammen med undersøkelsene referert under 3.6.1 som også påpekte viktigheten av å ha de muntlige ferdighetene i sentrum for andrespråksinnlærere. For å få et høyt fokus på muntlige ferdigheter er samarbeid sentralt. Dokument 3 nevner samarbeid slik (NT Department of Education and Training 2010:15):

«...most of the programs with good evidence of effectiveness have cooperative learning at their core. In these programs, students work in small groups to help one another master reading skills».

Samarbeid blir vektlagt som sentralt i vellykkete lese- og skriveopplæringsprogram, noe som samsvarer med 3.5.4. I rapporten blir det påpekt at arbeid med ordforråd, og å trekke inn elevenes bakgrunnskunnskaper om språk og fag, er sentrale elementer i lese- og skriveopplæringen for andrespråkselever (op.cit.: 20). Tilsammen viser dette at denne rapporten som har dannet grunnlaget for hvordan lese- og skriveopplæringen utføres i staten Victoria i dag, trekker fram de samme elementene i litterasitetsopplæringen beskrevet i 3.5 og 3.6.

Erfaringer med lese- og skriveopplæringsprogram (EYLP)

Dokumentet nevner ikke EYLP eksplisitt, men omtaler et antall av lesesprogram slik (NT Department of Education and Training 2010:9):

..rigid programs of instruction are not, in general, responsive to the individual needs of the students. It points out that with increasing diversity of students' backgrounds and needs, educators need to exercise caution in implementing such packages.

Her påpekes det at man skal være forsiktig med å implimentere ferdiglagde pakker.

Utfordringen handler ikke om å velge kun ett program eller en tilnærming, men å ha et mangfold av tilnærminger å velge mellom. Ifølge framstillingen er noe av formålet med rammeverket å finne ut når man skal bruke en bestemt metode (op.cit.: 1).

Litteraturgjennomgangen gjorde det klart at utfordringen for lærere er å velge en relevant metode som er tilpasset behovene i en kulturell og språklig mangfoldig elevgruppe. Rapporten

viser at det ikke er noe enkelt svar på hva som er den mest effektive litterasitetsundervisning. Det er klart at ingen fremgangsmåte eller strategi alene vil være tilstrekkelig i møte med elevmangfoldets litterasitetsbehov. Snarere trenger lærerne et repertoar av praksiser og muligheter å velge fra ut fra formålet med læringen og for å møte den enkelte elevs/gruppas læringsbehov. For å drive god litterasitetsundervisning kreves en kontinuerlig analyse av elevenes læringsresultater og refleksjon over egen undervisningspraksis, slik at man kan bruke dette til å endre praksisen videre (op.cit.: 28).

5.1.4 Sammendrag av dokumentanalysen

Dokumentanalysen skulle svare på hvordan andrespråkselever er omhandlet i sentrale dokumenter om EYLP/TIEY/litterasitetsopplæring, hvilke prinsipper det legges vekt på, og hvilken erfaring staten Victoria har med litterasitetsopplæring. Både dokument 1 og 2 fremhever at andrespråkselever er en sentral målgruppe for EYLP/TIEY. Dette faller sammen med svarene til lærer 1 og representant for Utdanningsetaten i Oslo. Videre nevner dokument 2 sosiokulturell læringsteori, mens det ikke nevnes noe eksplisitt teoretisk grunnlag i dokument 2 og 3. Dokument 1 peker på at man skal jobbe med muntlige ferdigheter i EYLP, samtidig som man i utprøvingen av programmet ikke hadde vektlagt det. Resultatet på de muntlige testene viste heller ikke bedre resultater på dette området. Dokument 2 fremhever ikke arbeid med muntlige ferdigheter, utenom aktiviteten på lærerstyrt stasjon. Dette står i kontrast til at man i dokument 3 og i 3.6.1 fremhever arbeid med muntlige ferdigheter som svært sentralt for andrespråkselever. Videre blir samarbeid nevnt i dokument 1 og 2, men ikke framhevet som sentralt ved programmene. Dette skiller disse dokumentene fra omtalen av samarbeid i kapittel 3.5.4, og dokument 3 som nevner samarbeid som sentralt. Både dokument 1 og 2 beskriver en organisering som i følge 3.5.1 kan være positivt for andrespråksinnlærere, og en god organisering er også noe som dokument 3 framhever. Arbeid med ordforråd står nevnt under veiledet lesing, men ikke ellers. Dokument 1 og 2 nevner andrespråkselever som en sentral målgruppe for EYLP og TIEY, men det kan se ut til at dette ikke blir reflektert godt nok når arbeidsmåtene i klasseromsprogrammet beskrives. Dokument 3 trekker fram de samme elementene i litterasitetsopplæringen, som beskrevet i 3.5 og 3.6 er viktige for andrespråkselever. Dokument 3 oppsummerer staten Victoria sine erfaringer med litterasitet med å påpeke at rigide program ikke er tilpasset elevenes individuelle behov, og at man skal være forsiktig med å implimentere ferdiglagde pakker. Det blir framhevet i dokumentet at ingen fremgangsmåte eller strategi alene vil møte elevmangfoldets behov i

lese- og skriveopplæringen, og at man bør ha et mangfold av praksiser/strategier/metoder å velge mellom.

Nå har jeg lagt fram analysen av andrespråksperspektiver i dokumentene, og vil gå over til å vise i hvilken grad metodikken som brukes i klasserommet er egnet til å gi tilpasset opplæring for andrespråkselever.

5.2 Klasseromsobservasjoner på to skoler i Oslo

Jeg gjennomførte seks klasseromsobservasjoner på to skoler i Oslo, i en 4. og en 6. klasse. Jeg har valgt å presentere klasseromsobservasjonene som oppsummeringer av de mest sentrale funn. Funnene kan kategoriseres under tre hovedområder, og en nærmere begrunnelse for disse hovedområdene finnes i kapittel 4.3.3.

Hovedpunktene i analysen er:

- Hva skjer på lærerstyrt stasjon? Hvordan jobbes det med ordforråd, muntlighet og forkunnskaper?
- Jeg følger med på en utvalgt andrespråkselev. Hvilke aktiviteter er eleven engasjert i, i løpet av en TIEY/Fagtekst i fokus-økt?
- Hvordan arbeides det med resten av undervisningsprogrammet i forhold til områdene fra kap 3: organisering, tilrettelegging ut fra nivå, klassesamtalen, gruppearbeid, forkunnskaper og ordforråd.

5.2.1 Klasseromsobservasjon nr. 1, 2 og 3 på skole 1: 4.trinn: TIEY

Under følger en oppsummering av tre klasseromsobservasjoner gjort på 4. trinn i TIEY. Observasjon 1 og 2 var i faget norsk. De blir presentert sammen, fordi de var svært like. Observasjon 3 var i matematikk med en annen lærer enn kontaktlærer, og blir presentert for seg. Alle tre øktene varte rundt 90 minutter. I denne klassen var de fleste av elevene andrespråkselever.

Observasjon 1 og 2

Observasjon 1 og 2 var i norskfaget med temaet *hvordan skrive sj-lyden?* Det var 13 elever i klassen, og bare kontaktlæreren var til stede. I observasjon 1 og 2 var det fem stasjoner: en

lærerstyrt stasjon med veiledet lesing av de samme tekstene i felles lesebok i norsk, en ABC stasjon der elevene individuelt arbeidet med et hefte med skriftlige oppgaver om sj-lyden, en PC-stasjon der elevene gjorde oppgaver om sj-lyden individuelt, en lesestasjon der elevene individuelt leste en valgfri bok og en øvestasjon der elevene skulle finne på en setning med et ord med sj-lyd som de trakk fra en konvolutt.

Læreren startet med en felles introduksjon (13 min.) der øktas mål ble presentert, og det ble gjennomført en samtale rundt dette. Samtalen hadde en form av spørsmål, svar, respons som er den typiske strukturen for samtaler mellom lærer og elever nevnt tidligere i kapittel 3.5.3. Spørsmålene var i form av lukkede spørsmål hvor svarene var gitt som: *Hvordan kan vi skrive sj-lyden?* Men hadde også elementer av spørsmål hvor det er mange svarmuligheter som: *Kan dere finne et ord som starter på sj-lyden?* Læreren kom gjerne med oppfølgingsspørsmål slik som i eksempelet under:

Lærer 1: *Kan dere finne et ord som starter på sj-lyden?(spørsmål)*

Elev 1: *Skivebrems (svar).*

Lærer 1: *Hva er det for noe?(oppfølgingsspørsmål)*

Elev 1: *Noe man har på sykkel for at den skal kunne bremse (svar).*

Lærer 1: *Ja, det er riktig (respons).*

Det var ikke eksempler på bruk av åpne spørsmål i denne delen. Når vanskelige ord dukket opp, lot læreren elevene forklare ordene for hverandre. Denne måten å arbeide med ord på er tilfeldig, fordi den baserer seg på ord som tilfeldigvis dukker opp i undervisningen, og er en form for indirekte måte å arbeide med ordforråd på (jf.3.6.3). Mange av elevene var aktive i denne samtalen, men ikke alle. Det virket som at de fleste elevene lyttet, selv om jeg ikke kan si dette sikkert, og mange av elevene talte.

På den lærerstyrte stasjonen leste alle de fem gruppene de samme to ukjente lesetekstene fra leseboka (12 min. på hver gruppe). Tekstene handlet om en dagbok og om en oppfinnerkonkurranse. Læreren arbeidet med tekstene på ulike måter ut fra de ulike gruppens lesenivå. For eksempel brukte læreren mer tid på å snakke om bildene og viktige ord i forkant av lesingen for noen av gruppene enn andre. Dette er en form for tilpasning som de norske informantene mente var den mest sentrale for andrespråkselever i TIEY (jf. 5.3.1, 5.3.2 og 5.5). Det virket som at læreren prøvde å aktivere elevenes forkunnskaper ved å stille spørsmål som: *Hva kan dere se på bildet? Hva tror dere denne teksten handler om? Hva er en dagbok?*

Hva er en oppfinnerkonkurranse? Flere av elevene svarte adekvat på lærerens spørsmål, noe som kan tyde på at deres forkunnskaper ble aktivert. Men det var også elever som ikke svarte på lærerens spørsmål. Dette kan selvfølgelig ha mange årsaker, men det kan være at de ikke hadde erfaring med eller visste hva en dagbok eller en oppfinnerkonkurranse var. Det er vanskelig ut fra disse observasjonene å si noe sikkert om elevene hadde forkunnskaper eller ikke om tekstenes tema, eller om grunnen til at elevene ikke svarte skyldtes at læreren ikke klarte å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskaper. Læreren fokuserte på ord som var viktige for å forstå teksten, og på denne måten kan vi si at ordinnlæringen var planlagt.

Ordinnlæringen kan også karakteriseres som indirekte, fordi man ikke jobbet videre med ordene etter at de ble forklart. Ordene og innholdet i lesetekstene ble heller ikke jobbet med videre på de andre stasjonene. Elevene leste et avsnitt hver, og læreren spurte om elevene kunne forklare vanskelige ord fra det som ble lest. Læreren knyttet målet som ble presentert i begynnelsen av timen til lesetekstene. På veiledet stasjon fikk alle elevene lest høyt og snakket. I gjennomsnitt leste/snakket hver elev mellom 2-3 min hver på lærerstyrt stasjon både i observasjon 1 og 2. Det som var annerledes på veiledet stasjon i klasseromsobservasjon 2, var at de leste de samme tekstene som i observasjon 1. Dermed kjente elevene lesetekstene fra før. Læreren arbeidet derfor med tekstene på en annen måte. Læreren brukte ikke tid i observasjon 2 på å se på bilder og snakke om sentrale ord i teksten før elevene begynte å lese en del hver. Læreren spurte også denne gangen om elevene kunne forklare ord som dukket opp i tekstene for eksempel: *Hva er årlig? Hva er å steile?* Læreren stilte også kontrollspørsmål for å sjekke om elevene hadde skjønnet innholdet i teksten: *Hvordan pleier Magnus egentlig å være mot Anna? Er dette en virkelig dag?* Elevene fikk så i oppgave å søkelese i teksten etter ord som begynte på sj-lyden. Til slutt ble elevene spurt hva de husket fra lesetekstene uten å se i boka.

Arbeidet på de fire andre stasjonene bestod stort sett i at elevene arbeidet skriftlig individuelt, og alle fikk de samme oppgavene. På ABC-stasjonen skulle elevene individuelt løse oppgaver i et hefte. Heftet, på åtte sider, var kopiert fra en bok og handlet om å skrive og lese ord med sj-lyden. Eksempel på oppgaver fra heftet var at elevene skulle lese ord med sj-lyd for så å skrive dem. Oppgavene kan karakteriseres som utfyllingsoppgaver, og elevene skulle ikke skrive egne tekster. På øvestasjonen skulle elevene på gruppa trekke en lapp med et ord med sj-lyd fra en konvolutt, og finne på en setning med det ordet og skrive det ned. På denne stasjonen fikk elevene tatt i bruk både muntlige og skriftlige ferdigheter. På lesestasjonen skulle elevene lese i en selvvalgt bok. På PC-stasjonen skulle elevene en og en spille et

øvespill⁸. Stasjonene utenom lærerstyrt stasjon hadde en overvekt av individuelle skriftlige oppgaver, og samarbeid var ikke et uttalt mål. Det virket som oppgavene var innenfor det de fleste elevene mestret, en antakelse jeg gjorde fordi alle elevene stort sett var i aktivitet. Men dette er det vanskelig ut fra mine observasjoner å si noe sikkert om. Noen elever ble fort ferdig med heftet på ABC-stasjonen, noe som kan tyde på at oppgavene var for lette. Noen få andre brukte lang tid på å komme i gang med arbeidet på stasjonene. Grunnen kan være at oppgavene var for vanskelige, men kan også være andre årsaker som at elevene var ukonsentrerte, umotiverte m.m. Alle elevene hadde de samme oppgavene og lesetekstene, utenom den selvvalgte boka på lesestasjonen. Det så ikke ut til at mange elever trengte hjelp. Noen få ga signal om at de trengte bistand på PC-stasjonen, og fikk etter en stund hjelp av læreren. Som en felles avslutning leste hver elev opp setningen de hadde skrevet ned på ABC-stasjonen.

Vurdering av observasjon 1 og 2

Elevene så ut til å være vant med organiseringformen og arbeidsmåtene i undervisningen. De visste når de skulle flytte fra stasjon til stasjon, og hva de skulle gjøre på de ulike stasjonene. Følgende observasjon kan illustrere dette:

Elevene arbeider individuelt på stasjoner i 12 minutter. En klokke ringer.

Lærer en: *Stopp! Rydd opp! Still opp!*

Alle elevene rydder opp på pultene der de har vært, og stiller seg bak stolen.

Lærer en: *Bytt stasjon!*

Elevene går til neste stasjon, setter seg ned, og begynner å jobbe.

Dette kan tyde på at programmet ga stor forutsigbarhet noe jeg pekte på som viktig tidligere (jf 3.5.1). Det virket også som at elevene visste når de skulle arbeide i hel klasse, og når de skulle arbeide individuelt. Elevene satt i grupper i stasjonsarbeidet, men jeg registrerte imidlertid ikke samarbeid noe som jf. kapittel 3.5.4 kan være gunstig i en andrespråskinnlæringsfase. Elevene arbeidet individuelt med skriftlige oppgaver på de selvdrevne stasjonene. Det var variasjoner (klassesamtale, opplesing) i hvordan man deltok

⁸ Dette var nettsiden de arbeidet med: <http://test.lokus123.no/?siteNodeId=16255943>

muntlig i hel klasse (jf 3.5.1) i innledningen og avslutningen. Det var imidlertid sjelden at alle elevene fikk komme til orde. Den korte tiden som var satt av til innledning (13 min.) og avslutning (13 min.) kan være noe av årsaken til dette. Lærerstyrt stasjon var den delen av TIEY i observasjon 1 og 2 hvor alle elevene leste høyt og kom til orde.

Observasjon 3

Observasjon tre var i faget matematikk der temaet var multiplikasjon av tosifret med et ensifret tall. Elevene hadde egen faglærer i økta, og de var 16 elever. Denne økta skilte seg fra de andre TIEY-øktene, fordi det kun var fire stasjoner, og det var ingen lærerstasjon.

Faglærerens begrunnelse for dette var at hun heller vil gå rundt på de ulike stasjonene for å hjelpe elevene. Hun sa videre dette om hvorfor hun hadde valgt å organisere undervisningen på en annen måte enn beskrevet i Oslostandard (vedlegg 3): *I matte kan jeg ikke drive TIEY sånn som man skal, fordi man må kommunisere i matte.*

På stasjonene var arbeidet fordelt slik: på ABC-stasjonen var det utregningsoppgaver som elevene skulle løse sammen, på lesestasjonen var det tekstoppgaver i matematikk som de skulle løse individuelt eller sammen, på øvestasjonen skulle elevene spille et terningsspill to og to, og på IKT-stasjonen skulle elevene individuelt eller sammen spille et matematikkspill.

Læreren skreiv målet for økta på tavla, og hadde så en faglig innføring i emnet. Fordi læreren bare hadde fire stasjoner (ikke fem som er vanlig), kunne hun bruke mer tid på en felles innledning i klassen (ca. 20 minutter). Hun fikk med seg de fleste elevene i en felles samtale om sentrale faglige matematikkbegreper, noe elevene må kunne for å nå kompetansemålet i faget. Alle spørsmålene hun stilte var av spørsmål-svar-respons typen, og alle spørsmålene var lukkede jf. 3.5.4. Læreren startet med å spørre elevene hvilken dato det var, spurte så hva det dobbelte av datoen var, og viste videre sammenhengen mellom addisjon og multiplikasjon som vist under:

Faglærer: *Hvilken dag er det i dag?*

Elev 2: *Den 15.mai.*

Faglærer: *Hva er det dobbelte av 15?*

Elev 3: *30*

Faglærer: *Hvordan regnet du ut det?*

Elev 3: *Jeg tok 15 pluss 15.*

Faglærer spurte så videre hva gange var. Deretter trakk læreren fram ordet *multiplisere*. Det kan se ut til at læreren ønsket at elevene skulle knytte disse ordene sammen (hverdagsord-fagord). Hun forklarte videre at det elevene egentlig gjør når de ganger er å gjenta addisjon. Læreren fikk elevene selv til å forklare hva et ensifret og tosfifret tall er, og elevene fant sammen ut fire ulike måter å regne ut 20×6 på ved å vise regnemåtene på tavla. Denne klasesamtalen kan være en måte å gå fra det kjente til det ukjente på noe som kan aktivisere elevenes forkunnskaper jf. 3.6.2. Det virket som mange av elevene hadde forkunnskaper om temaet, fordi de fleste deltok gjennom å rekke opp hånda og svare på spørsmål. Læreren poengterte før elevene skulle begynne med stasjonsarbeidet, at elevene skulle kommunisere med hverandre på alle stasjoner.

På ABC stasjonen skulle elevene sammen løse rene utregningsoppgaver. Her er det først og fremst de skriftlige ferdighetene de fikk tatt i bruk, men også de muntlige når de sammen diskuterte hvordan de skulle løse oppgavene. På lesestasjonen fikk elevene tekstopp-gaver i matematikk som de skulle løse, og de kunne samarbeide om det hvis de ville. Her brukte elevene både skriftlige og muntlige ferdigheter. På øvestasjonen skulle to og to elever spille et terningsspill og lage gangestykker av tallene terningene viste og regne det ut i hodet sammen. På denne stasjonen skulle de ikke skrive, og de muntlige ferdighetene sto i fokus. Mange elever trengte hjelp på øvestasjonen, så læreren oppholdt seg mye av tiden der. På IKT-stasjonen spilte elevene grublenett sammen eller en og en med tidpress⁹. Alle stasjonene hadde det samme temaet, men det ble arbeidet med det på ulike måter. De byttet stasjoner på samme måte som i observasjon 1 og 2. De hadde litt lengre tid på stasjonene (ca. 15 minutter), men det var likevel eksempler på elever som ønsket å jobbe videre med noe de hadde begynt på. Et eksempel:

Elev 4 er en andrespråkselev som har jobbet iherdig på øvestasjonen, og virket veldig motivert. Han er midt i et regnestykke. Han skal regne ut, når klokka ringer.

Faglærer: *Frys! Rydd! Legg arkene her! Still opp!*

Elevene gjør som de får beskjed om, men ikke elev 4. Han sitter fortsatt og prøver å regne ferdig et gangestykke.

Elev 4: *Åhh, jeg er hekta, åhh.*

Faglærer: *Bytt nå!*

⁹ Dette var nettsiden de jobbet med: <http://www.gruble.net/matte/gange/>

Elev 4 bytter stasjon motvillig etter noen minutter, og bruker tid på å komme i gang på neste stasjon.

Selv om elevene i denne økta fikk mer tid på stasjonene, er dette et eksempel på at det kan være umotiverende for elevene å bli stoppet i noe de er engasjert i. Som en avslutning på matematikkøkta vurderte alle elevene sin egen innsats med tommelen opp, ned eller i midten, og de hadde en samtale om hvordan man vurderer seg selv.

Vurdering av observasjon 3

I observasjon 3 virket det som organiseringen var kjent for elevene, fordi de fleste gjorde det de skulle til enhver tid. De fleste stasjonene inkluderte samarbeid som kan være positivt for språklæring. Dette skilte observasjon 3 fra de andre observasjonene. På grunn av mye samarbeid, kom også de muntlige ferdighetene i sentrum (jf 3.6.1), og elevene fikk dermed tatt språket sitt i bruk. I denne observasjonen så jeg eksempel på at en andrespråkelev (elev 4) snakket selv i ca. 20 min. om faglige temaer, noe som jeg vil karakterisere som relativt mye. På stasjonene var alle elevene i muntlig aktivitet, men i hel klasse var det ikke alle elevene som snakket. Denne læreren gjennomførte ikke TIEY slik det står omtalt at det skal gjennomføres med antall stasjoner, antall minutter på hver stasjon og at det skal være lærerstyrt stasjon (vedlegg 3). Elevene fikk dermed mer tid på de ulike oppgavene, og også mulighet for rask hjelp av læreren når de stod fast.

5.2.2 Observasjon 4, 5 og 6 i 6. klasse (FaIF) på skole 2

I det følgende vil jeg presentere observasjon nummer 4, 5 og 6 i 6. klasse. De er alle tre i Fagtekst i fokus, de to første er i naturfag og den siste i matematikk. Alle øktene varte rundt 120 minutter, som gjør at elevene har mer tid på hver stasjon enn i TIEY. I FaIF bytter man ikke stasjoner på samme måte som vist under 5.2.1, og elevene sitter gjerne på samme plass i lengre tid. I denne klassen var det få andrespråkelever.

