

'Early Years Literacy Program'

*Implementering av en australsk
undervisningsmodell i norsk skole*

Ingrid Paust-Andersen



Masteroppgave i pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2010

'Early Years Literacy Program'

Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole

Ingrid Paust-Andersen



Masteroppgave i pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2010

© Ingrid Paust-Andersen

2010

'Early Years Literacy Program' – implementering av australsk modell i norsk skole

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

'Early Years Literacy Program' – implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole

AV:

Ingrid Paust-Andersen

EKSAMEN/SEMESTER:

Masteroppgave PED 5300/Vår 2010

STIKKORD:

'Early Years Literacy Program' (EYLP) i Norge

Forskning bak EYLP

EYLP komparativt til annen internasjonal forskning på leseopplæring

Norske læreres opplevelse av og erfaring med EYLP

Sammendrag

'Early Years Literacy Program (EYLP)'

'Early Years Literacy Program' er et lese –og skriveopplæringsprogram som er utviklet i Australia. Elevene blir organisert i nivådelte grupper. Fokuset er på en tilpasset undervisning i stasjoner, slik at alle elevene blir sett, og slik at alle elevene får riktig vanskelighetsgrad på oppgavene. Programmet har en organisering som legger til rette for variasjon, motivasjon og mestring.

Tema er aktuelt fordi flere og flere norske skoler tar i bruk 'Early Years Literacy Program'(EYLP), og det foreligger lite forskning på området. Jeg ville finne ut hva programmet innebærer, hvordan og hvorfor det ble utviklet, og om innholdet i programmet kan støttes av annen forskning på leseopplæring.

Problemstilling

Hovedproblemstillingen for oppgaven er: *Hva er EYLP, og hvordan oppfatter norske lærere bruken av programmet?*

Følgende delspørsmål blir presisert:

- *Hva går EYLP ut på, og hvordan organiseres det i praksis?*
- *Hvorfor ble EYLP utviklet, og hvilken forskning ligger bak utviklingen?*
- *Hvordan arbeider EYLP konkret med utvikling av leseprosessene sammenlignet med internasjonal leseforskning?*
- *Hvordan oppfatter norske lærere bruken av EYLP på sin skole og i sin undervisning?*

EYLP i norsk skole

Nylund skole i Stavanger er den skolen i Norge som har drevet lengst med EYLP, og de startet med det i 2002. Nylund skole viser til resultatforbedringer som følge av EYLP. I 2001 viste 8 % av elevene fullt hus på alle testene, mens i 2006 viste 53 % av elevene fullt hus.

'Early Literacy Research Project' (ELRP)

'Early Literacy Research Project' (ELRP), forskningsprosjektet bak EYLP, ble satt i gang med et ønske om å heve det faglige nivået blant de svake elevene i australsk skole. En stadig

større forskjell mellom de svake og sterke elevene var bekymringsverdig, og man så at det ble vanskelig for de svake å hente seg inn igjen faglig.

Et pretest–posttest design ble brukt for å teste 27 forsøksskoler og 25 kontrollskoler, hvor implementering av en overordnet modell for skoleutvikling ble gjort i forsøksskolene. En index (SLN) ble lagt inn for å kontrollere resultatene for andre påvirkningsfaktorer.

Den grunnleggende overordnede modellen for skoleutvikling består av de ni elementene; *'Beliefs and understandig'*, *'Standards and targets'*, *'Monitoring and assessment'*, *'Classroom teaching strategies'*, *'Professional learning teams'*, *'School and class organisation'*, *'Intervention and additional assistance'*, *'Home/school/community partnerships'* og *'Leadership and coordination'*. Modellen viser med disse elementene kompleksiteten og viktigheten av skolens innsats gjennom utvikling av lærere, så vel som foreldre/foresattes bidrag i opplæringen.

I testresultatene ser vi at ELRP førte til bedre faglig utbytte hos elevene i forsøksskolene, enn hos elevene i kontrollskolene.

EYLP – Anvendelse i praksis

Modellen for skoleutvikling med de ni elementene, blir videreutviklet til en ny og forenklet modell – illustrert i et puslespill med fire deler. Disse fire delene er; klasseromsundervisning, spesialundervisning, foreldredeltakelse og utvikling av lærere. Alle delene er like viktige for å få best mulig resultater hos elevene. I klasserommet skjer undervisningen i stasjoner.

Spesialundervisningen består av det spesialpedagogiske programmet *'Reading Recovery'*, hvor hovedideen er å gi intensiv spesialundervisning en-til-en, tilrettelagt den enkelte elev.

Dette varer til eleven er på klassens gjennomsnittlige nivå. Foreldre/foresatte får en større rolle, de må lese sammen med barna hver dag. Veiledning/videreutvikling av lærere er viktig, og det blir satt av flere kvelder i semesteret for å sørge for at lærernes kunnskap er tilstrekkelig.

EYLP i komparativt blick til internasjonal forskning på leseopplæring

Pressley (2006) setter fokus på *'Balanced teaching'*, hvor en kombinasjon av *'whole-language'* og *'skilled-reading'* er å foretrekke. Flere prosesser er viktige for god leseopplæring og leseforståelse. Språk/vokabular, ordavkodning og lesemotivasjon er noen av

komponentene. Det ser ut som EYLP drives ut fra samme prinsipper som internasjonal forskning på leseopplæring anbefaler. Det er ikke noen åpenbare forskjeller i det faglige innholdet. Forskjellen ligger i organisering av undervisning, hvor EYLP har en organisering med stasjonsundervisning i nivådelte grupper.

Metode

Når det gjelder bruken av EYLP i Norge, er caset Nylund skole eksempelet som har gitt mest informasjon. Da dette bare er en skole, ønsket jeg et bredere bilde av bruken i Norge. Derfor vender jeg meg til den empiriske delen med følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter norske lærere bruken av EYLP på sin skole og i sin undervisning?

Under følger presiserte delspørsmål:

- *I hvilken grad opplever lærerne at skolen legger til rette for at EYLP skal kunne brukes på best mulig måte?*
- *Hvordan opplever lærerne at elevene utvikles som følge av programmet?*
- *På hvilken måte har grad av EYLP organisering på den enkelte skolen noe å si for om lærerne ønsker å fortsette med programmet?*

Metodevalget falt på en triangulering med kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative intervju. Slik fikk jeg muligheten til å bruke kvalitative data for å utdype tema fra spørreundersøkelsen. Jeg hadde tjufire skoler i tilgjengelig populasjon, hvor elleve ble med i utvalget. Jeg fikk til sammen 71 av 100 svar. Utvalget ble stratifisert etter fylke, men informantene ble valgt med ikke-sannsynlighetsutvelging, grunnet selvseleksjon og mangel på svar. Studiens styrke ser ut til å ligge i kommunikativ validitet og begrepsvaliditet. Den ytre validiteten styrkes fordi utvalget er såpass bredt, men ikke-sannsynlighetsutvelging begrenser muligheten for å generalisere. Ethiske retningslinjer er tatt hensyn til gjennom godkjenning fra NSD og informantenes anonymitet.

Resultater

Halvparten av informantene i undersøkelsen oppfatter bruken av EYLP på sin skole som godt organisert med tanke på koordinator, midler, opplæring/videreutvikling av lærere og spesialpedagogisk satsing. Lærerne som ble intervjuet kommer fra godt organiserte skoler på alle disse områdene. Storparten av lærerne i undersøkelsen opplever endringer hos elevene

som følge av EYLP, og da spesielt elevens faglige nivå og motivasjon. 69 % av lærerne opplever at skolen har fått bedre resultater i lesing som følge av EYLP. Lærerne i intervjuene opplever faglig forbedring hos elevene, bedre arbeidsro og mer motivasjon. Det er grunn til å tro at grad av organisering av EYLP påvirker lærernes ønske om å fortsette med programmet, da vi finner en positiv sammenheng som underbygger dette.

Diskusjon

Resultatene viser at ikke alle skolene som bruker EYLP i Norge, bruker alle delene av det. Mangel på midler, koordinator , videreutvikling av lærere og spesialpedagogisk satsing kan bety mangel på kunnskap om programmet. I tillegg kan det være grunn til å tro at Norge mangler tradisjon på veiledning av lærere, hvis vi støtter oss til NIFU STEP sin rapport (Vibe et al. 2009). Dette kan gå ut over virkningen av EYLP, da veiledning av lærere er en viktig del av programmet. Når det sagt, viser undersøkelsen at lærerne opplever at programmet har effekt på elevenes faglige nivå. Hvis man da blir flinkere til å veilede lærere, bevilge midler og satse spesialpedagogisk ('Reading Recovery'), kan resultatene kanskje stige ytterligere.

Forord

Denne masteroppgaven inngår som det største arbeidet og utfordringen jeg noen gang har begitt meg ut på. En lang vei å gå, men når målet nærmer seg, er jeg svært takknemlig for den kunnskap og erfaring jeg sitter igjen med.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, professor Bodil S. Olaussen, for den hjelp og støtte hun har gitt meg. Hun har en egen evne til å motivere, inspirere og hjelpe til slik, at man finner glede i selv tungt arbeid. På grunn av henne kan jeg se tilbake på et morsomt år, hvor utfordringer og vanskelige oppgaver ikke opplevdes som hinder, men derimot ga meg mer energi og pågangsmot. Jeg unner alle masterstudenter en veileder som henne!

Jeg ønsker å takke alle skolene som har bidratt til svar i undersøkelsen, og til de fem lærerne som lot seg intervju. En spesiell takk gis til Nylund skole, hvor rektor Frøydis Anthonsen og hennes ansatte har vært til stor hjelp.

Jeg takker mine foreldre for støtte gjennom hele året, og mine brødre for interesse, engasjement og ikke minst hjelp til transkribering.

Jeg vil takke de venninner som har gitt inspirasjon til tema og hjelp underveis, og min kjæreste for den glede og det gode humør han har gitt meg gjennom hele prosessen.

God lesing!

Oslo, 20.05.2010

Ingrid Paust-Andersen

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	'Early Years Literacy Program' (EYLP)	1
1.2	Aktualitet	2
1.3	Problemstillinger	2
1.4	Oppgavens struktur	3
2	BEGREPSAVKLARINGER	5
2.1	'Guided Reading'	5
2.2	'Running Record'	6
2.3	'Reading Recovery'	7
2.4	Oppsummering	9
3	'EARLY YEARS LITERACY PROGRAM' (EYLP): ET CASE I NORSK SKOLE....	10
3.1	Nylund skole	10
3.1.1	Organiseringen	11
3.1.2	Nylund skoles resultater	14
3.1.3	Foreldredeltakelse og lekser	15
3.1.4	Spesialundervisning	16
3.1.5	Utvikling av lærerne	16
3.2	Skolebesøk	17
3.2.1	Observasjon av EYLP-undervisningen	19
3.2.2	Fotografier tatt ved skolebesøk	19
3.3	Oppsummering	23
4	'EARLY LITERACY RESEARCH PROJECT' (ELRP): UTVIKLING, GJENNOMFØRING OG EVALUERING	24
4.1	Historisk bakgrunn	25
4.2	'Early Literacy Research Project' (ELRP): Design, metode og resultater.....	26
4.2.1	En modell for utvikling av en hel skole – allmenn organisering på et overordnet nivå.....	27
4.2.2	Resultater fra ELRP	36
4.3	Videre oppfølging og evaluering av ELRP	42
4.4	Oppsummering	42
5	'EARLY YEARS LITERACY PROGRAM'(EYLP) – ANVENDELSE I PRAKSIS ...	44

5.1 EYLP: Et program - fire deler	44
5.2 EYLP i norsk skole	47
5.3 Videre oppfølging og evaluering av EYLP	49
5.4 Oppsummering	52
6 'BALANCED CLASSROOM LITERACY PROGRAM' I KOMPARATIVT PERSPEKTIV TIL INTERNASJONAL LESEFORSKNING	54
6.1 Pressley – 'Balanced teaching'	54
6.2 Språk.....	55
6.3 Ordavkoding.....	56
6.4 Leseforståelse	57
6.5 Lesingens kompleksitet	57
6.6 Pressleys 'Balanced teaching' i kontekst	59
6.7 Lesemotivasjon.....	60
6.8 'Balanced classroom literacy program' i komparativt perspektiv	61
6.8.1 Språk i EYLP	62
6.8.2 Ordavkoding i EYLP.....	63
6.8.3 Leseprosessene i EYLP: Kompleksitet og kontekst.....	64
6.8.4 Lesemotivasjon i EYLP	65
6.9 Oppsummering og diskusjon.....	65
7 OPPSUMMERING AV TEORIDEL.....	68
7.5 Avsluttende kommentar	69
8 METODE	70
8.1 Formål med forskningen	70
8.2 Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode	70
8.3 Valg av forskningsmetode og design	72
8.4 Instrumenter for innsamling av data.....	73
8.4.1 Spørreskjema.....	73
8.4.2 Intervju	75
8.4.3 Pilotstudie.....	76
8.5 Forarbeid	77
8.5.1 Plan for undersøkelsen	77
8.6 Utvalg	78
8.6.1 Utvalgsprosedyre.....	79

8.7	Datainnsamling.....	81
8.7.1	Spørreskjema.....	81
8.7.2	Intervjuene.....	82
8.8	Analyse og tolkning av data.....	82
8.9	Undersøkelsens gyldighet.....	83
8.9.1	Reliabilitet.....	84
8.9.2	Validitet.....	85
8.11	Etikk.....	87
8.12	Oppsummering.....	87
9	RESULTATER.....	89
9.1	Orientering om bearbeiding av data fra spørreskjema.....	89
9.2	Presentasjon av informantene i intervjuundersøkelsen.....	90
9.3	Skolens tilrettelegging av 'Early Years Literacy Program'.....	91
9.3.1	Organisering på klassetrinn.....	92
9.3.2	Koordinator.....	93
9.3.3	Bevilging av midler.....	94
9.3.4	Opplæring i EYLP.....	95
9.3.5	Tilbud om 'Reading Recovery'.....	96
9.3.6	Oppsummering av funn – lærernes opplevelse av tilrettelegging på sin skole.....	97
9.4	Elevenes utvikling som følge av programmet.....	98
9.4.1	Hvilke endringer oppleves hos elevene?.....	99
9.4.2	Oppsummering av funn – lærernes opplevelse av elevenes utvikling.....	100
9.5	Grad av EYLP organisering – betydning for om lærerne ønsker å fortsette med programmet.....	101
9.5.1	Hva sier de fem lærerne i intervjuene?.....	103
9.5.2	Oppsummering av funn – sammenheng mellom grad av organisering og lærernes ønske om å fortsette med programmet.....	104
9.6	Oppsummering.....	105
10	DISKUSJON.....	106
10.1	Skolens tilrettelegging av 'Early Years Literacy Program'.....	106
10.2	Elevenes utvikling som følge av EYLP.....	108
10.3	Grad av EYLP organisering – betydning for om elevene ønsker å fortsette med programmet.....	109
10.4	Norske læreres oppfattelse av EYLP.....	109

10.5	Kritisk blikk på eget arbeid.....	111
10.6	Momenter for videre forskning.....	111
10.7	Pedagogiske konsekvenser av studien	112
10.8	Avsluttende kommentar	112
	Litteraturliste	114
	Liste over figurer.....	123
	Liste over tabeller.....	124
	Oversikt over vedlegg	125
	Vedlegg 1	127
	Vedlegg 2	129
	Vedlegg 3	131
	Vedlegg 4	137
	Vedlegg 5	139
	Vedlegg 6	141
	Vedlegg 7	143

1 INNLEDNING

Det hele startet da jeg arbeidet som lærervikar på Haugen skole noen uker i mai og juni 2008. En av lærerne som til høsten skulle ha 1.klasse, kom glad og fornøyd inn på personalrommet og sa: *"Yes! Til høsten skal jeg begynne med Early Years. Jeg må på IKEA i kveld!"*

Jeg forstod ikke hva 'Early Years' var, og spurte nysgjerrig om hvorfor hun måtte til IKEA, og hva dette programmet gikk ut på. Læreren forklarte at hun måtte handle inn til klasserommet, hun skulle omorganisere hele rommet, og legge til rette for alle de ulike stasjonene som 'Early Years' består av. Videre fortalte hun at noen av lærerne på Haugen hadde vært på besøk på Nylund skole i Stavanger, og der var de svært flinke og erfarne i denne metoden som i tillegg hadde gitt gode resultater i leseopplæringen.

Etter å ha hørt litt rundt i Osloskolene, og vært i dialog med Nylund skole, har jeg fått inntrykk av at de lærerne som praktiserer 'Early Years Literacy Program' er svært fornøyde.

Jeg vil i dette kapittelet først gi en kort presentasjon 'Early Years Literacy Program', og videre si litt om aktualiteten i forhold til bruken i norsk skole. Deretter vil jeg presentere problemstillinger som jeg skal forsøke å besvare gjennom teoridelen, og til slutt presenteres oppgavens struktur videre.

1.1 'Early Years Literacy Program' (EYLP)

EYLP er et lese –og skriveopplæringsprogram som er utviklet i delstaten Victoria i Australia. Programmet har fokus på tilpasset opplæring, som er viktig for at alle elever skal få nok utfordring og samtidig føle mestring. Elevene blir organisert i grupper, hvor gruppedeltakerne på samme gruppe er på noenlunde samme faglige nivå. Hver gruppe blir igjen fordelt på seks ulike stasjoner i klasserommet. En av stasjonene er lærerstyrt og på resten av stasjonene arbeider elevene selvstendig med hverandre som samarbeidspartnere. Her sitter nemlig ingen alene på pulten sin, den stasjonære tavla er borte og hvis læreren har hele klassen samlet, sitter de tett i tett på et teppe på gulvet foran han/henne (Nylund skoles hjemmeside).

1.2 Aktualitet

Det er mange skoler i Norge som etter hvert har tatt i bruk EYLP, og det ser ut som lærerne synes det virker. Selv om vi ikke har EYLP på pensum i lærerutdanningen i Norge, er det mange momenter i dette programmet vi dog drar kjennskap til. Først og fremst fokuset på tilpasset opplæring; EYLP fokuserer på individuell tilrettelegging. Dette er i følge opplæringsloven (kapittel 1, § 1-3) noe som bygger opp under det vi ønsker i vår undervisning også. Videre blir undervisningen variert gjennom de ulike stasjonene.

Det er viktig å organisere undervisningen slik at alle elevene møter utfordringer og samtidig opplever mestring, da tilpasset opplæring er et krav, et mål og et ideal i den norske skolen (Opplæringsloven, kap.1, § 1-3). Lærerne har ulike måter å organisere på, men målet med enhver måte å tilrettelegge undervisningen på, bør i følge prinsippet om tilpasset opplæring, være å se den enkelte elev i mengden.

Leseutvikling og leseforståelse skjer i ulik takt hos elevene, og de når ikke nødvendigvis det samme målet ved lik trening i leseprosessene. Derfor blir EYLP aktuelt i forhold til å tilrettelegge slik at elevene får brukt leseprosessene riktig – slik at faglig utvikling skjer i størst mulig grad.

Internasjonale undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) viser at Norge er svakest i Norden i lesing, og i PISA 2006 skårer norske elever under gjennomsnittet for OECD-landene (St.meld.nr. 31 2007-2008). Slike skremmende tall viser også behovet for endring i skolen, og gir oss kanskje motivasjon til å ta i bruk nye undervisningsmetoder, og satse på program som har hatt positiv effekt i andre land.

1.3 Problemstillinger

Jeg ønsker å rette fokus mot EYLP sin innvirkning på leseopplæringen. Resultatene fra både nasjonale og internasjonale prøver sier oss at vi i Norge kan bli langt bedre i leseopplæringen. Kanskje EYLP er et steg på veien for å få til det? Kanskje vi kan utfordre flere elever på riktig faglig nivå ved å tilpasse undervisningen slik det blir gjort i EYLP?

Med fokus på de norske pedagogene som velger å bruke en undervisningsmetode som ikke er særlig kjent i norsk lærerutdanning, ønsker jeg i denne masteroppgaven å ha hovedfokus på grunnlaget disse lærerne har for å velge bort ”norsk” pedagogikk, og satse på en undervisningsmetode fra den andre siden av verden. Jeg ønsker å bli klar over hva EYLP innebærer, få forståelse for det teoretiske grunnlaget, og få fatt i lærernes opplevelse av å anvende det.

Jeg ønsker videre å se på om det er momenter i EYLP som kan støttes av internasjonal anerkjent forskning på leseopplæring, og hvordan lærerne som bruker EYLP i sin undervisning stiller seg til denne måten å organisere undervisningen på.

Hovedproblemstillingen for oppgaven er: *Hva er EYLP, og hvordan oppfatter norske lærere bruken av programmet?*

Jeg skal forsøke å finne svar på denne problemstillingen i lys av følgende presiserte delspørsmål:

- *Hva går EYLP ut på, og hvordan organiseres det i praksis?*
- *Hvorfor ble EYLP utviklet, og hvilken forskning ligger bak utviklingen?*
- *Hvordan arbeider EYLP konkret med utvikling av leseprosessene sammenlignet med internasjonal leseforskning?*
- *Hvordan oppfatter norske lærere bruken av EYLP på sin skole og i sin undervisning?*

Prinsippene i EYLP brukes i Norge også i matematikk (Early Years Numeracy Program) og engelsk, men jeg vil, grunnet oppgavens omfang, konsentrere meg om leseopplæringen i norskfaget.

1.4 Oppgavens struktur

Jeg vil bruke problemstillingene over som utgangspunkt for teoridelen og dens innhold.

I **kapittel 2** gis en kort begrepsavklaring i forkant av presentasjonen av EYLP.

I **kapittel 3** presenterer jeg Nylund skole i Stavanger som et illustrerende case på hvordan EYLP kan organiseres etter norske forhold. Dette kapitlet står som bakgrunn og introduksjon til forskningsprosjektet bak EYLP.

I **kapittel 4** gjør jeg rede for forskningen bak EYLP, 'Early Literacy Research Project' og beskriver de funn og resultater forskningsprosjektet viser til.

I **Kapittel 5** beskriver jeg EYLP og programmets anvendelse i praksis.

Kapittel 6 presenteres som to deler. I første del vil jeg gjøre rede for relevant teori og anerkjent forskning som omhandler leseutvikling. I andre del vil jeg sammenligne denne teorien med organiseringen av leseopplæringen i EYLP.

I **kapittel 7** følger en kort oppsummering av teoridelen, hvor jeg også presenterer problemstillingen jeg søker svar på gjennom empiri.

I **kapittel 8** beskriver jeg de metodiske valgene og design jeg har gjort for det empiriske arbeidet.

I **kapittel 9** presenteres resultater på bakgrunn av datainnsamlingen.

I **Kapittel 10** drøfter jeg de funn jeg har kommet frem til gjennom empiri.

2 BEGREPSAVKLARINGER

I dette kapitlet vil jeg avklare noen begreper som vil brukes mye i resten av oppgaven, og som jeg mener det er viktig å ha forståelse for og kjennskap til for å kunne se den overordnede tematikken og helheten i oppgaven.

2.1 'Guided Reading'

'Guided Reading' eller veiledet lesing som vi sier i Norge, blir sett på som *"[...] selve kjernen i et velbalansert lese- og skriveopplæringsprogram. Det gir læreren og elevgruppen mulighet til å snakke, lese og tenke seg gjennom en tekst på en målbevisst måte. Det er denne metoden som lærer elevene å lese flytende og selvstendig"* (Ukjent forfatter, oversatt av Jahr 2003:80).

Veiledet lesing kan brukes på alle trinn og på alle nivåer. Det handler om å "kjenne" elevene, og vite hvilket nivå man skal legge seg på for å tilfredsstille den enkelte elev faglig. Veiledet lesing foregår i små grupper, og

"sikrer at elevene klarer å lese nye tekster, hjelper elevene til å utvikle en positiv holdning til det å lese, gir elevene anledning til å utvikle og øve opp de lesestrategiene som trengs for selvstendig lesing, gir lærerne en mulighet til å observere hvordan elevene bearbeider nye og ukjente tekster og gir lærere og elever god anledning til å utforske hvordan språket brukes i mange slags tekster" (Ukjent forfatter, oversatt av Jahr 2003:81)

Tekstene som brukes på veiledet lesing skal være enkle nok til at eleven skal klare den med hjelp av læreren, men utfordrende nok til at eleven må jobbe og *"strekke seg"* litt. Derfor er det viktig at læreren velger en passende tekst. Hvis læreren har presentert en ny bok, går de kanskje først gjennom tittelen, prater om hva den kan bety, og hva bildene på forsiden viser. Slik kan læreren skape en forventning rundt handlingen, og elevene blir opptatt av handlingen og meningen i teksten. Når de leser selve boka, går de også nøye gjennom ord for ord,

hvordan de lyderes, uttales og hva de betyr. De ser på sammenhengen ordene har med bildene på samme side. Slik kan barna "gjette" seg til handlingen selv om de kanskje ikke kan lese alle ordene selv enda. Slik stimuleres både leseforståelsen, lesestrategiene og gjennom målet om at elevene skal føle mestring, stimuleres også lesemotivasjonen.

Rogoff (1990) er inne på det samme når hun snakker om 'guided participation'. Man kan se på veiledet lesing som en måte å bruke Rogoffs begrep på.

2.2 'Running Record'

'Running Record' er det samme som et iaktakelsesskjema eller observasjon, hvor elevens nivå blir kartlagt. På norsk kan vi si "leseprotokoll" (Ukjent forfatter, oversatt av Jahr 2003). Jeg velger å bruke det engelske ordet, da dette blir brukt i norske skoler (Nylund skoles nettside 28.09.09). 'Running Record' er designet for å gjøre observasjon og noteringer av barnets lesenivå mens det leser. Blir det gjort systematisk og riktig, er det et godt verktøy for å se hvor godt elevene klarer å trekke sammenhenger mellom bokstaver, lyder og ord for å forstå meningen i teksten (Clay 2002).

Gjennom en 'Running Record' leser elevene høyt for en lærer eller spesialpedagog som er kurset i bruken av det, og det noteres hvor mye som blir lest riktig. Det noteres når en elev erstatter et ord med et annet, når et ord blir utelatt, når et ord blir tilføyd, når eleven får hjelp av læreren, når eleven ber om hjelp, når eleven korrigerer seg selv og når eleven gjør en gjentakelse av ordet. Det finnes standardskjema for en 'Running Record', men testen kan også noteres på et blankt ark (Ukjent forfatter, oversatt av Jahr 2003). En 'Running Record' gir informasjon om:

"Strategier elevene bruker for å forstå teksten, hvordan elevene bearbeider informasjon, hvordan elevene anvender forskjellige informasjonskilder for å løse problemer med ukjente ord, hvorvidt teksten har riktig vanskelighetsgrad, hvorvidt elevene er villige til å ta sjanser, hvordan elevene integrerer strategiene når de leser selvstendig og hvorvidt elevene velger riktig vanskelighetsgrad på tekstene når de leser på egenhånd." (Ukjent forfatter, oversatt av Jahr 2003:56)

Slik kartlegges hvilket treningsnivå eleven ligger på, og man får kjennskap til hvordan man skal stimulere eleven for å legge til rette for læring (Frost 2008).

'Running Record' ble utviklet av Marie Clay, og er en del av hennes *"An Observation Survey of Early Literacy"* (2002). Denne boken gir en veiledning på hvordan man kan observere elever i lese – og skriveopplæringen, og kartlegge deres nivå og deres behov.