Observasjon 4

Temaet i observasjon 4 var Carl von Linné og hans system for å kategorisere dyr og planter i naturfag. Det var 16 elever i klassen fordelt på fem grupper, og de skiftet mellom tre stasjoner. Gruppene var delt inn etter lesenivå. På stasjonene var arbeidet fordelt slik: en del der elevene arbeidet med oppgaver i et hefte, en PC-stasjon og en veiledet stasjon. De hadde bare en lærer, kontaktlæreren, i denne økta.

Læreren gjennomførte først en klassesamtale (ca.20 min.) om Carl von Linné, hvor læreren trakk fram spørsmål fra lekser som elevene hadde hatt om Linné. Tre elever rakk opp hånda for å svare. Det er ikke mange elever, men det er vanskelig ut fra min observasjon å vite om de som ikke rakk opp hånda, kunne svare eller ikke. Læreren hadde skrevet opp to mål for økta, men læreren nevnte dem ikke for elevene. To sentrale ord, *florabok* og *fuglebok*, ble forklart av læreren i fellesdelen. I denne delen var det læreren som pratet, og elevene virket som om de lyttet, men det er videre vanskelig å vite om de fulgte med eller ikke.

Elevene startet så med stasjonsarbeidet. Tre av gruppene begynte å arbeide med et hefte der de skulle svare på spørsmål til en tekst, skrive en historie, tegne og forklare noen ord, og lage et tankekart. Her var de skriftlige ferdighetene i fokus, og hverken samarbeid eller muntlig tale var påkrevd. De satt i grupper, men det var ikke en del av oppgaven at de skulle samarbeide. På PC-stasjonen skulle de individuelt finne betydningen av ulike ord som stod nedskrevet i heftet. Her skulle elevene også skrive.

Jeg fulgte spesielt med på en gruppe med to gutter som var andrespråkselever. De andre gruppene hadde flere elever, men disse var bare to. De skulle begynne med å gjøre oppgaver i heftet. De leste først en side i *Yggdrasil* (en lærebok i naturfag), men leste ikke hele teksten slik de egentlig skulle. Så begynte de å svare på noen spørsmål i heftet. De første spørsmålene klarte de fint, men så ble det vanskeligere. De spurte hverandre, men ingen av de to skjønnte hvordan de skulle gå fram for å komme videre i heftet.

Et eksempel:

Elev 5: *Skjønte du spørsmål 4?*

(Spørsmål fire er: Beskriv hvordan Linné tenkte når han gav stemorsblomsten navn).

Elev 6: Løfter på skuldrene.

Begge begynner så å bla fram og tilbake i teksten i leseboka. Etter å ha bladd i boka, prøver elev 6 å se om han kan svare på neste spørsmål.

Elev 6: *Vet du hva svaret er på 5ern?*

(Spørsmål 5 er: Hvilket system forsøkte Linné å lage for de ulike dyrene og plantene?)

Elev 5 leser spørsmålet, og rister forsiktig på hodet.

Dette synes å være eksempel på elever som ikke hadde språklige ressurser hverken til å forstå teksten, eller til å kunne gi hverandre språklig innputt for å komme videre (jf 3.5.4). De satt lenge uten å komme videre (ca. 15 min), og det kan virke som at spørsmålene var for

vanskelige, og ikke tilpasset dem. De hadde heller ingen mulighet til å få hjelp av læreren, for han satt med en gruppe på lærerstyrt stasjon.

De to guttene skulle så videre til den lærerstyrte stasjonen. På den veiledede stasjonen skulle alle elevene lese den samme ukjente teksten om Carl von Linné som var et utdrag fra en nettside¹⁰. Teksten var uten bilder, med mange vanskelig ord og tunge setninger. Ingen av ordene ble snakket om på forhånd (se vedlegg 9 for å lese teksten). Guttene leste en del hver, og mange av de vanskelige ordene ble lest feil. De ble ikke stoppet i lesingen og gitt noen form for veiledning. En elev leste en del høyt, i etterkant stilte læreren spørsmål til den andre eleven. Noen av ordene kunne elevene selv forklare betydningen av, mens de fleste ordene var for vanskelige, slik at læreren forklarte.

Eksempel fra lærerstyrt stasjon:

Lærer: *Hva er stipendium?*

Ingen av elevene visste, og læreren forklarte at det var en type pengegave.

Lærer: *Hva er en strabasiøs reise?*

Begge elever heiser skuldrene, og læreren forklarte at det er en vanskelig reise.

Lærer: *Hva er veiløse trakter?*

Ingen av elevene svarte, og læreren forklarte at det var områder uten veier.

Lærer: *Hva er samer?*

Elev 5: En folkegruppe i Norge

Disse spørsmålene er knyttet til de tre første linjene i teksten. Det er teksten som styrer hvilke ord det blir snakket om, og på denne måten kan man si at ordfokuset var planlagt, men indirekte jf 3.6.3. Det ble ikke jobbet videre med ordene som ble forklart. Mange av ordene som ble tatt opp (stipendium, strabasiøs reise, veiløse trakter) virket ikke sentrale for å forstå hovedinnholdet i temaet om Carl von Linné. Det kan virke som om teksten var for vanskelig for de to andrespråkselevne, siden det er så mange ord de ikke forstod, bare etter tre linjer i teksten.

Etter at de var ferdig på den lærerstyrte stasjonen skulle elevene fortsette med individuelt arbeid i heftet. Guttene klarte å komme litt videre med spørsmålene i heftet, men stoppet opp

¹⁰ Nettsiden som leseteksten er et utdrag fra: <http://www.viten.no/biografi/vis.html?tid=891669>

igjen fordi de ikke klarte å svare. De satt i 30 minutter på denne stasjonen, og det virket som de brukte mesteparten av tiden på å lure på hva de skulle gjøre for å komme videre. Til slutt skulle guttene på PC-stasjonen hvor de skulle finne ut av hva ulike ord betyr (zoolog, botaniker, art, latin m.m). På 15 minutter klarte de å finne ut av rundt halvparten av ordene. Guttene fikk ikke brukt språket muntlig utenom den lærerstyrte stasjonen, og når de spurte hverandre om hjelp. Ingen av stasjonene hadde heller samarbeid som et mål, og elevene løste oppgavene skriftlig og individuelt. Ingen av de tre svakeste gruppene ble ferdige med heftet i løpet av økta, noe som det heller ikke hadde vært snakket om.

Som avslutning lagde alle elevene et tankekart om Carl Von Linné. De brukte tankekartet som utgangspunkt for en lek som gikk ut på at hver elev skulle si noe de hadde lært om Carl Von Linné. Det måtte være noe de andre ikke hadde sagt før, man kunne si pass, men hvis de sa noe som var sagt før, ble det ikke akseptert. Elevene på den flinkeste gruppa fikk begynne, de svakeste gruppene ble tatt til slutt. Flere av andrespråkselevne svarte pass eller gjentok tidligere svar.

Vurdering av observasjon 4

Også i observasjon 4 virket det som elevene var godt kjent med og trygge på undervisningsformen. Det varierte hvordan elevene kunne delta muntlig i full klasse, men leken som var en måte å få alle i tale, kunne kanskje være demotiverende for noen. Det var ikke gruppearbeid på noen av stasjonene, og dermed fikk også elevene i liten grad brukt språket muntlig. Elev 6 snakket og leste høyt om faglige temaer i ca. 4 minutter i løpet av 120 minutter (veiledet stasjon). Det vil jeg karakterisere som lite.

Observasjon 5

Observasjon 5 var i naturfag med temaet: å lese fagtekster i bladet *Nysgjerrigper*. Det var 16 elever i klassen fordelt på fire grupper, og de hadde en lærer som var deres kontaktlærer. Elevene var ikke inndelt i nivå som i observasjon 4. Det var tre stasjoner som var fordelt slik: en stasjon med veiledet lesing av tekster i *Nysgjerrigper*-bladet, en stasjon der elevene skulle arbeide med et hefte og en PC-stasjon der elevene skulle finne betydningen av noen ord listet opp i oppgaveheftet.

Læreren gjennomførte en felles introduksjon om temaet hvor læreren skreiv målene på tavla. Læreren snakket ikke nærmere om målene. Resten av fellestiden ble brukt på å forklare hva som skulle gjøres på de ulike stasjonene. På veiledet stasjon med læreren leste elevene en

tekst om «Søppel blir til varme»¹¹ i *Nysgjerrigper*. Elevene ble bedt om å lese en tekst hver og fikk spørsmål og måtte forklare vanskelige ord fra det de selv hadde lest. Læreren forklarte også noen av ordene selv på en god måte. Lure «Lese-knep» er tips som er hengt opp på plakat ved stasjonen, men ble ikke snakket om under den veiledede lesingen. På de andre to stasjonene (inkludert PC-stasjon) skulle elevene jobbe med et hefte i tilknytning til *Nysgjerrigper*-bladet. Heftet inneholdt spørsmål til tekster i bladet, skriving av faktasetninger, skriving av valgfri tekst om surikater, og tankekart. Det selvdrevne stasjonsarbeidet hadde fokus på skriftlige ferdigheter, og hverken muntlighet eller samarbeid var påkrevd for å løse oppgavene. Noen av elevene spurte hverandre om hva de hadde svart, om å få låne blyantspisser m.m, men det muntlige var ikke i fokus faglig. Tekstene de arbeidet med i *Nysgjerrigper* hadde ulike temaer (Mars, pyton medisin, flaggermus, kreps m.m), og det var ikke i forkant arbeidet med forforståelse eller gjort noe for å bygge bro mellom den kunnskapen elevene hadde fra før og den nye kunnskapen.

En flerspråklig jente med § 2-8-vedtak hadde etter en halvtime skrevet tre setninger om surikater (begynte på PC-stasjon). Flere av andrespråkelevnene gikk rett på spørsmålene i heftet uten å lese tekstene først, og det gjaldt også denne jenta. Da hennes gruppe skulle på lærerstyrt stasjon ble hun sittende igjen ved PCen, fordi hun ikke var ferdig med teksten hun skulle skrive. Hun virket motivert, og arbeidsinnsatsen var stor, hun gikk for eksempel inn på Wikipedia for å finne mer informasjon om surikater. Da hennes gruppe var ferdig på lærerstyrt stasjon, var hun ferdig med å skrive teksten. Dette er et eksempel på at læreren ikke var så opptatt av å følge den tiden eleven skulle ha på hver stasjon, og at elever fikk lov til å gjøre seg ferdig med ett arbeid, noe som kan være motiverende. Men hvis dette er et vanlig mønster, kan det samtidig være uheldig at eleven ikke får nok tid til veiledet lesing. Eleven ble videre av læreren bedt om å gjøre en av de små leseoppgavene der elevene skrev faktasetninger. Hun satt nå alene og rakk opp hånda flere ganger. Jenta hadde ingen andre elever i nærheten, så ingen av de andre elevene kunne hjelpe henne, og læreren satt med en gruppe elever på veiledet stasjon. Læreren så etter en stund at hun trengte hjelp, og ga henne det.

¹¹ Se s. 10-11 for teksten her: <http://nysgjerrigper.no/filearchive/5463-nysgj-0212-web.pdf>

Vurdering av observasjon 5

I observasjon 5 virket elevene trygge på undervisningsformen, noe jeg vurderte, fordi alle elevene så ut til å vite hva de skulle gjøre til enhver tid. I denne observasjonen hadde de ingen klassesamtale, fordi introduksjonen bestod i at læreren gjennomgikk hva de skulle gjøre på stasjonene, og avslutning hadde de ikke tid til. Det var individuelle skriftlige oppgaver i det selvdrevne stasjonsarbeidet, og det var ikke gruppearbeid. Dermed fikk heller ikke elevene brukt språket muntlig i særlig grad. På veiledet stasjon fikk alle elevene lest og deltatt i faglige samtaler.

Observasjon 6

Observasjon 6 var i matematikk og temaet var brøk. Det var 16 elever i klassen sammen med sin kontaktlærer.

Læreren startet med en felles introduksjon om brøk hvor han hadde en faglig innføring i emnet. Han viste strategiene man bruker for å forkorte og utvide brøker, og for å lage fellesnevner. Denne økta var annerledes enn observasjon 1, 2, 4 og 5, fordi det ikke var stasjoner. Økta var av mer tradisjonell arbeidsplantype, men elevene satt på grupper. Læreren gikk rundt for å sjekke matematikkleksene til elevene. Han snakket med hver enkelt elev, mens han rettet og tok opp og forklarte hva som var feil. Det var kun skriftlig arbeid i denne økta, utenom den samtalen elevene hadde med læreren rundt rettingen. Det er ingen oppsummering i denne økta. Jeg fulgte med på den samme jenta som i observasjon 5. Hun skulle egentlig hatt egen lærer med tilrettelagt undervisning, men læreren var syk. Hun satt derfor med egne skriftlige oppgaver i et annet fag.

5.2.3 Sammendrag av klasseromsobservasjonene i Oslo

Klasseromsobservasjonene skulle gi svar på hvilken måte og i hvilken grad metodikken som brukes er egnet til å gi tilpasset opplæring for andrespråkselever. Alle de seks observasjonene hadde et konsistent og helhetlig undervisningsformat, som det virket som gjorde det forutsigbart for elevene (jamfør 3.5.1). Det var også klare grenser på hva elevene skulle gjøre til enhver tid. En plassering på grupper kan imidlertid innebære at elevene skal samarbeide (jf. 3.5.4), men det skjedde i liten grad. Et unntak fra dette er observasjon 3 der elevene kunne samarbeide på alle stasjonene. Alle observasjonene hadde elementer av lytting, tale, lesing og skriving. I observasjon 1, 2, 4, 5 og 6 var elevenes bruk av muntlige ferdigheter hovedsakelig

knyttet til introduksjonen, veiledet stasjon (samtale med lærer i observasjon 6) og avslutningen. Men det var bare på den veileda stasjonen at alle elevene kom til orde. I observasjon 1, 2, 4, 5, og 6 var det hovedsakelig individuelt skriftlig arbeid mesteparten av tiden. Hovedfokuset var på lesing og skriving, og muntlighet var lite vektlagt. Som et eksempel var en andrespråkselev i faglig samtale rundt 4 minutter i observasjon 4. Observasjon 3 er igjen ett unntak, fordi elevene kunne samarbeide på alle stasjoner, og innebar derfor bruk av muntlige ferdigheter i mye større grad. Her så jeg eksempel på at en andrespråkselev var i faglig samtale rundt 20 minutter. Klasesamtalene i de seks observasjonene var av type spørsmål-svar-respons (jf.3.5.3), og jeg så ikke eksempler på bruk av utforskende samtaler. Dette er nok ikke ulikt hva som preger annen undervisning, slik bl.a. Aukrust (3.5.3) og Palm (2006) har undersøkt. Den korte tiden man har til intro (12 minutter i TIEY og 15 minutter i FaIF) kan være noe av grunnen til at det er vanskelig å få til utforskende samtaler. Tekstene som ble brukt i veiledet lesing virket som om de stort sett var tilpasset andrespråksevenes nivå (jf. 3.5.2). Men det var også et eksempel i observasjon 4, på at teksten virket for vanskelig. Oppgavene på stasjonene virket stort sett som de var tilpasset andrespråksevenes nivå, men noen observasjoner (4 og 5) viser også tegn på at oppgavene kunne være for vanskelige for noen andrespråkselever. Observasjonene gir eksempler på både planlagt og tilfeldig ordinnlæring jamfør 3.6.3. Den var stort sett indirekte, og knyttet til tekstene som elevene leste. Det kan virke som at vekten på å prøve å aktivere elevenes forkunnskaper hovedsakelig var knyttet til introduksjonen og veiledet lesing jamfør 3.6.2.

Jeg har nå presentert resultater av analysen av klasseromsobservasjonene, og vil nå ta for meg resultatene av intervjuer av to lærere og to rektorer i Oslo.

5.3 Intervjuer med to lærere og to rektorer i Oslo

I det følgende vil jeg presentere de mest sentrale funnene i intervjuene med en lærer og rektor på skole 1 og en lærer og rektor på skole 2. Jeg vil presentere resultatene av intervjuene av de to lærerne samlet, og de to rektorene samlet for seg. Bakgrunnen for hovedområdene jeg presenterer står omtalt i 4.3.3 og er:

1: Bakgrunnen for at skolen jobber med TIEY, og hvilken pedagogisk teori programmet bygger på

2: Om programmet er spesielt rettet mot flerspråklige elever

3: Om muntlighet og samarbeid

4: Fordeler og ulemper med programmet (denne er tatt med i tillegg, siden det sier noe viktig om punkt fire)

5.3.1 Lærerne

Bakgrunnen for at de jobber med TIEY/FaIF, og hvilken pedagogisk teori programmet baserer seg på

Lærer 2 fortalte at grunnen til at de jobber med TIEY i klassen er at de vil ha en plan for lese- og skriveopplæringen ved skolen, og at TIEY er et godt system for tilpasning. Lærer 1 sa at hun nå får hjulpet elevene mer med lesinga enn tidligere, men at hun ikke selv valgte å arbeide med TIEY. Det ble bestemt på skolen at de skulle arbeide med TIEY på 3. trinn, fordi man ønsket å øke elevprestasjonene i lesing (rektor 1). Lærer 1 sa videre at: *Vi fikk tilbud om å begynne med TIEY på bakgrunn av dårlige resultater på nasjonale prøver på 5. trinn. Jeg synes det har vært ok å prøve noe nytt.*

Begge fortalte at de ikke helt vet hvilke teorier programmet baserer seg på, men at TIEY opprinnelig er fra New Zealand.

Er TIEY/FaIF er spesielt rettet mot flerspråklige elever?

Lærerne svarte ulikt på om programmet er rettet mot spesielle elevgrupper. Lærer 2 svarte at det passer for alle, men at det er lettere å tilpasse til de sterke i denne metoden. Mens lærer 1 sa at det er bra for de flerspråklige elevene, og at det stort sett er skoler med mange flerspråklige elever som har TIEY. Dette er uttrykk for ulik forståelse og kanskje ulik erfaring med TIEY. Mens lærer 2, som har jobbet lengst med programmet, mener at programmet gjør det lettere å tilpasse for de sterke elevene, mener lærer 1 at det er bra for flerspråklige elever siden det er flest skoler med mange flerspråklige som har programmet. I tabellen i vedlegg nr. 2 finnes en oversikt over hvilke skoler som er med i programmet, og man kan se at de fleste av skolene ligger i områder med et høyt antall minoritetspråklige.

Fordeler og ulemper ved programmet

De to informantene trakk fram ulike fordeler ved programmet. Lærer 2 nevnte at elevene får undervisning tilpasset sitt eget nivå, og at det for læreren er lett å tilpasse undervisningen gjennom denne metoden. Lærer 1 fremhevet variasjonen i programmet, som gjør at elevene

ikke blir så fort lei. Informanten sa videre at det er nyttig, og hvis hun hadde begynt på en annen skole, hadde hun dratt med seg TIEY, men kanskje ikke i en så rigid form. Av utfordringer nevnte lærer 2 at det må være rom for lærerens frihet, ellers kveles lærerens motivasjon. Han syntes i tillegg at rammen for undervisningsprogrammet for 1. -4. trinn er for trang. Begge kan fortelle at alle norsktimene i uka blir brukt til TIEY. Lærer 1 sier at hun synes TIEY er OK, men at tiden kan bli knapp, og at hun savner spillerom til andre ting. Hun sier dessuten:

Det som er synd med TIEY er at det binder opp nesten alle norsktimene, så sånn som muntlige framføringer og diskutere på grupper blir det ikke så mye tid til. Men jeg prøver å gjøre det i naturfag og RLE isteden.

Tidsperspektivet er et sentralt punkt i diskusjon omkring TIEY. Når man har bestemt på en skole at man vil bruke TIEY, skriver man under på en kontrakt med Utdanningsetaten om at man skal bruke programmet fire ganger i uka, med 90 minutter i hver økt. At de fleste norsktimene blir brukt til programmet gjør det ekstra viktig at programmet fungerer godt for alle elever, også andrespråkselever med vedtak etter § 2-8.

Muntlighet og samarbeid

Begge lærerne fortalte at elevene kan være i muntlig aktivitet på den lærerstyrte stasjonen, og når elevene spør hverandre om hjelp. Lærer 1 nevnte også at det noen ganger kan være muntlig aktivitet på øvestasjonen, hvis det er spill der. Begge lærerne fremhevet den lærerstyrte stasjonen hvor andrespråkselever får spesiell tilrettelegging, og at dette spesielt gjelder arbeid med begreper. Lærer 1 sa i tillegg at: *Hele klassen er flerspråklige, så hele opplegget er basert på at de er det. Vi jobber mer med begreper her. De sliter med begreper, vi ser dette på nasjonale prøver.* Den lærerstyrte stasjonen blir ofte nevnt som der andrespråkselever får spesiell tilrettelegging, noe også informanten på Nylund skole i studiens forundersøkelse påpekte (jf.2.4). Hvis vi tenker oss at fem elever deler de 12-15 minuttene, som er tillagt veiledet lesing, så har de ca. tre minutter hver til å lese/snakke. Av 90 minutter (120 i FaIF) er ikke dette mye tid. Det er dermed viktig at de andre stasjonene er tilrettelagt for andrespråkselever.

Lærerne svarte ulikt på spørsmålet om hvilke muligheter elevene har til å samarbeide på stasjonene. Lærer 1 fortalte at elevene ikke skal samarbeide i TIEY, men at elevene skal arbeide stille og individuelt på grupper. Lærer 2 fortalte at det er på den praktiske stasjonen

det kan være samarbeid, men at han ofte utelater stasjonen, fordi det som regel blir mye tøys. Han hevdet at den praktiske stasjonen må være i sammenheng med emnet og må være til nytte, ellers så har det ingen mening. Begge lærerne fortalte at elevene blir satt sammen med utgangspunkt i lesenivå. Lærer 2 nevnte i tillegg at nivået i matematikk spiller inn, men at de varierer elevsammensetningen på gruppene mye, fordi det ikke er lov å nivådele permanent. Han nevnte likevel at det ikke har vært store endringer i gruppene fra 3. til 5. trinn, men at han dette året noen ganger har brukt grupper basert på kjønn. Lærer 1 sa at hun endrer gruppene hvis de ikke fungerer, og at hun har sett at det er bedre med heterogene grupper, slik at noen elever trekker de andre opp. Som vist i teorikapitlet under 3.5.4 kan hvordan man deler inn grupper være avgjørende for hva man lærer i gruppa, og det er en viktig refleksjon når lærer 1 sier at hun heller vil lage grupper der noen kan hjelpe/trekke de andre opp.

5.3.2 Intervju med to rektorer i Oslo

I intervjuene med rektorene var det disse hovedspørsmålene jeg ønsket svar på:

1. Bakgrunnen for innføringen av TIEY
2. Forskning og læringsteorier programmet bygger på
3. Om programmet er spesielt rettet mot minoritetsspråklige i en andrespråksfase, og hva i programmet som er spesielt bra for dem. (Om TIEY kan ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring)
4. Språkopplæring i TIEY (samarbeid, muntlighet, begrepsinnlæring)

Bakgrunnen for innføringen av TIEY lokalt og i Oslo

Rektor 2 fortalte at det var tre faktorer som lå bak innføringen av TIEY på deres skole. Ønske om tilpasset opplæring, ønske om en mer strukturert første lese- og skriveopplæring og at 7. trinn meldte om for dårlige lesere. Rektor 1 nevnte at skolen hadde et behov for å strukturere undervisningen, og at resultatene på nasjonale prøver på 5. trinn ikke var gode nok. De ønsket å gjøre elevene mest mulig rusta for å klare nasjonale prøver. Ambisjonene var å få færre på nivå 1 og flere på nivå 2, og det var derfor viktig å få til en koordinert måte å organisere 3. og 4. trinn på. Begge rektorene nevnte altså at dårlige leseresultater på mellomtrinnet (5. og 7. trinn) var en av årsakene til at de startet arbeidet med TIEY på sine skoler. Dette blir også sagt av lærer 1, og står dessuten omtalt i prosjektrapporten om Groruddalsatsingen nevnt i kapittel 2.2. Forbedret gjennomsnittlig resultat på lesekartleggingsprøver på 1. og 2. trinn gjør at programmet sees på som vellykket (jf. 2.4).

Da jeg spurte hvilken forskning TIEY er basert på, refererte rektor 1 til en skole i Oslo hvor de hadde satt TIEY ut i live, og hvor de hadde fått bedre resultater. Rektor 2 fortalte at de hadde tatt kontakt med Utdanningsetaten, som sendte dem et grunnlagsdokument om TIEY. I sammenheng med dette spørsmålet ga rektor 2 meg et dokument de fikk tilsendt som er dokument 2 i dokumentanalysen, og tilsvarer s. 50-58 i rapport om Språkløftet (Utdanningsetaten, udatert).

Innføringen av TIEY i Oslo ble beskrevet på litt ulike måter av rektorene. Rektor 2 fortalte at for hvert år som har gått så er det nye skoler som har ønsket å delta, og at det på denne måten har blitt en type smitteeffekt. Men det har også vært en oppfordring fra områdedirektører. Dette var opprinnelig et Groruddalsprosjekt som startet med at man ikke hadde så gode resultater i Groruddalen, og at man ønsket å gjøre noe med dette, poengterte rektor 2. Rektor 2 fortalte videre at TIEY nå er over hele byen, og at det er tydelige resultater i et par av sonene som ligger i Groruddalen. Også typiske vestkantskoler har TIEY, for også der er det underyttere, sa rektor 2.

Rektor 1 poengterte at hun egentlig bare kan snakke ut fra sine erfaringer, men sa videre at de hadde hørt om andre Osloskoler som hadde lyktes med TIEY, der både lærere og ledelse syntes at programmet fungerte. Hun fortalte videre at norske lærere er opptatt av å stille spørsmål og må overbevises, og at ingen bare tar TIEY imot uten reservasjoner.

Målgruppe

På spørsmål om det er en spesiell målgruppe for metoden, svarte rektor 1 at hun ikke hadde noen formening om det, men at hun regner med at det er en sammensatt gruppe med skoler. Mens rektor 2 sa at TIEY skal være for alle, og at det er det som er poenget med programmet. Informanten fortalte videre at TIEY skal være differensiert undervisning for alle, men at urolige elever og svake elever trenger mer støtte for å være selvstendige og må kanskje ha noen voksne som veileder dem.

Om samarbeid, muntlighet

Rektor 2 fortalte at elevene stort sett jobber individuelt mot et faglig mål i TIEY, og at samarbeid når elevene er små handler om å låne ting av hverandre, og hjelpe hverandre. Informanten sa videre at det er naturlig å samarbeide mer når de blir eldre. Dette samsvarer med hva lærer 1 og 2 sa om samarbeid, og det kan virke som oppfatningen hos mine informanter er at det ikke skal være samarbeid i TIEY.

På spørsmål om arbeid med muntlige ferdigheter trakk begge rektorene fram det som skjer på den lærerstyrte stasjonen, og i tillegg nevnte rektor 1 at når barn snakker sammen om en oppgave, så handler også det om utvikling av muntlige ferdigheter.

Språkopplæring i TIEY

Når det gjelder på hvilken måte TIEY også er bra for andrespråkselever som er i ferd med å lære seg norsk, nevnte rektor 2 den delen av TIEY som heter Ny start¹². Dette er et intervensjonsprogram for elever som ikke har oppnådd forventet lesekompetanse, og er en norsk versjon av Reading recovery (Ude udatert: 55). Rektor 2 nevnte at de i perioder har brukt Ny start også til barn som har språklige utfordringer. I klasserommet følger andrespråkselever det opplegget som er der. De som viser gjennom NSL¹³ at de ikke har gode nok resultater får ca. en time i uka med spesiell oppfølging av lærer i norsk språk. Informanten sa videre at de positive effektene som andre barn har gjennom TIEY, vil også disse elevene få; nærhet til læreren, tett dialog osv. Hun ser TIEY som gunstig for denne gruppa. Rektor 1 trakk fram at i TIEY er andrespråkselevne deltakere på lik linje med resten av klassen, og sa at en klasse med et opplegg bare er positivt.

Rektor 2 beskrev språkopplæringen som skjer gjennom TIEY ved å trekke fram veiledet lesing. Informanten sa at det er en del av den veiledede lesingen at man begynner med førlesing, og hva man kan fra før. *Så er det å jobbe med begreper noe av det viktigste man gjør både i TIEY og FaIF*, mente informanten. Informanten sa videre: *Så det er jo ideelt egentlig, for da vil jo alle kunne komme med spørsmål fra hva man ikke har forstått, og få en samtale om hva ting betyr.* Rektor 1 fortalte at de ikke lenger praktiserer gruppeundervisning med særskilt norsoplæring, og at de istedenfor noen ganger har en ekstra ressurs i klassen. Informanten trakk videre fram, som rektor 2, den veiledede lesingen i liten gruppe som sentral for andrespråkselever. Veiledet lesing ble også nevnt av begge lærerne som det sentrale i TIEY for andrespråkselever. Det var også den stasjonen jeg i praksis så var mest tilrettelagt ut fra andrespråkselevnes nivå.

¹² Ny start er utviklet av lesesenteret:

http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/B%C3%B8ker%20og%20hefter/pdf_utgaver/UIS_Ny_Start.pdf

¹³ NSL= Norsk som læringsspråk som er et kartleggingsverktøy utviklet av PPT i Oslo som har som hensikt å kartlegge norskspråklige ferdigheter spesielt for flerspråklige elever

(<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=63893>)

5.3.3 Sammendrag av intervjuene med to rektorer og to lærere i Oslo

Lærer 1, rektor 1 og 2 kan forteller alle at de har begynt med TIEY på bakgrunn av dårlige leseresultater på 5. eller 7. trinn. Alle informantene nevner at TIEY skal fungere som tilpasset opplæring for alle elever. Lærer 1 trekker fram at det er bra for flerspråklige elever, fordi det stort sett er skoler med mange flerspråklige elever som arbeider etter TIEY, mens lærer 2 nevner at det er lettere å tilpasse til de sterke elevene gjennom bruk av FaIF. Alle informantene fremhever at elevene får vært i muntlig aktivitet på lærerstyrt stasjon, og de trekker fram denne stasjonen som sentral for andrespråkselever. Informantene sier at man i hovedsak ikke skal samarbeide i TIEY/FaIF, men arbeide individuelt.

5.4 Resultater fra intervjuer og klasseromsbesøk i Melbourne

Jeg har valgt å oppsummere intervjuene med skolemyndighetene i Melbourne og klasseromsobservasjonene i Melbourne, under samme punkt. Hovedhensikten med å intervju skolemyndighetene i Melbourne, var å undersøke hva de har erfart med EYLP og andrespråkselever etter over ti år med bruk av programmet. Klasseromsobservasjonene hadde som hensikt å beskrive hvordan de arbeider med litterasitet i flerspråklige elevgrupper.

5.4.1 Intervjuer med representanter for skolemyndighetene i Melbourne

Det var fire informanter fra skolemyndighetene i Melbourne som ble intervjuet. De har gitt tillatelse til at jeg bruker deres navn.

Informant 1: Ian Stockdale: Manager – International Educator Programs

Informant 2: Cathy Bessy: Group manager – Learning and teaching branch

Informant 3: Jenny Schenk: Manager – Literacy and numeracy unit

Informant 4: Lynn Pickles: Manager – Targeted programs branch (spesialisten på flerspråklige elever)

Informant 1 var med under alle intervjuene, og vi hadde fortløpende samtaler med ham under hele vårt opphold. Intervjuet med informant 2 og 3 var et felles intervju. Jeg har valgt å presentere intervjuene av alle informantene samlet under følgende hovedspørsmålene:

1. Bakgrunnen for innføring av EYLP
2. Forskning og læringsteorier programmet bygger på
3. Erfaringer med EYLP generelt og spesielt for andrespråksinnlærere
4. Om eventuelle endringer av programmet og hvorfor

Bakgrunnen for innføringen av EYLP

Bakgrunnen for innføringen av EYLP i staten Victoria, fortalte informant 3, var dårlige resultater i lesing og skriving for en del av elevgruppa. Mange av de som presterte dårlig, var aboriginere og andre elever med et annet morsmål enn engelsk.

Forskning og læringsteorier EYLP bygger på

Informant 2 og 3 sa at reading recovery (Ny start i Oslo) kommer fra New Zealand, men at resten av EYLP er lagd av staten Victoria selv. Programmet ligner på noe som het «Early literacy in service course» som er fra New Zealand. Staten Victoria gjorde sin egen forskning i 1998 (Crévola og Hill) og det er denne forskningen EYLP bygger på. Bortsett fra denne forskningen har de ikke hatt noen longitudinelle studier av EYLP. Informant 2 og 3 nevner Clay, Monroe, Halliday, Vygotsky og Bruner som opphav til de pedagogiske teoriene som EYLP bygger på. Informant 2 og 3 henviste meg til en forskningsartikkel (dokument 3 i dok.analysen) som summerer opp statens Victoria sine erfaringer med EYLP.

Erfaringer med EYLP generelt

Informant 2 og 3 fortalte at den mest sentrale erfaringen de har gjort seg med EYLP er at det er viktig å ha høye forventninger til alle elever, og at lærerne kan utgjøre en stor forskjell. De sier at elevene virkelig kan gjøre store framskritt under de rette forholdene. Dette har infiltrert all tenkning og dokumenter de siden har utarbeidet, og gjennomsyrrer tenkningen de nå har rundt alle trinn i hele skolesystemet. Det negative med EYLP var at det kunne bli veldig mekanisk, og lærerne brukte mye tid på å finne ut hva elevene skulle gjøre på de ulike stasjonene, i stedet for å kunne begrunne godt det de gjorde. Nå fokuserer de på begrunnelsen og på innholdet i undervisningen i stedet for det de fokuserte på før: struktur og hva elevene skulle gjøre.

Erfaringer med EYLP for andrespråkslever i en engelskinnlærerfase

Informant 4 fortalte at hvis andrespråksleven er i den ordinære skolen, og man finner at de har behov for reading recovery (Ny start), så mener hun at det er et problem. Reading

recovery- læreren har kompetanse i lese- og skriveopplæring, men tar ikke hensyn til eller har ikke kompetanse i å undervise engelsk som andrespråk. Informant 2 og 3 fremhevet det å vite hvor andrespråkseleven er i sin utvikling, og hvor han/hun skal. Når det gjelder læreplaner, så fortalte de at de har en læreplan for ordinær engelsk og en for engelsk som andrespråk, og to ganger i året rapporteres det hvor eleven er i forhold til planen i engelsk som andrespråk. Informant 4 sa at de fokuserer på hvordan de knytter engelsk til sitt førstespråk, og det er ulike måter å gjøre det på. På skoler hvor man har mange elever som har samme morsmål, kan de tilby tospråklige klasser som de for eksempel har i språket karen, med en lærer i engelsk og en i karen. Skolene bruker ofte mennesker fra nærmiljøet som hjelpere i klassen for å gi morsmålsstøtte til de som trenger det. Informant 2 og 3 fortalte at noen skoler har prøvd å bruke EYLP på mellomtrinnet (year 6). Men de mente det er en spenning mellom det å fortsette med EYLP på mellomtrinnet og hvordan man skal få tid til og tilpasse alle andre fag inn. De fremhevet at de har gitt en svært viktig melding til lærerne om at litterasitet må læres innenfor alle fag og områder.

Om eventuelle endringer av EYLP og hvorfor

Informant 1 fortalte at tidligere arbeidet alle skolene med EYLP og «two hours block», men ikke nå lenger. Programmet ble kritisert, fordi de svake elevene ikke fikk et bedre læringsutbytte ved bruk av modellen. Nå jobber ikke skolene med EYLP lenger, slik de gjorde tidligere. Han fortalte videre at forskningsartikler hadde kritisert hvor mye penger man hadde brukt på programmet, og satt spørsmål ved om programmet fungerte etter hensikten. Men informanten fortalte at de måtte passe seg for hva de sa og til hvem, fordi det skulle komme store endringer i skoleadministrasjonen etter 25.mars (2012).

Informant 3 og 4 fortalte videre at det fremdeles er mange talsmenn for EYLP i praksisfeltet, fordi man hadde et stort profesjonelt opplæringsprogram, og at veldig mange lærere ble trent opp til å arbeide etter EYLP. Informant 2 og 3 fortalte at grunnen til at de ikke jobber med EYLP slik som tidligere er fordi de vokste fra det, i tillegg til det som ble sagt av informant 1, at de svakeste elevene ikke responderte bra på programmet. Mange av de svakeste elevene var andrespråkinnlærere. Informant 3 sa videre:

We don't focus on that (EYLP) any more. We had a focus on early years, then we had a focus on the middle years. Since 2005 all of our resources have been across all stages of schooling. So that's been a shift for us. We have moved to a whole school aprovement approach.

Informant 2 og 3 sa videre at det er en forskningartikkel fra 2008 som oppsummerer hva de har lært fra EYLP (dette dokument 3 i dokumentanalysen), og at den var utgangspunktet for endringen til en balansert tilnærming. Litterasitetsressursene som de har på nett ble endret ut fra hva som var nytt i forskningen på litterasitet. Informant 2 og 3 fortalte at de nå jobber med en helskoletilnærming (min oversettelse) med hensyn til litterasitet, det vil si at skolene identifiserer lokalt sine mål innenfor litterasitet og matematikk og lager en skolebasert plan for arbeidet.

5.4.2 Klasseromsbesøk på to skoler i Melbourne

Klasseromsobservasjonene i Melbourne ble ikke gjennomført på samme måte som i Oslo. I Melbourne var vi med på klassiske skolebesøk der vi samtalte med ledelsen og lærere på to skoler, og kunne gå rundt i klassene og observere i en periode. Bakgrunnen for at klasseromsobservasjonene ikke ble utført på samme måte som i Oslo, var at mitt hovedansvar med oppgaven ikke har vært å sammenligne undervisningen i Melbourne og i Oslo. Å undersøke TIEY i Oslo er studiens hovedansvar. Men jeg visste ikke at staten Victoria hadde sluttet å jobbe med EYLP slik de tidligere hadde gjort det, før vi kom til Melbourne. Derfor ble klasseromsobservasjonene gjort der interessante med henblikk på hvordan de nå arbeider med litterasitet, og hvorfor de har endret praksis.

Beskrivelsene av skolene under er informasjon fått i samtaler med ledere og lærere ved skolene, og beskrivelsene av undervisningen i litterasitet var det vi observerte da vi gikk rundt i klassene.

Meadows primary school ¹⁴ er en grunnskole med ca. 300 elever hvorav rundt 52 % har flerspråklig bakgrunn. Elevene snakker 19 ulike språk utenom engelsk. Meadows primary school praktiserte ikke lenger to timers EYLP- økter, men heller en time lesing, og en time skriving hver for seg. I arbeidet med lesingen så vi høytlesing for hele klassen, veiledet lesing, samlesing og individuell lesing. I stasjonsarbeidet hadde læreren ansvar for tre grupper med fire-fem elever i hver gruppe. Lærerne hadde en fokusgruppe hvor det for eksempel ble drevet med veiledet lesing, og innholdet på de andre stasjonene var noen ganger felles for alle og andre ganger ulikt ut fra nivå. Elevene samarbeidet på stasjonene, noe som kunne høres godt. Frivillige foreldre var med og hjalp til i gruppearbeidet. Alle elevene var ikke med på

¹⁴ Les mer om Meadows: <http://www.meadowsp.vic.edu.au/>

stasjonsundervisningen, og vi så at ESL(English as a second language)- elever som trengte det var i egne grupper med lærere som hadde spesiell kompetanse på området andrespråklæring. De hadde ingen spesiell struktur på tid, og vi så ingen bruk av hefter med utfyllingsoppgaver. Innholdet var knyttet til et tema som de hadde gjennom hele skoledagen i en periode, men som de arbeidet med på ulike måter. Vi observerte temaet «Meg selv og min familie». I alle klasserom vi var innom fra 1. -7. trinn arbeidet de med dette temaet på ulike måter gjennom ulike fag. Barnas egne erfaringer med temaet var sentralt i arbeidet. Skolen brukte reading recovery som et intervensjonsprogram, men det ble ikke brukt på nyankomne og de som var svake i engelsk. I skriveøktene så vi det vi kan kalle sjangerpedagogikk¹⁵, og den skrivingen vi så var utfra muntlig verbalisering først.

Baden Powell college¹⁶ er en barne- og ungdomsskole med til sammen rundt 1600 elever. 34 % av elevene er flerspråklige, og skolen har egne ESL- lærere samtidig som at alle lærere har fått kursing i hvordan man tenker andrespråksperspektiver i det ordinære klasserommet. Andrespråksinnlæring i det ordinære klasserommet har vært og er fokus for skolen. I den spesielle ESL innlæringen har de gruppeundervisning først hvor de fokuserer på temaet som skal tas opp i felles klasse etterpå. Baden Powell har gått bort fra den opprinnelige modellen med EYLP, fordi elevene ble frustrert av all byttingen av stasjoner. I stedet har de en time lesing, og en time skriving. Disse timene er nødvendigvis ikke i sammenheng med hverandre. I leseundervisningen var muntlighet, høytlesing og lesing av felles tekst sentrale deler som vi observerte. I samtalene med ledelsen og lærerne ble det påpekt at de prøvde å lese høyt for elevene fem-seks ganger hver dag, fordi de anså det som sentral modellering for elevene. Når de skulle begrunne hvorfor de jobbet så mye med elevenes muntlige språk, sa en av lærerne: *Cause if they can't speak it, they can't read it and they can't write it.* Hele klassen leste også felles tekster som fokuserte på ukas mål. Aktiviteten i forbindelse med lesinga og skrivinga var på ulike måter knyttet til elevenes egen erfaringsverden. De spesielle andrespråklærerne var med på undervisningen i klasserommet, og hjalp andrespråkelevne til å være aktive i alt som skjedde.

¹⁵ Sjangerpedagogikk er en metodikk i skriveopplæringen hvor elevene lærer innhold og oppbygging i ulike tekster. Les mer om metodikken her: <http://www.ur.se/Tema/Genrepedagogik-i-Rinkeby>

¹⁶ Les mer om Baden Powell college her: <http://www.bpc.vic.edu.au/>

5.4.3 Sammendrag av dataene innhentet i Melbourne

Staten Victoria driver ikke EYLP slik de tidligere har gjort det. Bakgrunnen er at de ikke har klart å løfte de svakeste med dette programmet. De fokuserer mer på innholdet nå, enn formen, og er opptatt av at lærerne vet hvorfor de gjør noe i klasserommet, og at de ikke kun er opptatt av hva. De sier også at Reading recovery (Ny start i Norge) ikke er spesielt tilrettelagt for flerspråklige. Rektor på en skole som tidligere har drevet med EYLP nevner at elevene ble frustrerte av all byttingen av stasjoner. I praksis så vi at det som preget de to skolene vi besøkte var: muntlighet i sentrum, egne andrespråklærere, andrespråksperspektiver infiltrert i ordinær undervisning, aktiviteter som det virket som var knyttet opp til elevenes hverdag/erfaringsbakgrunn, temabasert undervisning, egne timer der man jobbet med lesing, egne timer der man jobbet med skriving og veiledet lesing som var en del av leseopplæringen. Det var også fokus på for eksempel høytlesing fra læreren og lesing av felles tekst for hele klassen. De var ikke opptatt av/rigid på tidsbruk, og elevene hadde aktiviteter hvor de samarbeidet om noe.

5.5 Intervju med en 3. representant for Utdanningsetaten i Oslo

Jeg vil nå legge fram opplysningene jeg fikk gjennom et intervju med en tredje representant, i tillegg til de to rektorene, for Utdanningsetaten i Oslo. Som nevnt (s. 48) presenterer jeg dette intervjuet etter resultatene fra Melbourne, fordi noen av spørsmålene omhandler funn gjort i Melbourne. Jeg ønsket i hovedsak å få informasjon om følgende områder som er begrunnet i 4.3.3:

1. Bakgrunnen for innføringen av TIEY
2. Sammenheng EYLP, Nylundmodellen og TIEY
3. Forskning og læringsteorier programmet bygger på
4. Fordeler med TIEY for andrespråkelever
5. Om TIEY og FaIF i dag og framover

Bakgrunnen for innføringen av TIEY

Representanten for Utdanningsetaten fortalte at det var lærerne i Groruddalen selv som ønsket hjelp til å vite hva de skulle gjøre i forhold til organisering og opplæring av den elevgruppa de hadde. Da kom tilbudet fra Utdanningsetaten om å starte med TIEY. Programmet ble

introdusert i 2007- 2008 til åtte skoler i Groruddalen, og disse skolene startet med programmet høsten 2008. TIEY ble i utgangspunktet tilbudt skoler med dårlige leseresultater, men slik er det ikke lengre, sa informanten.