Når en 'Running Record' er utført er neste steg analyse:

"Analyse av leseprotokoller innebærer at læreren studerer hvert forsøk og hver selvkorrigerings som eleven har gjort, og avgjør hvilke informasjonskilder eleven brukte der han eller hun tok feil eller korrigerer seg selv. Læreren setter en ring rundt forbokstavene på de ledetrådene eleven har brukt (M, S og V for "meaning", "structural" og "visual", det vil si mening, struktur og ortografiske ledetråder), både for feil og selvkorrigeringer." (Ukjent forfatter, oversatt av Jahr 2003:59)

Da kan læreren prøve å få tak i elevens lesestrategier, leseforståelse, strukturell kunnskap, fonologiske og ortografiske egenskaper.

Teksten som blir brukt er gjerne en tekst eleven har hatt i veiledet lesing (se punkt 2.1) tidligere. Det regnes ut i prosent hvor mye riktig eleven har lest på testen, og 90 % riktig er et minimum for at den veiledete lesingen har vært vellykket.

2.3 'Reading Recovery'

'Reading Recovery' er et spesialpedagogisk program som ble utviklet på New Zealand av Marie Clay på 1970-tallet. Det er senere blitt brukt både i Australia, England og USA (Frost 2008). En 'Reading Recovery' økt varer i en halvtime, og da er lærerens oppmerksomhet kun rettet mot enkelteleven. *"One teacher per pupil is the only practical way of working with children who have extreme difficulty in learning to read"* (Clay 1993:8). Eleven får en økt hver dag, og slik opprettholder lærer og elev samarbeidet, og det blir enklere å huske hvor det ble avsluttet gangen før.

For å få barna til å føle trygghet er det viktig å begynne 'Reading Recovery' med noe barna kjenner fra før. Gjennom en 'Running Record' ser man hva barnet kan og ikke kan, og det er viktig å få automatisering i ferdighetene barnet allerede sitter inne med (bokstaver, ord) før man går over til det ukjente. Clay (1993:13) omtaler dette som "*Roaming around the known*". Slik får også lærer og elev muligheten til å bli godt kjent, og samtidig får eleven mestringsfølelse. Dette styrker motivasjonen for videre innsats og utvikling.

Marie Clay (1993:7) omtaler 'Reading Recovery' som "*a second chance to learn*". Dette forteller oss at 'Reading Recovery' blir brukt for å gi de svakeste elevene en mulighet for å hente seg inn igjen. Clay (1993:7) sier videre at 'Reading Recovery' er basert på to forutsetninger:

1. Et program for et barn med lærevansker i lesing og skriving bør være basert på nøye observasjon av barnet mens det leser og skriver.
2. Vi må vite hvordan lesende barn lærer å lese og hvordan skrivende barn lærer å skrive.

Ved forståelse av disse to forutsetningene mener Clay vi bør være i stand til å hjelpe barna. Den første forutsetningen viser tilbake til punkt 2.2 og 'Running Record', og slik vil disse to alltid gå hånd i hånd. Man må observere for å tilrettelegge, for med kunnskap om barnets faglige nivå kan vi tilrettelegge slik at barnet får den undervisningen det trenger.

Det er i 'Reading Recovery' vanlig med gjenlesing av kjente bøker, gjenlesing av gårsdagens nye bok, bokstavgjennkjenning/orddanning/ordlesing/ordanalyse, skrive med lydanalyse, løse puslespill med ulike ord med store og små bokstaver, og til slutt forsøker eleven seg på nye bøker (Clay 1993;Frost 2008).

I Australia er det en viktig del av EYLP og har til hensikt å fange opp elever med lese – og skriftspråklige lærevansker (Bradbury et. al 1997). De elevene som mottar 'Reading Recovery' fortsetter i sin egen klasse, men blir tatt ut en halvtime i løpet av EYLP-økten, hvor de får individuell undervisning hver dag.

'Reading Recovery' er også et økonomisk tiltak. For det første så er nivåhevingen blant mange av barna høy, og derfor blir disse ferdige med programmet raskt, slik at nye elever kan ta plassen. For det andre så forblir nesten alle barna som har vært gjennom programmet faglig sterke nok til å følge ordinær undervisning i flere år etterpå, og få har trengt hjelp videre. Dermed spares det for andre spesialpedagogiske tiltak (Clay 1993).

I Australia kreves det et års lisensiering av 'Reading Recovery' lærere, og dette viser at programmet er kunnskapsbasert. I Norge har vi ikke disse kravene, men etter samtale med EYLP lærere, vet jeg at norske lærere allikevel blir kurset i å bruke det.

2.4 Oppsummering

De begrepene jeg nå har utdypet, vil man trenge kunnskap om både i kapittel 3, 4, 5 og 6. Med 'Guided Reading' kan læreren heve lesenivået blant elevene, ved å veilede en og en elev i små grupper, og ved å bli bedre kjent med elevenes nivå. Med en 'Running Record' kan man kartlegge hvilket nivå hver enkelt elev ligger på, slik at eleven får oppgaver med tilpasset vanskelighetsgrad. Med 'Reading Recovery' får elevene en spesialundervisning som er tilpasset sitt nivå, hvor man en-til-en får muligheten til å jobbe med det elevene sliter med, og heve nivået slik at eleven klarer seg godt i vanlig undervisning etterpå. I neste kapittel presenterer jeg et case; en norsk skole som arbeider etter prinsippene i denne australske undervisningsmodellen, hvor både veiledet lesing, 'Reading Recovery' og 'Running Record' er kjente øvelser for lærere og elever. Gjennom presentasjonen av dette caset, ser man hvordan disse tre settes til verks i en norsk skolehverdag.

3 'EARLY YEARS LITERACY PROGRAM' (EYLP): ET CASE I NORSK SKOLE

I dette kapitlet skal jeg gi en introduksjon til første delspørsmål:

Hva går EYLP ut på, og hvordan organiseres det i praksis?

Jeg vil presentere et case med hensikt å illustrere hvordan EYLP blir organisert i praksis i en norsk skole, nærmere bestemt Nylund skole i Stavanger. Caset blir en illustrasjon og et eksempel som bakgrunn for forskningen bak EYLP.

Nylund skole har gjort inntrykk, også i norske statlige dokumenter, i og med at skolen har fått omtale i St.meld. nr. 31 (2007-2008) på grunn av sin praksis med EYLP.

Jeg vil rette fokus på hvorfor Nylund skole startet med EYLP, og hvor de har kunnskapen fra. Videre beskriver jeg organiseringen av programmet, hvor jeg også presenterer resultatene skolen har oppnådd etter de startet med EYLP og hva som vektlegges i undervisningen på en skole som følger EYLP helt og holdent etter notene. Jeg referer gjennom hele kapitlet til samtale med skolens rektor og skolens koordinator/prosjektansvarlig for EYLP.

3.1 Nylund skole

Jeg var på besøk på Nylund skole fredag 25.09.09 og mandag 28.09.09. Elevmassen på Nylund er sammensatt, med 30 % minoritetsspråklige og beliggenhet i den mest belastede bydelen i Stavanger med tanke på levevilkår (Levekår i Stavanger 2008). Det ene området av bydelen er preget av sosialøkonomiske problemer, og dette skinner gjennom hos elevene også. Dermed sto tilpasset opplæring som en utfordring og begrunnelse for valg av nye undervisningsmetoder. På tross av bydelens vanskelige levekår og den voksende gruppen med minoritetsspråklige elever, har Nylund allikevel klart å få til flotte resultater i leseopplæringen etter de begynte med EYLP, og flere og flere elever ligger over kritisk grense på lesetestene

(se punkt 3.1.2, tab. 1). I St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, er Nylund skole omtalt som ”god praksis i gammelt bygg”. Her leser vi at 8 % av elevene i 2001 nådde høyeste nivå på lesetestene. I 2008 var andelen steget til rundt 50 %, og Nylund har i dag resultater i lesing på langt over gjennomsnittet i Norge: *”Nylund har i dag resultater høyt over gjennomsnittet både i lesing, regning og engelsk, til tross for at skolen ligger i en bydel med en del sosiale problemer”* (St.meld. nr. 31 2007-2008:43).

Nylund skole startet med EYLP i 2002, etter at rektor hadde vært på studietur med andre rektorer fra Norge, Sverige og Finland til Australia og New Zealand. Hun kom hjem derfra uken etter vinterferien, og satte i gang EYLP august samme år. Nylund har i ettertid vært demonstrasjonsskole, og andre skoler i Norge omtaler programmet som *”Nylund-modellen”*. Nylund sier selv at deres modell er helt etter oppskriften i Australia. De har ikke forandret noe av det essensielle i programmet, men tilpasset det etter norske forhold og norsk læreplan. Det er nemlig viktig at programmet følges nøye med tanke på både pedagogisk utstyr og organisering, for å få til de ønskede resultatene. Det er viktig med tilstrekkelig materiell, og dette er for mange skoler et kostnadsspørsmål. *”Hvis skoler prøver å kopiere EYLP til egne program uten alt av materiell, blir det ikke like gode læringsresultater”*, sier rektor ved Nylund skole. Derfor er det viktig med støtte og midler fra skoleledelsen for å få EYLP til å fungere optimalt og gi best mulige elevresultater. Rektor sier videre at EYLP krever at hele lærerstaben må legge om organiseringen av arbeidet hvis skolen skal bli en EYLP skole. Klasserommene, spesialundervisningen, kontakten med hjemmet og samarbeidet lærerne mellom må endres.

3.1.1 Organiseringen

På Nylund ble klasserommene omorganisert da de startet med EYLP. Den store stasjonære tavla er borte, og i stedet bruker de en kvadratsmeter stor tavle på hjul. Denne er så lav at elevene kan stå og skrive på den, og læreren kan skrive på den mens hun sitter på gulvet. Undervisningen er i store deler av økten fordelt på stasjoner, hvor en stasjon er lærerbetjent og de andre stasjonene krever selvstendig arbeid fra elevene. Klasserommet består av seks stasjoner, og på Nylund er det fire elever på hver gruppe. Hver økt starter med hele klassen på den lærerbetjente stasjonen, hvor de blant annet får informasjon om hva hver stasjon består av. Elevene er delt inn i grupper etter faglig nivå, og hver stasjon er tilrettelagt deretter. Når

elevene er på lærerbetjent stasjon bruker de tavla når de for eksempel skal lære seg en ny bokstav. Mandag 28.09.09 skulle elevene i 1 C lære seg bokstaven O:



Figur 1. Lærerbetjent stasjon (private bilder)

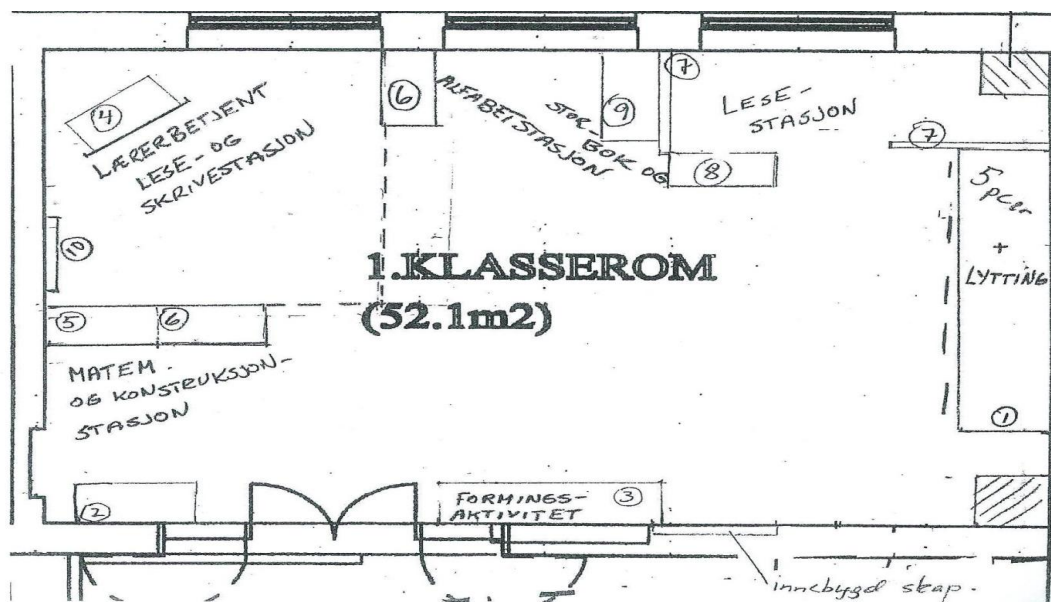
På figur 1 har læreren skrevet en stor O på tavla, og elevene skal viske ut med svampen. Da er det viktig at de visker ut samme vei som læreren skrev, slik at de lærer hvilken vei bokstaven O skal skrives. Elevene sitter ikke på pulter, men på et teppe på gulvet.



Figur 2. Lærerbetjent stasjon (private bilder)

Læreren har også veiledet lesing med elevene på denne stasjonen, som vi ser i figur 2. Da bruker de små bøker, som elevene enten har lest før, eller som er helt nye. Hvis elevene har lest bøkene før, snakker de gjerne om innholdet, leser om igjen, ser på sammenhengen

mellom tekst og bilde og sjekker at det de har lest stemmer med bildet på samme side. Elevene leser enten sammen med læreren, sammen i elevgruppe, eller en og en. Hvis det er tidlig på skoleåret, eller læreren har en gruppe som ikke er så lesedyktige ennå, kan elevene for eksempel følge etter med fingeren mens læreren leser. Andre ganger ser de bare på bildene, for å snakke om innholdet, uten å lese ved siden av. Mye handler om å tilrettelegge etter nivå sier rektor. Hun sammenligner denne metoden med vanlig klasseromsundervisning der klassen ikke er i grupper. Hun sier at en klar fordel med EYLP er at læreren kan undervise på seks ulike nivå i motsetning til å ha hele klassen på en gang, og legge faget på kun et nivå. Da er det flere elever som sannsynligvis synes det er for vanskelig eller for enkelt.



Figur 3. Organisering av klasserommet (Nylund skoles hjemmeside)

Figur 3 viser en illustrasjon over hvordan klasserommene på Nylund er organisert etter EYLP modellen. Seks stasjoner er spredd ut i klasserommet, og elevene sitter i 10 til 12 minutter på hver stasjon. Læreren har en stoppeklokke slik at det skal bli rettferdig fordeling av tid på stasjonene. På de fem selvstendige stasjonene kreves det at elevene arbeider selvstendig eller i samarbeid med de andre på gruppa. Det viktige her er at nivået på de selvstendige stasjonene er enkelt, og at elevene føler mestring. Det skal være så enkelt at de ikke skal behøve å spørre om hjelp. Dette blir sett på som treningsstasjoner, mens den lærerbetjente stasjonen skal utfordre elevene faglig og treffe elevene i deres utviklingszone. Rektor referer til Vygotsky og den proksimale utviklingszone. Derfor kan man si at de selvstendige stasjonene er på et nivå

elevene kan klare alene, mens den lærerbetjente stasjonen er på et nivå eleven kan klare med hjelp: ”Den lærerstyrte stasjonen er nøkkelen i opplegget. Her foregår all læring av nytt stoff. På de andre stasjonene jobber elevene selvstendig eller de får hjelp av hverandre. Her gis kun oppgaver elevene mestrer på egen hånd, typisk stoff hvor eleven trenger ytterligere trening og automatisering” (St.meld.nr. 31, 2007-2008:43).

3.1.2 Nylund skoles resultater

Etter åtte år med EYLP, har skolen erfart stadig høyere resultater på lese – og skrivetestene. I tabell 1 presenteres noen av testene som ble gjort i slutten av de fem første årene, fra 2001 til 2006, med EYLP:

Tabell 1. Kartlegging av leseferdighet (Nylund skoles hjemmeside)

Kartlegging av leseferdighet Nylund skole		2001	2002	2003	2004	2005	2006
Fonologisk analyse							
Alt rett		52 %	54 %	71 %	69,8 %	74 %	76 %
Under kritisk grense		15 %	6 %	9 %	9,4 %	3 %	0 %
Kjenne igjen bokstavene							
Alt rett		60 %	48 %	88 %	75,4 %	85 %	95 %
Under kritisk grense		10 %	8 %	2 %	1,8 %	0 %	0 %
Fra språklyd til bokstav							
Alt rett		56 %	73 %	81 %	73,5 %	86 %	88 %
Under kritisk grense		10 %	4 %	9 %	1,8 %	0,7 %	0 %
Orddiktat							
Alt rett		19 %	31 %	40 %	43,3 %	59 %	62 %
Under kritisk grense		17 %	8 %	5 %	7,5 %	0,7 %	2,3 %
Fullt hus på alle testene							
		8 %	25 %	39 %	32,0 %	51 %	53 %

I 2001 hadde de ikke startet med EYLP, men i 2006 hadde de undervist etter prinsippene i EYLP i fem år. Resultatene har steget på samtlige av testene år for år, bortsett fra i 2004.

Rektor sier at de dette året hadde en ekstra utfordrende elevgruppe, og som vi ser viser dette igjen i resultatene over.

Testene (se eksempel på test, vedlegg 1) over består av

- Fonologisk analyse
- Kjenne igjen bokstavene
- Fra språklyd til bokstav
- Orddiktat

I tillegg får vi se hvor mange som har fullt hus på alle de fire testene (Læringscenteret 2001).

Resultatene viser ikke bare at flere og flere har alt rett på testene, vi ser også at færre og færre er under kritisk grense. Rektor mener EYLP er en svært god undervisningsmetode for å fange opp de svakeste elevene, noe testene underbygger. Hun sier videre at dette er en modell for en hel skole, og *”en god organisering av elevene for å få alle ”for seg selv”, for å få til tilpasset opplæring”* (personlig samtale).

Med tanke på de minoritetsspråklige er det også en god undervisningsmetode mener rektor. I og med at det legges opp til samarbeid og problemløsende oppgaver på de selvstendige stasjonene krever dette at elevene tar språket i bruk og snakker med hverandre. Slik må de fremmedspråklige snakke mer norsk enn de ville gjort hvis de satt stille på pulen sin og fulgte med på hva læreren sa.

Ved Nylund mener de at leseutviklingen av elevene går fortere fordi de treffer riktig lesenivå hos hver elev. De får gjennom EYLP muligheten til å gi alle den rette *”maten”* som de sier det selv. Dermed henger et større antall elever med på pensum, og gjennom elevenes mestringsfølelse opprettholdes motivasjonen.

3.1.3 Foreldredeltakelse og lekser

Foreldre/foresatte er en viktig del av EYLP, og den leksehjelpen elevene får hjemme etter skoletid er avgjørende for hvor gode resultater elevene får. Rektor møter alle foreldre/foresatte på foreldremøte i starten av skoleåret, og ber dem sette av litt tid hver dag til å lese sammen med barna. Hun ber dem se på det som en kosetund med barna, hvor de skal

sette seg godt til rette og hygge seg. Hvis barna ikke kan lese selv, skal de leses for. Hvis barna derimot har lært å lese, skal de lese selv med foreldrene som aktive lyttere og drahjelp. Foreldrene får detaljerte brev hvor det står ønsket fremgangsmåte for hjemmelesingen (se vedlegg 2). I 1.klasse på Nylund får elevene kun lekse i lesing, slik at dette blir eneste fokus gjennom skoleåret. Det elevene får i lekse ligger på et nivå som elevene mestrer 90-95 %. Dette blir kartlagt gjennom en 'Running Record', hvor elevene leser høyt og det noteres hvor mye som leses feil. Samtidig noteres det om elevene korrigerer seg selv. På norsk kan dette kalles en løpende observasjon, men på Nylund har de valgt å bruke det engelske navnet, da de syntes det hørtes best og mest riktig ut.

3.1.4 Spesialundervisning

Hvis noen av elevene sliter faglig, og ikke kan tilfredsstilles gjennom undervisningen i klasserommet, kan de trenge ekstra trening. De blir da tatt ut av klasserommet, en og en, av en spesialpedagog. En EYLP økt varer i en dobbelttime, så da avtaler spesialpedagogen med eleven på forhånd når den skal tas ut. De har to "regler" på uttak av elever på Nylund. Den ene er at eleven alltid skal delta på lærerbetjent stasjon. Den andre er at hvis eleven har en favorittstasjon, skal den få delta der også. Eleven er ute i cirka en halvtime hver dag til den har kommet opp på et godt nok faglig nivå. Spesialpedagogen tar ut flere elever hver dag, og denne gruppa endres hele tiden, avhengig av hvem som kommer seg betraktelig med riktig faglig stimulering, og hvem som ligger bak ønskelig nivå. Dette spesialpedagogiske programmet er en del av EYLP modellen, og er det som i forrige kapittel ble presentert som 'Reading Recovery'. Lesesenteret i Stavanger har omarbeidet og videreutviklet dette programmet for å tilpasse det etter norske forhold, og det heter nå "Ny Start!". Nylund var en av skolene som deltok i utprøvingen av programmet.

3.1.5 Utvikling av lærerne

Utviklingen av lærerne som bruker EYLP er også viktig for å få til ønsket progresjon. Ved Nylund skole er det skoleledelsen sammen med koordinator som samler lærerne til EYLP-kvelder, hvor lærerne kan dele erfaringer og lære hverandre smarte løsninger. Disse kveldene

skjer hver tredje måned i starten når lærerne er ferske, og en gang i halvåret når de er blitt mer erfarne. Da får de også informasjon om hvorvidt programmet er videreutviklet, og muligheten for å sette seg inn i nye rutiner.

3.2 Skolebesøk

Mandag 28.09.09 var jeg med da Nylund hadde besøk av lærere fra andre skoler. Lærere fra flere av landets fylker deltok, for å se om denne undervisningsmetoden kanskje kunne være noe for deres skole. Rektor hadde sagt til meg på forhånd at hun helst ville ha skoleledelser på besøk i stedet for lærere. Dette fordi det i første omgang var opp til ledelsen på hver skole hvorvidt de skulle bevilge midler til å starte med EYLP, og derfor var det synd at ikke disse fikk sett programmet i praksis.

Jeg fikk på dette skolebesøket delta på informasjonsmøte om EYLP, og deretter fikk jeg gå rundt i de ulike klassene fra 1. til 3.trinn for å observere selv. Møtet ble holdt av koordinatoren for EYLP ved Nylund skole. Hun er spesialpedagog og allmennlærer, og har selv vært i Australia for å observere programmet. Hun introduserte programmet ved å presentere dets struktur; de fire viktige delene klasseromsundervisning, spesielleundervisning, foreldredeltakelse og utvikling av lærere (kap.5, fig.11). Hun presiserte viktigheten av at alle disse fire delene fungerte bra, og det samme hadde også rektor sagt tidligere. Hun skrøt av rektor og sa at en skoleledelse med pågangsmot, engasjement, vilje og motivasjon til forbedring må til for å innføre EYLP på en skole slik at det ikke blir halvhjertet.

Videre sa hun at for å få til en vellykket undervisning etter EYLP modellen var det viktig at lærerne til enhver tid hadde kunnskap om hvilket nivå elevene lå på, slik at de alltid var på den *"riktige"* gruppa. Det var flere av de besøkende som stilte seg kritiske til nivådelingen i EYLP, men prosjektlederen sa at barna ikke reagerte på at de arbeidet med ulike ting. Nivåene skifter kontinuerlig, og i utakt, slik at de blir vant til at noen stadig skal ha ny lesebok eller skifte gruppe. Hun fortalte også at de har svært positive erfaringer med elever med ADHD. *"De fungerer veldig bra"* (personlig samtale). Hun sa at en av grunnene til det kunne være de raske stasjonsbyttene. Elevene visste at de ikke skulle bli lenge på et sted, og dermed ble de ikke urolige på samme måte som i en vanlig klasseromssituasjon.

Vi fikk også en innføring i fokusområdene i lesing de første skoleårene på Nylund, som lydering og læring av høyfrekvente ord. Lydering øvde de på når de hadde veiledet lesing på lærerbetjent stasjon. Da leste de konsentrert gjennom alle ordene i boka, og læreren sørget for at ordene ble forstått og lest riktig. Dette for å styrke elevenes fonologiske bevissthet. De høyfrekvente ordene skulle ikke lyderes, disse skulle de bare lære seg for å berike språket og forståelsen sin når de leste tekster. I 1.klasse hadde de som mål at elevene skulle lære seg fem høyfrekvente ord i uka. Hvis noen elever bare lærte seg tre, fikk de kun tre nye uka etter. Slik hadde de aldri mer enn fem totalt på en uke.

Ved innlæring av bokstavene bruker de på Nylund to uker per bokstav i 1.klasse og når de repeterer i 2.klasse bruker de kun en uke per bokstav. Da er det den gjeldende bokstaven som er tema på alle stasjonene i klasserommet.

De har også endret innlæringen av rimord kunne prosjektlederen fortelle. Før var det vanlig å skrive ordene som rimet etter hverandre på tavla. Nå skriver de ordene under hverandre, slik at barna kan se et mønster og en likhet mellom de ulike ordene, at de for eksempel ender likt:

~~Sol bol hol~~

sol
bol
hol

Slik lærer de at ord som rimer og ligner hverandre kan bety helt forskjellige ting, og at det er viktig å skille ordene fra hverandre. På denne måten ønsker de å øke leseforståelsen, ved å gi barna kunnskap om så mange ulike ord som mulig.

Lesehastighet er også et fokusområde kunne prosjektlederen fortelle. Elevene skal lese et visst antall ord per minutt, og i slutten av andre klasse er målet 50 ord i minuttet per elev. Hennes erfaring er at de som øver hver dag ikke har problem med å klare det.

Rektor sier at de opplever elevene som mer rolige, gladere, stoltere og ikke minst flinkere etter de startet med EYLP for åtte år siden.

3.2.1 Observasjon av EYLP-undervisningen

Etter koordinatoren hadde pratet og gitt oss generell informasjon om programmet fikk vi som var på besøk vandre rundt på skolen og titte inn i de forskjellige klasserommene.

Da jeg kom inn i det første klasserommet hvor klasse 1C holdt til, var det overraskende stille. Ingen elever sa noe annet enn det de sa stille til hverandre i samarbeid om oppgaver. De satt konsentrert på hver stasjon og arbeidet med det de skulle. Jeg fikk inntrykk av at elevene var vant til skolebesøk, og da jeg tok bilder av dem, var det ingen som reagerte noe særlig. Jeg gikk rundt og observerte arbeidet på hver stasjon, og de gjorde akkurat det som rektor hadde forklart meg på fredagen. I tillegg var de plassert som vist på figur 3. Da tiden på stasjonen var ute, og de skulle videre på neste, klappet læreren en rytme med hendene. Elevene klappet det samme som et ekko. Deretter måtte alle holde hendene i været, slik at ingen fortsatte arbeidet. *"Versågod bytt"*, sa læreren, og elevene gikk stille og rolig til neste stasjon.

Det var en rolig og behagelig atmosfære i klasserommet. Jeg fikk inntrykk av at elevene likte seg godt både på de selvstendige stasjonene og hos læreren. Læreren i 1C var svært flink til å gi alle elevene på stasjonen positive tilbakemeldinger, og de så stolte og fornøyde ut da de gikk derfra. Det var også en god stemning mellom elevene. På den ene stasjonen spesielt, hvor de spilte lotto, og måtte finne et ord som rimte på det som var avbildet på lottokortet. Den ene eleven trakk en potte, og sa *"eg trakk potta, det rime på rotta!"*. De andre elevene lo godt før de gikk videre til neste mann.

Jeg var spent på om dette var en spesielt vellykket og flink klasse, eller om det var slik elevene på Nylund var. Da jeg kom opp i 2C, ble jeg møtt med akkurat samme arbeidsro. Her satt de organisert i tilsvarende stasjoner, men nivået var tilpasset 2.klasse pensum. Her leste de ord i stedet for bokstaver, småbøkene hadde flere ord på hver side, og oppgavene ellers var mer avansert. Det samme skjedde da jeg kom inn i 3C.