Sammenheng EYLP, Nylundmodellen og TIEY

Representanten fortalte at Melbourne hadde store utfordringer med store grupper av nyankomne elever fra andre land som endret elevmassen, og gav lærerne nye utfordringer. Hun mente at Australia og Nylund hadde de samme utfordringene med mange innflyttere, mange elever med § 2-8 vedtak, ressursvake foreldre, slik Oslo hadde i mange av Groruddalskolene. Hun sa at man ikke kan stereotypere elevene, men mente at behovet var ganske likt. Informanten påpekte at Australia har ekstremt mye forskning på dette gjennom 30 år. Utdanningsetaten har ikke gjort programmet til sitt eget, men de har oversatt programmet nesten slik det er i Australia. Det har også Nylund gjort, fortalte informanten. Utdanningsetaten hadde et behov for å lage egne navn på titlene (TIEY, ny start), fordi man ikke kunne gi lærerne i Oslo den samme kompetansen som i Australia (ettårig utdanning for å bli reading recovery-lærer). Informanten sa at det er den største forskjellen mellom EYLP og TIEY.

Forskning TIEY er basert på, erfaringer og resultater

Det er forskningsprosjektet beskrevet i dokument 1 (Crévola og Hill 1998) brukt i dokumentanalysen som Utdanningsetaten baserer seg på. Det er den samme forskningen som Paust-Andersen (2010), Solheim og Aasen (2011) og Palm og Stokke (2013) viser til. Det er ikke forsket på TIEY i Norge, men representanter fra Universitet i Oslo har vært på en skole i Oslo og sett på veiledet lesning¹⁷, fortalte informanten. Hun referer til et pågående (nov.2011-des.2014) forskningsprosjekt ved institutt for pedagogikk som ser på hva som skjer på veiledet stasjon i forhold til utvikling av tekstforståelse og motivasjon for lesing. Det har ikke kommet publikasjoner i forskningsprosjektet, men masteroppgaven til Paust-Andersen (omtalt i 3.1) danner delvis bakgrunn for prosjektet. Informanten er usikker på om det vil være nyttig å forske på organiseringsformen, for all forskning viser at organisering ikke virker i utgangspunktet. Informanten la til at det er innholdet man må gå inn og forske på.

¹⁷ Et prosjekt ved institutt for pedagogikk på UIO som heter Early years literacy program i norsk skole som skal se nærmere på veiledet lesing. <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/olaussen-textdim-early-years/>

Vi er ikke i tvil om at TIEY på sikt hjelper. Det ser vi på resultatene, fremhevet informanten. Her henviste informanten til forbedrede resultater på lesekartleggingsprøvene¹⁸ brukt på 3. trinn. Mange av skolene på østkanten har bedre resultater enn på vestkanten, og det har resultert i at mange av skolene på vestkanten, som ikke nødvendigvis har dårlige resultater, er med på programmet. Informanten fortalte at de har holdt på med TIEY i fem år (2008-2013), og at resultatene på vårens nasjonale prøver i lesing på 5. trinn 2013¹⁹ vil være viktige. De resultatene vil vise om det virker eller ikke, mente informanten. Det ble poengtert at TIEY alene ikke virker, og at det er mange faktorer som spiller inn. De skolene hvor ledelsen greier å følge opp, hvor lærerne gir god tilpasset opplæring, undervisning med god variasjon og hvor de grunnleggende ferdighetene er ivaretatt, får bedre resultater, mente representanten. Informanten poengterte at det hadde skolene klart uavhengig av om de hadde drevet med TIEY eller ikke.

Pedagogisk teori som TIEY bygger på

I forhold til hvilke læringsteorier programmet bygger på nevnte informanten Hill, Dewey og Vygotsky. Sentralt er tanken om at elevene er aktive barn som lærer mye i samhandling med andre. Og hvis elever selv ikke har strategier for å lese, skal man lære det gjennom modellering. Informanten kan fortelle at det i Australia er forsket på hvor lenge elever klarer å konsentrere seg om gangen, og derfor er tidsperioden delt opp i 12 minutter. Dette er forskning jeg spurte representanter for skolemyndighetene i Melbourne om, men som de ikke kjente til. Informanten kommenterte at man noen ganger må bruke lengre tid på for eksempel skriveoppgaver.

Fordeler med TIEY for andrespråkselever

TIEY er et program som kan hjelpe lærerne med organisering av undervisningen slik at man sikrer tilpasset opplæring, sa informanten. *Med denne organiseringsformen er det så mange elever som briljerer, og det er fem ulike tilnæringsmåter på stasjonene, ikke fem ulike oppgaver*, poengterte informanten. Som de andre informantene i Oslo, trakk representanten

¹⁸ Lesekartleggingsprøvene på 3. trinn er obligatoriske prøver som undersøker om det er enkelte elever som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging i leseopplæringen. Prøvene er de samme hvert år, og skiller seg fra nasjonale prøver som gir informasjon om elever på alle nivåer. Les mer her: <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>

¹⁹ Skolenes resultater på nasjonale prøver 2013 på 5. trinn: <http://www.osloby.no/nyheter/Nasjonale-prover-Stort-språk-i-Oslo-skolen-7413050.html>

fram lærerstyrt stasjon som svært viktig for andrespråkselever. Denne organiseringen passer godt for mangfoldige elevgrupper, sa representanten. Informanten påpekte at det verste man kan gjøre er å undervurdere elevene, og at man må stille krav. Informanten fortalte videre at TIEY ikke er en form for forsterket norskopplæring, men at TIEY er et program som sikrer en individuell tilrettelegging uansett hvilke utfordringer eleven har eller hvor sterk eleven er. Programmet skal favne vel så mye over sterke elever som det skal favne svake elever, sa representanten. Dette samsvarer med hva lærer to nevnte. Informanten fortalte videre at Ny start ikke skal være istedenfor annen undervisning en § 2.8 elev skal få, men det er viktig at de ulike tiltakene samkjøres. Informanten mener for eksempel at det er viktig å være i forkant med ord og begreper, og å jobbe med ord og begreper er en viktig del av TIEY. Men det er viktig hvilke ord og begreper man trekker ut og har fokus på, og det må være relevant i forhold til hva elevene skal jobbe med i for eksempel fra samfunnsfag og naturfag, fortalte informanten.

Om fagtekst i fokus

Representanten fortalte at Fagtekst i fokus hadde vart i tre år (fra 2010), og at det var en videreutvikling av TIEY på mellomtrinnet, men med fokus på lesestrategier brukt på fagtekster. Bakgrunnen for utviklingen av FaIF var et behov som meldte seg for de lærerne som hadde begynt med TIEY i 2008 og fulgt klassen til 4. trinn, for å vite hvordan de skulle løfte disse elevene videre på mellomtrinnet. Det som danner grunnlaget for Fagtekst i fokus er den bakgrunnen og erfaringene lærerne og elevene har fra TIEY, og vissheten om at elevene på mellomtrinnet må ha mye kjennskap til hvordan de skal lese fagtekster, fortalte informanten.

TIEY i dag

Representanten kan fortelle at i skoleåret 2012/13 er det 58 skoler (se vedlegg 2) som er med på programmet. Alle skoler som ønsker kan være med, og mellom 5-10 nye skoler blir med hvert år. TIEY har endret seg mye siden de startet i 2008 og til nå. I begynnelsen var det mest fokus på antall stasjoner, ro og orden. Nå har de flyttet fokus til hva som er hensikten med programmet, nemlig innholdet, sa informanten. De har bygd en paraply som fletter inn de fem grunnleggende ferdighetene, og fokuset er på hvordan man kan få en god tilrettelagt undervisning som sikrer tilpasset opplæring.

TIEY framover

Informanten fortalte at de ikke kjente til de endringene man har gjort med programmet i Melbourne. De er på sitt femte år med TIEY, og de begynner å høste gode erfaringer fra fem års praksis, fortalte informanten. De snakket om å gå inn å evaluere programmet etter tre års tid, men det var for kort tid. Man trenger flere skoler, flere ulike typer skoler, og ulike typer elevgrupper inn for å evaluere noe sånt, sa representanten. Det første man bør se på er hva faktiske suksessfaktorer er. Kanskje noen utenfra bør gå mer inn og se dypere på det, fortalte informanten og fortsatte:

Vi ser jo etter land som mestrer og hvorfor de mestrer, så det vil alltid være lurt å følge med på de som har samme type undervisningspraksis som vi har. Det ville være dumt å ikke gjøre det. Men umiddelbart har ikke vi tenkt til å endre vår praksis. Vi ser jo skoler nå som får dette så godt til at de øker antall økter i uka. Det grunnleggende fundamentet vil ikke rokkes på dette uansett.

Oppsummering av intervjuet med en 3. representant for Ude.

Representanten fortalte at Utdanningsetaten har adoptert programmet (EYLP) nesten slik det er i Australia, og at man i Australia hadde de samme utfordringene med mange innflyttere, ressursvake foreldre og elever med § 2-8 vedtak, likt det de hadde på mange av skolen i Groruddalen. TIEY ble i utgangspunktet tilbudt skoler med dårlige leseresultater, men slik er det ikke lenger. Det er forskningsprosjektet omtalt i dokument 1 (Crévola og Hill 1998) som Utdanningsetaten baserer seg på, og informanten henviste i tillegg til forbedrede resultater på lesekartleggingsprøvene på 3. trinn, som tegn på at TIEY hjelper. Representanten nevnte Hill, Dewey og Vygotsky som teorier TIEY bygger på, og at det sentrale er at barn lærer i samhandling med andre. Informanten fortalte videre at det var gjennomført forskning i Australia på hvor lenge elever klarer å konsentrere seg om gangen, og at det er bakgrunnen for 12 minutter på stasjonene. TIEY passer for mangfoldige elevgrupper, og representanten mener at lærerstyrt stasjon er viktig for andrespråkelever. TIEY sikrer en individuell tilrettelegging uansett hvilke utfordringer man har, og representanten trakk fram arbeid med ord og begreper som sentralt i TIEY. Informanten fortalte at det i skoleåret 2012/13 er 58 skoler som er med i programmet, at det før var fokus på ro og orden, men at de nå har flyttet fokus til innholdet. Informanten kjente ikke til at man har sluttet å arbeide etter EYLP i Melbourne, men Utdanningsetaten har ikke tenkt å endre sin praksis på bakgrunn av endringen Melbourne har gjort. Som grunn til dette, ble det nevnt, at de begynner å høste

erfaringer av fem års praksis, og at det er skoler som får dette så godt til, at de har økt antall økter som de arbeider med TIEY.

5.6 Sammendrag av resultater

Analysen av dataen skal gi svar på i hvilken grad TIEY kan ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring. Dokument 1 og 2 nevner andrespråkselever som en viktig målgruppe for EYLP/TIEY. Dette understøttes av informantene i Oslo som hevder at programmet skal kunne gi tilpasset opplæring til alle, inkludert andrespråkselever. I observasjonene er det imidlertid lite bruk av andrespråksperspektivene trukket fram i kapittel 3. EYLP/TIEY bygger på sosiokulturell læringsteori med referanser til Vygotsky, noe som vi kan se i dokument 2 (jf. 5.5.1). Dette er i overensstemmelse med at både rektor 2, skolemyndighetene i Melbourne og representanten for Utdanningsetaten i Oslo nevner Vygotskys tanker som sentralt for programmet. Lærerne er derimot usikre på hvilken pedagogisk teori TIEY bygger på. I klasseromsobservasjonene var det imidlertid liten grad av samarbeid mellom elevene, noe sosikulturelle teorier fremhever (jf. 5.2.1 og 5.2.2). Alle de tre dokumentene nevner muntlighet som viktig i klasseromsprogrammet eller for andrespråkselever. Men i det selvdrevne stasjonsarbeidet fikk elevene i liten grad bruke språket muntlig, selv om det var noen unntak. Lærerstyrt stasjon var den stasjonen i de seks klasseromsobservasjonene hvor alle elevene fikk uttrykke seg muntlig. Dette er også stasjonen som blir trukket fram av lærerne og rektorene som spesielt bra for andrespråksinnlærere.

Dokument 2 (Utdanningsetaten udatert: 58) henviser til svært gode erfaringer med TIEY og andrespråkselever. Både lærerne og rektorene understøtter dette. Lærer 1 nevner spesifikt at TIEY er bra for flerspråklige elever, og representanten for Utdanningsetaten mener at TIEY passer godt for mangfoldige elevergrupper. Klasseromsobservasjonene derimot, kan tyde på at andrespråkselevne ikke fikk den språkstimuleringen de har behov for. Skolemyndighetene i Melbourne kunne fortelle at de hadde gått bort fra EYLP, fordi de ikke klarte å bedre resultatene for de svakeste elevene. Informantene i Melbourne kunne fortelle at de nå arbeidet med fokus på innhold og ikke på form (jf. 5.4.1). De to skolene vi observerte på i Melbourne, hadde begge arbeidet med EYLP tidligere, men de gjorde det ikke lenger. I praksis så vi at litterasitetsundervisningen var preget av muntlighet i sentrum, mye høytlesing, lesing av felles tekst, temabasert undervisning, reelle samarbeidspgaver og bruk av elevenes forkunnskaper (jf. 5.4.2).

6 Drøfting av resultater

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt vil jeg nå drøfte resultatene fra dokumentanalysen, observasjonene og intervjuene sett opp mot teorien presentert i kapittel 3. I kapittel 3 ble tilpasset opplæring for andrespråkelever i en lese- og skriveopplæringssammenheng forstått som hvordan man organiserer undervisningen (3.5.1), hvordan undervisningen er tilrettelagt andrespråkelevenes nivå (3.5.2), bruk av klassesamtalen (3.5.3), bruk av gruppearbeid (3.5.4), muntlighet i sentrum (3.6.1), bruk av elevenes forkunnskaper (3.6.2) og arbeid med ordforråd (3.6.3). Drøftingen vil derfor omtale disse områdene.

6.1 Organisering av TIEY

I dokument 2 er det en nøye beskrivelse av hvordan arbeidet i en TIEY økt skal organiseres. I de seks klasseromsobservasjonene (5.2.1 og 5.5.2) var det innholdsmarkører som hjalp elevene til å vite når de skulle lytte til læreren, og når de skulle skifte plasser. TIEY virket også som et helhetlig undervisningsformat slik at elevene gjenkjente hva som skulle skje og hva som var forventet av dem. Til sammen kan dette skape trygge rammer, og gjøre det forutsigbart for elevene. Det helhetlige undervisningsformatet i TIEY ble nettopp trukket fram av de norske informantene som positivt for alle elever. Dette stemmer godt overens med Wong Filmores studier nevnt i kap 3.5.1 som viste at forutsigbare rammer i undervisningen er positivt for andrespråkelever. På en annen side viste Danbolt og Kulbrandstad (2008) at en fare ved språkverksted (TIEY) kan være at undervisningsformatet blir overordnet innholdet. I TIEY er organiseringen allerede bestemt, uavhengig av målet, og kommer klart til uttrykk når lærerne lurer på hvilket innhold de skal «fylle stasjonene med» slik som Palm og Stokke (2013:65) beskriver det.

To av informantene i Melbourne mente, som nevnt i kap 5.4.1, at noen av de negative erfaringene de hadde hatt med EYLP, var at gjennomføringen kunne bli veldig mekanisk. Lærerne brukte mye tid på å finne ut hva elevene skulle gjøre på de ulike stasjonene i stedet for å tenke grundig gjennom hvorfor de valgte å gjøre det de gjorde. Observasjon 3 og 6 skiller seg imidlertid ut fra de andre observasjonene på dette området fordi lærerne ikke fulgte den fastlagte strukturen. I observasjon 3 hadde læreren gjort endringer, fordi hun mente at elevene var avhengige av å kommunisere i matematikkfaget (5.2.1). Observasjon 6 viste også at en lærer endret den fastlagte strukturen, og økten fikk mer preg av en arbeidsplanøkt i

matematikk (jf. 5.2.2). Klasseromsobservasjonene gjort i Melbourne viste en annen organisering enn i TIEY og EYLP. Der var det ikke gjennomført en spesiell struktur på tid, og heller ikke en fast struktur på stasjonsarbeidet når det gjaldt antall stasjoner og innholdet i dem.

6.2 Tilpasninger til andrespråkselevens nivå

Som vist (kapittel 2.2) står det i TIEYs grunnlagsdokument at programmet skal fungere som tilpasset opplæring for alle elever, og dette blir også nevnt av de norske informantene som sentralt i programmet. Tilpasninger av opplæringen til andrespråkselever blir av Grimstad (jf. 3.5.2) beskrevet som at oppgavene hverken må være på for lavt eller for høyt nivå, men akkurat slik at det treffer elevene. Dette kan sees i sammenheng med den proksimale utviklingssonen, nevnt under 3.2, hvor en potensiell utvikling kan gjøres sammen med en dyktigere ekspert. I klasseromsobservasjonene kunne jeg se at det varierte hvor godt innholdet i undervisningen var tilpasset andrespråkselevens nivå. Observasjon 1, 2 og 3 (TIEY i 4. klasse) viser at læreren hadde funnet fram til oppgaver, lesetekster og en undervisningsform som virket forståelig for de fleste elever. Alle elevene arbeidet med oppgavene, og det virket som oppgavene var tilpasset elevene, noe som er sentralt ifølge Øzerk for at flerspråklige elever skal lykkes i skolen (jf 3.5.2). Dette var gjort i den klassen hvor flesteparten av elevene hadde flerspråklig bakgrunn. I observasjon 4 og 5 (FaIF i 6. klasse), klassen der få elever hadde flerspråklig bakgrunn, kan det synes som at det var varierende hvor godt undervisningen var tilpasset andrespråkselevens nivå. I observasjon 4 var det tydelig at oppgavene var for vanskelige på stasjonene. Noen av elevene ble sittende uvirksomme i lang tid, og de klarte ikke å hjelpe hverandre videre. Dette kan være et eksempel på at oppgavene ble uforståelige for elevene fordi de var på for høyt nivå, noe som gjør læring vanskelig (jf. Grimstad nevnt i 3.5.2).

Noe av lærdommen informantene i Melbourne framhevet var betydningen av å ha høye forventninger til alle elever. Det er også noe som representanten fra Utdanningsetaten i Oslo anså som sentralt. Gibbons (2009:2) viser til at det har vært vanlig å stille for lave krav til andrespråkselever, og jo mindre man forventer av elever jo mindre vil de oppnå. Men å sette for høye mål, som elevene ikke har mulighet til å nå, fører også til lite læring. Samtidig blir det sårbart når elevene er delt i grupper etter nivå, og der man ikke har mulighet for hjelp av en mer kompetent person for å få utviklet sitt potensiale. Når man da i tillegg har begrenset hjelp av lærer, kan det være en utfordring for andrespråkselever å komme videre i arbeidet.

Resultatet kan bli at de sitter uvirksomme. Observasjonene jeg har gjort tyder på at programmet er bedre tilpasset i klassen hvor flertallet har flerspråklig bakgrunn, enn i klassen hvor færre har det. Om dette er et mønster eller helt tilfeldig kan jeg ikke si noe videre om.

Slik jeg observerte det var stasjonen med lærer, hvor man ofte brukte veiledet lesing, den stasjonen som var mest tilpasset elevenes behov, selv om dette varierte. I observasjon 1 og 2 brukte for eksempel læreren mer tid på å snakke om bildene og viktige ord i forkant av lesingen for noen av gruppene enn for andre. Lesetekstene brukt i disse observasjonene, virket også som de var innenfor elevenes mestringsnivå. Informantene i Oslo trakk også fram den veiledede stasjonen som mest gunstig for andrespråkselevne. At det er på den veiledede stasjonen læreren kan tilpasse best til andrespråkselever, kom også fram i samtaler i forundersøkelsen på Nylund skole. Solheim og Aasen (2011) konkluderte i sin studie av EYLP med at veiledet lesing i sammensatte elevgrupper kan gi rom for variert og tilpasset opplæring i lesing, men at dette er avhengig av lærerens kompetanse. Blomseth (2013:87) fant også at de to lærerne hun så på i ulik grad fokuserte på innspill fra elevene som bidro til en kognitivt utfordrende dialog i den veiledede lesingen (jf. 3.1).

Selv om to av mine observasjoner viste at læreren hadde foretatt en god tilpasning på veiledet stasjon, var det også et eksempel i observasjon 4 på at leseteksten som ble benyttet nok var for vanskelig for noen av elevene. Etter å ha lest tre linjer hadde elevene allerede møtt mange ord de ikke forstod, i tillegg til at flere av ordene virket lite sentrale i forhold til temaet de skulle arbeide med. Det er også et spørsmål om leseteksten passet til elevenes utviklingstrinn, noe blant annet Kulbrandstad (2003) mener er sentralt når man velger tekster i lese- og skriveopplæringen for andrespråkselever.

6.3 Kllassesamtalen

I Wong Filmores studier, referert i 3.5.1, var det positivt for andrespråkselever at det var varierte muligheter til å delta i aktivitetene i full klasse. I TIEY er det i innledningen og avslutningen man har mulighet til å ha kllassesamtaler. Klasseromsobservasjonene viste en slik variasjon. For eksempel i observasjon 1 når alle elever måtte lese opp en setning de hadde skrevet som avslutning på økta, når man hadde en felles kllassesamtale der nesten alle elevene var med (observasjon 3) og når elevene deltok i oppsummering der alle måtte gjengi noe de hadde lært (observasjon 4). Samtidig var det mest vanlig at læreren snakket, og kllassesamtaler hvor bare noen av elevene fikk brukt språket, forekom oftest. Som beskrevet under 3.4.3, kan

klassemøtet være et godt utgangspunkt for språklæring, særlig hvis man kan bryte opp den tradisjonelle spørsmål-svar-respons samtalen til fordel for mer åpne spørsmål (Gibbons 2006, Palm 2006). Læreren kan også være en dialogpartner som legger fram motstridende syn i klassemøtet, slik Rommetveit (1996) poengterte kan være viktig for å skjerpe tenkningen. I mine data fra klasserommene fant jeg ikke eksempler på bruk av utforskende klassemøter. Dette skiller seg nok ikke så mye ut fra annen ordinær undervisning, som bl.a. Aukrust (2003) har undersøkt. Som nevnt tidligere viser hun i sin undersøkelse, at det er læreren som har ordet 60 % av tiden i klasmøter og at slike møter ikke gir elevene erfaringer med selv å stille spørsmål, komme med resonneringer og be om oppklaringer. Den korte tiden man har til innledning (12-15 min.) og avslutning (12-15 min.), og organiseringsformen som gjør at læreren ikke har så mye tid til felles møter med klassen som helhet, er kanskje noe av grunnen til lite bruk av utforskende møter.

6.4 Gruppearbeid

TIEY bygger på et sosiokulturelt læringssyn. Som nevnt i 3.2 står det sentralt i dette læringssynet at kognitive strategier utvikles først gjennom sosial samhandling, for så utvikles til verktøy for individuell tenkning. På bakgrunn av en slik tankegang bør språklæring gjennomføres av sosial aktivitet. Dokument 3 (NT Department of Education and Training 2010:15) hevder nettopp som nevnt i 5.1.3 at lese- og skriveopplæring med samarbeid i kjernen har gode resultater. I dokument 2, som beskriver TIEYs fundament, nevnes det at barn lærer i samhandling med andre. Det kan da være nærliggende å tro at gruppearbeid vil være sentralt i programmet. Men her er det diskrepans mellom hva som står beskrevet i dokumenter, hva klasseromsobservasjonene viste og hva lærerne og rektorene i Oslo sa i intervjuer (jmf 5.3.1 og 5.3.2). Lærerne og rektorene ga uttrykk for at det ikke skal være noe særlig samarbeid i TIEY, og at elevene stort sett skal jobbe individuelt. Dette understøttes av klasseromsobservasjonene jeg foretok. De viste en klar overvekt av bruk av individuelt arbeid, selv om elevene satt i grupper (observasjon 1, 2, 4, 5 og 6). Dette står i motsetning til det sosiokulturelle synet på læring. TIEY er dermed ganske nært til annen undervisning, hvor det heller ikke er mye gruppearbeid, men mest individuelle oppgaver, en form for undervisning Grimstad fant gjennom sine observasjoner (jf. 3.5.4). Utstrakt bruk av at elevene arbeidet med individuelle oppgaver, og lite samarbeid i TIEY førte også til at elevene i liten grad fikk tatt sine muntlige ferdigheter i bruk. Dette kommer jeg tilbake til i 6.5. Observasjon

3 er unntak fra dette mønsteret, fordi det var mulighet for samarbeid på alle stasjonene, noe som også førte til at elevene i større grad var muntlig aktive.

Et annet moment ved gruppeinndeling i TIEY er at elevene ofte deles inn i grupper etter lesenivå i norsk. Dette er en type nivågrupper som kan fungere fint når man har veiledet lesing, og at alle elevene har den samme boka eller trenger å jobbe med de samme områdene. Men når de skal arbeide på stasjoner, og ikke har tilgang på lærer, kan det at alle er på omtrent samme nivå gjøre at man ikke klarer å hjelpe hverandre videre når man står fast. I klasseromsobservasjonene jeg gjorde, varierte det om elevene var delt inn i nivågrupper eller ikke. Lærer 1 (jf. 5.3.1) hadde gjort en viktig refleksjon når hun syntes det var bedre med heterogene grupper slik at noen kunne trekke de andre opp. Hun praktiserte heller ikke nivågrupper på bakgrunn av dette (observasjon 1, 2 og 3). Lærer 2 varierte hvordan han praktiserte nivådelingen. Han hadde noen ganger grupper basert på nivå (observasjon 4), og andre ganger en variert inndeling (observasjon 5 og 6). I observasjon 4 var den svakeste gruppa satt sammen av kun andrespråkelever, noe som det ofte også blir når man skal inndele etter nivå. Dette påpekte også både Palm og Stokke (2013) og Danbolt og Kulbrandstad (2008) i sine undersøkelser. Den nærmeste utviklingssone blir vanskelig å nå, hvis man ikke kan få hjelp til stillaset. Inndeling i nivådelte grupper kan igjen forhåndsbestemme elevenes prestasjoner, og låse elevene fast til et bestemt nivå, noe som poengteres av Van der Kooij og Pihl (2012). Holm (2012) konkluderte også med at nivådeling i lese- og skriveopplæringen kan slå uheldig ut. Det viste seg at de elevene som allerede opplevde å slite på flere områder, ofte var mer sårbare for nivådeling, og de opplevde at nivådelingen kunne stigmatisere og lage skiller mellom dem og de andre. Danbolt og Kulbrandstad avslutter sin bok (2008:169-173) med å komme med fem utviklingsråd hvor bruken av nivådelte grupper er ett av punktene de mener det er flere farer ved. De hevder at man bør tenke nøye gjennom en slik organisering, og fremhever at man egentlig ikke har gode nok verktøy til å måle leseprestasjoner til elever som ikke har aldersadekvate ferdigheter i norsk, hvilket kan karakteriseres som en systemsvakhet. Det stilles i tillegg spørsmål ved om man har systemer for løpende evaluering av elevene og forflytning mellom gruppene. Av undersøkelser vet man også at få elever tilhører samme prestasjonsgruppe gjennom hele skoletiden, noe som kan føre til at risikoen for å plassere elever i andre grupper enn de som gir maksimale muligheter for utvikling, er stor. Danbolt og Kulbrandstad (2008) viser til forskning som dokumenterer at det er de høytpresterende som ser ut til å ha størst utbytte av nivådelingen, ikke de svakeste.

Palm og Stokke (2013) og Danbolt og Kulbrandstad (2008) peker på et behov for flere lærere/assistenter på de selvdrevne stasjonene. Palm og Stokke (2013: 65) nevner at elevene ofte trengte hjelp, og et behov for assistent var tydelig i de øktene de observerte. På bakgrunn av sine observasjoner foreslo Danbolt og Kulbrandstad (2008: 67) en løsning med en ekstra lærer til den svakeste gruppa. Denne gruppa var ofte ukonsentrert, og fikk ikke gjort det arbeidet de skulle på stasjonene. I opplæringsloven (1998) § 1-3 om tilpasset opplæring, sitert i kapittel 3.4, står det at kommunene skal sørge for særlig høy lærertetthet på 1. -4. trinn i norsk særlig rettet mot elever med svake ferdigheter i lesing. I EYLP (opphavsprogrammet fra Australia) tok de i bruk frivillige voksne (Crévola og Hill 1999), for å avhjelpe slike situasjoner. Vi så også, i klasseromsobservasjonene i Melbourne, at frivillige foreldre hjalp til når de hadde stasjonsundervisning slik at alle elevgrupper hadde tilgang til hjelp. Dette er noe av det som skiller EYLP og TIEY fra hverandre som nevnt under 2.2. Klasseromsobservasjon 4 og 5 er et eksempel på hvor det hadde vært nyttig med en ekstra voksen. Klasseromsobservasjon 3 er et godt eksempel på at elevene fikk mye bedre hjelp med arbeidet på stasjonene, fordi læreren gikk rundt og hjalp til. Da hadde imidlertid læreren valgt å løse opp den opprinnelige strukturen.

6.5 Muntlighet

Språket er det viktigste verktøyet vi har for å tilegne oss kunnskap ifølge sosiokulturell læringsteori (3.2). Flere forskningsrapportet (jf 3.6.1) viser til at det vil være lurt å styrke andrespråkselevs muntlige ferdigheter på norsk, for at språkbeherskelsen og dermed også lese- og skriveferdighetene i norsk skal øke. Ifølge dokument 1 (Crévola og Hill 1998) skulle arbeid med elevenes muntlige ferdigheter være sentralt i EYLP. Samtidig så man etter intervensjonen at elevene ikke viste noen framgang på den muntlige testen, noe som bidro til at man foreslo å fokusere mer på muntlige ferdigheter i utviklingen av programmet videre. I mine klasseromsobservasjoner blir elevenes muntlige ferdigheter tatt i bruk hovedsaklig på veiledet stasjon, og i noen grad i innledningen og i avslutningen av en undervisningsøkt. Dette stemmer overens med hva lærerne og rektorene i Oslo informerte om, nemlig at bruk av elevenes muntlige ferdigheter stort sett var knyttet til veiledet stasjon. Veiledet stasjon er kun 12 eller 15 minutter fordelt på fire-fem elever (pluss lærer), og hvis dette er den eneste stasjonen elevene er i muntlig aktivitet, er det ikke mye. I de seks klasseromsobservasjonene jeg utførte var det et eksempel på at en andrespråkselev var i tale i fire minutter av 120 minutter (3,3 %) i observasjon 4, som jeg vil karakterisere som lite. Men det var også et

eksempel på at en andrespråkselev var i tale i 20 minutter av 90 minutter (22,2 %) i observasjon 3, som er relativt mye. Hvis disse observasjonene er et mønster, kan denne ulike vektleggingen av muntlighet ha stor betydning for andrespråksevenes utvikling av muntlige ferdigheter på andrespråket, og videre også for lese- og skriveferdighetene på andrespråket (McKay 2006:13). De fleste observasjonene (observasjon 1, 2, 4, 5 og 6) hadde et for lite fokus på elevenes bruk av muntlige ferdigheter, og det var stort sett på veiledet stasjon at elevene både fikk snakket og lest. Her var observasjon 3 et unntak. At elevene i liten grad var muntlig aktive var også noe som både Danbolt og Kulbrandstad (2008) og Palm og Stokke (2013) fant i sine undersøkelser. I Melbourne hadde de endret praksis, og fokuserte mer på elevenes muntlige ferdigheter.

I forskningsprosjektet ELRP (jf. 2.1) så man nettopp at man ikke inkluderte muntlighet i alle deler av klasseromsprogrammet, og at dette var en svakhet, som også førte til at elevene ikke presterte bedre på de muntlige testene etter intervensjonen. Crévola og Hill (1998:149) mente at den bevisste bruken av muntlighet som skulle gjennomsyre EYLP, ikke var godt nok forstått av lærerne. Muntlig engelsk ble ikke prioritert på utprøvingsskolene i løpet av 1996, fordi fokus var på det organisatoriske aspektet ved å ta et nytt litterasitetsprogram i bruk. Kan det som nevnes om EYLP i 1998 også være gjeldende for lærerne som arbeider med TIEY i Oslo? At muntlighet bør være et bevisst element i alle deler av litterasitetsprogrammet ikke er forstått godt nok, eller kanskje ikke har vært fokusert på i den opplæringen lærerne har fått i programmet?

6.6 Forkunnskaper

Siden denne studien ikke har undersøkt elevenes kunnskaper, er det vanskelig å si noe om i hvilken grad disse ble tatt i bruk i klasseromsobservasjonene. Jeg kan imidlertid si noe om hvordan lærerne prøvde å trekke inn elevenes forkunnskaper og i hvilke deler av undervisningen det foregikk. Ut fra mine observasjoner kan det virke som lærerne prøvde å trekke inn elevenes forkunnskaper i introduksjonen i samlet klasse pluss i arbeidet på den veiledede stasjonen. I observasjon 1, 2, 3 og 4 var det en felles introduksjon til emnet de skulle arbeide med hvor læreren stilte spørsmål fra temaet. Dette er en måte å prøve å aktivere elevenes forkunnskaper på. I observasjon 1 og 2 ble sentrale ord forklart i forkant av leseaktiviteten, og kan være en annen måte å aktivere elevenes forkunnskaper på. Eksempelet fra observasjon 3 hvor læreren gikk fra å spørre hvilken dag det var, for å gå over til det dobbelte, for så å gå til multiplikasjon kan være en måte å gå fra det kjente til det ukjente på.

Solheim og Aasen (2011: 68) fant også i sin undersøkelse, at det var gode eksempler på aktivisering av elevenes forkunnskaper i bruk av veiledet lesning.

Ingen av de seks klasseromsobservasjonene viste eksempler på å trekke inn elevenes litterasitetserfaring på andre språk, elevenes bilitterasitet, noe som kunne vært en fordel når man har andrespråkelever i klassen. August og Shanahan (2006:17) viser til, nevnt i kapittel 3.6.2, at elever som er litterate på sitt førstespråk sannsynligvis har fordeler i litterasitetstillegnelsen på et andrespråk. Det ser ut til at lærerne burde kunne nyttiggjøre seg av elevenes forkunnskaper i mye større grad i TIEY enn det det ble gjort i timene jeg observerte. Spesielt kan det virke som at det å trekke inn elevenes erfaringer med andre språk er et uutnyttet område.

6.7 Ordforråd

Begge lærerne og rektor 2 hevdet at å arbeide med begreper er sentralt på den lærerstyrte stasjonen. Representanten for Utdanningsetaten mente også at arbeid med ord og begreper er en viktig del av TIEY. I de seks observasjonene jeg gjorde, ble det arbeidet med ord på veiledet stasjon i tilknytning til leseteksten i observasjon 1, 2, 4 og 5. Arbeidet med ord foregikk på følgende måte: Læreren spurte elevene om betydningen av et ord. Dersom en elev visste det fikk vedkommende forklare. Hvis ingen av elevene kjente ordet forklarte læreren selv ordets betydning. Denne måten å arbeide med ord på kan kalles planlagt arbeid med ordforråd, fordi det tar utgangspunkt i en tekst som læreren har valgt. Utvalget av tekster man da skal lese, blir svært sentralt. Siden det ikke ble arbeidet videre med ordene, kan arbeidet også kalles indirekte og ikke en systematisk ordinnlæring (jf. 3.6.3). Lesing er en viktig kilde for å lære nye ord, men det er i dag et utbredt syn at det ikke er tilstrekkelig å bare bruke denne typen indirekte undervisning (Kulbrandstad 2008:60). Både Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe (2013:135) og Danbolt og Kulbrandstad (2008:162) argumenterer for at arbeidet med ordforråd også bør være direkte, langvarig og systematisk. Dette kan for eksempel gjøres ved at ord innøves i naturlige kontekster, at elevene får konkrete definisjoner, at de møter ordene mange ganger, og at læreren sørger for at elevene retter oppmerksomhet mot ordene som skal læres. Dette så jeg ikke eksempler på i klasseromsobservasjonene i Oslo. Det kan se ut til at det ikke var innslag av direkte og systematisk arbeid med ordforråd i observasjonene jeg gjorde, noe jeg påpekte i 3.6.3 er sentralt.

6.8 Tidsperspektivet

Det korte tidsperspektivet på hver stasjon (12 min. i TIEY og 15 min. i FaIF) er noe av det som etter min vurdering gjør det vanskelig å fordype seg i faglige temaer slik det er nødvendig å gjøre i den andre lese- og skriveopplæringen. I den andre lese- og skriveopplæringen skal elevene lese for å lære, og det kan være vanskelig når man blir avbrutt etter 12-15 min. Her er det en forskjell mellom det jeg så var praksis i TIEY og det som var praksis i FaIF. I 4. klasse observerte jeg at elevene ble avbrutt etter en gitt tid. Dette kan føre til at elevene blir stoppet i en viktig læringsprosess eller i noe de er motivert for å fortsette med, noe som eksemplet fra observasjon 3 (5.2.1) viste (gutten som vliie regne regnestykket ferdig). Det korte tidsintervallet er også noe som Danbolt og Kulbrandstad (2008), Palm og Stokke (2013) og Solheim og Aasen (2011) er kritisk til. Danbolt og Kulbrandstad (2008:77) observerte elever som ikke rakk det de skulle på stasjonene, og Solheim og Aasen mente det var behov for et mer omfattende arbeid med lesing og skriving enn det korte stasjonsøker ga rom for. Palm og Stokke (2013: 66) sa det slik:

Når alle aktiviteter blir avbrutt etter 12-14 minutter, hvordan kan elevene få tid til å skrive lengre tekster, fordype seg i en bok eller lytte til en muntlig fortelling?

Det er interessant at dette korte tidsintervallet heller ikke er nedfelt i opphavsprogrammet EYLP. I EYLP kaller man økta for two-hours block, og antall stasjoner eller hvor lang tid man skal bruke på hver stasjon nevnes ikke (Crèola og Hill 1998, Crèola og Hill 1999). I oppstartsfasen av EYLP ble det altså ikke gitt føringer som skulle tilsi denne bindingen av tid og stasjoner som man kan se har blitt praksis i TIEY. Representanten for Utdanningsetaten fortalte at det var gjort forskning i Australia på hvor lenge elevene klarer å konsentrere seg om gangen, og at dette er bakgrunnen for oppdelingen i 12 minutter. Dette var forskning som representanten fra skolemyndighetene i Melbourne ikke kjente til, og var heller ikke noe vi så ble tatt i bruk i klasseromsobservasjonen i Melbourne. Der arbeidet man i lengre tidsom når de hadde arbeid på stasjoner.

Klasseromsobservasjon 4, 5 og 6 i FaIF viste derimot en praksis hvor elevene fikk arbeide med det samme over tre stasjoner (45 min.), noe som kan legge til rette for faglig fordypning. Ut fra mine observasjoner går det et skille mellom FaIF og TIEY her, og det kan virke som at FaIF i større grad legger til rette for faglig fordypning fordi det er lengre tid på stasjonene.

6.9 Erfaringer med TIEY/EYLP

Innføringen av TIEY ble sett på som svært vellykket i Oslo og Torgeir Ødegård (tidligere skolebyråd i Oslo) sier i et notat til kultur og utdanningskomiteen at TIEY « har gitt svært gode resultater for tospråklige elever » (Oslo kommune 2008). Gode resultater nevnes også i prosjektrapporten om Groruddalsatsingen (Oslo kommune 2010:37) hvor det står at innføringen av TIEY har hatt god effekt. Det blir også nevnt på mange av de deltagende skolenes hjemmesider at programmet har gitt gode resultater²⁰. Dokument 1 og 2 i dokumentanalysen fremhever at EYLP/TIEY har gitt gode resultater, noe som også nevnes av rektor 1, 2 og av representanten for Utdanningsetaten i Oslo. Her henvises det til bedre resultater på lesekartleggingsprøvene på 2. og 3. trinn. At TIEY/EYLP gir bedre faglige resultater for elevene vises også i andre undersøkelser. For eksempel fant Paust-Andersen (2010) i sin studie at lærerne opplevde at programmet bedret elevenes faglige nivå, og Drew (2009) og Steen-Paulsen (2007) fant at leseresultatene økte ved innføring av EYLP. Ifølge årsberetning fra Utdanningsetaten 2012 har resultatene økt i gjennomsnitt på både kartleggingsprøvene i lesing for 2. og 3. trinn og for nasjonale prøver på 5. trinn. Men det blir poengtert i årsberetningen at resultatet for elever som har vedtak etter § 2-8 er betydelig lavere enn gjennomsnittet. Dette dokumenteres ikke med spesifikke tall eller grafiske framstillinger. Samtidig finner både Palm og Stokke og Danbolt og Kulbrandstad at EYLP/TIEY antakelig ikke gir et godt nok læringsutbytte for andrespråkelever. Palm og Stokke (2013: 65) sier det slik:

Vår studie gjelder det strukturerte klasseromsprogrammet i EYLP, og på bakgrunn av observasjonene synes vi det er all grunn til å stille spørsmål om hvorvidt stasjonsarbeidet gir elevene i de svakeste lesegruppene den språkstimuleringen og lesestimuleringen de har behov for.

Dette er også noe min undersøkelse støtter opp om. Funnene i de to klassene jeg observerte kan tyde på at TIEY i liten grad kan ivareta andrespråkelevers behov for tilpasset opplæring. Danbolt og Kulbrandstad (2008: 78) sier videre dette om sine funn på lesestasjonen og PC-stasjonen:

²⁰ Se for eksempel Nordpolen og Årvoll skoles hjemmesider:
http://www.nordpolen.gs.oslo.no/satsing/Lese_og_skriveopplring_TIEY/TIEY_Tidlig_Innsats_Early_Years.html
http://www.arvoll.gs.oslo.no/satsing/Lesing_og_regning/Lesing_TIEY_LUS.html

Det var elevene med et svakt norskspråklig utgangspunkt som antakelig hadde det minste læringsutbytte. Og nettopp disse elevene har et særskilt behov for at opplæringen innenfor skolens rammer gir dem anledning til å bruke det norske språket aktivt.

Palm og Stokke (2013) nevner også lesestasjonen som spesielt mangelfull når det gjaldt andrespråkelevne. Dette er ikke noe som kommer fram av min undersøkelse. Det store fokuset på individuelle skriftlige ferdigheter i det selvdrevne stasjonsarbeidet, samt et lite fokus på muntlige aktiviteter, er det mest kritiske i klasseromsobservasjonene ut fra min vurdering.

Representanten for Utdanningssetaten sier også at de skolene hvor ledelsen er flink til å følge opp, hvor lærerne greier å drive en god tilpasset opplæring, med variasjon og hvor de grunnleggende ferdighetene blir ivaretatt får bedre resultater. Representanten poengterer at det hadde de klart uavhengig om de arbeidet etter TIEY eller ikke.

Samtidig sier representantene for skolemyndighetene i Melbourne at deres erfaring er at de ikke klarte å løfte de svakeste elevene ved EYLP. De to skolene vi besøkte hadde begge tidligere arbeidet med EYLP, men gjorde det ikke lengre. Staten Victoria har på grunn av sine erfaringer sluttet å arbeide med modellen. Andre land med lignende litterasitetsprogram har gjort tilsvarende erfaringer²¹. Det som er fremlagt i det foregående, viser ulike erfaringer, syn på og resultater med bruken av EYLP/TIEY. Kan det være slik at man ved bruk av TIEY/EYLP får bedre gjennomsnittlige resultater, men at de svakeste elevene ikke får et bedre resultat?

6.10 Sammenheng pedagogisk teori og praksis

TIEY bygger som sagt på sosiokulturell læringsteori som det vises til i ulike dokumenter om TIEY og EYLP (Crévola og Hill 1998, Crévola og Hill 2002). Et slikt læringssyn blir også nevnt av flere av informantene (representant for Ude, og informant 2 og 3 skolemyndighet Melbourne). Et slikt læringssyn har imidlertid teoretisk sett konsekvenser for lese- og skriveutviklingen. Da bør det også få det for lese- og skriveopplæringen. Akkurat som språket først læres i en sosial setting, for så å bli indre tale, bør arbeid med lesing og skriving,

²¹ England, USA og New Zealand har innført litterasitetsprogram som har som mål at litterasitetskompetansen til alle barn, og spesielt de svakeste skal øke. De senere årene har man også der stilt spørsmålsteget ved programmene og flere har slått fast at de ikke virker for de svakeste elevene (Pogrow 2002, The guardian 2010, Tunmer, Chapman, Greaney, Prochnow og Arrow 2013 og the australian 2013).

gjennomsyres av sosial aktivitet. Dette faller sammen med synet på litterasitet som sosial praksis (jf. 3.3). Videre bør arbeidet tilpasses elevene innenfor den proksimale utviklingszone. Det vil si at aktiviteter og utfordringer bør gjøres litt vanskeligere enn det nivået elevene er på. Men må ta utgangspunkt i hva elevene på det aktuelle tidspunktet kan klare alene. For at elever skal kunne arbeide innenfor den proksimale utviklingszone, bør det i tillegg legges til rette for at elevene har god tilgang på eksperter (jevnaldrende eller lærer/voksne).