3.2.2 Fotografier tatt ved skolebesøk

På skolebesøket fikk vi også lov til å ta bilder. Jeg har i ettertid fått godkjennelse fra foreldrene i klassen, til å trykke bildene i oppgaven.



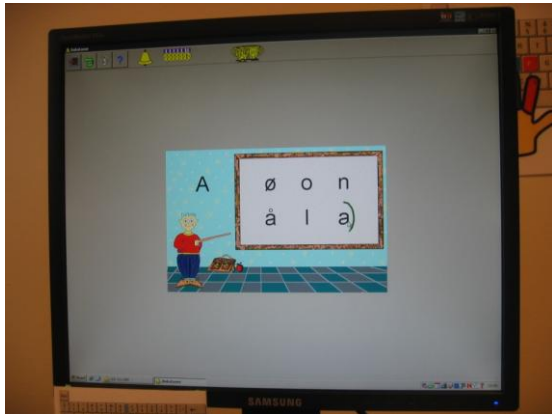
Figur 4. Stolt elev (private bilder)

Denne jenta spurte om ikke jeg kunne ta et bilde av henne. Hun hadde nemlig fått stjerne på kortet sitt denne dagen, og det betød at hun var gruppeleder.



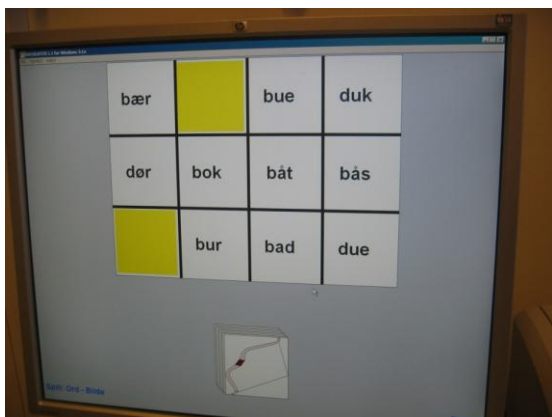
Figur 5. PC-stasjon (private bilder)

Her sitter elevene og jobber selvstendig med oppgaver de har fått på datamaskinen. Oppgavene er tilpasset elevenes nivå, slik at de mestrer uten å måtte spørre om hjelp.



Figur 6. PC-stasjon (private bilder)

Dette bildet er tatt i 1. klasse. Her skulle elevene kjenne igjen hvilken liten bokstav som hørte til den store til venstre. Som vi ser her, har denne eleven valgt riktig.



Figur 7. PC-stasjon (private bilder)

Her ser vi et bilde fra 2. klasse. Nå er bokstavene byttet ut med ord. Elevene skulle her kjenne igjen hvilket ord som hører til bildet nedenfor.



Figur 8. Formingsstasjon (private bilder)

Dette bildet er fra formingsstasjonen i første klasse. Her sitter elevene med tussj, og tegner på ulike oppgaver i boka. Dette var en fin øvelse for å bedre finmotorikken sa koordinatoren.



Figur 9. Gruppeinndeling (private bilder)

På dette bilde ser vi hvordan gruppeinndelingen skjer i klasserommet. Elevenes gruppe står til venstre på vegg, og hvis en elev er "katt", ser den selv at den skal begynne på stasjonen lesekrok.

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg introdusert første delspørsmål: *Hva går EYLP ut på, og hvordan organiseres det i praksis?*

Vi har sett hvordan EYLP organiseres i en norsk skole. Etter besøket på Nylund skole har jeg forstått at det kreves mye for å få til en vellykket organisering av EYLP, og at hele skolen må være innforstått med programmet. Vi ser at klasserommene må endres og bygges om, spesialundervisningen må endre praksis fra å undervise i gruppe til å undervise en og en elev. Hjemmene blir involvert på en ny måte, hvor de får en større rolle i barnas leseopplæring og klar beskjed om hvordan de skal hjelpe med leksene. I tillegg får lærerne systematisk videreutvikling med jevnlig EYLP-kvelder. Disse kveldene legger til rette for forbedring av undervisningen, og muligheten for å hjelpe hverandre til å bli så dyktige lærere som mulig.

Rektor snakker mye om organisering av elevene, og tilrettelegging etter deres faglige nivå. Det trekkes linjer til Vygotsky og den proksimale utviklingssonen, og vi ser tydelig at det fokuseres på å treffe elevene i deres proksimale utviklingszone. Dette er nemlig tanken med den lærerbetjente stasjonen. Her fungerer læreren som den medierende hjelperen som skal dra elevene opp på et høyere nivå (Vygotsky 1978). Vi kan trekke linjer til Rogoffs (1990) begrep *'guided participation'*, hvor læreren hjelper elevene fra det kjente til det ukjente, blant annet gjennom *'Guided Reading'*.

For å treffe elevene på det riktige nivået, slik at læring stimuleres, er det viktig å tilpasse undervisningen. Jeg opplever EYLP som en overordnet organisering av undervisningen, som legger til rette for at dette muliggjøres.

Nylund skole går foran som et eksempel på at hvis man virkelig ønsker resultatforbedringer, er det fullt mulig å realisere det. Man må bare ha en ledelse som ønsker det, og som bevilger tid og midler slik at det blir gjennomførbart.

I kapittel 5 gis utdypende svar på det samme delspørsmål som er behandlet i dette kapittelet.

I neste kapittel skal vi se på den historiske bakgrunnen for EYLP, og hvilken forskning som ligger til grunn for de vellykkede resultatene Nylund skole kan vise til.

4 'EARLY LITERACY RESEARCH PROJECT' (ELRP): UTVIKLING, GJENNOMFØRING OG EVALUERING

I dette kapitlet vil jeg besvare andre delspørsmål: *Hvorfor ble EYLP utviklet, og hvilken forskning ligger bak utviklingen?*

'Early Literacy Research Project' (ELRP) er forskningsprosjektet bak EYLP. Det startet i 1995 og ble utført av Peter Hill og Carmel Crévola (Hill & Crévola 1998). ELRP var et felles initiativ mellom Hill og Crévola og *'The Victorian Department of Education'* for å minke andelen elever som ikke nådde minstekravene i lesing og skriving i skolen. Prosjektet var inspirert av forskningsprosjektet *'Success for all'* (Slavin et al. 1990). ELRP inneholdt mange av de samme elementene som *'Success for all'* (Crévola & Hill 1998).

Prosjektet ble igangsatt i slutten av 1995. Hovedmålet var å evaluere et program for å organisere undervisningen slik at det faglige nivået for *"risikoelever"* i lese- og skriveopplæringen fra 1. til 4.trinn økte. Crévola og Hill (1998:136) uttaler: *"The ELRP was initiated toward the end of 1995 to develop, implement, and evaluate a program that would maximize the literacy achievements of at-risk students in the early years of schooling (ages 5-8)"*.

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for den historiske bakgrunnen til forskningsprosjektet 'Early Literacy Research Project' (ELRP), hvordan det ble utviklet og gjennomført, og hvilke resultater prosjektet fikk. Prosjektet ble gjennomført etter en modell for skoleutvikling som presenteres og utdypes for å forstå innovasjonen i forskningsprosjektet (se figur 10). Denne modellen ligger til grunn for organiseringen av undervisningen både i prosjektet og i det som senere skulle bli 'Early Years Literacy Program' (EYLP). Videre presenteres studier og evalueringer av prosjektet ELRP i ettertid. Til slutt oppsummeres hovedmomentene i forskningsprosjektet og betydningen det har hatt for utviklingen av EYLP.

4.1 Historisk bakgrunn

Bakgrunnen for ELRP var at en stor del av elevene i Australia ikke klarte å nå de faglige minstekravene i skolen, og mislyktes tidlig i skolefagene uten at de klarte å hente seg inn igjen senere. Slik ble gapet mellom de svake og sterke elevene større år for år, de svake ble svakere og de sterke sterkere (Hill & Crévola 1999). Hill og Crévola viser til en undersøkelse utført av *'Australian Council for Educational Research, 1997'* som fant at 30 % av elevene ikke klarte å nå minstekravene i skolen. De sier videre at er barn svake tidlig i skolen, er sannsynligheten stor for at dette vil følge dem. Det kan få fatale konsekvenser i voksenlivet som arbeidsløshet, kriminalitet og avhengighet av stønad og goder i samfunnet ellers. For å unngå dette har politikere i land som Canada, USA, Storbritannia og Australia sett viktigheten av minstekrav i skolen, og det at (nesten) alle elevene klarer disse kravene (Hill & Crévola 1999). Bevisstheten om dette er også tilstede i norsk skole, og i kronikken *"Tolv råd til norsk skole"* i Aftenposten 29.10.09, setter lektor Karl-Erik Kval søkelyset på de svake elevene: *"Studier viser at å satse på å få med seg de svakeste elevene, har langt større positive sosiale og økonomiske effekter for samfunnet enn å satse på de flinkeste (Newsweek, 17.august 2009). Det gir mindre kriminalitet, lavere velferdsutgifter og mindre konflikter i samfunnet generelt."*

Dermed ser vi at dette er et problem som ikke bare gjorde seg gjeldende i Australia, men som kan være aktuelt for skoler i hele verden. Derfor kan man si at arbeidet til Hill og Crévola, hvor de fokuserer på lese – skriveopplæring hvor selv de svakeste elevene skal føle mestring, er et godt initiativ for å bedre samfunnssituasjonen og minke fremtidens arbeidsledighet og kriminalitet. David Marsh (1999:8) sier seg enig når han beskriver Hill og Crévola sitt arbeid innledningsvis i boka *"ASCD Yearbook 1999, Preparing our schools for the 21st century"*: *"Peter Hill and Carmel Crévola have done some of the best work in the world in early literacy efforts. They use their early literacy work to illustrate a discussion of the promise of standards-based education and the value of a design approach to improvement."*

Hill og Crévola (1999) sier at for å klare dette må det settes mål som er utfordrende og samtidig gir mestring for elevene, slik at målene blir realistiske. Da må det også utarbeides retningslinjer for hvordan en kan nå målene over en gitt tidsperiode, og nasjonale evalueringsprogrammer som har til hensikt å finne ut i hvilken grad retningslinjene blir fulgt. Og sist, men ikke minst, er det viktig at skolene skifter fokus slik at det å nå disse målene blir prioritert først (Hill & Crévola 1999).

Hill og Crévola (2002) ville lage et program som gjelder skolen som helhet, med hensikt å få best mulige resultater i alle klassene. På bakgrunn av flere studier på effektiv læring, og inspirert av funnene til Scheerens og Bosker (1997), kom Hill og Crévola (2002) frem til tre faktorer som måtte ligge til grunn:

- Høye forventninger til hva en elev kan oppnå
- Engasjerende undervisning
- Fokuset undervisning som skal treffe hver enkelt elev i sin proksimale utviklingszone

Som overordnet fundament aner vi røtter fra sosiokulturell teori hvor Hill og Crévola (2002) på det siste punktet refererer til Vygotsky, og hans teori om den proksimale utviklingssonen. Det eleven får til uten hjelp er elevens mestringssone, mens det den får til *med* hjelp er i elevens proksimale (nærmeste) utviklingszone. Den som hjelper har en medierende funksjon og leder eleven mot et høyere faglig nivå enn den ville klart alene (Vygotsky 1978). En medierende hjelper kan for eksempel være en lærer, en medelev eller en datamaskin. Vi kjenner også igjen Wertsch (1998) og Rogoff (1990), på grunn av deres fokus på forholdet eller aktiviteten mellom personer eller mellom personer og medierende redskap. Rogoff (1990) vektlegger '*guided participation*' for å fremme kognitiv utvikling i '*Apprenticeship in Thinking*'. Denne boka handler også om samspillet mellom liten og stor eller mellom menneske og redskap, og hvordan dette forholdet danner grunnlag for læring og utvikling.

For å prøve ut ideene sine startet Hill og Crévola forskningsprosjektet ELRP i 1995, og i neste punkt beskrives arbeidet med prosjektet.

4.2 'Early Literacy Research Project' (ELRP): Design, metode og resultater

Forskningsprosjektet strakte seg over tre år. Det var mer enn 400 skoler som viste interesse for å bli med i ELRP, og av disse ble 25 forsøksskoler valgt. Det ble tatt utgangspunkt på grunnlag av om skolene trengte hjelp i lese – og skriveopplæringen, om de hadde lese – og skriveopplæring som en prioritet på sin skole og om de hadde etablert Clays (1993a) 'Reading Recovery' eller gitt lærere tilgang til å starte med 'Reading Recovery' som et spesialpedagogisk undervisningsprogram. I tillegg var det viktig at prosjektet hadde støtte fra

hele skolen, både ledelse, lærere og andre ansatte (Crévola & Hill 1998). I tillegg til disse 25 forsøksskolene ble det valgt ytterligere 2 skoler, som hadde et høyt antall aboriginelever.

Det ble også valgt 25 kontrollskoler til prosjektet. De ble valgt på samme kriterier som forsøksskolene, men beholdt sin opprinnelige undervisning og uten innsyn i forskningsprosjektets innhold.

Dermed hadde Hill og Crévola 27 skoler i forsøksgruppen og 25 skoler i kontrollgruppen, og til sammen var 200 klasser og 3605 elever med i prosjektet. Den ene forsøksskolen leverte ubrukelige data, så det ble til slutt 51 skoler som leverte data fra første og andre klasse (Crévola & Hill 1998).

En viktig strategi var veiledning av skolenes personale gjennom hele prosessen, og de hadde en modell for veiledning av lærerne for å implementere ideene sine. Dette vil utdypes i punkt 4.2.1 under '*Professional learning teams*'.

For å dokumentere programmets virkning brukte Hill og Crévola både pre –og posttester, og dette utdypes mer i punkt 4.2.1 under '*Monitoring and assessment*'.

Resultatene viste seg å være overveiende positive, og i neste punkt skal vi gå inn i undervisningsmodellen som ligger til grunn for disse resultatene.

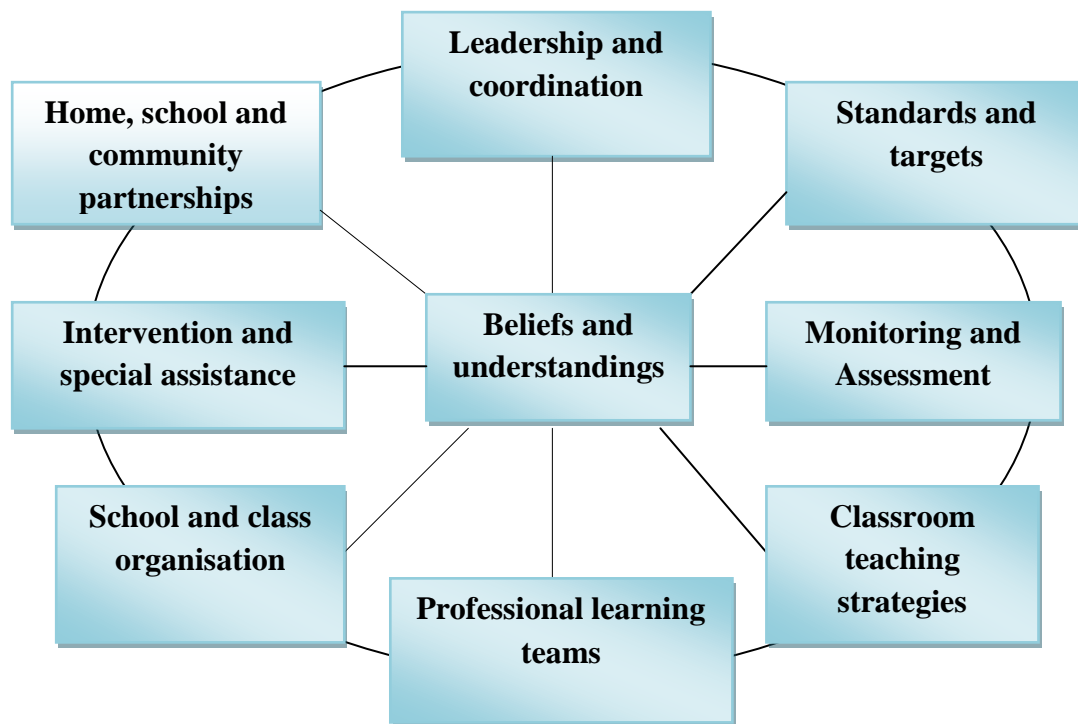
4.2.1 En modell for utvikling av en hel skole – allmenn organisering på et overordnet nivå

Hill og Crévola (2002) tok utgangspunkt i de tre faktorene under (se punkt 4.1) for å utforme '*The Whole-school Design*':

- Høye forventninger til hva en elev kan oppnå
- Engasjerende undervisning
- Fokuseret undervisning som skal treffe hver enkelt elev i sin proksimale utviklingszone

'*The Whole-school Design*' er en modell bestående av viktige elementer for en skole som ønsker fokus på effektiv læring, og den ble tatt i bruk i alle forsøksskolene.

Modellen diskuteres og illustreres flere steder i litteraturen, men momentene er de samme hver gang (se tabell 1, Crévola & Hill 1998:138). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i modellen som blir presentert i figur 10, på grunn av dens oppstilling og oversiktelighet. Figuren viser en illustrasjon av modellen med de ni elementene som legges til grunn for prosjektet (Hill & Crévola 1998):



Figur 10. Modell for skoleutvikling ('*Design elements of a general model of school improvement*') tatt fra Hill & Crévola 1998:76.

Jeg forstår denne modellen som selve rammeverket og grunnpilaren i organiseringen av undervisningen til enhver ELRP skole, en allmenn overordnet modell for undervisning som rammer mange forhold. Her er forhold både i og utenfor skolen tatt i betraktning, og vi får et oversiktlig blikk på hvor sammensatt en vellykket organisering av undervisningen er, og hvor mange instanser som er delaktige for å få det til å gå bra. Under følger en utdyping på hvert av de ni elementene, med korte drøftinger i relasjon til annen forskning som bidrar med forklaringer om hvorfor dette ser ut til å virke. Elementet '*Classroom teaching strategies*' vil, i tillegg til det som blir sagt i dette kapitlet, utdypes mer detaljert i et eget kapittel (kapittel 6), da det er under dette elementet selve undervisningen foregår. Her vil jeg kaste lys på om grunnleggende prosesser i leseopplæring varierer i forhold til internasjonal forskning eller om det er den overordnede organiseringen av undervisningen som fører til de gode resultatene.

'Beliefs and understandings'

'Beliefs and understandings' er et av Hill og Crévolas tre hovedpunkt (se punkt 4.1) og kjernen i modellen. Tro på seg selv og elevene sine er sentralt, også for de andre elementene i modellen. Man må ha tro på at alle elevene kan gjøre fremskritt, med tilstrekkelig tid og nok hjelp og støtte (Hill & Crévola 1998). Hill og Crévola viser til forskning, hvor det sies at elever lærer mer gitt riktig påvirkning: *"Recent research in the field of cognitive science has confirmed that almost all students can engage in higher-order learning given the right conditions (see especially Odden 1995)"* (Hill & Crévola 1998:77).

I starten av ELRP kunne man se at flere av forsøksskolene hadde en kultur på lave forventninger til elevene. De brukte ofte hjemmets tilstand som unnskyldning for elevenes faglige svakhet. *'Yes, but...'* var et mye brukt uttrykk av lærerne når de skulle unnskyldte elevenes dårlige resultater. Etter å ha samlet inn og analysert observasjonsdata fra skolene, så man at flertallet av elevene hadde tilstrekkelig kunnskap til lese – og skriveopplæringen ved skolestart (Hill & Crévola 1998). Det ble derfor viktig å endre tenkningen rundt elevenes utviklingspotensiale, slik at alle fikk en reell mulighet til læring. Samtidig var det viktig at lærerne hadde tro på seg selv og sitt arbeid, og at skoleledelsen ville investere i profesjonell utvikling av lærerne. De burde til en hver tid være oppdatert og kunne videreutvikle seg (Hill & Crévola 2002).

Betydningen av lærerens holdning til eleven er kjent blant annet fra Rosenthal og Jacobsons (1968) studie *'Pygmalion in the classroom'*. De ga læreren falske forventninger til elevene, og kunne se at elevene presterte deretter. Bandura (1997) setter også fokus på forventninger i sin forskning, hvor begrepet *'self-efficacy'* er sentralt. *'Self-efficacy'* dreier seg om elevenes forventninger om mestring, så vel som lærernes egen forventning om mestring, og hvilken betydning dette har for skolen som organisasjon og for enkeltindividet.

'Standards and targets'

I australsk læreplan var det vanlig med innholdsmål ('content standards'), hvor det sto *hva* elevene skulle kunne, og *når* de skulle kunne det. For å øke andelen elever som klarte de faglige minstekravene ville de i ELRP sette fokus på prestasjonsmål som viste *hvilket nivå* elevene ville gjøre fremskritt på (hvor den enkeltes proksimale sone lå), og *når* de ville gjøre

det ('performance standards'). ELRP ble derfor inspirert av Clay & Tuck (1991) og deres *'Three waves of teaching'* (Hill & Crévola 1998). Clay & Tuck (1991) sier at med god lese – og skriveundervisning i første skoleår kan man forvente at 80 % av elevene leser en tekst hvor minst 90 % er riktig lest, gitt at teksten er på elevens 'Reading Recovery' nivå ('first wave'). I andre klasse forventes det at ytterligere 18 % av elevene leser en tekst med minst 90 % riktig, gitt at teksten er på elevens 'Reading Recovery' nivå ('second wave'). De siste 2 % trenger ekstra støtte og hjelp, og i 3.klasse får de spesialundervisning for å komme på ønsket nivå ('third wave'). Det er viktig at disse målene individualiseres for den enkelte skole og for den enkelte elev (Crévola & Hill 1998:140).

Idéen om spesialpedagogisk undervisningsmetode, 'Reading Recovery' (se kap.2), blir også omtalt av Frost (1998). Han viser at metoden støttes internasjonalt på bakgrunn av de positive resultatene hos elevene. For å vite hvilket 'Reading Recovery' nivå elevene er på, må det gjennomføres en 'Running Record' (kap.2), en observasjon av elevens nivå. Ved å gjøre dette detaljert og grundig, får elevene god individuell tilrettelegging av lese – og skriveundervisning. Vi ser også at det ikke forventes de samme resultatene av elevene, men resultater ut i fra hver enkelts forutsetning, som er i tråd med sosiokulturell teori som overordnet perspektiv på læring.

'Monitoring and assessment'

For at elevene skal kunne operere innen sin proksimale utviklingszone (Vygotsky 1978), er det viktig at lærerne tilrettelegger undervisningen. Derfor er det viktig med observering og evaluering av hver enkelt elevs nivå (Hill & Crévola 1998). I ELRP fokuseres det på de svake elevene, for å forsikres om at undervisningen blir tilpasset elevenes behov og for å evaluere effektiviteten til programmet. Derfor måtte alle elevene på forsøksskolene gjennomføre 'Running Record' (se kap.2) med jevne mellomrom, slik at det til en hver tid var kunnskap om hvilket nivå elevene lå på. I tillegg til denne jevnlig vurderingen av elevene, ble de pre – og posttestet i lese – og skriveferdigheter i løpet av 1996-skoleåret. Første trinn ble testet i desember og mars, og andre trinn ble testet i november og februar (se punkt (Crévola & Hill 1998). Som redskap og hjelp til testingen ble det brukt deler fra *'Woodcock Language Proficiency Battery'* (Woodcock 1987 i Crévola & Hill 1998), *'An Observation Survey of Early Literacy Achievement'* (Clay 1993b) og *'The Record of Oral Language: Biks and*

Gutches (Clay et al. 1993 i Crévola & Hill 1998). Ut fra disse tre ble det valgt til sammen ti ulike deltester for å måle elevene (se punkt 4.2.2). Deltestene ble valgt grunnet den diagnostiske informasjonen de utviser og deres evne til å beskrive elevenes svake og sterke sider. De gir dermed god veiledning på hvordan klasseromsundervisningen skal gjøres basert på elevenes resultater (Hill & Crévola 2002).

Her ser vi at Hill og Crévola (2002) har brukt internasjonalt anerkjente vurderingsredskap for lese – og skriveutvikling, som kan være med å styrke tilliten til resultatene av prosjektet. Marie Clay (1993; 2002) er en av deres inspirasjonskilder, og hennes navn står bak to av testene.

'Classroom teaching strategies'/'Balanced classroom literacy program'

ELRP lot seg inspirere av gode lærere som underviste de yngste elevene på New Zealand, og som de siste tjue årene hadde hatt gode resultater i internasjonale leseundersøkelser. Disse lærerne brukte strategier som hadde blitt forsket på med dokumentert virkning som Clay's 'Reading Recovery' (Hill & Crévola (2002)). I ELRP satte de sammen undervisningen til en tredelt totimers blokk:

1. Undervisning for hele klassen ('Whole class focus')
2. Undervisning i grupper ('Small class focus')
3. Undervisning for hele klassen (samme som 1.)

Her skulle lærerne i forsøksskolene først samle hele klassen, hvor det ble demonstrert nye bokstaver eller bøker, eller hvor læreren leste høyt for elevene. Denne samlingen kunne også brukes til å gi informasjon og ta i mot spørsmål fra elevene. Deretter gikk de over til undervisning i grupper. Her ble gruppene fordelt på stasjoner; en gruppe på '*learning center*' (lærerbetjent stasjon), og resten på stasjoner med individuelt arbeid. Her ble de oppfordret til å hjelpe hverandre og samarbeide, men det skulle være så rolig at de ikke forstyrret de andre i rommet. Gruppene roterte etter en viss tid, og i løpet av denne undervisningsdelen hadde alle gruppene vært innom alle stasjonene. Assistentlærere og foreldre/foresatte ble brukt som frivillige hjelpere i denne økten slik at læreren ikke ble forstyrret på den stasjonen hun/han satt på. I denne økten fikk elevene ulike oppgaver på lesing og skriving som tilfredstilte det nivået de måtte ligge på, og oppgavene ble litt vanskeligere når elevene var på stasjonen hos

læreren. I lesing på *'learning center'* gjennomførte lærerne blant annet *'Guided Reading'* (se kap.2) hvor elevene ble lest for av læreren, måtte lese sammen med læreren, sammen i elevgruppe eller en og en, mens læreren til enhver tid passet på at teksten ble forstått og lest riktig. På de andre stasjonene ble det variert med tanke på samarbeid eller selvstendig arbeid, og her lå nivået litt lavere enn hos læreren, slik at elevene skulle mestre oppgavene alene. Tilslutt ble klassen samlet igjen, og læreren kunne avslutte økten med alles øyne rettet mot seg. Da fikk læreren gjort en felles oppsummering av hva de hadde gjort og elevene fikk reflektert over hva de hadde lært. Dette var også en fin mulighet til å gi ros for god innsats (Hill & Crévola 2002).

Det var fokus på en variert undervisning, og følgende punkter ble berørt i hver økt:

- Muntlig språk
- Lese for barna
- Barna leser selv
- Barna leser sammen
- Barna leser med læreren
- Læreren skriver for barna
- Barna skriver sammen med læreren
- Barna skriver selv

Dette punktet blir i Crévola & Hill (1998:138) omtalt som *"Balanced classroom literacy program"*, og kan settes i sammenheng med utvikling av leseforståelse, Pressleys (2006) *"Balanced teaching"* og Sweet & Snows (2003) modell *'A heuristic for thinking about reading comprehension'*. Dette elementet har betydning for selve leseutviklingen, og det vil derfor bli gitt en mer dyptgående presentasjon og drøfting i kapittel 6.

'Professional learning teams'

"Effective professional learning involves intensive, sustained, theoretically-based yet practically-situated learning, with opportunities to observe good practice, to be involved in coaching and mentoring processes and to take time for reflection" (Hargreaves & Fullan sitert i Hill & Crévola 1998:79).