I klasseromsobservasjonene i denne studien samarbeidet elevene stort sett ikke på stasjonene, selv om dette varierte. Det er individuelle oppgaver som dominerer som arbeidsform, og dermed blir ikke hovedvekten av litterasitetsopplæring i TIEY sosial praksis. Dette stemmer dårlig med litterasitetsteoretisk tenkning (se for eksempel Barton og Hamilton 2000). Det store fokuset på individuelle lese- og skriveoppgaver minner mer om en forståelse av litterasitet som et individuelt anliggende. Danbolt og Kulbrandstad (2012:223) fremhever også at de sjelden så litterasitet forstått som sosial praksis i sin undersøkelse. Ut fra min studie er det vanskelig å vite om arbeidet var tilpasset til elevenes nærmeste utviklingszone, men det var tydelig i flere av observasjonene (obs. 4 og 5) at elevene ikke hadde god nok tilgang til eksperter som kunne være stillasbyggere og fungere som mediatorer. Det er følgelig behov for flere voksne/assistenter, og det er betimelig å sette spørsmålsteget ved nivådeling på grupper. Dette siste kan føre til at man ikke har tilgang på en jevnaldrende ekspert, noe som er viktig (se 6.4).

Ut fra det jeg har beskrevet så langt kan det se ut til at det sjelden var en forståelse av litterasitet som sosial praksis i klasseromsobservasjonene i denne studien. Om dette er en endring som skjedde ved en «fornorsking» av programmet, eller om det også var slik programmet utviklet seg i Australia er usikkert. Dokumenter som omhandler EYLP og TIEY nevner samhandling og muntlighet som sentralt, noe som ikke kan sies å prege klasseromsobservasjonene i Oslo. Det er relevant å stille spørsmål om dette kan skyldes den vekjente problematikken om avstanden mellom teori og praksis.

6.11 Avsluttende drøfting

Undersøkelsens hovedfunn tyder på at det er en motsetning mellom i hvilken grad TIEY kan ivareta andrespråkselevens behov for tilpasset opplæring, ifølge sentrale dokumenter om TIEY/EYLP, i skolelederens og læreres forståelse, og hvordan TIEY ble brukt i praksis. I sentrale dokumenter er det beskrevet at TIEY/EYLP skal fungere som tilpasset opplæring for

alle elever, også andrespråkselever. Dette understøttes av at informantene i Oslo også oppfatter TIEY som et program hvor alle elever skal få tilpasset opplæring. I klasseromsobservasjonene derimot, kan det se ut til at TIEY i liten grad ivaretok andrespråkselevens behov for tilpasninger. Bakgrunnen for denne vurderingen av klasseromspraksisen er at det selvdrevne stasjonsarbeidet i liten grad fungerte som tilpasset opplæring for andrespråkselevne, samt at stasjonen veiledet lesing i varierende grad var tilrettelagt. Samtidig kan det se ut til at tilpasningen var bedre i klassen hvor «flertallet» av elevene var flerspråklige, enn i klassen hvor få var det. Jeg vil gå nærmere inn på begrunnelsen for vurderingen av klasseromsobservasjonene i det følgende.

Det positive ved TIEY er at programmet er helhetlig og en konsistent form for undervisning, hvor det virket som elevene gjenkjente hva som skulle skje, og hva som var forventet av dem. Dette kan skape trygge rammer for undervisningen. Den veiledede stasjonen peker seg i tillegg ut som den stasjonen i TIEY som var mest tilrettelagt for andrespråkselevne, men i varierende grad. Dette understøttes av at informantene i Oslo mente veiledet stasjon var den som var mest tilrettelagt for andrespråkselevne. I flere av observasjonene var det et fokus på ordforråd på den lærerstyrte stasjonen (observasjon 1, 2, 4 og 5), hvor elevene både fikk lest, vært i muntlige aktiviteter, og hvor lesetekstene som ble brukt for det meste virket godt tilpasset til andrespråkselevne. Samtidig så var det ikke innslag av direkte og systematisk ordinnlæring, eller bruk av elevenes forkunnskaper om språk. Det var også eksempel på at leseteksten som ble brukt på veiledet stasjon ikke virket tilpasset andrespråkselevens nivå (observasjon 4), og dermed var for vanskelig. I tillegg er den korte tiden på veiledet stasjon (12 eller 15 minutter fordelt på fire-fem elever) noe som gjør det sentralt at resten (78 min. i TIEY og 105 min. i FaIF) av programmet, må fungere godt som tilpasset opplæring for andrespråkselever.

Det selvdrevne stasjonsarbeidet derimot kan det tyde på i liten grad ivaretok andrespråkselevens behov for tilpasset opplæring. For stort fokus på individuelle, skriftlige oppgaver og liten grad av samarbeid, utforskende samtaler, muntlig aktivitet og mangel på en systematisk og direkte ordforrådsundervisning er det som ligger til grunn for denne vurderingen. I tillegg ser det ut til at aktivisering av elevenes forkunnskaper er et utnyttet område, spesielt å ta i bruk elevenes forkunnskaper om andre språk. Det korte tidsintervallet elevene er på hver stasjon, er også noe som gjør det vanskelig å fordype seg i faglige temaer, som er sentralt i den andre lese- og skriveopplæringen. Her skiller TIEY og FaIF seg fra hverandre, hvor man har mer tid på stasjonene i FaIF. Min vurdering er at bruken av det

selvdrevne stasjonsarbeidet, som er hoveddelen i programmet, står i motsetning til et sosiokulturelt utgangspunkt, der litterasitet er forstått som sosial praksis. Både fokus på muntlig aktivitet og samhandling blir nevnt i sentrale dokumenter (dokument 1, 2 og 3) som viktig i programmet/for andrespråkselever, samtidig som at det ikke nevnes videre når selve opplæringsprogrammet blir beskrevet. Det er heller ikke et fokus på muntlig aktivitet og samhandling i mine seks observasjoner. På en annen side blir det også nevnt av noen av informantene (lærer 2 og representant Utdanningsetaten) at TIEY vel så mye skal favne de sterke elevene, som de svakeste. I intervjuer av informanter i Melbourne kommer det nettopp fram at man gjennom bruk av EYLP i mer enn ti år ikke har klart å bedre resultatene til de svakeste elevene, og de har dermed sluttet å arbeide etter EYLP. Staten Victoria har i stedet begynt med en tilnærming, hvor skolene identifiserer lokalt hva de trenger å arbeide med innenfor litterasitet.

Det store fokuset på individuelle skriftlige ferdigheter i det selvdrevne stasjonsarbeidet, samt et lite fokus på muntlige aktiviteter, er det mest kritiske i klasseromsobservasjonene ut fra min vurdering. Disse resultatene er i overensstemmelse med at informantene i Oslo også mener at bruken av muntlige ferdigheter er knyttet til veiledet stasjon, og at det ikke skal være samarbeid i TIEY. Min vurdering av det selvdrevne stasjonsarbeidet understøttes av funnene til Palm og Stokke (2013) og Danbolt og Kulbrandstad (2008). Palm og Stokke (2013: 65-66) viser til at det selvdrevne stasjonsarbeidet ikke ser ut til å fungere optimalt, og at individuell oppgaveløsning gjerne fører til begrenset språklig aktivitet. Danbolt og Kulbrandstad (2008: 78) konkluderer med at elever med et særskilt behov for tilpasning så ut til å ha dårlig læringsutbytte av aktivitetene på språkverkstedet, noe som de så spesielt på lesestasjonen og PC-stasjonen. Dette sammen med det korte tidsperspektivet på hver stasjon (12 min. i TIEY og 15 min. i FaIF) er noe av det som etter min vurdering, gjør det vanskelig å fordype seg i faglige temaer slik det er nødvendig å gjøre i den andre lese- og skriveopplæringen. På dette området er det forskjeller mellom TIEY og FaIF, hvor man i FaIF har lengre tid på stasjonene, noe som kan legge til rette for faglig fordypning.

Resultatet indikerer at man burde utbedre TIEY for å bedre ivareta andrespråkselevens behov, spesielt med tanke på selvdrevent stasjonsarbeid. Mer tid på stasjonene, større fokus på elevenes muntlige aktiviteter, reelt gruppesamarbeid, fokus på å aktivere og bruke elevenes forkunnskaper, bruk av utforskende samtaler og systematisk og direkte arbeid med ordforråd vil kunne gjøre undervisningen mere tilrettelagt for andrespråkselevne. Et virkemiddel kan være at lærerne selv bør få endre programmet ut fra refleksjoner de har gjort seg med bruken

av det og elevgruppas behov. Dette er observasjon 3 et vellykket eksempel på. I denne observasjonen, med kun fire stasjoner, samarbeidet og kommuniserte elevene med hverandre på alle stasjonene. Et annet eksempel er at både lærer 1 og 2 hadde endret i hvilken grad de nivå delte, ut fra erfaringer de hadde gjort seg med sin elevgruppe.

Jeg har pekt på hovedfunn og hva resultatene i denne undersøkelsen indikerer, men det ligger ikke i en kvalitativ oppgave å generalisere, fordi utvalget er for lite. Jeg har kun seks observasjoner i Oslo, og det kan være at mine observasjoner ikke er «typisk» for det som pleier å være innholdet i en TIEY/FaIF-økt. Men jeg støtter meg også på forundersøkelsene på Nylund som er på linje med det jeg så på de to skolene jeg var på i Oslo, og forskningen til Danbolt og Kulbrandstad (2008) og Palm og Stokke (2013). Dette sammen med min egen undersøkelse kan tyde på at TIEY i for liten grad dekker andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring slik programmet brukes i Oslo i dag. Det kan derfor se ut til at TIEY ikke er et godt nok virkemiddel for å styrke språkkompetansen hos minoritetsspråklige elever, slik OECD (2009) i sin rapport mente at Norge burde konsentrere seg om.

I Oslo har man som nevnt i kapittel 3.4 valgt å tilpasse opplæringen for andrespråkselever innenfor den ordinære norskplanen, i stedet for å bruke læreplanen i grunnleggende norsk. Dette betyr at andrespråksperspektiver som er sentrale i læreplanen i grunnleggende norsk, må være i læreres bevissthet når de skal tilpasse undervisningen innenfor den ordinære norskplanen. Uavhengig av valg av læreplan har alle elever rett på tilpasset opplæring, og TIEY er et undervisningsprogram som var ment å skulle tilpasse opplæringen for alle elever innenfor rammen av den ordinære opplæringen. Men viktige andrespråksperspektiver som for eksempel at elevene fikk brukt språket muntlig, samarbeid og systematisk og direkte arbeid med ordforråd ser ikke ut til å være gjeldende i stor nok grad i de klassene jeg observerte. Selv om dette vil kunne variere fra klasse til klasse, er det kanskje noe med rigiditeten rundt TIEY, hvor alt er nøye beskrevet i forhold til tid, innhold, antall stasjoner og bytting av stasjoner (jf. vedlegg 3) som kan tilsidesette lærernes pedagogiske skjønn og erfaring, og som ikke gagnar andrespråkselever. Lærer 1 trekker fram at hun savner spillerom til andre ting, og lærer 2 omtaler TIEY på 1.- 4. trinn som at rammen er for trang. Undersøkelsen har et eksempel på en klasseromsobservasjon (observasjon 3) hvor læreren ikke fulgte «oppskriften» så nøye når det gjaldt antall stasjoner, innhold og tid, og hvor læreren hadde gjort en vurdering av programmet og valgte å endre det, fordi hun mente at elevene trengte å kommunisere. I denne klasseromsobservasjonen hvor læreren ut fra sitt pedagogiske skjønn endret bruken av modellen, så det ut til at det ble en bedre tilpasning ut fra

andrespråkselevenes behov. Dette kan indikere at de rigide rammene rundt TIEY kan være et hinder for læreren i å gi god nok tilpasning til andrespråkselevne. I dokument 3 brukt i dokumentanalysen (NT Departement of Education and training 2010) poengteres det nettopp at ingen fremgangsmåte eller strategi alene vil være tilstrekkelig i møte med behovet for litterasitetsundervisning i en sammensatt elevgruppe. Spesielt andrespråkselever trenger et mangfold av praksiser og muligheter, slik at opplæringen kan ivareta deres behov for tilpasset opplæring på en best mulig måte.

6.12 Pedagogiske implikasjoner og videre forskning

Annen forskning og min egen kan tyde på at TIEY legger noen begrensninger, spesielt i forhold til andrespråkselever. Men siden jeg ikke har gjort en kvantitativ undersøkelse, kan jeg ikke trekke generelle konklusjoner til å gjelde andre skolars arbeid med TIEY. Resultatene kan imidlertid sees opp mot oppgavens teorigrunnlag og ut fra det har jeg gjort noen vurderinger av pedagogiske implikasjoner. Til slutt foreslår jeg noen områder det hadde vært interessant å forske videre på.

6.12.1 Pedagogiske implikasjoner

Resultatene i undersøkelsen indikerere at man kanskje burde justere programmet med tanke på antall ganger i uka det arbeides med TIEY. På den måten kan man få bedre tid i norsktimene til faglig samarbeid og fordypning, diskusjon i grupper, skriving av lengre tekster m.m. Lærer 1 nevnte nettopp at TIEY nesten binder opp alle norsktimene, som noe av ulempen med programmet. Ved å også endre antall stasjoner, kan man få lengre tid på hver stasjon slik som i observasjon 3. Ut fra min vurdering av klasseromsobservasjonene, så er det korte tidsintervallet på hver stasjon noe av det som gjør det vanskelig å få til et reelt faglig gruppesamarbeid. At lærerne kan endre innholdet på stasjonene i takt med elevgruppas behov, kan være et viktig tiltak. Å få en assistent/lærer til som kan hjelpe til i stasjonsarbeidet, og en vurdering av om elevene bør sitte på nivådelte grupper vil videre kunne være viktig. Målet bør være at elevene kan få tilgang til en stillasbygger. I tillegg kan det være nyttig å knytte stasjonene mer sammen, slik at lesing, skriving og samtale blir sett i sammenheng og ikke bare som enkeltstående eller isolerte ferdigheter, slik som Danbolt og Kulbrandstad (2008: 68) poengterte i sin forskning.

Hvis man ikke vil bevare TIEY modellen, kan det være lurt å vurdere om det også er andre måter man kan arbeide med lese-og skiveopplæring på. Dokument 3 i dokumentanalysen fremhever nettopp at det store spørsmålet ikke handler om å velge en bestemt metode, men å bruke varierte undervisningsmetoder avhengig av elevgruppas behov. Her kan veiledet lesing og stasjonsundervisning være noen av metodene man kan velge mellom, men dette bør avgjøres av læringens mål og elevgruppas behov, og ikke være fastlagt på forhånd.

6.12.2 Videre forskning

Den største begrensningen i denne undersøkelsen er at den ikke er generaliserbar, på grunn av få dokumenter, observasjoner og informanter. Jeg kunne ha ønsket meg flere data enn det jeg hadde plass til i denne undersøkelsen. Jeg har heller ikke kvantitative data i min undersøkelse, noe som kunne vært interessant. Kvantitative longitudinelle studier av andrespråkselevs resultater med bruk av modellen kan være et område å forske videre på. Jeg har kun sett på klasseromsprogrammet i TIEY, men Ny start som flere av informantene nevnte spesielt med tanke på andrespråkselever, kunne det også ha vært interessant og undersøkt nærmere. På bakgrunn av at mange av elevene i Oslo får sin norskopplæring hovedsakelig ved bruk av TIEY modellen, bør man rette større oppmerksomhet til programmet. Jeg håper at man i miljøer som interesserer seg for lesing/skriving/andrespråkselever kan forske nærmere og mer inngående enn jeg kunne gjøre innenfor rammen av en masteroppgave.

Litteraturliste

- Aftenposten, Oslo (2013): Nasjonale prøver: Stort språk i Osloskolen
<http://www.osloby.no/nyheter/Nasjonale-prover-Stort-sprak-i-Oslo-skolen-7413050.html> Hentet 11.05.2014
- Akers avis groruddalen: groruddalen.no (nettavis): <http://www2.groruddalen.no/16-groruddals-skoler-paa-studietur-til-australia.4461150-77747.html> Hentet 08.05.2014
- August, Diane & Shanahan, Timothy (Eds.) (2006): *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahway, NJ
- Aukland, Marit Sollie (2009): *Det må være matnyttig. Aksjonslæring som redskap i implementering av Early Years Literacy Program (EYLP)*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. UIT
- Aukrust, Vibeke Grøver (2003): Samtaledeltakelse i norske klasserom. I Klette, Kirsti: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Aukrust, Vibeke Grøver & Lervåg, Arne (2010): Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Baden Powell college, Victoria, Australia: <http://www.bpc.vic.edu.au/> Hentet 10.05.2014
- Barton, David & Mary Hamilton (2000): Literacy Practices. I: Barton, David & Mary Hamilton (eds.): *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge. London
- Berge, Kjell Lars (2005): "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier." I Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU) (<http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>) Hentet 13.03.2014
- Bezemer, Jeff, Astri Heen Wold, Lutine de Wal Pastoor, Sjaak Kroon og Else Ryen (2005): Teaching and Learning in Multicultural Contexts. A comparative analysis of language teaching and learning in a Norwegian and Dutch primary school classroom. I *Intercultural Education* 5-16, 453-467.

- Biemiller, Andrew (2001): Teaching vocabulary. Early, direct and sequential. I *American Educator* (s. 24-28).
- Bjerkan, Kirsten, Monsrud, May-Britt, & Thurmann-Moe, Anne Cathrine (2013): *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Bjørndal skole, Oslo kommune: Om fagtekst i fokus:
http://www.bjorndal.gs.oslo.no/satsing/Fagtekst_i_fokus/images/fagtekstbjorndalskole.pdf Hentet 09.05.2014
- Blomseth, Anneli Stanger (2013): *Dialogens muligheter-et steg mot god leseforståelse. En empirisk studie om hvordan to lærere i "Early Years Literacy Program" utfordrer sine elever i dialoger på lærerledet stasjon*. Masteroppgave i pedagogikk. UIO
- Bradbury, J., Cloonan, A., Essex, G. et al., (1997): *Teaching Reading in the Early Years*. The Department of Education, Victoria: Addison Wesley Longman Australia.
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red) (2010): *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels forlag. Danmark.
- Brinkmann Svend og Tanggaard Lene (red) (2012): *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels forlag. København
- Brochs-Haukedal, William (2010): *Arbeids- og lederpsykologi*. Cappelen Damm. Oslo
- Bøyese, Liv (2009): *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Lesesenteret. Universitet i Stavanger.
- Carl von Linnè, lesetekst brukt i observasjon fire:
<http://www.viten.no/biografi/vis.html?tid=891669>
- Crévola, Carmel & Hill, Peter (1998): Evaluation of a whole-school approach to prevention and intervention in early literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(2), s. 133-157.
- Crévola Carmel & Hill, Peter (1999): Key features of a whole-school, design approach to literacy teaching in schools.
<http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/hillcrev.pdf> Lastet ned 13.05.2013

- Dalen, Monika (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas (2007): Fokus på innhold og samhandling. Om å gjøre endringer i andreklassingers språklæringsmiljø, *NOA*, årgang 22, nr 2. 49-69
- Danbolt, Anne Marit V. & Lise Iversen Kulbrandstad (2007). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske bokforlag, Valseth.
- Danbolt, Anne Marit og Kulbrandstad Lise Iversen (2012): Teacher Reflections Under Changing conditions for Literacy Learning in Multicultural Schools in Oslo i Pitkânen-Huhta, A og Holm, L (ed): *Literacy practices in transition. Perspectives from the Nordic countries*. MPG Books group. Great Britain.
- Daugaard, Line Møller og Holmen, Anne (2008). At Udvikle tale- og lyttefærdighet gjennom samtaler. I Selj, Elisabeth og Ryen, Else (red.) *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen akademisk forlag. Oslo
- DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs) (2000): *The impact of educational research*. Research Evaluation Programme. Canberra: The commonwealth of Australia 2000.
- http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fvital.new.voced.edu.au%2Fvital%2Faccess%2Fservices%2FDownload%2Fngv%3A33846%2FSOURCE2&ei=FA YPU4C6EoGctQaW_4BQ&usq=AFQjCNGlond13DJPkL_BKKfZwRpFgO3rGA Hentet 13.04.2013
- Drew, Ion (2009): Using the Early Years Literacy Programme in Primary EFL Norwegian Classrooms. I Nikolov, M (red): *Early Learning of modern foreign languages; Processes and Outcomes*, 108-120. Multilingual Matters. Bristol.
- Engen, Liv og Andreasen Anne Brit: Ny start for skriftspråklig utvikling http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/B%C3%B8ker%20og%20hefter/pdf_utgaver/UIS_Ny_Start.pdf Lastet ned 13.05.2013
- Frost, Jørgen (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language Scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heineman, Portsmouth.
- Gibbons, Pauline (2006): *Bridging discourses in the ESL classroom*. Continuum. Norfolk.

- Gibbons, Pauline (2009): *English learners academic literacy and thinking. Learning in the challenge zone*. Heineman. Portsmouth.
- Gjøsund, Peik og Huseby, Roar (2005): *I fokus: Observasjonsarbeid i skolen*. Damm. Oslo
- Golden, Anne (2009): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Gyldendal akademisk. Oslo
- Hagtvet, Bente (2003): Skriftspråkstimulering i første klasse. I Klette, Kirsti (red): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Hauge, An-Magritt (2014): *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Hertzberg, Frøydis (2003): Arbeid med muntlige ferdigheter. I Klette, Kirsti: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Holm, Liv Dokk (2012): *Selvoppfattelse og nivåbasert leseopplæring*. Masteroppgave i lesing og skriving. UIO
- Holm Lars og Laursen Helle Pia (2010): *Dansk som andetsprog. Pedagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforeningens forlag. Danmark.
- Hyland, Ken (2003): *Second language writers*. Cambridge university press. New York.
- Kleven, T.A (2002): Begrepsoperasjonalisering I Lund, T (red), Kleven, T.T, Kvernbekk, T og Christoffersen, K-A: *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub. Oslo
- Kleven, Thor Arnfinn (2011): Forskning og forskningsresultater I Kleven, T. A(red), Hjordemaal, Finn og Tveit, Knut: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub. Oslo
- Klæboe, Grethe og Sjøhelle, Dagrún Kibsgaard (2013): *Veiledet lesing og skriving I begynneropplæringen*. Cappelen dam akademisk. Oslo.
- Krashen, Stephen (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press. Oxford
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2008): Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand 3*, 55-79
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*.