Sitatet forteller hva som kreves for å utvikle profesjonelle lærere. Før starten av skoleåret 1996 ble alle lærerne og koordinatorene i ELRPs forsøksskoler samlet i ulike grupper for å utvide forståelsen for hvordan elever skaffer seg lese – og skriveferdighet. De hadde samling fire ganger i løpet av året, og i tillegg fikk hver forsøksskole besøk av en utviklingskoordinator med tilhørighet til Universitetet i Melbourne. Slik fikk man se om lærerne klarte å gjennomføre det de lærte og pratet om på møtene i praksis. I tillegg fikk ledelsen på hver skole muligheten til å ta opp spørsmål rundt ledelsen av prosjektet på hver enkelt skole (Hill & Crevola 1998).

I Norge mangler vi tradisjon og systematikk for oppfølging av nye lærere. I en rapport fra NIFU STEP ser vi at en av fire lærere i Norge aldri har fått tilbakemelding fra rektor på sitt arbeid, og at 30 % aldri har fått tilbakemelding fra kolleger. Tre av fire har aldri blitt vurdert av ekstern instans, og 16 % har aldri blitt vurdert av rektor, kolleger eller ekstern instans. Videre ser vi at mange norske lærere mener at evaluering av lærere skjer for å dekke de administrative krav ved skolen mer enn evalueringens egenverdi, og at dårlig arbeid fra lærere sjelden får konsekvenser (Vibe et al. 2009).

'School and class organisation'

Det var viktig å organisere undervisningstiden, slik at gruppene fikk all den tid som var beregnet, både hos læreren og på de andre stasjonene. Denne tiden skulle være uten avbrytelser så mye som det lot seg gjøre, både utenfra og elevene mellom. I tillegg var det viktig å ha alt av nødvendig utstyr tilgjengelig, og i tillegg ha nok til alle elevene. Gruppene elevene var organisert i måtte få tilstrekkelig informasjon, slik at det ble forståelse for hvor hver enkelt elev hørte til, og hvor i klasserommet han/hun til enhver tid skulle være (Hill & Crévola 2002).

Her ser vi kontrast til arbeidsplaner som blir mye brukt i norsk skole i dag, hvor elevene har en plan over hva som skal bli gjort over en kommende tidsperiode. Noen lærere opplever at elevene gjennom arbeidsplanen har mer fokus på å bli fort ferdig istedenfor å lære mest mulig (Olaussen 2009). I en EYLP økt har elevene derimot kun fokus på den gitte oppgaven, og kan konsentrere seg fullt og helt om den. Ved å gi oppgaver som kan mestres, og ved å gi barna ansvar for å arbeide selvstendig og gjennom samarbeid med andre, legges det til rette for motivasjon, bruk av egne strategier, og refleksjon over hva man driver med. Dette kan

kjennes igjen i selvregulert læring (SRL) som blir karakterisert av nettopp motivasjon, bruk av strategier og refleksjon (Olaussen 2009:189). I K06 nevnes ikke SRL som begrep, men det fokuseres på elevenes strategier, motivasjon og refleksjon. Dermed ser vi allikevel at SRL er ønskelig å utvikle blant barna for å oppnå selvstendig arbeid og begrunnelse for valg av strategier. Arbeidsplaner ser ut til å hemme utviklingen av SRL (Olaussen 2009).

'Intervention and additional assistance'

Uansett hvor bra og tilrettelagt undervisningen er i en klasse, vil alltid noen få elever trenge ekstra tid og støtte for å oppnå ønsket faglig utvikling. Hill og Crévola (2002) viser til forskning av Wasik og Slavin, som også har brukt Clays 'Reading Recovery' (kap.2) i sin forskning, hvor de sier at spesialundervisning med en og en elev er det mest effektive i denne sammenheng. Dermed ble Clays 'Reading Recovery' brukt som idé for undervisningen, og alle forsøksskolene ble pålagt å bruke dette ved behov. Hvis elevene fortsatt hadde vansker gjennom 2.klasse, ble det utviklet individuelle opplæringsplaner (Hill & Crévola 2002).

Frost (1998) diskuterer også individuell spesialundervisning, og viser som Hill & Crévola (2002) til forskning av Wasik og Slavin: *"For det første har det vist seg at mange av elevene kommer gjennom programmet i løpet av ca. tre måneder, og dermed gjør plass til andre. For det andre har nesten alle barna greid å holde tritt med sin egen klasse etter kurset, og effekten har holdt seg to år etter at det ble avsluttet. Det betyr ressursbesparelse til senere spesialundervisning."* (Frost 1998:133-134).

Dermed ser vi at en slik spesialundervisning har støtte i forskning i ulike deler av verden, og at det viser til positive resultater.

'Home/ school/ community partnerships'

Mye indikerer at en effektiv skole er en skole som har et vellykket samarbeid med hjemmet, elevens tidligere skoler og andre betydningsfulle instanser i samfunnet. Det tyder også på at et vellykket samarbeid med hjemmet bygger opp under elevenes deltakelse og engasjement i undervisningen (Hill & Crévola 2002). I ELRP sine forsøksskoler hadde de fokus på samarbeid med foreldre/foresatte slik at de kunne være frivillige hjelpere i klasserommet, i

tillegg til assistentene som var ansatt ved skolene. Slik kunne læreren konsentrere seg om den stasjonen hun/han underviste på, og de andre gruppene fikk støtte og hjelp om nødvendig (Hill & Crévola 2002).

Hagtvet (2004) presenterer Heaths analyse av hvordan barns ”*bagasje*” hjemmefra påvirker deres faglige prestasjon på skolen. Barn som blir lest for gjennom hele oppveksten, hvor det blir fokusert på innholdet og meningen i teksten, og hvor bøkene er ”*veien til kunnskap og erkjennelse*” (Hagtvet 2004:144) presterer bedre på skolen enn barn som ikke har samme pedagogiske påvirkning i hjemmet. Videre er det viktig at skolen forstår og ”*anerkjenner og videreutvikler de forutsetninger barna har*” (Hagtvet 2005:150).

'Leadership and coordination'

I ELRPs forsøksskoler var det viktig for skoleledelsene å ha møter med jevne mellomrom, hvor de som underviste i prosjektet deltok. Her diskuterte de fremgang, delte bekymringer og tok del i å utforme og utvikle prosjektet videre. I tillegg fikk alle forsøksskolene besøk av en ELRP koordinator som påså at skoleledelsene fikk de råd og den støtte de trengte.

Koordinatoren tilpasset hvert møte til den individuelle skolen (Hill & Crévola 1998).

Skoleledelsene var viktige lagspillere i prosjektet da de var ansvarlige for at prosjektet gikk sin gang på den enkelte skolen. De delegerte mye av arbeidet og ansvaret videre til en intern koordinator på skolen sin. En slik koordinator ble valgt på alle skolene, slik at de hadde en ansatt med full innsikt i det praktiske arbeidet i hver klasse og i fremgangen i prosjektet.

Koordinatorrollen var avgjørende i ELRP for å sikre at rett blanding av press og støtte ble gitt de aktuelle lærerne. Koordinatorens oppgaver var å hjelpe til i utviklingen av materialer til klasserommene, være en støttespiller og en veileder for lærerne, i samråd med skoleledelsen sørge for at de ni elementene i modellen (figur 10) ble overholdt, koordinere datainnsamling ved sin skole, være ansvarlige for profesjonell utvikling av lærerne i prosjektet og gi informasjon videre til de som måtte ha nytte av det (Hill & Crévola 1998).

Etter implementeringen av de ni elementene i figur 10, kunne Hill & Crévola samle inn data fra forsøks – kontrollskolene for å se om en slik organisering av undervisning kunne løfte elevenes resultater i lesing og skriving. I neste punkt presenteres testene som elevene ble målt med, og resultatene som ble oppnådd.

4.2.2 Resultater fra ELRP

Elevene ble målt på ti ulike måter ut fra de tre testbatteriene nevnt i punkt 4.2.1 *'monitoring and assessment'*. Pretestene var nyttige for å øke lærernes tro på egne elever. Før hadde de årsaksforklaringer på de svake elevenes resultater. Eleven kom fra fremmedspråklige hjem, manglet førskole ('preschool'), eller hadde et dårlig eller ikke-eksisterende forhold til bøker. Dette var unnskyldninger lærerne kom med for å rettferdiggjøre sin manglende tro på elevene. Pretestdataene utfordret disse oppfatningene fordi det viste seg at elevene var flinkere enn antatt, og lærerne lærte at de kunne stille krav og ha forventinger til elevene (Crévola & Hill 1998).

Crévola og Hill presenterer resultater fra 'Preparatory Year' hvor elevene er 5-6 år og 'Grade 1' hvor de er 6-7 år. Dette tilsvarer første og andre trinn i Norge, men her starter vi et år senere på skolen. Dermed er elevene i Norge et år eldre enn tilsvarende trinn i denne undersøkelsen.

De ti ulike målene er følgende (Crévola & Hill 1998:143):

Woodcock Language Proficiency Battery

1. Passage Comprehension (PASSAG)
2. Word Attack (WATTK)
3. Reading Vocabulary (RVOC)

An Observation Survey of Early Literacy

4. Running Record Text Level (TEXT)
5. Letter Identification (LETTID)
6. Concept About Print (CONCEPT)
7. Word Test (WTEST)
8. Writing Vocabulary (WVOC)
9. Dictation Task (DICT)

The Record of Oral Language: Biks and Gutches

10. Oral Language (ORAL)

Crévola og Hill (1998) viser resultatene på fire av de ti ulike målene i en raskåretabell. Den første testen, '*Oral Language (ORAL)*', var en test på det muntlige nivået, og da spesielt på å bruke verb og substantiv i sin riktige bøyning (Clay et al. 1983). I testen '*Concept About Prints (CONCEPT)*' skulle elevene vise forståelse for bokstaver, ord, setningsoppbygging og tegnsetting. I '*Letter Identification (LETTID)*' skulle elevene kjenne igjen bokstaver og ha kjennskap til alfabetet, og i '*Running Record Text Level (TEXT)*' ble det tatt en 'Running Record' på elevene for å kartlegge deres nivå i leseferdighet (Clay 2002). Tabell 2 viser resultatene:

Tabell 2. Raskårerresultater ELRP (Crévola & Hill 1998: Appendix A)

Mål	Kontrollskoler				Forsøksskoler			
	Prep (5-6 år)		Grade 1 (6-7)		Prep (5-6 år)		Grade 1 (6-7)	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
ORAL								
0	4.8	0.1	0.7	0.1	3.0	0.3	0.8	0.3
0-13	44.2	21.0	19.4	9.2	36.3	19.6	19.5	7.2
TEXT								
0	96.3	52.2	53.4	10.9	91.9	28.5	45.7	4.8
0-5	99.2	77.7	82.6	30.8	98.8	66.8	78.6	16.7
LETTID								
0-15	55.6	4.9	5.1	0.4	53.6	2.9	6.0	0.7
CONCEPT								
0-16	97.7	74.4	75.6	33.1	95.9	48.0	63.1	15.2

Tabell 2 viser hvor stor prosent av elevene som skårer dårligst på testene. Når elevene på testen '*CONCEPT*' blir målt i 0-16, betyr dette at det ble målt hvor stor prosent av elevene som hadde fra null til seksten riktige svar på testen, altså hvor stor prosent som gjorde det oppsiktsvekkende dårlig.

Crévola og Hill (1998) diskuterer resultatene, og i testen '*Oral language (ORAL)*' ser vi at kontrollskolene og forsøksskolene er rimelig jevne. De mener dette skjedde fordi denne type undervisning ikke ble hovedfokus blant lærerne i forsøksskolene i motsetning til lese – og

skriveopplæringen. I tillegg tok det praktiske arbeidet med organisering av klasserommet også såpass med tid, at lærerne prioriterte lesing og skriving.

'*Running record text level (TEXT)*' viser derimot hvilken effekt ELRP har hatt på elevens nivå. Hvis vi sammenligner pretestene ser vi et noenlunde likt utgangspunkt for både kontrollskolene og forsøksskolene, men posttestene forteller oss at elevene i forsøksskolene har hatt en markant forbedring. Testen måler hvilket nivå elevene ligger på i lesing. Level 0 er svakest og jo høyere tall elevene oppnår, jo sterkere faglig er de. Vi ser ut fra posttestene i 'Grade 1' at 30,8 % av elevene er på level 0-5 i kontrollskolene, mens bare 16,7 % av elevene er på samme nivå i forsøksskolene. Det vil si at elevene i forsøksskolene gjorde det meget bedre enn kontrollskolene. I 'Preparatory year' ser vi også at 66,8 % av elevene i forsøksskolene er på level 0-5, mens 77,7 % av elevene i kontrollskolene er på tilsvarende nivå. Andelen av eleven som er på det svakeste nivå (level 0) er også mindre i forsøksskolene enn i kontrollskolene. Vi ser på posttest i 'Preparatory year' at 52,2 % av elevene i kontrollskolene er på det svakeste nivå, mot 28,5 % i forsøksskolene. I 'Grade 1' er 10,9 % av elevene i kontrollskolene på svakeste nivå mot 4,8 % i forsøksskolene. Tabell 4 viser at effektstørrelsen på denne testen er signifikant på begge trinn.

'*Letter identification (LETTID)*' er også jevn mellom kontroll – og forsøksskolene, men vi ser på posttest i 'Preparatory year' at kontrollskolene stiller svakere med sine 4,9 % av elevene med 0-15 riktige svar mot forsøksskolene med sine 2,9 %. Kontrollskolene hadde et noe dårligere utgangspunkt. Hvis vi går til tabell 4, som vi skal se nærmere på, ser vi at effektstørrelsen på '*LETTID*' er signifikant på 'Prep. year'. Thompson (2006) karakteriserer alle effektstørrelser som er lik eller større enn 0.25 som signifikante, og på denne basis er ikke effektstørrelsen på 'Grade 1' signifikant da denne faller på 0.216.

'*Concept about prints (CONCEPT)*' viser hvor god effekten av ELRP er, og posttestene taler for seg. 74,4 % av elevene i 'Preparatory year' i kontrollskolene har 0-16 riktige svar på testen, mens bare 48 % av elevene i forsøksskolene viser samme resultat. I 'Grade 1' ser vi på posttest at 33.1 % av elevene i kontrollskolene har 0-16 riktige svar mot 15,2 % i forsøksskolene. CONCEPT var en av testene i tabell 4 med størst effektstørrelse på begge trinn, og disse effektstørrelsene var også signifikante.

Ut fra disse fire testene kan vi konkludere med at ELRP viser effektivitet og styrke når det gjelder lesenivå og tekstforståelse, da elevene i forsøksskolene gjør det bedre enn

kontrollskoleelevene på samtlige posttester innfor 'CONCEPT' og 'TEXT'. Dermed viser resultatene at uten spesifikk, målrettet og tilrettelagt undervisning vil det ta lengre tid før elevene oppnår suksess i lese – og skriveopplæringen. Vi ser også at de gode resultatene i 'CONCEPT' og 'TEXT' ikke kommer på bekostning av de andre to testene. Vi ser nemlig jevne resultater i 'ORAL' og 'LETTID', ikke at forsøksskoleelevene er svakere (Crévola & Hill 1998).

Crévola og Hill (1998) tok høyde for elever med sosioøkonomiske forskjeller, aboriginerbakgrunn eller minoritetsspråklighet ved å legge inn en index i analysene for å kontrollere differansen dette ville få. Denne indexen het '*school level index of educational disadvantage (SLN)*', og høy skår på *SLN* indikerte at disse elevene ikke stiller like sterkt faglig som andre elever ved samme skole (Crévola & Hill 1998: 143). I tabell 3 har de ved justert posttest estimert effekten av *SLN*, i tillegg til effekten av å være forsøksskole, fordeling av kjønn og pretestresultater:

Tabell 3. Ikke-justerte pre – og posttester og justerte posttester. Gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) på 'composite literate score' (Crévola & Hill 1998:144).

Mål	Pretest		Posttest		Justert Posttest	
	M	SD	M	SD	M	SD
Kontrollskoler						
Første trinn	3.71	3.12	11.94	6.58	12.87	3.48
Andre trinn	11.38	5.86	20.08	6.78	20.02	3.01
Forsøksskoler						
Første trinn	3.52	3.18	13.62	6.57	15.00	3.46
Andre trinn	11.73	6.22	21.79	6.36	21.61	2.93

'Composite literate score' ser ut til å være en sum av alle testene. Tabell 3 viser gjennomsnitt og standardavvik på skårene for både pre – og posttester, samt de justerte posttestene ('adjusted posttest') som kontrollerer for at noe annet enn undervisning kan ha hatt effekt på resultatene ('School level index SLN'). Justert posttest inneholder kontroll for systematisk varians mellom ulike variabler. Dermed blir resultatene mer pålitelige, og gir bedre grunnlag for utregning av effektstørrelsene. De henviser til artikkel av Henderson (1997) og bruker Glass Δ ' for å regne ut effektstørrelsene. Thompson (2006) diskuterer det som en formel best egnet til store utvalg. Gjennomsnittet på resultatene er utelukkende høyere i forsøksskolene ved posttest og justert posttest. Dette indikerer at en slik organisering av undervisning som prosjektet ELRP krever, er virkningsfullt på elevenes faglige utbytte. Videre skal vi se på effektstørrelsene på samtlige av de ti testene (tabell 4). Effektstørrelsene viser at variablene har økt signifikant i forsøksskolene.

Tabell 4. Effektstørrelser av resultater fra ELRP for 'Prep. Year' og 'Grade 1' (Crévola & Hill 1998:145).

Mål	Prep. year	Grade 1
Passage Comprehension (PASSAG)	0.078	0.289'
Word Attack (WATTK)	0.028	0.251'
Reading Vocabulary (RVOC)	0.131	0.270'
Oral Language (ORAL)	0.034	0.172
Running Record Text Level (TEXT)	0.376'	0.308'
Letter Identification (LETTID)	0.250'	0.216'
Concept About Print (CONCEPT)	0.867'	0.797'
Word Test (WTEST)	0.318'	0.172'
Writing Vocabulary (WVOC)	0.913'	0.860'
Dictation Task (DICT)	0.317'	0.248'
Total Literacy Score (TOTLIT)	0.606'	0.648'

'Signifikant på 95% konfidensnivå

Tabell 4 viser treningsstudien effekt i forsøksskolene. Thompson (2006) diskuterer effektstørrelser og sier at når en effektstørrelse er lik eller større enn 0.25, er det en signifikant forskjell mellom forsøk –og kontrollgruppe. Dermed ser vi i 'Prep. year' at seks av de ti testene har signifikante effektstørrelser. I 'Grade 1' er åtte av ti effektstørrelser signifikante, og '*Total Literacy Score (TOTLIT)*', som er alle testene sammenlagt, har signifikant effektstørrelse hos begge trinn. I følge Crévola & Hill (1998) er ni effektstørrelser i 'Grade 1' signifikante, da de også markerer '*Letter Identification (LETTID)*' som signifikant. Jeg velger å støtte meg på Thompson (2006), da hans mal er strengere, og da er '*LETTID*' som viser effektstørrelsen 0.216 ikke signifikant. Testen '*ORAL*' viser ingen signifikant forskjell mellom kontroll –og forsøksskolene, verken i første eller andre trinn.

Tabellen viser altså at de fleste effektstørrelsene er signifikante, og noen er også relativt høye. Dette betyr at prosjektet hadde en signifikant virkning på elevene i forsøksskolene. De testene

som viser størst effekt er *'Concept About Print (CONCEPT)'* og *'Writing Vocabulary (WVOC)'*.

I neste punkt skal vi se på hvordan ELRP har blitt omtalt og evaluert, og hva som løftes frem som godt arbeid.

4.3 Videre oppfølging og evaluering av ELRP

'The impact of educational research' fra 2000, er et dokument som tar for seg og evaluerer fem ulike studier med ulikt perspektiv på utdanning og skole i Australia. ELRP er et av studiene de retter søkelyset mot (DETYA 2000). Det blir sagt at funnene i ELRP er svært positive, og at forskningens budskap var innflytelsesrik, men utfordrende: *"[...]even children from disadvantaged homes actually come to school equipped to learn to read; if they do not learn to read it is because they have not been appropriately taught."* (DETYA 2000:335)

Ut fra dette sitatet ser vi at alle barn har en iboende evne til å lære, og det er lærerens ansvar å treffe barnet på det nivået det har mulighet for å utvikle seg faglig. Dette er selvfølgelig utfordrende for en lærer, og danner også grunnlag for nytenkning i den mening at Hill og Crévola (1998) sa at mange lærere danner seg forklaringer for hvorfor barna ikke kunne lære. Men disse årsaksforklaringene kom lærerne gjerne med før de hadde prøvd skikkelig med de elevene det gjaldt (Hill & Crévola 1998).

Det har vært nødvendig med forskning i forkant av EYLP, fra programmets start, dets nåtid, og til dets fremtidige innhold og organisering. Selv om det blir rettet kritikk mot Peter Hill og hans posisjon (se kap.5, punkt 5.3), er resultatene i ELRP troverdige og med internasjonal status (DETYA 2000).

4.4 Oppsummering

Dette kapittelet har besvart delspørsmålet: *Hvorfor ble EYLP utviklet, og hvilken forskning ligger bak utviklingen?*

Den historiske bakgrunnen for forskningsprosjektet 'Early Literacy Research Project (ELRP)' var et ønske om å heve nivået blant de svake elevene i australsk skole. Skolene opplevde at forskjellen mellom de svake og sterke elevene økte, og det ble vanskelig for de som mislyktes tidlig i skolen å hente seg inn igjen.

Som overordnet design brukes et pretest-posttest design for å teste kontroll – og forsøksskolene. Designet er eksperimentelt, og utvalget strategisk (Lund 2002a). Det legges inn en index (SLN) for å kontrollere resultatene for andre påvirkningsfaktorer.

Den overordnede modellen for organisering av undervisning består av ni elementer; '*Beliefs and understanding*', '*Standards and targets*', '*Monitoring and assessment*', '*Classroom teaching strategies*', '*Professional learning teams*', '*School and class organisation*', '*Intervention and additional assistance*', '*Home/school/community partnerships*' og '*Leadership and coordination*'. Dette viser kompleksiteten og viktigheten av både skolens innsats gjennom å utvikle lærerne, så vel som foreldre/foresattes bidrag til opplæring og undervisning. Modellen er underbygd blant annet av sosiokulturell teori. Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingszone ligger til grunn for læreren som medierende hjelper for å øke elevens faglige nivå. Wertch (1998) og Rogoff (1990) videreutvikler og konkretiserer den medierende hjelperen. Midtpunktet i innovasjonsmodellen er troen på seg selv som lærer og tro på elevene, og dette er kanskje det viktigste fundamentet. Har man forventninger til elevene sine er det også større sannsynlighet for at de presterer bedre (Hill & Crévola 1998). Selve undervisningen er basert på stasjonsarbeid i nivådelte grupper, hvor det teoretiske grunnlaget anvendes ved å arbeide selvstendig med '*guided participation*'.

I testresultatene på de skolene som leverte data, ser vi at ELRP har hatt positiv virkning på elevenes faglige nivå. Tabell 4 viser effektstørrelser på resultatene, og ELRP har hatt en signifikant effekt på flesteparten av testene på begge trinn. I tillegg ser vi at '*Total Literacy Score (TOTAL)*' er høyt over 0.25., som Thompson (2006) sier er nødvendig for å være signifikant. Ved å vise til slike resultater, ser vi at Hill og Crévola har stått for et grundig forskningsprosjekt, med godt planlagte rutiner i forsøksskolene. De har utarbeidet en overordnet modell som gjør seg gjeldene for hele skolen, og det er omfattende og krevende for en skole å endre sin virksomhet så drastisk. Allikevel har de klart å legge til rette for at det skulle være mulig å få til, og resultatene taler for seg. I neste kapittel skal vi bevege oss bort fra forskningsprosjektet og inn i hvordan programmet EYLP, som er basert på dette forskningsprosjektet, fungerer.

5 'EARLY YEARS LITERACY PROGRAM'(EYLP) – ANVENDELSE I PRAKSIS

I dette kapitlet skal jeg utdype besvarelsen av første delspørsmål, som ble introdusert i kapittel 3: *Hva går EYLP ut på, og hvordan organiseres det i praksis?*

Etter oppløftende resultater fra forskningsprosjektet 'Early Literacy Research Project' (ELRP) ble 'Early Years Literacy Program' (EYLP) et statlig støttet program for lærerne som underviste elever i de første skoleårene i staten Victoria i Australia. I dette kapitlet vil jeg presentere 'Early Years Literacy Program (EYLP)', og programmets anvendelse i skolehverdagen i lys av de fire delene: '*Structured Classroom Program*', '*Additional Assistance*', '*Parent Participation*' og '*Professional Development for Teachers*' (punkt 5.1, fig.11). Nylund skole trekkes inn som eksempel for å vise hvordan ideen fra prosjektet er nedfelt i praksis. Til slutt vil jeg presentere oppfølging og evaluering gjort av programmet både internasjonalt og i Norge, fulgt av en kort oppsummering.

5.1 EYLP: Et program - fire deler

Basert på de ni elementene fra figur 10 – modell for skoleutvikling (se punkt 4.2.1), ble EYLP forenklet og delt inn i fire hoveddeler, som hver har sitt ansvar for lese -og skriveopplæringen. Delene er som nevnt '*Structured Classroom Program*', '*Additional Assistance*', '*Parent Participation*' og '*Professional Development for Teachers*'.

Allerede i 1997, før ELRP var ferdig, ble det gitt ut lærerveiledninger og en "oppskrift" på hvordan man som lærer skulle bruke EYLP (Bradbury et al. 1997). Det spekuleres i om Hill hadde innflytelse på departementet, og at dette er grunnen til at implementeringen skjedde unaturlig raskt (DETYA 2000). I tillegg til veiledningene ble det gitt ut videoer som demonstrerte hvordan undervisningen skulle foregå ved for eksempel veiledet lesing ('Guided Reading') (se kap.2). Det var *Department of Education, Victoria* som var pådrivere og

ansvarlige for utgivelsene (Bradbury et al. 1997). Man kunne som skole kjøpe hele programmet i en skolepakke, og det var delt inn i to deler for 1.-4.trinn, P-2 (de to første årene) og 3-4 (de to siste årene). I tillegg bestod hver av disse delene av tre program; *'Teaching Reading, Teaching Writers og Teaching Speakers and Listeners.'* Hvert av disse tre programmene bestod videre av et sett med bøker om hvordan man skal gjøre det i klasserommet og profesjonell hjelp for lærere. I tillegg var det en video med i hvert sett, som viste en sekvens av den lærerbetjente stasjonen i undervisningen (Bradbury et al. 1997).

De fire hoveddelene i EYLP presenteres som et puslespill i Bradbury et al. 1997:



Figur 11. 'Early Years Literacy Program' (Bradbury et al. 1997)

Figur 11 viser de fire delene i EYLP, og illustrerer hva som må fungere i en EYLP skole, for å få best mulige resultater. Alle delene må innfris for å kunne forvente 100 % uttelling hos eleven (Bradbury et al. 1997). Puslespillet illustrerer at brikkene er avhengige av hverandre.

'Structured Classroom Program'

'Structured Classroom Program' beskriver undervisningen med hele klassen, og en EYLP økt varer i en dobbeltime. I ELRPs forsøksskoler ser vi at undervisningen er organisert slik at læreren samler hele klassen i starten av økten (se punkt 4.2.1). Deretter fordeles elevene ut på de ulike stasjonene, og til slutt samles de foran læreren igjen. Lese –og skriveopplæring er eneste fokus i en EYLP økt, og elevene får varierte oppgaver både på lærerbetjent stasjon og på de selvstendige stasjonene. Veiledet lesing ('Guided Reading', kap.2), som skjer på lærerbetjent stasjon, er kjernen i en EYLP økt. St.meld. nr. 31 (2007-2008) poengterer at veiledet lesing er selve nøkkelen i undervisningsopplegget. Her presenteres nytt stoff, og

elevne får lese sammen med læreren, lese høyt alene som gruppe eller en og en. Hvis de jobber med en ny bok, går de først gjennom tittelen, og prater om hva den kan bety, og hva bildene på forsiden viser. Slik skaper læreren en forventning rundt handlingen, og elevne blir opptatt av handlingen og meningen av teksten. Når de leser selve boka, går de også nøye gjennom ord for ord, hvordan de uttales og hva de betyr. De ser på sammenhengene ordene har med bildene på samme side. Slik kan barna "gjette" seg til handlingen selv om de kanskje ikke kan lese alle ordene selv. I tillegg jobber de med lydering, slik at barna lærer hvordan bokstavene høres ut. De høyfrekvente ordene leser de uten lydering. Disse ordene skal de bare lære seg.

For å øve på det muntlige språket fokuserer læreren på refleksjon rundt handlingen i bøkene, om bildene utenpå eller inni, eller noe som minner om handlingen. Det er viktig at barna søker mening i det de leser, og forstår begrepene.

For å kunne dele elevne inn i de nivådelte gruppene er alle elevne innom en spesialpedagog eller en spesialist på 'Running Record', hvor elevne leser høyt, og spesialpedagogen noterer hvor mye som er lest riktig, og hvilket treningsnivå eleven ligger på (Clay 2002). Når læreren opplever utvikling på nivået hos eleven, foretas en ny 'Running Record', og kanskje skal eleven nå arbeide på et nivå høyere. Slik bytter også gruppesammensetningen kontinuerlig, i takt med elevenes utvikling i faget.

På stasjonene hvor det er selvstendig arbeid får elevne muligheten til å samarbeide, og be hverandre om hjelp. Dermed får de muligheten til å benytte hverandres sterke faglige sider, og bruke hverandre som medierende hjelpere om de skulle møte utfordringer som er litt for store (Vygotsky 1978).

'Additional Assistance'

'Additional Assistance' er den delen av EYLP for elever som trenger ekstra faglig oppfølging. Her får de spesialpedagogisk hjelp med 'Reading Recovery' (se kap.2), hvor de deltar helt til de har nådd ønsket nivå. Clay (1993) får støtte i sitt syn på at en-til-en undervisning er det mest effektive for å øke en elevs faglige nivå. Det er viktig å gjøre det intensivt, hver dag for å få til ønskede resultater. En liten halvtime hver dag er bedre enn en lang økt en dag i uka.

'Parent Participation'

'Parent Participation' drøfter betydningen av deltakelsen fra hjemmet. Foreldre eller foresatte spiller en viktig rolle i barnas leseopplæring og utvikling. Det er viktig å sette av litt tid hver dag for å få ønsket framgang, og foreldre/foresatte blir veiledet i hvordan de skal organisere hjemmelesingen. Slik kan foreldre/foresatte delta i kartleggingen av nivået, for å gjøre leseopplæringen mest mulig tilpasset hver enkelt. Det blir kun gitt lekser i lesing det første skoleåret. Før elevene lærer å lese selv, ønskes det at foreldre/foresatte skal fungere som medlesere. Det vil si at de leser teksten høyt sammen med barna. Når elevene har lært å lese får de leselekse med hjem som de ut fra en 'Running Record' mestrer 90-95 %. I Australia brukte de også foreldrene som frivillige i klasserommet (punkt 4.2.1), for å assistere de selvstendige stasjonene. Dermed forble læreren uforstyrret (Hill & Crévola 2002).

'Professional Development for Teachers'

'Professional Development for Teachers' handler om den profesjonelle utviklingen av lærerne som bruker EYLP i sin undervisning. De får informasjon om programmet er videreutviklet, og muligheten for å sette seg inn i nye rutiner. I tillegg er koordinatoren eller prosjektlederen ved en hver EYLP skole ansvarlig for at lærerne utvikler seg og organiserer undervisningen etter de retningslinjene programmet har (Hill & Crévola 1998). Det er viktig med veiledning og videreutvikling av lærere, for å sikre at kvaliteten på lærerbetjent stasjon er god.

I neste punkt skal vi se hvordan Nylund skole organiserer seg rundt de fire delene i puslespillet.

5.2 EYLP i norsk skole

Nylund skole i Stavanger organiserer undervisningen ut fra de fire delene i EYLP modellen. Vi ser fra caset Nylund skole (kap.3) at de er nøye med de fire elementene i modellen. Rektor ved Nylund skole presiserer at hver av de fire delene har 25 % uttelling for elevenes faglige utvikling. Denne firedelingen ble presentert i kapittel 3, og her vil det bli gitt en kort repetisjon av hovedmomentene for å se organiseringen i lys av "*puslespillet*". Det er i samtale

med rektor ved Nylund skole, og gjennom observasjon ved skolebesøket som blir presentert i kapittel 3, jeg har fått de opplysninger som beskrives under.

Med utgangspunkt i '*Structured classroom program*' opplevde jeg at det på Nylund skole var viktig med strikte rammer på hver stasjon, at oppgavene var selvforklarende og at elevene måtte bytte stasjon når tiden var ute, selv om de var midt i en oppgave. Lese –og skriveopplæring var i fokus under hele økta, og på lærerbetjent stasjon foregikk det veiledet lesing og skriving for å dra barna videre faglig. Hva '*Additional assistance*' angår, var alle elevene på Nylund skole gjennom en 'Running Record' før start i 2.klasse, uavhengig av hvor mange de hadde i 1.klasse. De har egne "Ny start" lærere (den norske versjonen av ideene i 'Reading Recovery'), som har spesialisert seg på dette programmet. De opplever gode resultater ved bruk av dette over tid på en elev, og dette støtter forskningen på en-til-en undervisning, som sier at det har best virkning på elevene sammenlignet med andre spesialpedagogiske opplegg (Frost 1998). En 'Reading Recovery' periode varer i omkring 19 uker. Slik får de en svært intensiv litterær "behandling", og målet er at de er på klassens gjennomsnittlige nivå når perioden er ferdig. Når det gjelder '*Parent participation*', er Nylund skole bevisst på å gi tilstrekkelig informasjon til foreldrene. De går gjennom hjemmelesing på foreldremøter som blir holdt tidlig første skoleår. Elevene får med seg småbøker tilpasset deres lesenivå, og disse bøkene blir ofte gjennomgått på lærerbetjent stasjon før de sendes med hjem. Foreldrene får beskjed om å gi barna lesere, samt å lage rutine på lesing hjemme hver dag. '*Professional development for teachers*' er også i fokus på Nylund skole. Skoleledelsen samler til EYLP kvelder hvor lærerne kan dele erfaringer og lære hverandre smarte løsninger. Idémyldring hjelper lærerne å utvikle og forbedre undervisningen. Lærerne hjelper hverandre med aktuelle problemstillinger, og får veiledning hvis de står fast ved noe.

Nylund skole har også en koordinator, eller prosjektleder som de kaller det selv. Dette er av stor betydning for å få en ryddig og oversiktlig progresjon i programmet, hvor en person har overblikk og hovedansvar og kan delegere til de andre lærerne. Vi vet fra internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS (st.meld. nr 31 2007-2008), også nevnt i kapittel 1, at det er lite læringstrykk i den norske skolen. Kanskje en ansvarlig koordinator ved hver skole som sørger for gode organiseringer av undervisningen og stadig oppdaterte lærere, kan være et mål på veien for å øke resultatene blant de norske elevene? I Stor.meld. nr 31 (2007-2008) settes det fokus på hva som virker best:

”Dersom opplæringen skal gi gode resultater for elevene, må den pedagogiske praksisen være i tråd med kunnskap og forskning om hva som har god sannsynlighet for å gi resultater[...] En undersøkelse fra Gallup viser også at de fleste lærerne mener at man kan være en god lærer uten å følge med på forskning innenfor ens eget undervisningsemne, eller uten å nyttiggjøre seg resultater fra pedagogisk forskning. De fleste lærerne mener dessuten at vitenskap og forskning kan være for abstrakt til å passe inn i skolens arbeidsmetoder, og at pedagogisk forskning for sjelden behandler spørsmål som er viktige for lærernes daglige virke.” (TNS Gallup 2008 i St.meld. nr 31 2007-2008:42-43)

Uten å rette seg mot forskning, vil man aldri kunne oppdatere seg på hva som er hensiktsmessig pedagogisk undervisning til elevenes beste. Nylund skole har tatt tak i forskning fra Australia i mangel på lignende arbeid i Norge, og vist oss at det nytter. De middelmådige resultatene vi har hatt i lesing blant norske elever taler for seg, og sier oss at nye tiltak må settes til verks. Kanskje EYLP er et slikt tiltak?

Videre skal vi se hva andre har å si om EYLP som undervisningsopplegg. Jeg presenterer ulike syn på programmet, og på personene bak det; Peter Hill og Carmel Crévola.

5.3 Videre oppfølging og evaluering av EYLP

Ut i fra rapporten fra DETYA (2000) ser vi at mer enn 900 skoler brukte EYLP i staten Victoria, av totalt 1250 skoler i år 2000. Dette er 3 år etter programmet startet i 1997, og det viser en enorm ekspansjon og prioriterting fra statens side. For selv om programmet ble pålagt i Victoria, er en endring av 1250 skoler ressurs – og tidkrevende.

Selv om DETYA (2000) roser forskningsprosjektet ELRP for deres gode resultater, stiller de seg også kritiske. Det kommer nemlig frem i rapporten at Peter Hill har en bred forståelse for hvordan Victorianske skoler fungerer, og hvordan bestemmelser blir tatt, etter å ha vært skoledirektør i samme stat tidligere. Det vekker oppsikt at EYLP ble tatt i bruk av departementet uvanlig raskt, og at skolene begynte å bruke det like raskt og med full overbevisning (DETYA 2000). Videre sies det om Hill:

”He continues to have close contact with state and federal politicians, he sits on a range of powerful committees, and he uses the personal authority he has acquired over the years very strategically. He propels his research into public notice and education links in a

variety of ways, and as the designer and deliverer of much of the professional development for the teachers as well as continuing to evaluate the project, he remains a significant mediator of his own and others' research and learning for many teachers and coordinators involved in early years literacy in Victoria." (DETYA 2000:335-336).

Det skal være grunn til å tro at Hill og hans medsamsvorne skal ha brukt sin stilling og posisjon til å overbevise 'Education Victoria' og alle skolene i staten at dette var et velfungerende program som var verdt å starte med (DETYA 2000).

Etter å ha vært i samtale med flere av EYLP skolene kom det også fram at mange lærere synes det var vanskelig å opprettholde programmet. Det var for eksempel ikke mulig at alle klassene startet med totimersøkten på morgenen, som var ønskelig, grunnet mangel på kompetente lærere. Det var heller ikke nok 'Reading Recovery' lærere slik at alle klassene kunne få undervisning samtidig. Det var et tidkrevende program, og de måtte justere på arbeidsmengden slik at andre forpliktelser også ble opprettholdt (DETYA 2000).

"*In teacher's hands*" er en annen studie som omtaler EYLP, og denne studien hadde som mål og finne undervisningsmetoder som førte til forbedrede resultater i lese – og skriveopplæringen for de yngste elevene på skolen (Louden et al. 2005). Studien gikk over flere år, og forskerne gjorde både kvalitative og kvantitative undersøkelser av de elevene som var med. Studien begynte med en litterær evaluering av 2000 barn, ut fra retningslinjer fra 'Australian Council for Educational Research' som igjen hadde lagt retningslinjene for 'The Longitudinal Literacy and Numeracy Study (LLANS)'. I tillegg ble et tilfeldig utvalg på ti elever fra hver klasse målt i ulike litterære oppgaver som gikk på gjenkjenning av bokstaver, gjenkjenning av ord, fonologisk bevissthet og forståelse (Louden et al. 2005). Dette ble gjort i år 2001, og i løpet av 2002 brukte forskerne fra to til fire dager på hver av de over 100 skolene i prosjektet. Det ble da gjort observasjoner av lærerne gjennom videoopptak.

Blant lærerne som ble observert var Jane, som underviste i første klasse. Hun var i tillegg til å være lærer, skolens EYLP koordinator, og naturlig nok var det som ble observert hos henne EYLP-undervisning. Funnene her er positive i EYLP's favør. Jane hadde to elever, av de ti som ble valgt ut, som hadde vært fraværende store deler av det året. Disse hadde derfor ikke blitt undervist av Jane. Bortsett fra disse to, viste de andre åtte elevene stor litterær utvikling og forbedring på evalueringen fra LLANS. Dermed går EYLP inn under undervisningsprogram som fører til forbedrede resultater i lese – skriveopplæringen. Og det

som var ekstra spesielt med denne klassen var at elevene var svært ivrige til å diskutere deres litterære læring ved en hver ledige anledning. I tillegg får lærer Jane ros for hvordan hun organiserer:

”In the observation phase of the study, towards the end of the year, it is clear that class routines have been firmly established. The day begins with children quietly collecting their individual blackboards and sitting down to copy the ‘word of the day’ from the blackboard. Jane uses a different word each day as her theme for word study activities. Her attention to the children is constant and she addresses individual needs throughout the literacy session” (Louden et al. 2005:74).

Dette sitatet forteller oss at Jane, ut fra elementene i figur 10 (punkt 4.2.1) og 11 (punkt 4.3), er en eksemplarisk EYLP lærer. Hun er opptatt av individuell tilrettelegging av pensum til alle elevene. I tillegg har hun klart å organisere barna slik at de uten bråk går direkte til oppgavene sine. I rapporten om Jane kommer det også frem at hun har masse godt materiale i klasserommet. Dette gjør det mulig å tilrettelegge for stasjonsundervisningen. I tillegg viser resultatene fra elevene hennes at den litterære undervisningen er god.

‘*Braeview Junior Primary School*’ er en annen skole som underviser etter EYLP i Sør-Australia. Denne skolen fikk ‘*The 2007 Literacy and Numeracy award – Government Excellence Award*’ for sin gode organisering og sine flotte resultater:

“The Junior Primary School works within an Early Years Literacy Plan (EYLP) which provides a framework for specific early years programs and practices that cater for the developmental and learning needs of young children. Staff are supported to deliver high quality programs through engagement in relevant professional learning and the provision of appropriate resources. A strong play program provides opportunities for children to show their understanding of literacy and numeracy, and cross-curriculum units of work also provide opportunities for students to showcase their understandings of literacy and numeracy [...] The Junior Primary School works with parents and community members to ensure there are complementary approaches to teaching.” (‘Government of South-Australia’ sin nettside 06.11.09).

Dette viser at implementeringen av EYLP hos *'Braeview Junior Primary School'* også har vært vellykket. Både denne skolen, og resultatene fra klassen til lærer Jane, kan gi motivasjon og inspirasjon til andre skoler som ønsker forbedring på elevenes resultater.

I Norge er Nylund skole mest fremtredende når det gjelder hva som er skrevet om EYLP.

Programmet er også presentert og diskutert i lys av undervisning i andre norske skoler, blant annet i en evaluering i regi av Høgskolen i Nesna, skrevet av Anne-Lise Wie (2008).

Dokumentet gir god informasjon om EYLP på Selfors barneskole, hva lærerne synes om programmet og hvordan de opplever arbeidet med EYLP i hverdagen. Dokumentet mangler derimot informasjon om det teoretiske grunnlaget bak EYLP, ELRP. Det som står skrevet i *"Evaluering av Lesefokus – lese-opplæring ved Selfors barneskole"*, som omhandler forskningen bak EYLP, er ukorrekt. Wie skriver at forskningsprosjektet foregikk på to skoler fra 1995 til 1999. Med tanke på hvor mye arbeid Crévola og Hill (1998) la ned i ELRP, er det viktig og rettferdig at vi gir en realistisk fremstilling av det.

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg besvart delspørsmålet: *Hva går EYLP ut på, og hvordan organiseres det i praksis?*

Gjennom kapittel 4 og 5 har vi sett at EYLP ble igangsatt med ønske om å øke det faglige nivået i lesing og skriving blant de svakeste elevene i Victoria, Australia. Gjennom en modell for en helhetlig skole, ble det satt retningslinjer for hvordan organisering av undervisning kunne gjøres best mulig med tanke på elevens læringsutbytte. Det ble satt minimumskrav som skulle være målbare for alle elevene i skolen, og for de med ekstra lærevansker ble det gitt en-til-en undervisning (ideene etter *'Reading Recovery'*) med et spesialpedagogisk innhold, som gjennom forskning viser seg å ha god virkning på elevene (Frost 2008).

Figur 11 med elementene *'structured classroom program'*, *'additional assistance'*, *'parent participation'* og *'professional development for teachers'* viser oss hva som blir lagt til grunn i EYLP. Alle de fire delene i modellen er like viktige og avhengige av hverandre, og nødvendige for at barna skal få den utviklingen som er mulig. Undervisningsmodellen tar for seg både det som skjer i klasserommet, i hjemmet, i spesialundervisningen og blant lærerne. Det er denne modellen en går ut fra når en som skole planlegger å starte med EYLP, og

modellen hjelper til å gi en oversikt over hva som må prioriteres og satses på. Som rektor på Nylund skole sier, er det viktig at skolens ledelse kommuniserer rundt innholdet i denne modellen. Å kunne kommunisere med foreldre/foresatte og med lærerne, slik at alle forstår hvilke oppgaver som ligger foran dem, er helt grunnleggende for de gode resultatene EYLP gir.

Vi ser at det allerede i 1997 ble gitt ut litteratur om EYLP, som alle interesserte lærere kunne skaffe seg. Dette underbygger teorien til DETYA (2000) om at implementeringen av EYLP skjedde mistenkelig fort, og egentlig før forskningsprosjektet var avsluttet, når vi støtter oss til informasjonen om at prosjektet forløp over tre år. Vi kan spekulere i hvorfor og hvordan, men når det gjelder de forbedrede resultatene EYLP kan vise til, tenker kanskje mange lærere ”*jo før, jo bedre*”? Når vi ser bakgrunnen for prosjektet, og hvor dårlige resultater som fantes i skolene i Victoria, er det tydelig at det måtte drastiske tiltak til for å snu den negative trenden i australsk skole.

EYLP støttes av resultater fra forskning som viser til et virkningsfullt program. Det ser ut som det ikke er gjort så store endringer på selve innholdet i undervisningen, men at fokuset er på organiseringen av undervisningen. Figur 10 med elementene *'Beliefs and understanding'*, *'Classroom teaching strategies'* og *'Professional learning teams'* (med videre, se kap.4, punkt 4.2.1) viser også at organisering av både skolen, lærerne, klasserommet, foreldre/foresatte og samfunnet ellers omfattes. Lite blir sagt om endring i selve leseopplæringen, og dermed får jeg inntrykk av at EYLP fanger sentrale prosesser i allmenn lese teori og setter det inn i en godt organisert og variert undervisning. Derfor skal jeg i neste kapittel ta for meg annen internasjonal anerkjent forskning på leseopplæring, og se hvorvidt EYLP drives etter samme prinsipper.

6 'BALANCED CLASSROOM LITERACY PROGRAM' I KOMPARATIVT PERSPEKTIV TIL INTERNASJONAL LESEFORSKNING

I dette kapittelet skal jeg gi svar på delspørsmålet: *Hvordan arbeider EYLP konkret med utvikling av leseprosessene sammenlignet med internasjonal leseforskning?*

Det fokuseres på et av elementene i 'Early Literacy Research Project' (kap. 4, fig. 10); '*Balanced classroom literacy program*'. Programmet omtales også som '*Classroom teaching strategies*', men jeg velger å holde meg til førstnevnte. Jeg vender meg til Pressleys (2006) '*Balanced teaching*', for å se '*Balanced classroom literacy program*' (BCLP) i et komparativt perspektiv, da begrepet '*Balanced*' går igjen hos begge og handler om hvordan man kan finne en god balanse i leseundervisningen slik at læringsprosessene på best måte blir ivaretatt.

Jeg deler kapittelet inn i to deler, hvor del I omfatter hva internasjonal forskning sier om leseopplæring, om hvilke sentrale læringsprosesser som er viktige. Jeg tar som nevnt utgangspunkt i Pressleys drøfting av '*Balanced teaching*', men supplerer med andre sentrale leseforskere. Del II omfatter en komparativ analyse av hvorvidt EYLP ivaretar de samme læringsprosessene som presenteres i del I. Jeg skal da sammenligne hovedprosessene som vektlegges i internasjonal forskning, representert ved Pressley og andre leseforskere, med prosessene som vektlegges i BCLP ('*Balanced classroom literacy program*').

Del I: Sentrale læringsprosesser for god leseopplæring

6.1 Pressley – 'Balanced teaching'

I "*Reading Instruction That Works – The Case for Balanced Teaching*" retter Pressley (2006) fokuset mot debatten om hvordan en best kan lære barn å lese. I denne debatten finnes to retninger; '*Whole-language*' og '*Skilled reading*'. Den første retningen fokuserer på språket

som helhet, og gjennom lesing, sang og lek, kommer elevene gradvis og naturlig inn i språket og lesingen. Man kan bruke eksempelet ”å hoppe på toget i fart”, for å illustrere hvordan man tenker seg at leseutviklingen skjer. I den andre retningen blir språket segmentert, og man trener på den fonologiske bevisstheten, lydene og de enkelte delene i språket. Pressley ser på ’*Balanced teaching*’ som en kombinasjon av disse to retningene, hvor man bruker det sterke ved hver retning, slik at elevene gjennom variert undervisning får best mulige læringsforhold. Han sier om begge metodene at de er best når de brukes sammen med den andre, altså en naturlig balansering mellom de to retningene. Videre i boka studerer Pressley (2006) noen særdeles dyktige lærere, og beskriver hvordan de organiserer undervisningen etter ’*Balanced teaching*’ prinsippet for å få de gode resultatene de oppnår (se punkt 6.6).

En grunnleggende forutsetning for å lære å lese, er barnas vokabular eller erfaringsbaserte språk, og neste punkt omhandler fenomenet språk.

6.2 Språk

Pressley (2006) sier at mennesker med stort vokabular har en tendens til bedre leseforståelse, som jo virker naturlig når en forutsetning for å forstå det en leser, er å kunne ordenes mening. Cunningham og Stanovich (1997) har gjort en studie som viser at barn som har et godt språk når de begynner på skolen, også er de beste leserne når de går ut av 10. klasse.

Barnas språk påvirker leseforståelsen. Har de et stort vokabular, er også forutsetningene bedre for å forstå det de skal lese. Det erfaringsbaserte språket utvikles gjennom de arenaer barna tilhører i sitt familiære og sosiale liv, og gjennom barnets nysgjerrighet (Pressley 2006). Hvis et barn for eksempel har besteforeldre som bor på gård, kan sannsynligvis dette barnet mer om gårdsdrift og gårdsdyr enn barn som aldri har vært på en gård. Og hvis barna da i skolesammenheng leser en bok hvor handlingen legges til en gård, har dette barnet gode forutsetninger for å forstå teksten, som igjen bidrar til god leseforståelse. Lervåg og Aukrust (2009) har i sin studie ”*Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners*” sett på både elever med norsk som morsmål og norsk som andrespråk. Det som er interessant i denne studien, er at den viser liten forskjell blant gruppene når det gjelder avkoding, men at vokabular og erfaringsbasert språk er mye sterkere hos elever med norsk som morsmål.

Elever med norsk som andrespråk, har et smalere vokabular, og får da større vanskeligheter med leseforståelsen siden de ikke har noen knagger å henge handlingen på. Mangel på utvikling i leseferdigheter kan altså skyldes et dårlig vokabular, og derfor anbefales det i studiens diskusjon at elever med norsk som andrespråk bør få langt bedre undervisning med tanke på utvikling av språket fra tidlig alder.

6.3 Ordavkoding

Ordavkoding er en prosess som handler om leserens identifisering av de enkelte ordene i en tekst. For barn som lærer et alfabetisk språk, som norsk eller engelsk, er det fonologiske arbeidet en viktig del av leseopplæringen. Slik lærer barna seg at hver bokstav kan brukes i ulike ord, og uttales forskjellig ut fra hvilke andre bokstaver den leses sammen med. Fonologisk arbeid handler om å segmentere eller isolere tale eller lyder i et ord. Alfabetisk kunnskap handler om å segmentere eller isolere bokstaver eller bokstavkombinasjoner i et ord. Man bruker lyden til hver bokstav eller bokstavkombinasjon for å lydere seg frem til ordet som helhet. Hvis et barn har vanskeligheter med å segmentere tale, kan den alfabetiske kunnskapen være til hjelp (Snow et al. 1998). Gjenkjenning av hele ord er også en komponent som er viktig for ordavkodingen. Ved gjenkjenning av hele ord ser man ordet som en helhet uten å måtte lydere. Dette er noe som blir brukt for å lære de høyfrekvente ordene, som er ord som forekommer hyppig i elevenes lesestoff. For å oppnå god leseflyt, er det viktig at elevene både behersker automatisk ordavkoding av høyfrekvente ord og fonologisk bevissthet gjennom lydering (Bråten 2008).

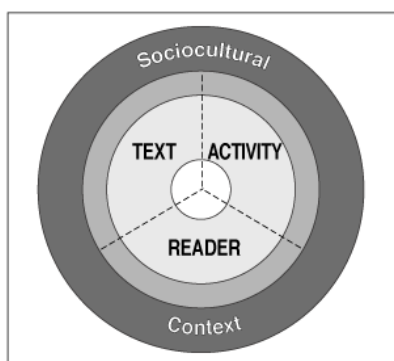
Videre sier Bråten at feilfri og automatisk ordavkoding forutsetter at eleven leser mye, og repeterer det de har lest flere ganger. I tillegg er det viktig at det de leser er på et passende nivå. Dårlig ordavkoding kan gi problemer med leseforståelsen, og det er viktig å avdekke om elevene har problemer med avkodingen på et tidlig stadium. Dette kan man gjøre ved å observere elevene mens de leser, eller ved bruk av ulike lesetester.

6.4 Leseforståelse

Leseforståelse er en kompleks prosess hvor ordavkoding, språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon er komponenter som spiller inn. Bråten (2008:45) definerer leseforståelse som *”å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst”*. Det vil si at leseren både søker mening i selve teksten (tekstnær forståelse), og skaper mening utover det som står skrevet. Komponentene som er vesentlige for leseforståelse, er viktig å ha kjennskap til for å kunne forstå elevenes ulike forutsetninger for å lære, og slik kunne tilrettelegge innholdet i undervisningen til hver enkelt elevs behov. Disse komponentene er viktige å se i sammenheng, da de påvirker hverandre. I tillegg til å påvirke hverandre, blir komponentene også påvirket av ytre faktorer som familiære og sosiale forhold, klassesituasjon og sosiokulturelle forhold. Det er betydningsfullt med en variert undervisning og at undervisningen retter seg mot flere av komponentene, da vansker med leseforståelsen kan skyldes én eller flere av disse. Jeg skal ikke gå inn på hver av disse komponentene, men ta for meg lesemotivasjon (punkt 6.7), i tillegg til språk og ordavkoding som er beskrevet i punkt 6.2 og 6.3.