- Larsson, Staffan (2005): Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik* (25), 1, 16-35.
- Laursen, Helle Pia (red) (2010): *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum*
Forlaget UCC, København.
- Lervåg, Arne og Melbye-Lervåg, Monica (2008): Muntlig språk, ordavkodning og
leseforståelse: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4,
264-279
- Lindberg, Inger (2004): *Sociokulturelle perspektiv på andraspråksinl ring*. BESYV 13.
Dansk magisterf rening
- Lund, Torleif (red) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub. Oslo.
- McKay, Penny (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge university press.
Cambridge.
- Meadows primary school, Victoria, Australia: <http://www.meadowsp.vic.edu.au/>
- NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring), HIOA: Språkløftet og
utviklingsprosjektet: <http://nafo.hioa.no/om-nafo/nafos-prosjekter/sprakloftet-og-utviklingsprosjektet/> Hentet 08.05.2014
- Nordpolen skole, Oslo kommune: Om resultater av arbeid med TIEY
http://www.nordpolen.gs.oslo.no/satsing/Lese_og_skriveoppl_ring_TIEY/TIEY_Tidlig_Innsats_Early_Years.html
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i
opplæringssystemet*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>
Hentet 09.09.2013
- NT Department of Education and Training (2010): Literacy Literature Review for Evidence
Based Practices Framework, Australia.
http://www.education.nt.gov.au/_data/assets/pdf_file/0004/11398/LiteratureReviewLiteracy.pdf Hentet 13.05.2013
- Nylund skole, Stavanger kommune:
[http://www.linksidene.no/minskole/nylund/pilot.nsf/ntr/A1ADFACCF9A889DAC1257AE9004A3E84/\\$FILE/NYLUND%20SKOLE_Stasjoner_lesing%20revidert%202013.pdf](http://www.linksidene.no/minskole/nylund/pilot.nsf/ntr/A1ADFACCF9A889DAC1257AE9004A3E84/$FILE/NYLUND%20SKOLE_Stasjoner_lesing%20revidert%202013.pdf) Hentet 13.04.2014

- Nysgjerrigperblad: <http://nysgjerrigper.no/filearchive/5463-nysgj-0212-web.pdf> Hentet 12.03.2014
- OECD Reviews of migrant education (NORWAY)(2009):
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/FINAL%20NORWAY%20REPORT%20-%20Migrant%20education.pdf> Hentet 03.03.2014
- Opplæringsloven (1998): Særskilt språkopplæring: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#2-8> Hentet 05.04.2014
- Opplæringsloven (1998): Tilpasset opplæring: http://lovdatab.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3 Hentet 09.05.2014
- Orluf Birgit, Laursen Helle Pia, Daugaard Line Møller, Wulff Lone, Ladegaard Uffe & Østergaard Winnie (2012): *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*, statusrapport 5
<http://www.ucc.dk/public/dokumenter/UFEV/Enheden%20for%20udvikling%20og%20forskning/Udviklings-%20og%20forskningsprogrammer/Statusrapport%202012.pdf>
Hentet 11.11.2013
- Oslo kommune (2008): Byrådsavdeling for kultur og utdanning; Notat til bystyrets organer, Spørsmål fra rødt om studietur til Australia: www.oslo.kommune.no/getfile.php/.../U-38-2008.pdf Hentet 03.03.2012
- Oslo kommune (2010): Prosjektrapport om Groruddalsatsingen [http://www.prosjekt-groruddalen.oslo.kommune.no/getfile.php/plankontoret%20for%20groruddalen%20\(GRORUDDALEN\)/Internett%20\(GRORUDDALEN\)/Rapporter/%C3%A5rsrapporter%202010%20handlingsprogram%202011/PG4_web.pdf](http://www.prosjekt-groruddalen.oslo.kommune.no/getfile.php/plankontoret%20for%20groruddalen%20(GRORUDDALEN)/Internett%20(GRORUDDALEN)/Rapporter/%C3%A5rsrapporter%202010%20handlingsprogram%202011/PG4_web.pdf) Hentet 25.11.2013
- Palm, Kirsten (2006): Å lære seg fag på andrespråket-klasserommets praksisformer og minoritetsspråklige elevers opplæringsbehov. I *NOA* nr 2. NOVUS forlag. Oslo
- Palm, Kirsten og Stokke, Ruth Seierstad (2013). Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese-og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? I *Norsklæreren Volum 4*, Landslaget for norskundervisning.
- Paust-Andersen, Ingrid 2010: “*Early years Literacy Program*” Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole. Masteroppgave i pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Pedersen, Lill Karin Åseng (2010): *Early years literacy program – en helhetlig undervisningsmetode*. Masteroppgave i tilpassa opplæring. Nr. 8 -2010. Høgskolen i Bodø
- Pogrow, S (2002): At Odds: Success for All: Success for All Is a Failure. I *Phi Delta Kappan*

- Rommetveit, Ragnar (1996): Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Dysthe, Olga (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen akademisk forlag AS. Oslo
- Ryen, Else (2008): Lærerkompetanse i en flerspråklig og flerkulturell skole i Aamodt, Sigrunn og Hauge, An-Magritt (red) 2008: *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget. Oslo
- Snow, Catherine (2002): *Reading for understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND education. USA
- Solheim, Randi og Aasen, Arne (2011): Rettleid lesing-ei ramme for den første leseopplæringa. *Norsklæraren* 4, 64-73
- Steen- Paulsen, Mari (2007):
<http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/MidtveisrapportMaridalen.pdf>
- Sundblad, Bo: Om LUS: <http://www.bibo.se/> Hentet 08.05.2014
- The australian (8. August, 2013): Reading Recovery deemed a failure:
<http://www.theaustralian.com.au/national-affairs/reading-recovery-deemed-a-failure/story-fn59niix-1226693056151#> Hentet 14.03.2014
- The guardian (14 desember, 2010): Sure Start 'has failed to boost children's literacy and numeracy. Researchers claim early years programmes have done little to improve attainment of children from poorest homes
<http://www.theguardian.com/education/2010/dec/14/sure-start-children-early-years>
 Hentet 14.03.2014
- The National Reading Panel (2000): *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institutes Health. Washington, DC.
- Tunmer, W, Chapman, J, Greaney, K, Prochnow, J og Arrow, A (2013): *WHY THE NEW ZEALAND NATIONAL LITERACY STRATEGY HAS FAILED AND WHAT CAN BE DONE ABOUT IT*. Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011 and Reading Recovery Monitoring Reports. Massey University Institute of Education:
<http://www.massey.ac.nz/massey/fms/Massey%20News/2013/8/docs/Report-National-Literacy-Strategy-2013.pdf> Lastet ned 14.03.2014
- UCC, Professionshøiskolen: Tegn på sprog
<http://www.ucc.dk/udviklingogforskning/udviklingsogforskningsprogrammer/didaktikoglaeringsrum/2136/tegnpaasprog/> Hentet 10.05.2014

- Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk: Prosjekt: Early years literacy program i norsk skole <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/olaussen-textdim-early-years/>
Hentet 11.05.2014
- Utdanningsdirektoratet: *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter:*
(<http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>) Hentet 15.04.2014
- Utdanningsdirektoratet (2012): *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.*
<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> Hentet 13.03.2014
- Utdanningsdirektoratet: Kartlegging grunnskole: <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/> Hentet 11.05.2014
- Utdanningsdirektoratet: Kartleggingsprøver: Retningslinjer og rettleiing til skoleeigarar og skoleleiarar: <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Artikler-kartlegging/Kartleggingsprover---retningslinjer-og-rettleiing-til-skoleeigarar-og-skoleleiarar-/Om-kartleggingsprover/#a1.2> Hentet 03.03.2014
- Utdanningsetaten, Oslo kommune: Fagtekst i fokus:
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=63684>
Hentet 02.03.2014
- Utdanningsetaten, Oslo kommune: *GSI 2012/2013:*
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/EFP/Dokumenter/Antall%20elever%20fra%20spr%C3%A5klige%20minoriteter%20i%20grunnskolen%2020122013.pdf> Hentet 02.02.2014
- Utdanningsetaten, Oslo kommune: LUS: http://www.deichmanskebibliotek.oslo.kommune.no/avdelinger_apningstider/unge_deichman/skoletjenesten/lus_leseutviklingsskjema/ Hentet 09.09.2013
- Utdanningsetaten, Oslo kommune (udatert): *Språkløftet. Sluttrapport fra Utdanningsetaten i Oslo:*
http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&cad=rja&ved=0CE4QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.hioa.no%2Fno%2Fcontent%2Fdownload%2F14850%2F168656%2Ffile%2FOslo%2520-Utdanningsetaten.pdf&ei=qrpwUu3gEILq4gSLx4GQCw&usg=AFQjCNFaHeUKlv3wgOsw8L9RDrFa3XF_Ng Hentet 01.12.2013
- Utdanningsetaten, Oslo kommune: Innsatser 1. -4. årstrinn norsk: TIEY:
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=63684>
Hentet 04.04.2014
- Utdanningsetaten, Oslo kommune: *Årsberetning 2012:*
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/Dokumenter/arsberetning/2012_%C3%85rsberetning_UDE.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Dokumenter/arsberetning/2012_%C3%85rsberetning_UDE.pdf) Hentet 10.04.2014

- Van der Koj, Kristin Skinstad og Pihl, Joron (2012): Læring i heterogene klasser - nivådeling eller integrerte læringsfellesskap? I Båtnes, Per Inge og Egden, Sissel: *Flerkulturell forståelse i praksis*. Gyldendal akademisk. Oslo
- Van Lier, Leo (2004): *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA
- Slavin, Bob og Nancy Madden: Success for all: <http://www.successforall.org/About-Us/History-of-Success-for-All-Foundation/> Hentet 08.05.2014
- Wisløff, Svein (2008): *Skoleledelse og organisasjonskultur-på hvilken måte kan ny metodikk bidra til å endre etablert skolekultur?* Masteroppgave ved lærerutdanning og skoleutvikling. UIO
- Wold, Astrid Heen (2008): Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I Selj Elisabeth og Ryen, Else (red): *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.
- Øzerk, Kamil (2009): Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen, i *Norsk pedagogisk tidsskrift, nr 4*
- Aarseth, Ida Marianndotter (2013): *Fra bekymring til tiltak. En kvalitativ studie av skolens rutiner ved bekymring for elevens læringsutbytte*. Masteroppgave i spesialpedagogikk
- Aarsæther, Finn (2013). Elevaktive arbeidsformer for andrespråkseleven. I Bjarnø, Vibeke; Nergård, Mette Elisabeth; Aarsæther, Finn: *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Årvoll skole, Oslo kommune: Om resultater av arbeid med TIEY: http://www.arvoll.gs.oslo.no/satsing/Lesing_og_regning/Lesing_TIEY_LUS.html
Hentet 10.05.2014

Vedlegg

Vedleggene er som følger:

1. Avtale om bruk av SAGROV-materialet
2. Liste over TIEY-skoler i Oslo
3. Oslostandard 1. -2. trinn
4. Intervjuguide skoleledere Oslo
5. Intervjuguide lærere i Oslo
6. Intervjuguide skolemyndighetene i Melbourne
7. Intervjuguide representant Utdanningsetaten i Oslo
8. Observasjonsguide Oslo og Melbourne
9. Lesetekst om Linnès ekspedisjoner (brukt i klasseromsobservasjon nr. 4)

Vedlegg 1

Avtale om bruk av SAGROV-materialet

SAGROV(Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering) er et supplement til FIRE-prosjektet, som belyser hvordan det nye styrings- og forvaltningssystemet fungerer etter reformen, og hvordan dette påvirker skolens pedagogiske praksis

(<http://www.ils.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/fire/publikasjoner/index.html>).

Medarbeidere i begge prosjektene er ILS-forskerne Eli Ottesen, Jorunn Møller og Frøydis Hertzberg, med den siste som leder for SAGROV. SAGROV involverer i tillegg fire masterstudenter.

Det overordnede forskningsspørsmålet for SAGROV dreier seg om hvordan skolene arbeider med grunnleggende ferdigheter og vurdering, og hva slags betydning formell leder har i dette arbeidet.

Spørsmålet kan konkretiseres gjennom følgende underspørsmål:

1. Hva slags rutiner har skolen for oppfølging av lærernes arbeid?
2. Hvilke støttestrukturer for kompetanseutvikling er etablert, og hvordan bidrar slike strukturer til utvikling av undervisningspraksis?
3. Hvordan defineres og drøftes resultater i skoler som arbeider systematisk med vurdering og grunnleggende ferdigheter?

Prosjektsslutt: 20.06.2012

Det innsamlede materialet dreier seg om rektorintervjuer og lærerintervjuer på de fire involverte skolene, utført av Hertzberg og transkribert av studenten. Dette materialet kan brukes både av de tre ILS-forskerne og av den studenten som har besøkt skolen.

I noen tilfeller inngår også klasseromsobservasjoner foretatt av studenten selv. Dette materialet har studenten enerett til.

Marit Lunde
student

Frøydis Hertzberg
prosjektleder

Vedlegg 2

Liste over TIEY skoler i Oslo skoleåret 2012/13. De som er merket * har også FaIF.

Lista er laget på bakgrunn av informasjon jeg fikk i intervju med representant fra Utdanningsetaten i Oslo, informasjon på skolenes hjemmesider og tall fra GSI.

Skole	Ant. elever	Antall flerspråklige elever	Andel flerspråklige elever i %	Antall §2.8	Bydel	Startet med TIEY
Ammerud*	555	393	70,8 %	270	Groruddalen	Høst2008
Bakås *	182	84	46,2 %	40	Groruddalen	Høst 2008
Bekkelaget	571	15	2,6 %	0	Nordstrand	Høst 2011
Bestum	555	116	20,9 %	46	Ullem	Høst 2010
Bjølsen	627	315	50,2 %	182	Sagene	Høst 2010
Bjørndal *	516	334	64,7 %	259	Søndre Nords	Høst 2011
Bryn *	397	253	63,7 %	157	Alna	Høst 2009
Bygdøy	372	61	16,4 %	31	Frogner	Høst 2010
Bøler	703	129	18,3 %	38	Østensjø	Høst 2010
Ekeberg	600	100	16,7 %	74	Nordstrand	Høst 2012
Ellingsrudåsen	404	262	64,9 %	185	Groruddalen	Høst 2008
Furuset *	276	226	81,9 %	139	Grorudda	Høst 2008
Godlia	393	108	27,5 %	68	Østensjø	Høst 2011
Gran	475	458	96,4 %	333	Alna	Høst 2009
Grorud	374	234	62,6 %	196	Grorud	Høst 2009
Hasle *	478	150	31,4 %	86	Gr.løkka	Høst 2009
Haugen	555	420	75,7 %	236	Alna	Høst 2008
Høybråten *	585	150	25,6 %	98	Alna	Høst 2008
Ila *	685	271	39,6 %	162	St,h.haugen	Høst 2010
Kampen	509	260	51,1 %	188	Gamle Oslo	Høst 2010
Kjelsås	733	69	9,4 %	13	Nordre Aker	Høst 2012
Lakkegata	314	204	65,0 %	160	Gr.løkka	Høst 2009
Lambertseter	555	176	31,7 %	112	Østensjø	Høst 2011
Lindeberg *	488	408	83,6 %	314	Alna	Høst 2008
Linderud	680	534	78,5 %	344	Bjerke	Høst 2011
Lutvann	364	253	69,5 %	213	Alna	Høst 2008
Løren *	614	261	42,5 %	122	Bjerke	Høst 2008
Majorstuen	649	308	47,5 %	150	Frogner	Høst 2010
Maridalen	41	0	0	0	Nordre Aker	Høst 2010
Mortensrud	374	360	96,3 %	310	Sø. Nordstrand	?
Munkerud	652	82	12,6 %	24	Nordstrand	Høst 2010
Møllergata	245	193	78,8 %	119	St.Hanshaugen	Høst 2010
Nordpolen	183	97	53,0 %	69	Sagene	Haust 2012
Nordtvet	397	234	58,9 %	121	Grorud	Høst 2011
Oppsal	569	90	15,8 %	34	Østensjø	Høst 2010
Prinsdal *	426	240	56,3 %	170	Sø. Nordstrand	Høst 2010
Rommen *	741	701	94,6 %	574	Stovner	Høst 2008

Skole	Ant elever	Antall flerspråklige elever	Andel flerspråklige elever i %	Antall §2.8	Bydel	Startet med TIEY
Rosenholm	256	187	73,0 %	141	Sø. Nordstrand	Høst 2012
Rødtvedt *	497	336	67,6 %	145	Grorud	Høst 2009
Sagene	519	215	41,4 %	182	Sagene	Høst 2010
Sinsen	476	313	65,8 %	191	Grûnerløkka	Høst 2009
Skjønhaug *	200	149	74,5 %	74	Alna	Høst 2008
Skøyen	545	92	16,9 %	32	Ullern	Høst 2011
Stig	393	344	87,5 %	297	Stovner	Høst 2008
Svarttjern *	169	105	62,1 %	94	Romsås	Høst 2008
Svendstuen	388	46	11,9 %	23	Vestre Aker	Høst 2010
Tiurleiken	301	259	86,0 %	175	Grorud	Høst 2008
Tonsenhagen*	456	153	33,6 %	81	Bjerke	Høst 2008
Trosterud	359	293	81,6 %	175	Alna	Høst 2009
Tveita *	192	126	65,6 %	112	Alna	Høst 2010
Tøyen	290	276	95,2 %	225	Gamle Oslo	Høst 2010
Ullevål	548	52	9,5 %	33	Nordre Aker	Høst 2011
Vahl	293	285	97,3 %	253	Gamle Oslo	Høst 2010
Veitvet *	500	403	80,6 %	221	Bjerke	Høst 2008
Vestli	511	368	72,0 %	222	Stovner	Høst 2009
Vålerenga	518	224	43,2 %	159	Gamle Oslo	Høst 2010
Østensjø	378	76	20,1 %	41	Østensjø	Høst 2011
Årvoll	706	290	41,1 %	183	Bjerke	Høst 2011

Totalt: 58 skoler i Oslo som arbeidet med TIEY i skoleåret 2012/13.

Ca. 59 % hadde skoleåret 2012/13 innført TIEY på 1. -4. trinn. 18 av disse hadde også FaIF på 4./5.-7.trinn. 34 av skolene har 40 % eller flere elever med flerspråklig bakgrunn.

Vedlegg 3

http://www.majorstuen.gs.oslo.no/satsing/Tidlig_innsats/Oslonorm_trinn_1-2

Tidlig innsats – Early Years – Oslostandard 1. - 2. trinn

Rammer for iverksetting og daglig drift av Tidlig innsats – Early Years i Oslo:

Skolen har skrevet kontrakt med UDE om et treårig pilotprosjekt etter godkjenning i MBU og DS. Skolen har en pilotleder (rektor eller en annen i ledelsen) som har lederansvaret for gjennomføring, daglig drifting og utvikling av TIEY lokalt.

Alle skolene har en eller flere pilotlærere som har tilegnet seg kompetanse i TIEY gjennom kurs i programmet i regi av UDA. Disse lærerne er lokale kompetansepersoner og har medansvar for opplæring av kollegaer.

Programmet starter 1. skoledag på høsten.

I løpet av 3 år er det innført på 1.– 4. trinn.

A - Tidlig innsats– Early Years- klasserommets møblering:

5 - 6 stasjoner (se punkt C for innhold på stasjonene).

Hver stasjon har plass til en gruppe på 4 – 6 elever.

Hver elev og eller gruppene har egen hylle/kurv/eske med faglig tilpassede oppgaver.

På alle stasjoner er alt nødvendig utstyr som eleven trenger for å arbeide (blyanter, farger, viskelær osv, ransel legges igjen annet sted).

Rommet er godt utstyrt med litteratur og annet materiell, veggene er dekorert med materiell som samsvarer med læringsmål/kompetansemål i årsplanene.

Det er en tydelig forskjell og utvikling på rommene fra 1.trinn og oppover. Alle trinn skal ha oppslag med ord, begreper og betegnelser sortert etter fagene norsk, matematikk og engelsk.

B - Tidlig innsats– Early Years- organisering av læringsøkter:

Programmet starter med at læreren samler hele gruppa rundt seg, elevene sitter på gulvet, benker el. Læreren forteller hva som skal læres (målet) og hva som skal gjøres i løpet av økta. Læreren har tilgjengelig flipover og whiteboard- tavle, evt. elektronisk tavle.

Når fellessamlingen er over, går elevene til sine stasjoner og begynner å arbeide.

Hver økt varer i 12 minutter. Skifte av stasjon markeres med en klokke som ringer.

Når alle gruppene har vært igjennom alle stasjonene avsluttes programmet med en samling rundt læreren og elevene reflekterer over hva de har lært. Dette kan også gjøres kort etter hver stasjon f. eks. i forhold til et læringsmål ved spørsmål til gruppeleder.

C - Forutsetninger for vellykket gjennomføring av programmet:

Gruppene er nivåorganiserte og dynamiske (det vil si at sammensetningen endres i takt med elevenes faglige utvikling).

Den svakeste gruppa starter på lærerstasjonen. Her foregår *Veiledet lesing*, etter modell gjennomgått på kurs i UDA. Det er en forutsetning at læreren arbeider uforstyrret på lærerstasjonen.

Stasjonene er:

- **Lærerstasjon**
- **ABC - stasjon**
- **Lesestasjon:**

En hyggelig krok hvor elevene kan velge lesestoff i henhold til sine ferdigheter

• **IKT – stasjon:**

Pedagogisk programvare som på forhånd er valgt ut for elevene

• **Formingsstasjon:**

En stasjon med finmotorisk trening; klipping, plastelina el.lign

• **Konstruksjonsstasjon:**

En stasjon med klosser, spill el.lign

Dagene bør starte med TIEY.

Skolene forplikter seg til at programmet følges minimum 4 økter pr uke.

D - Kartlegging:

TIEY er tilpasset opplæring i praksis.

Hver elev skal ha oppgaver og utfordringer tilpasset sitt nivå.

Det er derfor en forutsetning at elevenes ferdigheter kartlegges systematisk.

Skolene kan forvente at elever som har gått i barnehage har med seg dokumentasjon om deres språklige ferdigheter. Dette bør skolene få på våren før barnet begynner på skolen og legge til grunn ved forberedelsen av skolestarten.