6.5 Lesingens kompleksitet

Sweet & Snow (2003) presenterer en modell som viser kompleksiteten av det å lese, hvilke faktorer som har påvirkning for hvordan man leser en tekst, og hvordan den gitte kontekst kan ha betydning. Jeg skal presentere de ulike elementene i modellen:



Figur 12. Leseutviklingens kompleksitet og kontekst. Tatt fra Sweet & Snow (2003:3). ('A heuristic for thinking about reading comprehension')

Modellen vektlegger at de ulike delene ikke er selvstendige elementer, men at leseutvikling må sees på som et samspill mellom elementene.

Leseren (*'the reader'*) møter leseoppgaver på ulike måter. De kan ha ulik lesemotivasjon, forforståelse eller leseferdighet. Da er det som lærer viktig å kunne hjelpe elevene til å bli selvregulerte og autonome lesere. Effektive lærere vet til enhver tid hvilken type instruksjon på hvilke type tekster de ulike elevene i en klasse trenger. Disse lærerne klarer å gi elevene riktig instruksjon, slik at både kortsiktige og langsiktige mål blir nådd (Sweet & Snow 2003).

Teksten (*'the text'*) kan være utfordrende eller enkel, basert på hvordan den er skrevet og hvordan forholdet mellom teksten og kunnskapen til leseren korresponderer. Når teksten blir for vanskelig i forhold til leserens nivå, blir det utfordrende å oppnå faglig utvikling. Derfor er det viktig at tekstens nivå tilrettelegges elevene. Leseutvikling blir stadig mer utfordrende da det forventes mer fra elevene på et tidligere stadium. Da blir det også viktig for lærerne å tilrettelegge slik at alle elevene har mulighet for å utvikle best mulig leseforståelse ut fra egne forutsetninger (Sweet & Snow 2003).

Aktiviteten (*'the activity'*) handler om lesingens dimensjon. Dette innebærer lesingens hensikt, hvordan en gjennomfører selve lesingen, og konsekvensene av lesingen. I skolesammenheng er ofte lesingens hensikt utvikling av leseferdighetene, eller å oppnå kunnskap om et tema. Man aksepterer ofte først hensikten, for eksempel hvis man skal lese noe for så å skrive et referat, før man starter aktiviteten. Kunnskap er en naturlig konsekvens av aktiviteten (Sweet & Snow 2003).

Konteksten (*'the context'*) sammenlignes ofte med klasserommet. Klasserommet reflekterer nabolaget skolen ligger i og de økonomiske omstendighetene fra samfunnet rundt. Det finnes dokumenterte forskjeller i hvilket utstyr "rike" skoler kan tilby elevene med tanke på mengde bøker, datautstyr og andre ressurser i forhold til "fattige". Sweet & Snow ser også konteksten i et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor de ut fra Vygotskys (1978) læringsteori ser hvordan elever kan lære gjennom sosial samhandling med andre, både medelever og voksne. Slik kan elevene arbeide på et nivå som er over deres individuelle nivå, med veiledning og hjelp fra andre (mediering). Miljøet i klasserommet er også en viktig del av konteksten. Hvordan læreren organiserer klassen med tanke på gruppeinndelinger, ressursomfang, tilgang på materiale og inkludering av teknologiske hjelpemidler har stor relevans. Her kan vi også

trekke linjer til Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, hvor konteksten barna vandrer i (for eksempel skolen i mikrosystemet), settes i system.

6.6 Pressleys 'Balanced teaching' i kontekst

Jeg nevnte i punkt 6.1 at Pressley studerer noen svært dyktige lærere, og beskriver hvordan de organiserer undervisningen etter '*Balanced teaching*' prinsippet. Nå skal jeg presentere de funn som ble gjort ved å studere disse lærerne.

Klasserommene til lærerne fremsto som rike på fortellinger, både fortalt av lærerne og lest og repetert av elevene. Lærerne kunne rapportere daglig øvelse i lesing og skriving fordelt på ulike oppgaver. De var opptatt av de individuelle litterære evnene til elevene, og lesing var individuelt tilrettelagt etter elevens nivå. Mange ulike typer lesing ble gjort i disse klasserommene:

- elevene leser sammen med læreren
- elevene leser etter læreren (ekko)
- elevene leser sammen uten lærer
- stillelesing
- repeterende lesing av elevenes bøker og fortellinger
- hjemmelekse i lesing

I de beste klasserommene i studien til Pressley (2006) var vanskelighetsgraden på det elevene leste, definert av hvilket lesenivå elevene var på. Elevene var til en hver tid i arbeid, og oppgavene hadde alltid en pedagogisk hensikt. Klasserommene bar preg av at lærerne hadde som forutsetning at samtlige elever i klassen kunne og ville lære. De var bestemt på at alle hadde en mulighet til å utvikle seg som lesere og skrivere, gitt de rette faglige utfordringene.

Pressley (2006) konkluderer med at instruksjon i 'Grade 1' klasserom må møte alle elevenes behov. Man må tilrettelegge og "*bygge stillas*" for elevene slik at de som kan skrive tre sider får utfolde seg, mens de som strever med tre linjer også får gjøre det, og samtidig må alle få differensierte tilbakemeldinger. De beste lærerne i studien klarte dette, de organiserte undervisningen slik at de alltid kunne hjelpe elevene til nye utfordringer, uansett nivå.

Videre nevner Pressley (2006) de elevene som sliter med leseopplæringen, og hvilke tiltak som kan settes i verk. Han presenterer 'Reading Recovery' som et viktig program. Han sier at det finnes forskningsmessig støtte for innholdet i programmet. Selv om det ikke finnes noen "magisk kur" på hvordan få bukt med leseproblemer, har 'Reading Recovery' vært oppklarende på hva som virkelig kan hjelpe elever i leseopplæringen. For å utvikle 'Reading Recovery' lærere, må skolene investere i kompetanseutvikling, da det tar et år å etterutdanne seg for en slik lisens (se kap.2). Dette kan være risikabelt, hvis skolen deretter ikke har nok midler til å holde 'Reading Recovery' lærere i full stilling. Pressley (2006:270) viser til en studie av 'Reading Recovery' lærere som "vanlige" klasseromslærere, og det viser seg at undervisningen deres er en kompleks balanse mellom direkte instruksjon, minileksjoner, lesing og skriving og tilrettelegging av hver enkelt elevs nivå. De tok svært mye hensyn til hver enkelt elevs kompetanse, og brukte stillasprinsippet for å la elevene utfolde seg på riktig nivå som et mål for å utvikle selvregulering. *"Reading Recovery principles are compatible with balanced literacy instruction in a very effective classroom setting"* (Pressley 2006:270). Pressley viser her at en med kunnskap om 'Reading Recovery' også kan dra nytte av innholdet i dette programmet i vanlig klasseromsundervisning. Dette medfører en positiv virkning på elevene og undervisningen.

6.7 Lesemotivasjon

Motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, og hva som driver de ulike valgene. For god lesemotivasjon er forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål viktige komponenter (Bråten 2008). Forventning om mestring bygger på tidligere prestasjoner og handler om elevens vurdering av egen kompetanse. I tillegg bygger forventning om mestring også på andres positive tilbakemeldinger, det være seg fra læreren, medelever eller foreldre. Bråten (2008:76-77) sier om forventning om mestring: *"For å øke elevens forventning om mestring er det viktig å sørge for at de får ferdigheter og redskaper som skal til for å forbedre lesingen, at de gis mulighet til å lykkes ved at vanskegraden til en hver tid tilpasses kompetansen, og at de får tilbakemeldinger som vektlegger egen fremgang i lesing heller enn i sammenligning med andre"*.

Indre motivasjon handler om den indre drivkraften til å utføre en oppgave. Hvis elevene har lyst til å lese, og er interessert i å lese, er de indre motivert. De leser for lesingens egenverdi, ikke fordi de må gjøre en oppgave eller lekse. Nysgjerrighet og engasjement er viktig for å styrke indre lesemotivasjon. Elever som har en spesiell interesse for et tema, kan unngå leseproblemer hvis læreren kjenner til denne interessen og gir elevene bøker basert på dette. Ved å gi bøker elevene er interessert i, er dette også med på å styrke den indre motivasjonen for å lære å lese (Snow et al. 2005). Forkjærlighet for utfordrende lesestoff er også en viktig komponent ved indre motivasjon.

Mestringsmål er elevens mål om egen mestring og faglige utvikling. Dette målet settes ikke i sammenligning med andre elever, men har sin egenverdi i selve mestringen.

”*Matteuseffekten*” kan være et uttrykk for gleden ved å mestre lesing. De som føler mestring blir glad i å lese, de leser mer, får bedre teknikk, større vokabular og kommer inn i en positiv sirkel. Uttrykket *’the rich get richer’* beskriver denne positive sirkelen, og det motsatte *’the poor get poorer’* viser at barn som ikke føler mestring, kommer i en negativ sirkel, hvor lesing blir et ork og noe de ikke er motivert for (Stanovich 2000).

Del II: Sentrale prosesser i leseopplæring i komparativt blikk til EYLP

6.8 ’Balanced classroom literacy program’ i komparativt perspektiv

I del II skal jeg se om EYLP tar høyde for viktigheten av innholdet i de samme komponentene som drøftes i del I, som er viktige komponenter i internasjonal forskning på leseopplæring.

’Balanced classroom literacy program’ (BCLP) handler om selve leseundervisningen i EYLP (kap.4). Organiseringen er tredelt, hvor klassen starter hver EYLP økt samlet, deretter arbeider i stasjoner, og avslutter samlet igjen. Gjennom stasjonsarbeidet skal elevene gjøre ulike litterære øvelser. På de selvstendige stasjonene skal elevene gjøre oppgaver de mestrer uten hjelp, og på lærerbetjent stasjon skal oppgavene være mer utfordrende. Innholdet i EYLP

undervisningen består av de samme leseøvelsene som Pressley (2006) presenterer som nødvendige i et ”balansert” klasserom (punkt 4.2.1 og punkt 6.6).

Elevene snakker muntlig og gjør ulike skriveøvelser. De leser i storbok og småbøker. De leser både alene, sammen med medelever og sammen med læreren. De små bøkene er bøker som elevene får utdelt på bakgrunn av hvilket nivå de ligger på faglig. Storboka er en bok læreren gjerne leser for elevene i plenum. Elevene på samme gruppe har de samme småbøkene, da elevene innen en gruppe er på et jevnt nivå. Det er disse bøkene de leser sammen både med og uten læreren, eller alene.

Man kan se at det som blir gjort i de beste klasserommene i studien til Pressley (2006), også gjenkjennes i EYLP. De har alle fokus på at lesing trenger varierende trening og gir elevene ulike øvelser basert på dette. Pressley presenterer viktige karakteristikk på dyktige lærere, som også er å kjenne igjen hos EYLP lærere. Det nevnes blant annet at dyktige lærere har høye forventninger til *alle* elevene sine. Elevenes basiskunnskaper er det som prioriteres, og elevenes faglige utvikling kontrolleres jevnlig. Dette er også noe av det Crévola & Hill (1998) ser på som viktig hos en lærer.

I de beste klasserommene i studien til Pressley (2006) var vanskelighetsgraden på det elevene leste, definert av hvilket lesenivå elevene var på, og lærerne hadde en grunnleggende tro på at alle elevene kunne lære bare de fikk riktig tilrettelegging. EYLP står også for disse verdiene, med en tro på at alle elever kan lære med riktig påvirkning og riktig lesenivå.

De beste lærerne i studien klarte å møte alle elevenes faglige behov, de organiserte undervisningen slik at de alltid kunne hjelpe elevene videre, uansett nivå. Dette kjenner vi igjen som noe av essensen i EYLP, alle elevene skal få utfordring på sitt nivå.

Pressley (2006) presenterer ’Reading Recovery’ som et godt spesialpedagogisk program for de elevene som sliter med leseopplæringen. EYLP bruker ’Reading Recovery’ konsekvent i sin spesialpedagogiske del.

6.8.1 Språk i EYLP

EYLP bruker muntlig språk som en del av den litterære undervisningen, for å la elevene få trene på å utvikle vokabularet sitt og legge til rette for språklig forståelse og leseforståelse. De

snakker om innholdet i tekstene, og ved å bruke språket muntlig får de øvet på sitt vokabular og utviklet språket gjennom å få forklaringer på ord som de ikke forstår.

Forståelse av teksten er altså et viktig moment, og det fokuseres på om elevene forstår det de leser. Da snakkes det gjerne om de enkelte ordenes betydning, eller om noen vet om noe annet som kan ligne på ordene i boka for eksempel. Elevene får også resonnerer seg frem til egne erfaringer som de kan sette i sammenheng med handlingen i boka. Hvis boka for eksempel handler om en katt, kan barna inviteres til å fortelle om egne dyr. Slik øker også interessen og forståelsen for det de leser, da de kan sette det i sammenheng med egne erfaringer (Bradbury et al. 1997; observasjon på Nylund skole, september 2009).

6.8.2 Ordavkoding i EYLP

I EYLP er det viktig med en nøye gjennomgang av alfabetet, slik at kunnskapen om bokstavene sitter godt. Det fokuseres på fonologisk bevissthet gjennom lydering og oppdeling av ord til bokstaver eller bokstavkombinasjoner. EYLP jobber mye med ordavkoding gjennom de ulike leseøvelsene i undervisningen. Ordene i storboka eller i elevenes småbøker lyderes for å avkodes. Elevene har også et antall høyfrekvente ord i uka som skal læres (på Nylund har de fem i uka i første klasse). Disse ordkortene henger på veggen slik at elevene blir oppmerksomme og kan se på dem hver dag. I EYLP repeterer elevene det de leser flere ganger, både hjemme og på lærerbetjent stasjon. Repetert lesing ser ut til å være mest effektivt når læreren veileder lesingen, og det er nettopp det som skjer på den lærerbetjente stasjonen. Det de leser er på et passende nivå. Det er en fordel at tekstene er såpass vanskelige at de oppleves som utfordrende, men at de samtidig ikke skaper frustrasjon (Bråten 2008). Dette er også målet til de tekstene som blir gjennomgått på lærerbetjent stasjon, da læreren fungerer som medierende hjelper hvis elevene står fast et sted. Gjennom lærerbetjent stasjon får læreren mulighet til å observere elevene mens de leser uten avbrytelser fra andre. Slik blir det lagt til rette for å avdekke elevenes eventuelle problemer i forhold til ordavkodingen.

6.8.3 Leseprosessene i EYLP: Kompleksitet og kontekst

Jeg viser til figur 13, som illustrerer leseutviklingens kompleksitet og kontekst, med komponentene *leseren*, *teksten*, *aktiviteten* og *konteksten* (punkt 6.5).

Når det gjelder *leseren*, er det i EYLP viktig å møte elevene med tanke på motivasjon, forforståelse eller leseferdighet. EYLP har fokus på å møte elevene på sitt individuelle lesenivå. Elevene blir derfor jevnlig observert og testet slik at det blir gitt riktig type instruksjon.

I EYLP får elevene *tekster* tilpasset det nivået de til enhver tid ligger på, slik at de skal oppleve mestring samtidig som de får faglig utfordring. De får ulikt nivå på tekstene basert på om de skal lese alene eller lese med hjelp.

Aktiviteten dreier seg om lesingens hensikt. I skolesammenheng er dette gjerne leseutvikling eller lesing for å lære noe om et tema. I EYLP er ofte hensikten å lese for å forstå, elevene skal finne mening. Derfor repeteres tekstene, og de leses på ulike måter (med eller uten lærer, med eller uten medelever) for at elevene både sammen med andre og alene skal kunne diskutere seg frem til tekstens handling. En annen hensikt er å lære ordene i teksten, derfor repeteres ofte ett og ett ord (ordavkoding) for å øke leseforståelsen.

Konteksten handler om miljøet i klasserommet og de ressurser, midler og utstyr som finnes. I tillegg sees konteksten ofte i et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor barna lærer i sosial samhandling med andre. Også i ELYP er det viktig med utstyr, og dette krever midler fra skolens ledelse. Både bøker, datautstyr og spesiallærere er nødvendig for å oppnå god organisering og undervisning. Crévola & Hill (1998) refererer også til Vygotsky når de snakker om læring i klasserommet. Læreren sees på som en medierende hjelper som drar elevene opp på et nivå de ikke hadde klart alene uten hjelp. Og elevene har også mulighet til å samarbeide og hjelpe hverandre på de selvstendige stasjonene. Når det gjelder miljøet i klasserommet, er gruppeinndeling en viktig faktor. Tilgangen på materiale er stort, da de har ulikt materiale på de seks ulike stasjonene. Alt materialet finnes også i ulike nivå, slik at alle elevene får oppleve mestring. Datamaskin er en egen stasjon i EYLP, så teknologiske hjelpemidler blir også inkludert.

6.8.4 Lesemotivasjon i EYLP

Ved å gi alle elevene oppgaver tilpasset deres individuelle ferdighetsnivå i lesing, legger EYLP til rette for positiv forventning om mestring fordi elevene mestrer oppgavene de får. Neste gang de får en oppgave, vil de dermed også forvente mestring, basert på forrige resultat.

EYLP kan sammenlignes med sitatet fra Bråten (2008:77), som sier at elevene må få riktige redskaper for å forbedre lesingen, og at fokuset skal være på tilbakemeldinger som vektlegger hver enkeltts lesefremgang heller enn å sammenligne med andre elever. Dette fordi EYLP alltid har fokus på den enkelte elevs faglige nivå og utviklingspotensiale, i tillegg til de faglige ferdigheter som blir lært gjennom leseopplæringen.

Hva indre motivasjon angår, er det viktig med interesse og lyst fra elevenes side. Gjennom EYLPs spennende storbøker og småbøker om tema barna er interessert i, legges det til rette for nysgjerrighet og engasjement. Videre er EYLP opptatt av en meningssøkende lesing, for å styrke forståelsen av tekstens innhold. Dette vil også skape nysgjerrighet. I tillegg er utfordrende lesestoff en komponent for indre motivasjon. Dette hjelper EYLP barna med da de alltid har utfordrende lesestoff på lærerbetjent stasjon, og barna opplever at læreren kan hjelpe hvis de står fast. Ved hele tiden å vite at de kan få hjelp hvis det blir for vanskelig, tør kanskje elevene gripe vanskelige tekster i større grad enn hvis de visste at de sto på helt egne ben (Bråten 2008).

Mestringsmål er elevens mål om egen mestring og utvikling. Ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt, slik EYLP gjør, kan læreren til en hver tid vite hvor elevene ligger faglig, og hjelpe elevene slik at de opplever mestring, og ser gleden i egen faglig utvikling uavhengig av de andre elevenes faglige ståsted.

6.9 Oppsummering og diskusjon

I dette kapittelet gjøres det rede for delspørsmålet: *Hvordan arbeider EYLP konkret med utvikling av leseprosessene sammenlignet med internasjonal leseforskning?*

I del I presenteres det Pressley (2006) og andre leseforskere, som representanter for internasjonal forskning, ser på som grunnleggende prosesser for god leseopplæring. Vi ser at

en balansert undervisning som tar høyde for både *'whole language'* og *'skilled reading'* er nødvendig for at barna skal utvikle seg til best mulige lesere. Et stort vokabular og ordavkoding er nødvendige og viktige komponenter for denne utviklingen. I leseutviklingens kompleksitet og kontekst (punkt 6.5, fig.12), modell tatt fra Sweet & Snow (2003:3), ser vi at tekstforståelse er en kompleks prosess hvor både leseren, teksten, aktiviteten og konteksten må tas hensyn til. Videre gis en presentasjon av hva dyktige lærere foretar seg (Pressley 2006), og hva de gjør for å oppnå *'Balanced teaching'* i sine klasserom. Når det gjelder lesemotivasjon, ser vi at forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål er viktige komponenter.

I del II gjøres det rede for læringsprosessene for god leseopplæring, presentert i del I, sett i et komparativt perspektiv til EYLP. EYLP støtter seg til det internasjonale leseforskere sier er viktig for god leseopplæring, både når det gjelder *'Balanced teaching'*, språk, ordavkoding, leseforståelse og motivasjon. Det ser ut som at leseopplæringen i EYLP har de samme grunnleggende prosessene som lærerne har arbeidet med tidligere, men at programmet i tillegg byr på en systematisk organisering av undervisning i stasjoner som gir god variasjon, er motiverende for elevene og gir læreren ro til å arbeide med hver i sær en liten stund.

Elementet *'Balanced classroom literacy program'* (BCLP) kan derimot ha et svakt punkt når det gjelder nøkkelen i opplegget, den lærerbetjente stasjonen. Her er man avhengig av lærerens kunnskap angående grunnleggende prosesser i leseopplæring. Dette er vanskelig å måle uten teknisk utstyr fordi det går på kvaliteten på dialogen mellom lærer og elev. Kvaliteten på dialogen på lærerbetjent stasjon blir avgjørende for kvaliteten av undervisningen for den enkelte elev, og her er lærers kunnskapsnivå avgjørende. Rasmussen (2003) har gjort en studie av norsk lærerutdanning når det gjelder leseutvikling og konkluderer med at vi i Norge er for dårlige. Hvis Rasmussen har rett, har norsk lærerutdanning store svakheter i forhold til å gi kandidatene kunnskap om lesing. Da krever det kompetanseheving fra skolens ledelse slik at lærerne blir analytiske, ser hva elevene trenger og vet hva de kan gjøre med det. Dermed er vi avhengige av god veiledning og kompetanseutvikling for lærerne, som også inngår som et av elementene i *"puslespillet"* som illustrerer de fire viktige delene i EYLP (kap.5, fig.11). Hvis denne veiledningen er grundig og god, legges det til rette for god undervisning, men hvis denne er usystematisk eller fraværende, kan det være fare for kvaliteten på undervisningen. Nøkkelen til kvalitet ligger

altså i lærerens kunnskap om grunnleggende leseprosesser og kvaliteten i veiledningen av lærerne.

I neste kapittel gis en oppsummering av teoridelen; kapittel 3, 4, 5 og 6, samt presiserte problemstillinger for forskning.

7 OPPSUMMERING AV TEORIDEL

I dette kapittelet gis en kort oppsummering av teoridelen, og svarene jeg har fått på de ulike delspørsmålene sammenfattes. Til slutt gjør jeg rede for hva jeg vender meg til empiri for å søke svar på.

Nylund skole illustrerer hva EYLP går ut på, og hvordan programmet organiseres i praksis. Undervisningen er fordelt på stasjoner, gruppene er nivådelte og elevene tas ut til 'Reading Recovery' ved behov. Alle de fire delene i "*puslespillet*"; klasseromsundervisning, foreldredeltakelse, spesialundervisning og veiledning av lærere (kap.5, fig.11) berøres. Kapittel 5 gir en beskrivelse av EYLP, og de fire delene fra "*puslespillet*" er grunnleggende også her. Dermed ser vi at Nylund skole bruker programmet riktig, da de ivaretar og prioriterer de samme retningslinjer som EYLP står for.

Et ønske om å heve nivået blant de svake elevene i australsk skole var bakgrunnen for forskningsprosjektet 'Early Literacy Research Project (ELRP)' som ligger til grunn for EYLP. Et pretest-posttest design ble brukt for å teste 52 kontroll –og forsøksskoler, hvor implementering av en overordnet modell (kap.4, fig.10) ble gjort i forsøksskolene. Det ble også lagt inn en index (SLN) for å kontrollere resultatene for andre påvirkningsfaktorer.

I testresultatene ser vi at ELRP har gitt elevene positivt faglig utbytte. Ved å vise til slike resultater, ser vi at Hill og Crévola har stått for et grundig forskningsprosjekt, med nøye forarbeid og godt planlagte rutiner i forsøksskolene.

En balansert undervisning som bruker elementer fra både '*whole language*' og '*skilled reading*' er nødvendig for at barna skal utvikle seg til best mulige lesere (Pressley 2006). Flere prosesser er viktige for å oppnå god leseforståelse, og den viktigste er kanskje et stort vokabular. Ordavkoding er også viktig. Tekstforståelse er en kompleks prosess hvor både leseren, teksten, aktiviteten og konteksten må tas hensyn til (Sweet & Snow 2003). En variert og "*balansert*" undervisning som møter elevene på sitt individuelle nivå er noe som karakteriserte en dyktig lærer. Lesemotivasjon er også av betydning når det gjelder leseutvikling, og for å fremme motivasjonen fokuseres det på interesse for innholdet i tekstene samt et nivå på tekstene som fører til mestringsfølelse.

Læringsprosessene som er viktige for god leseopplæring blir i kapittel 6 sett på i et komparativt perspektiv til EYLP. Undervisningen i EYLP (*'Balanced classroom literacy program'*) støtter seg til det leseforskere sier er viktig for god leseopplæring, både når det gjelder *'Balanced teaching'*, språk, ordavkoding, leseforståelse og motivasjon. Det kan se ut som at grunnen til norske skolars økende bruk av EYLP skyldes den organiseringen av undervisningen som programmet innehar. Dette fordi det ikke finnes noen åpenbare forskjeller på det faglige innholdet i undervisningen etter å ha sett det komparativt mot annen anerkjent teori og forskning på leseopplæring.

Det kan se ut som EYLP har fått til en organisering av elevene som muliggjør tilpasset opplæring i større grad enn vanlig klasseromsundervisning, og slik legger til rette for bedre lesenivå allerede fra skolestart, som også øker motivasjonen for å lære mer (*'the rich get richer'*).

7.5 Avsluttende kommentar

Teoridelen gir svar på de tre første delspørsmålene som ble stilt innledningsvis, men lite litteratur i Norge gjør at jeg ikke finner svar på norske læreres erfaring med programmet (da jeg vil ha et bredere inntrykk enn kun fra en skole). Det danner derfor grunnlag for det videre problem jeg vil søke svar på empirisk:

Hvordan oppfatter norske lærere bruken av EYLP på sin skole og i sin undervisning?

I neste kapittel presenteres de metodiske valg som er gjort for å finne svar på dette spørsmålet.

8 METODE

Valg av metode er et fundamentalt valg, og en viktig del av ethvert forskningsprosjekt (Holme & Solvang 1996). I dette kapitlet skal jeg presentere de forskningsmetodene jeg har valgt å bruke for å finne svar på problemstillingene mine omkring 'Early Years Literacy Program' (EYLP) i norsk skole. Jeg skal først begrunne valget, før jeg presenterer instrumentene jeg har brukt for datainnsamlingen. Videre vil jeg si litt om utvalget og prosedyren for datainnsamlingen. Tilslutt vil jeg beskrive analyse og tolkning av data, før jeg diskuterer reliabilitet, validitet og etikk, i forhold til undersøkelsen.

8.1 Formål med forskningen

I teoridelen fikk jeg svar på hvilken forskning som ligger bak den historiske utviklingen av EYLP, og hvordan programmet drives i en norsk skole. Teorien gav også innblikk i hvordan programmet praktisk gjennomføres, og om programmet støttes av annen anerkjent forskning på leseutvikling. Da sto jeg igjen med følgende problemstilling, med presiserte delspørsmål, jeg ønsket å finne svar på empirisk:

Hvordan oppfatter norske lærere bruken av EYLP på sin skole og i sin undervisning?

- *I hvilken grad opplever lærerne at skolen legger til rette for at EYLP skal kunne brukes på best mulig måte?*
- *Hvordan opplever lærerne at elevene utvikles som følge av programmet?*
- *På hvilken måte har grad av EYLP organisering på den enkelte skolen noe å si for om lærerne ønsker å fortsette med programmet?*

8.2 Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode

Problemstillingenes egenart sto i skjæringspunktet mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Jeg ønsket en kvantitativ oversikt over lærernes bruk og mening om programmet i Norge,

samt kvalitative utdypinger omkring lærernes tanker om egne opplevelser og erfaringer med programmet. I vitenskapsteorien er det vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger, men jeg ønsket derimot å se på hvordan en kan bruke begge disse tilnærmingene i en og samme studie for å få en utdypende forståelse.

Kvalitativ metode kjennetegnes med subjektivitet og nærhet til menneskets tanker og erfaringer av verden, og søker forståelse fra informantens side. *”Den kvalitative orientering innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på”* (Kvale & Brinkmann 2009:31).

I kvalitativ forskning er utvalgene små, og resultatene presenteres heller som sitater enn i tabeller. Tolkningen skjer gjennom tekst, hvor man analyserer intervjuer eller observasjoner (Hellevik 2009).

Kvantitativ metode strekker seg derimot over flere enheter (informanter), hvor man søker en objektiv virkelighet. Her kan forskeren skaffe seg sammenlignbare opplysninger om informantene, og opplysningene presenteres i form av tall gjennom statistisk analyse av datamaterialet (Hellevik 2009).

Debatten om kvalitativ og kvantitativ metode er preget av ulike standpunkt i forhold til metodenes verdi. Kvantitative forskere kritiserer kvalitativ forskning, hvor de blant annet sier at denne metoden er for snever og subjektiv, og at generaliseringsmulighetene er begrensede. På den annen side mener kvalitative tilhengere at man kan gi et mer troverdig bilde av verden ved kvalitativ forskning, hvor man går i dybden av forskningsproblemet og får en forståelse av subjektets tanker og opplevelser (Alvesson & Sköldberg 2008).

I følge Alvesson og Sköldberg (2008) skal vi være kritiske med å skille de to metodene så sterkt fra hverandre, og heller la forskningsproblemet styre metodevalget. Grønmo (1996) er også opptatt av at man ikke skal ”velge side”, og sette metodene opp mot hverandre. Han ønsker heller å fremstille de som to komplementære metoder som kan brukes for å utfylle hverandre. Hellevik (2009) setter fokus på dette når han sier at det har blitt mer og mer vanlig og veksle mellom metodene, og at man *”gjennom slike kombinerte opplegg har en mulighet for å utnytte de to tilnærmingenes sterke sider”* (Hellevik 2009:111). Dermed legges det til rette for metodetriangulering (Rolland 1999). Cohen et al. (2000:113) presenterer metodisk triangulering som: *”using the same method on different occasions or different methods on the*

same object of study". Hellevik (2009:111) eksemplifiserer når han beskriver hvordan en kan veksle mellom metodene i samme forskningsopplegg:

"For eksempel å bruke en kvalitativ tilnærming i en eksplorerende fase når en er lite fortrolig med det fenomenet som studeres, og så gå over i en kvantitativ fase når det er utviklet presise begreper og det kan framsettes hypoteser som skal testes. Kanskje vender en så i analysefasen tilbake til det kvalitative gjennom noen uformelle intervjuer for å prøve om ens egne forklaringer stemmer overens med de involvertes oppfatninger."

Hellevik viser her at elementer fra begge tilnærmingene kan brukes samtidig i en og samme undersøkelse. Jeg støtter meg til dette i mitt valg av forskningsmetode som utdypes i neste punkt.

8.3 Valg av forskningsmetode og design

Da jeg etter hvert fikk overblikk over hvor mange skoler som driver med EYLP, ønsket jeg å gjøre en kvantitativ spørreundersøkelse for å ha muligheten til å få et mer representativt utvalg av EYLP-lærere med, og slik få et bredere inntrykk. I tillegg ønsket jeg utdypende begrunnelser og formuleringer på hvorfor lærerne trives eller mistrives med EYLP. Derfor valgte jeg i tillegg til spørreundersøkelsen, å gjennomføre kvalitative intervju av noen få lærere. Ved å triangulere metoden slik som dette, får jeg muligheten til å se om svarene i spørreundersøkelsen og intervjuene støtter hverandre. Jeg får muligheten til både å presentere kvantitative tabeller som fremstiller objektive svar med mange enheter (i dette tilfellet lærere) involvert, og presentere kvalitative sitater som gir en subjektiv opplevelse og indre tanker omkring forskningsproblemet. Målet mitt er at de kvalitative intervjuene hjelper til å utdype svarene i den kvantitative spørreundersøkelsen, og slik ønsker jeg også å vise viktigheten av begge metodene, og hvordan en kan bruke de som to komplementære metoder i en undersøkelse.

Jeg gjennomførte en undersøkelse med et ikke-eksperimentelt design (Kleven 2002b). Dette designet, som også går under navnet deskriptivt design, kjennetegnes ved at man ikke gir

noen manipulasjon eller påvirkning for å endre tingenes tilstand, men heller studerer tilstanden slik den er.

8.4 Instrumenter for innsamling av data

For å gjennomføre undersøkelsen, utformet jeg spørreskjema og intervjuguide. Disse instrumentene er basert på teorien omkring EYLP, og da spesielt med utgangspunkt i det bakenforliggende forskningsprosjektet 'Early Literacy Research Project' (ELRP). Tidligere presentertes en modell med ni elementer (se punkt 4.2.1, fig.10), som alle må innfris for at EYLP skal gi ønsket læringsutbytte. Senere er disse ni elementene forenklet og illustrert i de fire delene av "*puslespillet*" som presentertes i kapittel 5 (punkt 5.1, fig.11). De fire viktige delene av EYLP er:

1. Klasseromsundervisningen/organisering (nivådelte stasjoner)
2. Foreldredeltakelse/foreldrenes hjelp med leksene (lese hjemme hver dag)
3. Spesialundervisning (en-til-en med 'Reading Recovery')
4. Profesjonell utvikling av lærerne (ansvarlig koordinator som står for dette)

Alle de fire delene er like viktige, og må tilfredstilles for å kunne forvente best mulig utvikling hos elevene. Jeg ser også på om det er gjort endringer i leseopplæringen utover organiseringen av undervisningen, mer presist om EYLP ivaretar det internasjonale forskning anerkjenner som god leseopplæring (jmf. kapittel. 6.). Videre presenteres de to instrumentene hver for seg i de to neste punktene.

8.4.1 Spørreskjema

Ved formulering av spørsmål i et spørreskjema (se vedlegg 3) er det viktig å gjøre seg forstått. Man må ha fokus på forenkling av språket, og ta hensyn til at ikke alle respondentene har kjennskap til faglige ord og uttrykk som for eksempel stammer fra forskningen bak EYLP. Selv om 'Reading Recovery' er en viktig del av EYLP, valgte jeg derfor å ha et alternativ der respondentene fikk mulighet til å si at de ikke visste hva dette er (se spørsmål 17). Dette

gjorde jeg blant annet for å kartlegge om alle er innforstått med teorien rundt programmet, eller ”bare” det praktiske (Hellevik 2009). Jeg har også hatt fokus på et enkelt og forståelig språk for å styrke begrepsvaliditeten, blant annet gjennom pilotstudien (se punkt 8.4.3). Andre aspekt ved validiteten vil jeg komme tilbake til i punkt 8.9.

Spørreskjemaet består av tjuetre spørsmål/påstander, de fleste med utgangspunkt i forståelse og utbytte av det teoretiske grunnlaget, og hvorvidt lærerne opplever at alle de fire delene blir ivaretatt. Jeg har lagt spesiell vekt på organiseringen av programmet, norskfaglige endringer/forbedringer hos elevene som følge av EYLP, og hvordan lærerne oppfatter at det legges til rette for opplæring og videreutvikling. Spørsmålene er hovedsakelig lukkede, hvor flertallet av svaralternativene er presentert i en Likert-skala (intervallskala). Ved hjelp av denne skalaen får respondenten si seg enig eller uenig i en påstand, og det kommer også frem hvor sterkt enigheten uttrykkes (Hellevik 2009). Tretten av spørsmålene besvares med Likert-skala, hvor spørsmål/påstand 14. vises som eksempel:

14. Jeg opplever at EYLP legger til rette for differensiert/tilpasset undervisning på hver enkelt elevs nivå

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

Videre har fire spørsmål/påstander faste svaralternativ, og slik kan respondenten krysse av for det/de svarene som passer. Noen av de lukkede spørsmålene har også dikotome variabler, det vil si at det kun er to svaralternativ. Et vanlig eksempel her er når en krysser av for kjønn. I mitt tilfelle er det ja eller nei. Jeg har også tre åpne svaralternativ i spørreskjemaet (se spørsmål 5.). Disse vil følgelig ikke bli fremstilt statistisk, men være til hjelp for å kommentere de andre svarene om det blir nødvendig.

Når en bruker spørreskjema som metodisk instrument kan en svakhet være å stille kun ett spørsmål om et viktig og komplisert tema (Hellevik 2009). Dette har jeg tatt høyde for i for eksempel spørsmål 4.,5 og 6. som handler om elevens endringer:

4. Jeg opplever endringer hos elevene etter jeg startet med EYLP

JA

NEI

Elevenes endringer utdypes i neste spørsmål:

5. Hvis ja, hvilke? Kryss av for det/de alternativene som passer

Sterkere faglig

Roligere i undervisningen

Mer motiverte for læring

Bedre humør i skolesammenheng

En videre utdyping gis i spørsmål 6., som ikke bare gjelder den enkelte lærerens elever, men skolen som helhet:

6. Min skole opplever bedre resultater i lesing etter vi startet med EYLP

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

I spørsmål 4. skal respondentene krysse av om de har opplevd endringer hos elevene. Videre dukker alternativet *"sterkere faglig"* opp i spørsmål 5. I spørsmål 6. skal lærerne si hvor enige de er i at elevene har fått bedre leseresultater som effekt av EYLP. Alternativet *"roligere i undervisningen"* finner vi i spørsmål 5., og i spørsmål 20. Dermed gir jeg lærerne flere sjanser til å fortelle om endringene som følge av programmet, da jeg anser dette som et viktig svar i forhold til problemstillingen min.

I pedagogisk forskning blir det ofte stilt indirekte spørsmål om respondentens holdning til ulike ting. Da er det ofte viktig å stille flere spørsmål om samme holdning. Dette ser vi for eksempel i forskning på motivasjon. Jeg vurderer mine spørsmål mer som fakta, jeg er ute etter noe konkret, og stiller direkte spørsmål. Derfor har jeg også ved flere tema valgt å ikke stille mer enn et spørsmål i frykt for å virke masete (Borg & Gall 1979). Borg & Gall (1979:298) presiserer at man ikke trenger mer enn et spørsmål når man søker en spesifikk fakta: *"The use of a one-item test is quite satisfactory when one is seeking out a specific fact [...]."*

8.4.2 Intervju

"Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side" (Kvale & Brinkmann 2009:21). I mitt intervju (se vedlegg 4) har jeg tatt utgangspunkt i

spørreskjemaet, for å ha muligheten til å utdype dette. De samme spørsmålene stilles i en åpen variant, som legger til rette for lengre utredninger omkring lærernes egne opplevelser, tanker, erfaringer og synspunkt rundt EYLP. Intervjuet er av semistrukturert art, hvor intervjuguiden inneholder allerede nøye formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann 2009).

I tillegg til å følge intervjuguiden var jeg forberedt på å stille spesifiserende oppfølgingsspørsmål hvis det var noe jeg ville høre mer om, eller hvis jeg synes det var noe intervjupersonen ikke gikk nok i dybden på. Jeg hadde under hele intervjuet fokus på at respondentene skulle ha frihet til å utdype sine tanker omkring EYLP (Kvale & Brinkmann 2009).

Jeg var åpen om formålet mitt med intervjuet. Dermed kunne jeg stille direkte spørsmål, og dette kunne kanskje gjøre det lettere å gi direkte svar også. Jeg ønsket å være på søken etter kunnskap, og la respondentene være ”ekspertene” som skulle lære meg noe nyttig. Det er de som sitter inne kunnskapen om hvordan EYLP fungerer i praksis i Norge.

Jeg kommer tilbake til reliabilitet og validitet i forhold til intervjuet i punkt 8.9.

8.4.3 Pilotstudie

Jeg utarbeidet spørreskjemaet, og gjorde en pilotstudie blant tre EYLP-lærere fra den ene skolen jeg hadde kjennskap til på forhånd. Jeg fikk tilbakemeldinger på noen spørsmål som var uklare. I tillegg ville de ha med et ekstra punkt om tilpasset opplæring da de opplevde dette som et av hovedfokusene i EYLP-undervisningen. Jeg så at det var fornuftig å oppklare mistolkninger før spørreskjemaene var sendt ut til informantene, og endret på spørreskjemaet i henhold til tilbakemeldingene fra pilotlærerne. I ettertid har jeg ikke fått en eneste tilbakemelding på uklarheter i forhold til skjemaet.

For å gjøre en pilotstudie av intervjuet, ble en bekjent som har kjennskap til EYLP intervjuet. Intervjuet ble tatt opp på bånd, og transkribert. På samme vis som ved spørreskjemaet, fikk jeg oppklart et par spørsmål som var litt uklare. Også her fant jeg noen spørsmål som måtte endre form. Noen måtte stilles på en annen måte for å bli forstått, og noen måtte bli mer åpne.

Pilotstudiet var svært nyttig, og til god hjelp for å bedre undersøkelsen ytterligere med tanke på begrepsoperasjonalisering og begrepsvaliditet (se punkt 8.9).

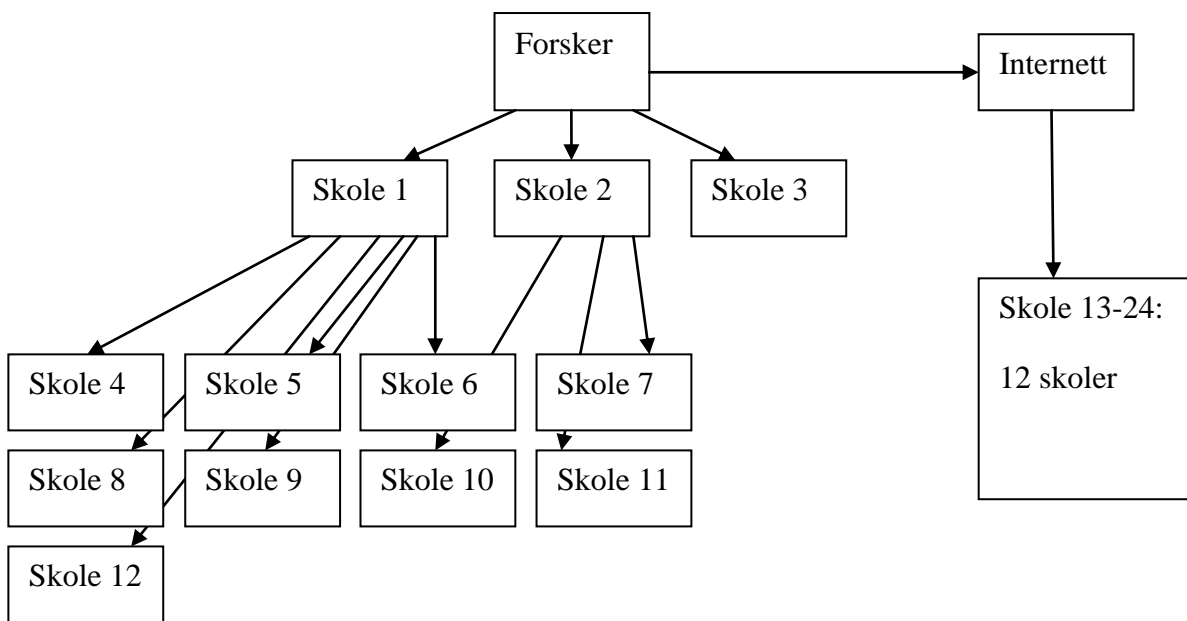
8.5 Forarbeid

Jeg har gjort ulikt forarbeid til undersøkelsen. I tillegg til pilotstudien som beskrives i forrige punkt, var det første steget å søke til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) om godkjenning av prosjektet. Etter god dialog med min kontaktperson der, ble det godkjent (se vedlegg 5).

8.5.1 Plan for undersøkelsen

Som en plan for mitt videre arbeid måtte jeg få en oversikt over hvilke skoler i Norge som bruker EYLP. Jeg hadde kjennskap til tre skoler gjennom mine lærerkolleger. Disse skolene hjalp meg med informasjon om ytterligere seks skoler som brukte programmet, og til to kommuner hvor flere skoler tok programmet i bruk. Jeg søkte også på internett, og fant ytterligere tolv skoler. Til slutt hadde jeg informasjon om tjuefire EYLP skoler i Norge fordelt på alle landets deler. Jeg så dermed muligheten til å la ulike deler av landet være representert, slik at både storbyskoler, småbyskoler og skoler på mindre steder kunne delta, og slik gi et inntrykk av bruken av EYLP i norsk skole i ulike demografiske omgivelser. Osloskolene som er med i utvalget, består for det meste av minoritets elever da disse skolene ligger øst i byen. Utvalget består av en jevn blanding av ulike typer skoler. Også de sosioøkonomiske tilstandene ser ut til å være jevnt fordelt.

Figur 13 viser en oversikt over *tilgjengelig populasjon* (Lund 2002b:127), og pilene viser hvem som ga informasjon om andre skoler som brukte EYLP (eksempel: skole 1 ga informasjon om seks andre skoler).



Figur 13. Oversiktskart over tilgjengelig populasjon.

I og med at jeg ønsket deltagelse fra flere deler av landet, måtte jeg lage en plan over hvordan jeg ville samle inn av data. Selv om det beste er å møte opp personlig på skolene og samle inn spørreskjema selv, var det økonomisk og tidsmessig utfordrende å få til. Derfor ble dette gjort på noen av skolene, mens andre fikk postenquête. Når det gjelder de kvalitative intervjuene, er tre deler av landet representert, hvor lærere fra både storbykoler og skoler på mindre steder deltok. Jeg reiste da med fly eller tog for å møte lærerne der de var.

8.6 Utvalg

Den aktuelle *målpopulasjonen* for undersøkelsen er alle lærere i Norge som bruker EYLP i undervisningen sin. Den *tilgjengelige populasjonen* var alle lærerne jeg hadde kjennskap til som brukte programmet, og det var fra den tilgjengelige populasjonen *utvalget* ble trukket (Lund 2002b:127). For spørreskjemaundersøkelsen satte jeg som mål et utvalg på N=50. Da var det lite nok til at det er et realistisk svarantall, og stort nok til å kunne si noe om EYLP-lærernes meninger og opplevelser av programmet. For intervjuundersøkelsen var ønsket utvalg på N=5, som allerede hadde svart på spørreskjema.

8.6.1 Utvalgsprosedyre

Jeg stratifiserte utvalget til spørreskjemaundersøkelsen ved å gruppere lærerne i tilgjengelig populasjon fylkesvis (se tabell 5). Skolens ledelse valgte først om de ville la skolen bli med i undersøkelsen, og deretter trakk jeg utvalget disproporsjonalt (Hellevik 2009). Det vil si at jeg sendte 10 skjema til hver skole, uavhengig av hvor stor eller liten skolen var. Innenfor de ulike strata har det vært frivillighet for deltagelse, altså en stratifisering hvor jeg måtte akseptere at de aktuelle kandidatene kunne si nei til å delta. En stratifisert utvelging er i utgangspunktet et sannsynlighetsutvalg, men det utvalget jeg sto igjen med var ”svekket” som et slikt, i første omgang som følge av selvseleksjon og i andre omgang som følge av at noen lærere ikke svarte (Lund 2002b). Dermed ble det gjort en ikke-sannsynlighetsutvelging innenfor de strata jeg hadde.

Jeg tok kontakt med skolene i tilgjengelig populasjon per telefon. Jeg pratet da med rektor eller inspektør, informerte kort om hva prosjektet gikk ut på, og hørte om det var mulighet for å dele ut spørreskjema hos dem. Elleve av skolene var svært hjelpsomme og positive, mens tretten skoler var mindre interessert (se tabell 5). Flere av de tretten var også svært vanskelige å nå per telefon, og noen fikk jeg aldri pratet med. Jeg ønsket å opprette personlig kontakt med skolene ved å prate per telefon før jeg sendte informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 6). Erfaring fra tidligere prosjektarbeid sa meg at sjansen for at de da ville delta da var større. Et analytisk blikk over hvem som sa ja eller nei til deltagelse viser at det ikke er noen systematiske forskjeller. De som sa nei, begrunnet det med ekstra arbeid i en ellers travel hverdag. De har nok papirarbeid, og andre viktigere saker som må prioriteres først. Jeg fikk aldri inntrykk av mangel på interesse, det var mer tid og arbeidskapasitet det sto på.

Utvalget til intervjuene ville jeg gjøre ved å spørre på de skolene jeg fikk svar på spørreskjema fra, om noen lærere vil stille opp. Jeg opplevde ingen vanskeligheter i den forbindelse, og de første fem jeg spurte sa ja. Jeg hadde som mål å la flere fylker representere lærerne som skulle intervjues, derfor er lærere fra tre av fylkene i tabell 5 representert. Tabell 5 viser et stratifisert kart over hvilke fylker som er representert i tilgjengelig populasjon, om skolene er i storby, by eller mindre sted, og om skolene har svart på undersøkelsen og dermed er i utvalget. De skolene som er i utvalget, er markert med uthevet skrift:

Tabell 5. Kart over tilgjengelig populasjon stratifisert fylkesvis.

<i>Fylke</i>	<i>Beliggenhet</i>	<i>Antall skoler</i>	<i>Jeg fikk kontakt med rektor, og lov til å dele ut skjema</i>	<i>Spørreskjema sendt i post eller delt ut personlig etter tillatelse fra rektor</i>	<i>Antall svar (utvalg)</i>
Troms	By By	1 skole 1 skole	Ja Nei	10 stk Ingen	6 stk
Trøndelag	Lite sted Stor by	2 skoler 1 skole	Ja Nei	20 stk Ingen	9 stk (begge skolene svarte)
Hordaland	Stor by Stor by	1 skole 1 skole	Ja Nei	Sendt på mail, ville skrive ut selv	Ingen
Øst-Agder	By	1 skole	Nei		
Hedmark	By og lite sted	2 skoler	Nei		
Rogaland	Stor by	1 skole	Ja	10 stk	10 stk
Øst-Agder	By	1 skoler	Ja	10 stk	7 stk
Buskerud	Lite sted Lite sted	1 skole 2 skoler	Ja Nei	10 stk	6 stk
Vestfold	Lite sted Lite sted	1 skole 1 skole	Ja Nei	10 stk	6 stk
Oslo		3 skoler 4 skoler	Ja Nei	30 stk	27 stk (alle skolene svarte)

I tabell 5 ser vi at utvalget fordelte seg på elleve skoler. Jeg tok kontakt med alle de tjuefire skolene i tilgjengelig populasjon, og de elleve i tabell 5 var skoler der ledelsen sa ja til at jeg kunne sende spørreskjema.

De elleve skolene som viste interesse ville ha spørreskjema sendt på e-post, slik at de kunne se hva det handlet om før de sa endelig ja. Sammen med dette sendte jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 6), hvor de ble informert om forskningsprosjektet. I tillegg sto det i skrevet at undersøkelsen var anonym, både for skolene og for de lærerne som ville delta, og at de kunne

trekke seg når som helst før publisering. Til de fem lærerne som ville la seg intervju, hadde jeg en samtykkekontrakt, hvor det også sto informasjon om anonymitet og mulighet for å trekke seg inntil publisering (se vedlegg 7). NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) krever slik fremgangsmåte.

Den ene skolen (Hordaland, se tabell 5) skrev ut spørreskjema til lærerne fra filen jeg sendte på e-post. Resten av skolene ville ha skjema sendt per post. Jeg sendte derfor postenquête til seks skoler i ulike deler av Norge (alt fra storbyer til mindre steder), ti til hver, altså seksti til sammen. I tillegg møtte jeg opp selv på fire skoler i tre byer, og leverte spørreskjemaene personlig. 100 skjema ble delt ut totalt. Samtlige av de skolene jeg var i kontakt med sa klart og tydelig at de ikke kunne pålegge lærerne å svare. Jeg spurte rektor eller inspektør om de kunne avse ti minutter av en fellestid eller matpause, og flere av dem syntes det var en god idé. Noen syntes prosjektet var så spennende, at de nesten ville pålegge lærerne å svare. Andre ville ikke sette av tid til at lærerne fikk svare, men la lærerne selv avgjøre om de tok seg tid til det eller ikke. Her så jeg heller ingen systematisk forskjell i hvem som satte av tid til prosjektet eller ikke.

8.7 Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk fra midten av desember 2009 til midten av februar 2010. Første purrerunde på spørreskjemaene ble sendt per e-post i slutten av januar, og andre purrerunde per telefon to uker etter e-posten ble sendt ut. Dermed kom de siste svarene 16.02.10.

Intervjuene ble gjort i løpet av januar 2010.

8.7.1 Spørreskjema

De som fikk postenquête, fikk også ferdig frankert konvolutt til å sende svarene tilbake. Dermed fikk de ingen ekstra utgifter med tanke på frankering, og det var lett vint da returadressen og frimerkene allerede var på konvolutten. De skolene jeg hadde anledning til å besøke selv, reiste jeg ut til for å hente spørreskjemaene når disse lå klar. Da fikk jeg i tillegg møtt rektor eller lærerne personlig.

Jeg sendte/delte ut spørreskjemaer til elleve skoler totalt, og seks skoler svarte i første omgang. Etter en purrerunde fikk jeg svar fra ytterligere to skoler, og etter enda en purrerunde var alle de elleve skolene representert.

Jeg sendte, som nevnt, ut 100 spørreskjema. I tillegg sendte jeg link til spørreskjema på e-post til en skole som ikke ville ha det sendt per post (Hordaland, figur 12). Denne skole svarte ikke. Jeg fikk 71 svar, altså en svarprosent på 71 % når vi ser bort fra skolen i Hordaland. 70-75 % regnes som akseptabelt (Haraldsen 1999).

8.7.2 Intervjuene

Informantene til intervjuene ble plukket fra fire ulike skoler, fordelt på tre fylker. Her var både storby, by og lite sted representert. Tillit er i følge Cohen et al. (2000) viktig i en intervjusituasjon for å styrke forholdet mellom intervjuer og respondent. Jeg hadde derfor fokus på dette, i tillegg til en god stemning mellom meg og respondentene. Slik opplevde jeg en god atmosfære, og intervjusituasjonen var rolig og hyggelig i alle de fem intervjuene. Hvert intervju tok cirka en halvtime. Vi brukte både tomme klasserom, teamrom, privat stue, og kantine på sykehus. Jeg gjorde alt for å møte informantene der de var, slik at det skulle være enkelt og minst mulig tidkrevende for deres intervju. Alle hadde satt av god tid til å svare på alle spørsmålene, og flere sa at de syntes det var spennende å være med i et forskningsprosjekt som handlet om det de arbeidet med. Med et slikt utgangspunkt fikk jeg inntrykk av at jeg ikke var til bry, men at de ønsket å bidra i undersøkelsen. Grunnen til at jeg valgte to informanter fra samme skole, var at den ene hadde arbeidet i flere EYLP-skoler, og hadde lang erfaring med programmet. Jeg viste takknemlighet vet å gi dem en oppmerksomhet som takk for hjelpen, enten konfekt, blomst eller en flaske vin.

8.8 Analyse og tolkning av data

I denne studien har jeg brukt dataverktøyet SPSS - Statistical Packages for Social Sciences (2007) som hjelpemiddel for analyse og presentasjon av resultatene i

spørreskjemaundersøkelsen. Ut fra problemstillingen har jeg valgt presentasjon gjennom frekvensfordelinger og korrelasjonsanalyser.