For kartleggingen i lesing/skriving benyttes LUS og Running records, ved siden av de obligatoriske prøvene i lesing og regning på 1. og 2. trinn.

For kartlegging i matematikk benyttes ”Alle – teller” i tillegg til de obligatoriske prøvene.

E - Ressurser:

Tenk trinn ved organisering og deling i grupper. Programmet forutsetter teamarbeid.

Det kan være særlig hensiktsmessig at morsmåslærer/assistent er ekstraressurs under TIEY programmet. Denne personen må ha klart definerte oppgaver.

Det er fordelaktig at stabile assistenter/morsmåslærere blir kurset i metoden.

Vi minner om Fronter- rommet som nå er ferdig oppdatert med gode eksempler på opplegg fra 1. til og med 4. trinn.

Her finner dere også opplegg for smartboard, Ny- start, plakater og kursinformasjon.

F - Nettverk:

Alle deltakere i grunnutdanningen blir knyttet til nettverk med 3 møter i UDA's regi.

Deretter må skolen selv velge om de vil fortsette med nettverk og drifte disse.

G - Foreldre:

Foreldreinvolvering er en viktig suksessfaktor for å lykkes med TIEY. De skolene som ikke allerede har informert om programmet på førskoledager bør gjøre dette i løpet av den første uken etter skolestart.

Tips: La gjerne foreldrene prøve ut stasjonene som en del av informasjonen. Dette er praktisert med god erfaring av noen skoler.

Hver elev skal ha lesekort som kvitteres av foreldre for lesing hjemme hver dag. I elevens lesemappe ligger det en leseguide som veileder foresatte i leseprosessen. Det er utviklet en guide for elever som leser og en guide for elever som enda ikke har knekt lesekode.

Vi minner også om midlene til minoritetspråklige foreldrenettverk som alle skolene har fått mulighet til å søke på. Dette vil bli videreført i 2010 og 2011.

Skolene kan arrangere foreldrekvelder hvor foresatte kan få tips og ideer i forhold til veiledet lesing hjemme. Det kan arrangeres ”pappadager” og ”mammadager” hvor foresatte kan komme og se hvordan elevene gjennomfører og jobber under en T.I.E.Y- økt.

H – Skolevandring

Skolevandring er obligatorisk som et ledd i innføring og oppfølging av TIEY. Observasjon av lærerens praksis i T.I.E.Y- økten skal danne grunnlag for veiledningen av personalet.

Rektor og de andre skolelederne har her et meget viktig ansvar.

I – Ny Start- Reading Recovery

En viktig bestanddel i TIEY- programmet er Ny Start- Reading Recovery, et intensivt leseprogram for elever på 2. trinn som ikke har tilstrekkelige leseferdigheter. Programmet går over 8– 20 uker, 20 minutter hver dag.

Kurs holdes hver høst i UDA's regi.

Skolene er forpliktet til å ha et Ny Start- program for 2. trinn, 3. trinn og 4. trinn ved innføring på disse trinnene. Her bør en bruke ekstraressursen for økt lærertetthet og tidlig innsats på barnetrinnet fra skoleåret 2009/2010.

I – Ny Start- Regning

Skolen må på samme måte ha et oppfølgingsprogram for elever på 2., 3. og 4. trinn. Dette kan også gjøres i grupper for elever med samme type utfordringer, eksempelvis intensivkurs, leksegrupper med kontrakt, morgentilbud m.m.

Oslo 07.01.2010

Vedlegg 4

Intervjuguide skoleledere Oslo

- 1: Hvordan ble dere interessert i TIEY, og hvorfor begynte dere med TIEY?
- 2: Vi har skjønnt at metoden har sin opprinnelse på New Zealand, utviklet seg videre i Australia, og så kommet til Norge. Hva er likhetene-forskjellene mellom EYLP, Nylundmodellen og TIEY?
- 3: Er det en spesiell målgruppe som er tenkt som bakgrunn for metoden?
- 4: Hvilken forskning er det gjort på TIEY/EYLP?
- 5: Har dere endret TIEY underveis i de årene dere har undervist etter programmet? Hva har dere eventuelt endret og hvorfor?
- 6: Vet du noe om på hvilken måte TIEY har blitt innført i Oslo?
- 7: Kan du fortelle litt rundt hvor lett/vanskelig prosessen med å innføre TIEY har vært på skolen?
- 8: Hva slags kursing har lærerne fått?
- 9: Hva slags læringsteori bygger modellen på?
- 10: Kan du fortelle om metoden/opplæringsprogrammet?
- 11: Hvor mange stasjoner er det, antall elever per gruppe?
- 12: Hva er innholdet på stasjonene?
- 13: Hva gjør elevene på de ubetjente stasjonene?
- 14: På hvilken måte samarbeider elevene på stasjonene?
- 15: Hvor mange lærere er det i en TIEY-økt?
- 16: Hvilke klassetrinn bruker TIEY?
- 17: Hvilke fag undervises etter TIEY, ulike fag i en økt eller et fag per økt?
- 18: Hvordan blir elevene inndelt, og på bakgrunn av hva?
- 19: Hvor ofte blir elevgruppene omorganisert, og på bakgrunn av hva?
- 20: Hvor mye tid går med til å undervise etter denne modellen? Hvor ofte?
- 21: Er alle elever med på TIEY? Hvis ikke, hvorfor ikke?

22: Dere er også en av skolene som har dette programmet fra 5. -7. trinn. Kan du fortelle noe om hvordan TIEY har blitt videreutviklet til å gjelde også disse trinnene, og hvilke erfaringer dere har fra dette?

23: Hva slags type undervisning har klassene utenom TIEY?

24: Hvordan jobbes det med skriveopplæring utenom TIEY?

25: Hvordan jobber dere med tradisjonell barnelitteratur på skolen?

26: Hvilke styrker og svakheter har programmet?

27: Hva vil dere si er den største forskjellen på undervisningen og utbytte av den, før innføringen av TIEY og etter?

28: Er det grupper av elever som dere ser at TIEY passer spesielt godt for/ ikke passer så godt for?

29: Hvilke tilbakemeldinger har dere fått fra lærere, elever, foreldre på hva de synes om TIEY?

30: På hvilken måte er TIEY også bra for flerspråklige elever som er i prosessen i å lære seg norsk?

31: Hvordan jobber dere med språkopplæring gjennom TIEY?

32: Hvordan arbeides det med muntlighet i TIEY?

33: Hvilket undervisningstilbud får elevene som har krav på opplæring etter § 2-8 på skolen?

34: I Norge blir programmet både omtalt som en organisering og en metode. Hva vil du kalle det, og hvorfor?

Vedlegg 5

Intervjuguide lærere Oslo

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<i>Introduksjonsspørsmål</i> Erfaring som lærer og med EYLP	1: Hvor lenge har du jobbet som lærer?
	2: Hvilket klassetrinn underviser du på?
	3: Hvor lenge har du jobbet med EYLP?
	4: Hvilke trinn på skolen bruker EYLP?
Om klassen og flerspråklige elever	5: Hvor mange elever har du i klassen?
	6: Hvor mange flerspråklige har du i klassen?
	7: Hvor mange av dem får opplæring etter § 2-8?
	8: Hva slags opplæringstilbud får de som ikke behersker norsk godt nok?
Hvorfor de jobber med EYLP og teorien bak	9: Hva er begrunnelsen for at dere jobber med EYLP?
	10: Hva slags teorier bygger programmet på?
	11: Er TIEY rettet mot bestemte elevgrupper?
Lærerens opplæring	12: Hva slags opplæring har du fått i TIEY?
Spesifikt om EYLP	13: Kan du gi en kort beskrivelse av hvordan TIEY er organisert på skolen?
	14: Hvor mange stasjoner har dere i TIEY?
	15: Hvor mange lærere er det i klassen når du underviser etter EYLP?
	16: Hvor mange elever er det per gruppe?
	17: Hvordan blir elevene satt sammen?
	18: Hvor ofte blir elevgruppene endret og på bakgrunn av hva?
	19: Hvor mange minutter er elevene på hver stasjon?
	20: Hva er innholdet på stasjonene?
	21: Hvilke muligheter for samarbeid er det på de ulike stasjonene? Kan du gi noen eksempler på dette?
	22: På hvilke stasjoner kan elevene være i muntlig aktivitet?
	23: Hva gjør elevene hvis de står fast, og ikke forstår hva de skal gjøre på en stasjon?
	24: Hva legger du vekt på i planleggingen av aktivitetene på de stasjonene som er uten lærer?
	25: Kan du gi noen eksempler på aktiviteter på de stasjonene som er uten lærer?
	26: Er det alltid veiledet lesing på den lærerstyrte stasjonen når elevene arbeider med norsk? Hvis ikke, kan du gi noen eksempler på andre lærerstyrte aktiviteter?
	27: Hvor stor del av den totale undervisningstiden går med til EYLP? Hvor mange timer, hvor mange ganger i uka?
	28: Hvor mange norsktimer i uka har dere, og hvor stor del av dem går med til EYLP?
	29: Hvilke fag inkluderes i EYLP?
	30: I hvilken grad er foreldrene involvert i EYLP?
	31: Hva i TIEY er positivt for flerspråklige elever?
	32: Er alle elever med på EYLP? Hvis noen er unntatt, hvorfor?
Undervisning utenom EYLP	33: Hva slags type undervisning har dere utenom EYLP?

	34: Har dere skriveopplæring utenom EYLP?
	35: Leser dere tradisjonell barnelitteratur utenom EYLP?
Tilbakemeldinger	36: Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra elever og foreldre på programmet?
Lærernes vurderinger av EYLP	37: Hva synes du om EYLP?
	38: Hva mener du er de største fordelene med denne metoden? For deg som lærer og for elevene?
	39: Hva mener du er de største utfordringene med metoden? Både for deg som lærer og for elevene.
	40: Er det noen elevgrupper som metoden ikke passer for?
	41: Hva er forskjellen på før du begynte med EYLP og etter? I forhold til ditt arbeid og i forhold til elevenes hverdag og læring?
	42: Hvilke elever passer metoden best for etter din erfaring?
	43: Kan du si noe generelt om dine erfaringer med bruk av EYLP? Positive og negative?
Endringer av EYLP	44: Har du/dere justert modellen underveis? I tilfelle hva og hvorfor?

Vedlegg 6

Intervjuguide skolemyndigheter Melbourne

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<i>Introduksjonsspørsmål:</i> Bakgrunn for innføring av EYLP	1: Hvorfor startet dere med EYLP?
EYLPs historikk	2: Når startet dere å arbeide etter EYLP?
Fra New Zealand til Australia	3: Vi vet at programmet har sin opprinnelse på New Zealand. Hvordan har dere «importert» programmet? Har dere endret det eller beholdt det slik det var på New Zealand?
Målgruppe	4: Er det en spesiell målgruppe for programmet?
Forskning gjort på EYLP	5: Kan dere fortelle om forskningsprosjektet EYRP? Er det annen forskning som er gjort på EYLP?
	6: Har dere longitudinelle undersøkelser som har sett på bruken av EYLP?
	7: Har dere endret programmet siden dere startet med det? Har dere endret det nylig? Hvorfor?
	8: Hva har endringen gått ut på?
Innføringen av metoden og områder den er innført i	9: Hvordan ble EYLP implementert i Melbourne?
	10: I hvilke andre deler av Australia brukes EYLP?
	11: Arbeider alle grunnskolene i Melbourne med programmet?
	12: Kan skolene velge om man vil arbeide etter EYLP eller ikke?
	13: Hvilke suksessfaktorer og hindringer møtte dere på i implementeringen av programmet?
Opplæring	14: Hvilken opplæring har lærerne fått?
Teori bak modellen	15: Hvilken pedagogisk teori bygger programmet på?
Spesifikt om metoden	16: Kan dere fortelle hvordan EYLP blir utført i praksis?
	17: Hvor mange stasjoner er det i klasserommet?
	18: Hva er innholdet på stasjonene?
	19: Hva gjør eleven på de selvdrevne stasjonene?
	20: Hvordan samarbeider elevene på stasjonene?
	21: Hvor mange lærere/voksne er det i klasserommet når man arbeider med EYLP?
	22: På hvilke klassesetrinn blir EYLP brukt?
	23: Hvor mange lever er det på hver gruppe?
	24: Hvilke fag arbeider man med i EYLP?
	25: Hvordan er eleven delt inn i grupper og på bakgrunn av hva?
	26: Hvor ofte endres disse gruppene, og på bakgrunn av hva?
	27: Hvor mye tid i uka blir brukt til å arbeide med EYLP?
	28: Er alle elever inkludert i arbeidet med EYLP? Hvis ikke alle er inkludert, hvorfor ikke?
Undervisning utenom EYLP	29: Hvordan arbeides det i klassene utenom EYLP?
	30: Hvordan arbeides det med skriving utenom EYLP?
	31: Hvordan arbeides det med tradisjonell barnelitteratur?
Deres vurdering av EYLP	32: Hvilke positive og negative sider er det ved EYLP?
	33: Hva er de største forskjellene i undervisningen og elevenes resultater før og etter

	implementeringen av EYLP?
	34: Hvilke elevgrupper passer metoden godt for/ikke godt for?
Tilbakemeldinger de har fått?	35: Hvilke tilbakemeldinger har dere fått fra elever, lærere og foreldre?
Justering etter erfaring	36: Har dere endret programmet etter de erfaringene dere har gjort med EYLP? I så fall hva har dere endret og hvorfor?
Flerspråklige elever og EYLP	37: Hvilken erfaring/resultater har dere med andrespråkelever og bruken av EYLP?
	38: Hva i EYLP er bra/ikke bra for andrespråkelever?
	39: Hvor mange flerspråklige er det i gjennomsnitt på skolene som arbeider med EYLP?
	40: Hvilken annen språkopplæring, utenom EYLP, får andrespråkelever?

Vedlegg 7

Intervjuguide representant Utdanningsetaten (Ude)

1: Kan du fortelle om din egen bakgrunn?

Bakgrunn/historikk for TIEY

2: Hvordan ble Ude interessert/fikk kjennskap til TIEY?

3: Hvorfor begynte Ude med TIEY?

4: Jeg har skjønt at TIEY startet som et ledd i Groruddalsatsingen. Hvilke fordeler er det med TIEY for de som er i ferd med å lære seg norsk?

5: Når og hvordan startet innføringen av TIEY i Oslo?

6: Jeg har skjønt at undervisningsprogrammet har sin opprinnelse på New Zealand, videreutviklet i Australia, deretter «importert» til Nylund skole for så å komme til Oslo. Kan du fortelle om hvordan Ude har innhentet informasjon om programmet?

7: Hvordan ser du på forskjellene mellom TIEY i Oslo, Nylundmodellen og EYLP i Melbourne?

8: Har Ude gjort programmet til sitt eget, eller har man prøvd å gjøre det likt som i Melbourne eller Nylund?

9: Er det noe forskning dere kjenner til i Norge eller Australia knyttet til TIEY/EYLP? Er denne forskningen knyttet til flerspråklige elever?

10: TIEY er i utgangspunktet et tiltak som blir satt i verk på skoler med svake resultater. Er det fortsatt slik?

Oppfølgingsspørsmål: Hvilke gode resultater konkret tenker du på da?

Innføringen av TIEY

11: Hvordan er TIEY blitt innført i Oslo?

12: Hva må skolene gjøre for å innføre TIEY?

13: Hvor mange av Oslos grunnskoler har nå innført TIEY? Har du noe liste på dette?

14: Hvilken kursing og oppfølging for lærerne/skolene?

15: Kan du fortelle om Ffagtekst i fokus, og når og hvordan dette vil bli/har blitt innført i Osloskolen?

16: Har dere endret TIEY underveis? Hva har dere eventuelt endret og hvorfor?

17: Hvilke erfaringer har dere fra innføringen av TIEY (tilbakemeldinger fra skoleledere, lærere, foreldre, elever).

Teori

18: Hva slags læringsteori bygger modellen på (i forhold til 12 min, nivådelte grupper, sosiokulturell læringsteori, Vygotsky osv?)

19: Er det en spesiell målgruppe som er tenkt for TIEY?

Om programmet

20: Hvilke generelle fordeler ser du ved å ta i bruk TIEY?

21: Hvilke fordeler/ulemper ser du ved bruk av TIEY for flerspråklige elever som er i gang med å lære seg norsk som et annetspråk? Hvordan fungerer metoden for dem?

22: Er det en Oslosstandard, og hvordan er den?

23: Hvor viktig er det at lærerne/skolen utfører opplegget etter Oslonormen? Hvorfor/hvorfor ikke er dette viktig?

24: På hvilken bakgrunn deler man inn elever i TIEY?

25: Hvilke fag inkluderes i TIEY? Hvilke grunnleggende ferdigheter arbeides det med i TIEY?

26: På hvilke stasjoner kan elevene bruke det muntlige språket?

27: På hvilke stasjoner kan man samarbeide?

28: Hvordan kan man tilpasse opplæringen ved bruk av TIEY? Hvilke styrker og svakheter har programmet?

29: Hva vil du si er den største forskjellen på undervisningen og utbytte av den, før innføringen av TIEY og etter?

30: Hvilke tilbakemeldinger har dere fått fra lærere, elever, foreldre på hva de synes om TIEY?

31: Hvordan jobbes det med språkopplæring gjennom TIEY?

32: I Norge blir programmet både omtalt som en organisering og en metode. Hva vil du kalle det, og hvorfor?

Veien videre

34: Hvilke planer har Ude for videre satsing på TIEY?

35: Melbourne har endret sitt arbeid med EYLP, og praktiserer ikke lengre den totimers økten som Nylundmodellen har hentet fra Melbourne. Vil dette påvirke utviklingen av TIEY i Oslo?

36: Jeg finner ikke så mange skriftlige kilder om TIEY i Oslo. Kan du hjelpe meg med dette?

37: Er det noe viktig du vil si om TIEY som du føler du ikke har fått sagt?

Vedlegg 8

Observasjonsguide klasserom Melbourne og Oslo

1. Hvor mange elever er det i klassen?
2. Hvilket klassetrinn, alder på elevene?
3. Hvor mange lærere? Voksne? Hvilken rolle har de?
4. Hvor mange grupper er elevene delt inn i?
5. Hvor mange elever er det på hver gruppe?
6. Hvordan er klasserommet organisert?
7. Hva gjør lærerne i oppstarten? Hvilke muntlige aktiviteter blir tatt i bruk?
8. Hva er innholdet på de enkelte stasjonene? Hvilket fag har de?
9. Hvor lenge er elevene på hver stasjon?
10. Hvor mye (tid) og på hvilke stasjoner får eleven selv tatt språket i bruk muntlig?
11. Hvordan samarbeider elevene på de ulike stasjonene?
12. Hva skjer på lærerstyrt stasjon? Beskriv undervisningsopplegget. Jobbes det med ord og begreper? På hvilken måte? Hvilke ord? Hvordan arbeides det med muntlighet og forkunnskaper?
13. Bruker noen av elevene morsmålet sitt i undervisningen? Eventuelt til hva?
14. Jeg velger ut en andrespråkselev, og følger med på hva eleven gjør, og hvordan eleven får tatt språket i bruk på de ulike stasjonene. Jeg tar tiden på hvor lenge denne eleven selv er i tale i løpet av hele økta.
15. Hvordan avsluttes økta?
16. Kan vi se tegn på at klassen er flerspråklig?

Vedlegg 9

Linnés ekspedisjoner

I 1732 fikk Linné et stipendium til en stor botanisk ekspedisjon i Lappland. Dette var en ganske strabasiøs reise, veiløse som disse fjerne traktene da var. Her beskrev han ei rekke nye planter, utvidet sine naturhistoriske horisonter og fikk erfaringer og impulser som skulle vare livet ut. Han kom i kontakt med samene og framholdt deres enkle liv som et forbilde for nasjonen: ”O du helige oskuld, har du ej din tron bland faunerna i högan nord, i detta det mest ringaktade land?” I 1734 ledet han en ekspedisjon for å studere naturforekomster og -ressurser i Dalarna. Som seinere professor i Uppsala reiste han til Öland og Gotland, til Västergötland og til Skåne. I opplysningstidas ånd hadde disse ekspedisjonene alltid et nytteformål, man skulle kartlegge naturressurser og studere hvordan de best mulig kunne tjene nasjonen. Særlig i et Sverige som nesten var ruinert etter de krigerske eventyrene til Karl XII.

Linné i Nederland

I 1735 dro Linné til Nederland, hvor han tok sin medisinske doktorgrad ved universitetet i Hardewijk - på en avhandling om malaria, til tross for at han ikke kjente til malariaparasitten. Han ble der i tre år, blant annet fordi Nederland var et viktig sentrum for vitenskap, bokpublisering og internasjonale kontakter. Her publiserte han den første utgaven av ”Systema naturae”, utgitt i 1735, da på bare 14 sider. Dette var den store oversikten over naturen som Linné arbeidet på helt til sin død. Da 12. og siste utgave kom i 1766-1768 var den vokst til 2300 sider! Da hadde han beskrevet nesten 8000 planter og 6000 dyr. Arbeidet ble aldri helt ferdig, og kan selvfølgelig aldri bli det.

Linné i Uppsala

Til tross for at Linné ble tilbudt flere stillinger i Nederland, bestemte han seg for å reise tilbake til Sverige. I 1738 slo han seg ned i Stockholm som praktiserende lege. Ved siden av legegjerningen, var han aktiv i byens vitenskapelige liv og var med på å stifte Det svenske vitenskapsakademiet. Som professor var Linné en brilliant lærer. Studentene flokket seg rundt ham. Hans såkalte ”lärjungar” ble alle kjente botanikere. Linnés såkalte ”apostler”, til sammen 17, ble sendt rundt om i verden for å samle planter både til herbariet og til dyrking. Dessuten skulle de lære bort mesterens kunnskaper. Fem av apostlene kom dessverre aldri hjem. Det sto oftest en spesiell glans over Linnés botaniseringsturer. Deltakerne, som kunne telle et par hundre, var kledd i hvite linklær og utstyrt med botaniseringstutstyr. Etter en lang utflukt i naturen marsjerte de tilbake til byen, læreren først, deretter ungdommen med valthorn, pauker og faner. Et flerfoldig ”Vivat Linnæus!” avsluttet dagen. - Barokktidas utpregete sans for det pompøse fornektet seg ikke!

Linnés vitenskapelige innsats

Linné bør huskes for minst to ting: navnsetting og klassifikasjon. Han grunnla det systematiske fundament biologien fortsatt bygger på.