I den kvalitative intervjudelen ble samtlige intervju tatt opp på bånd, og transkribert ordrett i ettertid. Ved å bruke båndopptaker hadde jeg stor mulighet til å konsentrere meg om hva respondentene sa, og større frihet til å stille oppfølgende spørsmål der det var nødvendig. I tillegg noterte jeg underveis for å ha dette til hjelp under transkriberingen, og for å være konsentrert og oppriktig interessert i hva respondentene hadde på hjertet. Fire av intervjuene hadde fin lyd kvalitet, men det intervjuet som ble gjort i kantinen på et sykehus, fikk en del forstyrrende elementer i bakgrunnen. Støy fra prat, dører som gikk opp og igjen, og bestikk som ble kastet til vask gjorde at kvaliteten på intervjuet ikke ble så bra som jeg hadde håpet. Man kunne heldigvis høre hva som ble sagt, så innholdet ble brukelig.

Man kan i kvalitativ analyse skille mellom personsentrerte og temasentrerte analytiske tilnærminger (Thagaard 2009). Jeg bruker de temasentrerte analytiske tilnærmingene, som kjennetegnes ved å sammenligne informasjonen fra de ulike informantene på hvert tema. Slik skal jeg bruke denne informasjonen til å utdype samme tema i den kvantitative analysen.

Jeg bruker meningsfortetting for å trekke ut essensen i det som blir sagt. Gjennom fortetting reduseres materialet, og meningene komprimeres ned til det viktigste av innholdet. Man kan se på det som å skrive et resymé av innholdet i intervjuet. (Kvale & Brinkmann 2009).

8.9 Undersøkelsens gyldighet

I forskning er det viktig at en undersøkelse er stabil/reliabel og gyldig/valid, at man måler det man skal måle, og at resultatene er pålitelige. Reliabilitet handler om nøyaktigheten av målingen, og validitet om vi måler det vi ønsker å måle. Jeg skal presentere denne undersøkelsens reliabilitet og validitet, og bruker Cook og Campbells (i Lund 2002c) validitetssystem hva det kvantitative angår, og Kvale & Brinkmanns (2009) kommunikative validitet samt Cohen et al. (2000) på den kvalitative delen.

8.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om undersøkelsens stabilitet og pålitelighet, og kan vurderes ved å redusere grad av målingsfeil og gjøre målingsfeilen så liten som mulig. Jo mindre målingsfeil, jo mer pålitelige svar (Kleven 2002a). Hvis en undersøkelse er reliabel skal man kunne forvente seg de samme svarene hvis man gjør undersøkelsen på ny, man skal kunne forvente konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann 2009).

En mulighet for å regne ut reliabiliteten i den kvantitative delen av undersøkelsen, er å se på korrelasjonen mellom spørsmålene. Ved at mine spørsmål har ulike svaralternativ med ulike skalanivå blir dette vanskelig, da man ikke regner reliabiliteten til enkeltspørsmål.

Korrelasjon mellom variabler som teoretisk gir mening, vil styrke reliabiliteten. Ellers må man bruke sunn fornuft og spørre seg hvordan en kan stole på de svarene en har fått. I mitt tilfelle vil anonymiteten styrke reliabiliteten. Det samme vil lengden på spørreskjemaet, da skjemaet ikke er så langt. Dermed var det trolig ikke for tidkrevende å fylle det ut, og da kan det være en større mulighet for at respondentene faktisk leste spørsmålene skikkelig og svarte på det jeg spurte om.

Forhold som koding av skjemaene i SPSS har også betydning for reliabiliteten, og derfor har jeg gått gjennom hvert skjema minst to ganger for å unngå feilkoding.

Når det gjelder den kvalitative delen av undersøkelsen har jeg prøvd å unngå ledende spørsmål, slik at informantene ikke skulle føle seg *tvunget* til å svare det jeg ønsket, men svare ut fra egne tanker og erfaringer, og svare det de *vil* svare (Cohen et al. 2000). Når det gjelder transkriberingen, er denne gjort ordrett slik at det som ble sagt i intervjuet også blir presentert i analysen (Kvale & Brinkmann 2009). Dette er med på å styrke reliabiliteten fordi informantene med stor sannsynlighet ville svart det samme igjen (med mindre de har endret standpunkt i mellomtiden), da de får prate fritt og si sine meninger.

Jeg har som nevnt brukt full anonymitet i svarene i spørreskjemaet, og dette gjelder også i intervjuene. Dette er også med på å styrke svarenes pålitelighet, da lærerne kan si sin mening uten at skolens ledelse eller andre kolleger skal kunne "ta" de for noe.

8.9.2 Validitet

I forskning er det viktig at de relevante slutningene har høy grad av gyldighet eller *validitet*. Validitet handler ikke bare om metoden som blir brukt, men også om forskeren som person, og prosessen som gjennomgås. Validitet gjennomsyrrer nemlig forskningsprosessen i helhet, og ikke bare sluttproduktet, og er derfor viktig å ta hensyn til i alle fasene av prosessen (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg skal nå ta for meg de validitetstypene som er aktuelle i forhold til min undersøkelse.

Cook og Campbells (i Lund 2002c) validitetssystem omfatter fire kvalitetskrav; begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet. Systemet er i utgangspunktet laget for kausale undersøkelser, men kan også brukes i forhold til min studie. Jeg vil ta for meg disse fire kravene når jeg diskuterer validiteten i den kvantitative delen av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2009) presenterer kommunikativ validitet og Cohen et al. (2000) presenterer flere former for validitet, blant annet økologisk validitet. Kommunikativ og økologisk validitet tar jeg utgangspunkt i når jeg ser på validiteten i den kvalitative delen av undersøkelsen.

I den kvantitative delen av undersøkelsen skal jeg først ta for meg *begrepsvaliditet*. Begrepsvaliditet handler om at begrepene i undersøkelsen blir forstått slik de ønskes forstått. Man må oversette teoretiske begreper til målbare variabler, og slik har jeg tatt utgangspunkt i de teoretiske modellene (figur 10 og 11) til EYLP, og utformet spørsmål basert på innholdet i disse. Jeg styrket også begrepsvaliditeten ved å gjennomføre en pilotundersøkelse. Slik fikk jeg avklart om begrepene var forståelige, eller om spørsmålene burde omformuleres (Lund 2002c).

Indre validitet dreier seg om kausal sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel (Lund 2002c). Kan det trekkes en holdbar slutning på at sammenhengen er kausal? I ikke-eksperimentelle undersøkelser kan det være vanskelig å måle indre validitet da det ikke har foregått noen manipulasjon. Jeg spør ikke etter kausalitet, derfor blir indre validitet ikke aktuelt for min studie.

Ytre validitet i denne studien handler om hvorvidt en kan generalisere funnene til populasjonen norske EYLP-lærere. Det er vanskelig å si noe om den ytre validiteten så lenge utvalget ikke er valgt ved sannsynlighetsutvelging (Lund 2002b). Den demografiske bredden på utvalget er derimot med på å styrke den ytre validiteten. Utvalget kan se ut til å kunne være

representativt for norske EYLP-lærere, og kan også se ut til å kunne si noe om disse lærernes oppfatninger og erfaringer omkring EYLP.

Statistisk validitet handler om funnenes statistiske styrke. Ved å signifikansteste kan vi si noe om denne styrken. Statistisk validitet øker jo strengere signifikansnivå en har.

Signifikanstesting kan i denne studien ikke si noe om den ytre validiteten så lenge utvalget mitt er trukket ved ikke-sannsynlighet, men man kan allikevel se om tendensene som vises er så tydelige at de er verdt å tolke. Man kan også spørre seg hvor sannsynlig en slik tendens ville vært ved et tilfeldig utvalg (sannsynlighetsutvalg) (Lund 2002b).

Validitet i forhold til kvalitativ forskning er et omdiskutert tema, hvor de lærde strides. Kvantitative forskere mener ofte at kvalitative studier ikke tilfredsstillt kravene til validitet, og Kleven (2008) diskuterer om man burde snakke om validering i stedet for validitet i kvalitativ forskning, og sier videre at validering kan være et ledd for å bidra til å gjøre en studie mer valid. Kvale & Brinkmann (2009) belyser validitetsbegrepet som kvaliteten i håndverket, og fokuserer på en hverdagslig forståelse av validitet. Man kan gjennom kommunikativ validitet bestemme gyldigheten av utsagn gjennom dialogen mellom respondent og intervjuer. Andres vurdering om utsagnet virker pålitelig og sikkert spiller også en rolle i kommunikativ validitet. Når dialogen legges til grunn som validitetskrav, er det viktig at forskeren legger til rette for en type dialog som får frem sannheten og de riktige erfaringer hos respondenten. Jeg har tatt utgangspunkt i den kommunikative validitet i den kvalitative delen av studien min, og lagt til rette for at denne skal være god i alle fasene av undersøkelsen. Gjennom utarbeidelse av intervjuguide og pilotintervju med en lærer fikk jeg testet om spørsmålene og begrepene var forståelige. Slik sikret jeg også begrepsvaliditeten. Gjennom de fem intervjuene opplevde jeg en positiv stemning, og gjennom de åpne spørsmålene fikk lærerne mulighet til å si det de hadde på hjertet angående EYLP, og dele sine erfaringer og tanker med meg. Alle respondentene eksemplifiserte svarene sine med situasjoner på deres skoler, og dermed fikk jeg frem sannhet og riktige erfaringer. Ved at undersøkelsen var anonym var det enkelt for lærerne å åpne seg, og jeg opplever at dette også bidro til at svarene ble mer ærlige og sanne i motsetning til hvis kolleger eller rektor skulle lest hva som ble sagt i intervjuene.

Jeg har også fått tre av respondentene til å lese fortolkningen og resultatene av intervjuene. Slik fikk jeg avdekket eventuelle misforståelser, og betrygget meg selv på at jeg har forstått

intervjuet slik de mente det. I tillegg har jeg fått en helt utenforstående, uten kunnskap om EYLP, til å lese over tolkningene mine, for å se om det var forståelig.

Økologisk validitet (Cohen et al. 2000) beskriver forholdet mellom intervjuer og respondent, og hvor viktig dette er for å få frem gode og pålitelige svar. Ved at jeg viste tillit og la til rette for en god tone mellom meg og respondentene, styrket jeg også den økologiske validiteten – intervjuene var en positiv opplevelse. Respondentene så ut til å ha det hyggelig, og den ene hadde til og med bakt kake til meg. Jeg opplevde at nøkkelen til god økologisk validitet, så vel som god kommunikativ validitet ligger i å vise ydmykhet, og at du som intervjuer er ute etter å lære noe av respondentene. De er eksperter på det de holder på med, og får dette bekreftet gjennom fullt fokus og stort engasjement fra intervjuer.

8.11 Etikk

Jeg har kontaktet NSD for godkjenning av prosjektet. Videre er bildene som vises i kapittel 3 sendt ut (via rektor på Nylund) til foreldrene det gjelder, og både rektor og foreldrene har godkjent at de kommer på trykk i oppgaven. Informantene i undersøkelsen fremstilles anonyme, og de som intervjues har fiktive navn. Det har i forkant blitt informert om prosjektets mål, og informantene til intervjuene fikk skjema om samtykke. Samtlige informanter var klar over muligheten for å trekke seg når som helst innen publisering.

8.12 Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har jeg beskrevet mine metodiske valg for å besvare problemstillingene (hovedproblem og delspørsmål):

Hvordan oppfatter norske lærere bruken av EYLP på sin skole og i sin undervisning?

- *I hvilken grad opplever lærerne at skolen legger til rette for at EYLP skal kunne brukes på best mulig måte?*
- *Hvordan opplever lærerne at elevene utvikles som følge av programmet?*

- *På hvilken måte har grad av EYLP organisering på den enkelte skolen noe å si for om lærerne ønsker å fortsette med programmet?*

Videre har jeg begrunnet hvorfor valgene ble gjort slik de ble. Ved å triangulere metoden så jeg muligheten til å bruke de kvalitative data til å utdype tema fra spørreskjemaundersøkelsen. Dermed ble spørreskjema og intervju instrumentene jeg ville bruke for datainnsamling. I tilgjengelig populasjon hadde jeg tjuefire skoler, hvor elleve av disse ble med i utvalget. Utvalget ble stratifisert etter fylke, men informantene ble valgt med ikke-sannsynlighetsutvelging, grunnet selvseleksjon og mangel på svar. Allikevel ser utvalget ut til å være stort nok og demografisk bredt nok til å kunne si noe om norske læreres oppfatninger etter erfaring med EYLP. Jeg har gjennom hele prosessen tatt hensyn til reliabilitet og validitet, og studiens styrke ligger blant annet i kommunikativ validitet og begrepsvaliditet. Den ytre validiteten styrkes også med tanke på at utvalget er så pass bredt, men ikke-sannsynlighetsutvelging begrenser muligheten for generalisering. Ethiske retningslinjer er også tatt hensyn til, og da spesielt gjennom informantenes anonymitet, og godkjennelse fra NSD. Funn og resultater presenteres i neste kapittel.

9 RESULTATER

Hovedproblemstillingen jeg søker svar på gjennom den empiriske undersøkelsen er:

Hvordan oppfatter norske lærere bruken av EYLP på sin skole og i sin undervisning?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å kartlegge hvordan ledelsen på den enkelte skole legger til rette for programmet, og hvordan lærerne opplever at elevene får utbytte av programmet. Jeg ønsker også å finne en eventuell sammenheng mellom hvor godt organisert skolen er og om læreren ønsker å fortsette med EYLP. For å finne de svar som er aktuelle, har jeg delt problemstillingen inn i tre delspørsmål:

- *I hvilken grad opplever lærerne at skolen legger til rette for at EYLP skal kunne brukes på best mulig måte?*
- *Hvordan opplever lærerne at elevene utvikles som følge av programmet?*
- *På hvilken måte har grad av EYLP organisering på den enkelte skolen noe å si for om lærerne ønsker å fortsette med programmet?*

Jeg vil gå inn på hvert delspørsmål. Jeg vil deretter presentere de kvantitative og kvalitative funn som er aktuelle og berører det enkelte spørsmål. I en oppsummering vil jeg knytte de kvalitative svarene opp mot de kvantitative, for å vise hvordan de utfyller hverandre.

Før presentasjonen av svar på delspørsmålene, vil jeg orientere om bearbeiding av data fra spørreundersøkelsen, og gi en kort beskrivelse av informantene som deltok i intervju.

9.1 Orientering om bearbeiding av data fra spørreskjema

Under bearbeiding av data har jeg sett at antall informanter varierer noe (N=71, N=69, N=68), da noen av informantene har unnlatt å svare på enkelte spørsmål. Jeg har valgt å la det stå slik. I korrelasjonsarbeidet (punkt 9.3) bruker jeg det SPSS kaller 'Listwise Exclusion'. Det betyr at hvis jeg korrelerer to spørsmål i spørreskjemaet, og det er 71 informanter på det ene

spørsmålet og 69 på det andre, blir de to som ikke har svart, utelatt fra hele korrelasjonen. Slik beregnes korrelasjonene på de samme enhetene (Christophersen 2007).

9.2 Presentasjon av informantene i intervjuundersøkelsen

De fem lærerne som har latt seg intervjuet, blir presentert med fiktive navn. Jeg vil gi en kort karakteristika ved hver av dem.

Lærer 1 Anne: Anne har vært lærer i over fem år. Hun er EYLP lærer på flere trinn, og skolen hennes har nå brukt programmet i fire år. Hun arbeider i skolens ledelse i tillegg til å være lærer. Skolen til Anne ligger på et lite sted i midt-Norge.

Lærer 2 Bente: Bente har vært lærer i over fem år. Hun er EYLP lærer på andre trinn, og skolen hennes har nå brukt programmet i to år. Hun har observert EYLP på skoler i Australia, på tur med utdanningsetaten. Hun er pilotlærer på sin skole, og en pådriver for at programmet skal fortsette i like god ånd som det har gjort til nå. Bentes skole ligger i en storby på Østlandet. Bente startet sitt kjennskap til EYLP på en skole i midt-Norge før hun flyttet til Østlandet.

Lærer 3 Cecilie: Cecilie har vært lærer i over fem år. Hun er EYLP lærer på tredje trinn, og skolen hennes har nå brukt programmet i to år. Cecilies skole ligger i en storby på Østlandet.

Lærer 4 Dina: Dina har vært lærer i over fem år. Hun er EYLP lærer på tredje trinn, og skolen hennes har undervist etter EYLP i syv år. Skolen til Dina ligger i en storby på Vestlandet.

Lærer 5 Elin: Elin har vært lærer i under ett år. Hun er EYLP lærer på andre trinn, og skolen hennes har brukt programmet i seks år. Skolen til Elin ligger i en storby på Østlandet.

9.3 Skolens tilrettelegging av 'Early Years Literacy Program'

I dette punktet skal jeg besvare delspørsmålet: *I hvilken grad opplever lærerne at skolen legger til rette for at EYLP skal kunne brukes på best mulig måte?*

Tabell 6 viser frekvensen over svarene i de aktuelle spørsmålene som belyser delspørsmålet (se spørsmål 3, 8, 9, 10, 16 og 19 i spørreskjemaet, vedlegg 3). Svarprosenten er presentert i det SPSS kaller '*valid percent*', som på norsk betyr gyldig prosent. Det vil si at manglende svar ikke er medregnet i den totale svarprosenten (Christophersen 2007). Noen av spørsmålene har ja/nei svar, som gir dikotome variabler. I et tilfelle er det også en "vet ikke hva det er" variabel (på spørsmål om elevene får tilbud om 'Reading Recovery'). Resten av spørsmålene er på tilnærmet intervallskalanivå (Likert-skala) fordelt på grad av enighet, nærmere bestemt "ikke enig", "litt enig", "delvis enig", "ganske enig" eller "helt enig."

Resultatene i tabellen kommenteres i punktene som følger.

Tabell 6. Frekvensoversikt knyttet til lærernes opplevelse av skolens tilrettelegging.

	N	Ja	Nei	Vet ikke hva det er	Ikke enig	Litt enig	Delvis enig	Ganske enig	Helt enig
Hele trinnet EYLP	71	93 %	7 %						
Koordinator med full oversikt	69				20,3 %	8,7 %	29 %	15,9 %	26,1 %
Koordinator som aktivt utvikler lærerne	68				23,5 %	11,8 %	29,4 %	17,6 %	17,6 %
Midler bevilges	71				5,6 %	15,5 %	23,9 %	39,4 %	15,5 %
Opplæring i EYLP av kollega	71	60,6 %	39,4 %						
Opplæring i EYLP av rektor eller koordinator	71	39,4 %	60,6 %						
Tilbud om 'Reading Recovery'	69	55,1 %	17,4 %	27,5 %					

9.3.1 Organisering på klassetrinn

EYLP krever *'whole-school commitment'*, som betyr at hele skolen organiseres etter programmet. I Norge er vi enda på et så tidlig stadiet i å anvende programmet, at det i hovedsak er trinnene første til fjerde som bruker det. Noen skoler drar prinsippene videre inn i mellomtrinnet, mens andre kun har det på første og andre trinn. Derfor har jeg undersøkelsen valgt å fokusere på om hele klassetrinnet (årstrinnet) er organisert etter EYLP, slik at lærerne

på team får utfordre hverandre, samarbeide og dele erfaringer. Tabell 6 viser at hele 93 % av lærerne opplever at hele trinnet de arbeider på er organisert etter EYLP, og her svarer hele utvalget på 71 lærere.

I intervjuene ser vi at store deler av skolene til de fem informantene er organisert etter EYLP, og ikke bare det enkelte klassetrinnet. På skolen til Anne er første til femte trinn organisert. Hos Bente er første til fjerde trinn EYLP klasser. Cecilie forteller at første til tredje er organisert 100 % etter EYLP, men at andre trinn bruker elementer fra metoden. På skolene til Dina og Elin er alle trinn organisert etter EYLP. Dina forteller at det ikke er noe problem å videreføre metoden til mellomtrinnet, fordi elevene blir så vant til den måten å jobbe på. Elin er enig, og sier at ledelsen på hennes skole ønsker at hele skolen skal bruke EYLP.

Da 93 % av lærerne i spørreundersøkelsen opplever at hele trinnet er organisert etter EYLP, viser dette at muligheten for samarbeid og faglig utvikling blant lærerne ligger til rette. Gjennom intervjuene ser vi at lærerne opplever store deler av skolen organisert etter EYLP, og slik er det store muligheter for faglig samarbeid og støtte dem i mellom.

9.3.2 Koordinator

Videre krever EYLP at en koordinator har overordnet ansvar for skolens organisering og utvikling av lærere. Tabell 6 viser at ikke alle skolene har en utnevnt koordinator med full oversikt over programmet, og ikke alle er fornøyd med den innsatsen og det arbeidet koordinatoren gjør. 42 % av lærerne sa seg ganske eller helt enig i at skolen har en koordinator med full oversikt over programmet. Her har 69 lærere svart. 58 % av lærerne var derimot bare delvis, litt eller ikke enig i at skolen har en koordinator med full oversikt. Når det gjelder om koordinatoren aktivt utvikler lærerne, var fordelingen ganske lik, hvor 37,2 % av lærerne var ganske eller helt enig i at koordinatoren aktivt utvikler lærerne, mens 64,7 % kun var delvis, litt eller ikke enig. Her svarte 68 lærere.

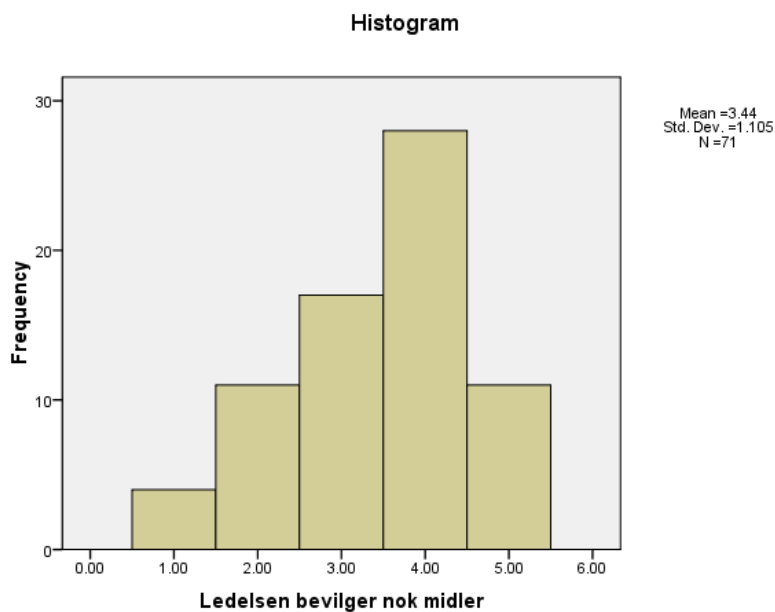
Alle de fem lærerne som ble intervjuet opplever å ha en koordinator. Anne er selv koordinator, og fokuset i den rollen ligger i å utvikle lærerne, bruke tid på opplæring og veilede lærerne. Bente, Dina og Elin er enige i at koordinatoren sørger for opplæring og videreutvikling av lærerne, i tillegg til bevilging av midler til utstyr. Dina savner

koordinatorens fokus på hva de kan gjøre bedre, og hva de kan strekke seg etter. Cecilie sin koordinator er i permisjon og de har ingen vikar. Bente er fornøyd, og uttaler:

”Hun har oversikt over alt på en måte. Hun sørger for innkjøp, registrerer behov, har møter med hvert trinn og tar opplæringen med foreldrene. På foreldremøtene kjører hun en prøveøkt der vi lærere er til stede og hjelper til. Hun har ansvaret for hvordan programmet skal føres på vår skole, hvor mange ganger i uken. Hun følger opp, og er tilgjengelig for de av oss som ikke er motiverte.”

9.3.3 Bevilging av midler

For å implementere EYLP på en skole, er det viktig med nok ressurser. Dette er i første omgang opp til ledelsen ved hver skole, og histogrammet i figur 14 viser hvordan lærerne oppfatter bevilging av midler.



Figur 14. Ledelsen ved min skole bevilger nok midler til EYLP.

54,9 % av lærerne er ganske eller helt enig i at ledelsen bevilger nok midler, 23,9 % er delvis enig og 21,1 % av lærerne er litt eller ikke enig. Her har 71 lærere svart. Det betyr at bare rett

over halvparten av lærerne er ganske eller helt enig i at midlene fra ledelsen er tilstrekkelige. Disse midlene går på innkjøp av utstyr, samt veiledning og videreutvikling av lærere.

I intervjuene uttaler alle lærerne seg fornøyd med bevilging av midler på sin skole. De opplever å ha nok utstyr til å følge retningslinjene i EYLP og ingen har store mangler på utstyr. Det virker som skolene de kommer fra bevilger nok midler til at undervisningen kan utføres slik den ifølge EYLP skal. Cecilie presiserer at det noen ganger allikevel kan mangle spesialundervisning da det på grunn av sykdom og lærermangel alltid er 'Reading Recovery' som ryker først. Bente og Dina forteller at de setter pris på at utstyret på et trinn blir spart til neste år og den nye klassen som følger. Slik blir det mindre og mindre arbeid jo mer rutiner og organisert skolen er. Anne forteller om naboskolen som også driver med EYLP: *"Vi har jo en naboskole som også holder på med dette. Jeg vet jo at vi har mer materiell enn dem, det er vel fordi de ikke har skjønt helt hva de trenger. Så jeg tror nok at en del sliter med å få ledelsen til å skjønne hvor mye som faktisk trengs for å lykkes i EYLP"*. Ledelsen ved en skole må altså sette seg inn i programmet, få en oversikt over hva som trengs, og deretter bevilge nok midler, hvis de ønsker å lykkes med programmet.

Bare rett over halvparten av lærerne i spørreundersøkelsen opplever at skolene deres har bevilget nok midler til å drive programmet slik det anbefales fra Australia (kap. 4 og 5). Da dette gjelder både utstyr og veiledning/utvikling av lærere, kan mangel på midler kanskje påvirke elevenes faglige resultater i negativ retning, da det går ut over kvaliteten på undervisningen.

9.3.4 Opplæring i EYLP

Tabell 6 viser at 60,6 % av lærerne har fått opplæring av kollega, mens 39,4 % ikke har det. Motsatt har 39,4 % av lærerne svart at de har fått opplæring av rektor eller koordinator (prosjektleder), mens 60,6 % ikke opplever dette. Det er vanskelig å si om noen lærere har fått opplæring av både kollega og ledelse, da positivt svar på det ene spørsmålet ikke utelukker positivt svar på det andre. 71 lærere har svart på begge spørsmålene.

I intervjuene ser det ut som alle har fått opplæring i programmet, enten av kolleger, utdanningsetaten, ledelsen eller gjennom kurs og observasjon. Anne har vært på Nylund skole for å se gjennomføring i praksis. Bente har vært i Australia og observert på skoler, og forteller

med stor entusiasme hvor bra det fungerte der, og hvor overbevist hun ble av besøket. Cecilie har fått opplæring av utdanningsetaten, men merker behovet for mer kunnskap, da elevene blir flinkere og flinkere. Hun sier: *"Nå kurser de bare mange lærere uten å tenke på oss som begynte først. Vi savner litt påfyll."* Hun referer her til utdanningsetaten, som er i full gang med opplæring av lærere, og kanskje ikke har tid til å ta seg av videreutvikling av allerede etablerte EYLP lærere. De fem lærerne er også flinke til å samarbeide med kolleger på det team de arbeider på, slik at de videreutvikler seg sammen, og deler erfaringer og kunnskap.

Da det bare er 39,4 % av lærerne som har fått opplæring av ledelsen (rektor eller koordinator), forklarer det kanskje opplevelsen av mangelen på koordinator.

9.3.5 Tilbud om 'Reading Recovery'

55,1 % av lærerne har elever som får tilbud om 'Reading Recovery' ved behov, mens 17,4 % av lærerne er på skoler som ikke tilbyr dette. I tillegg har vi 27,5 % av lærerne som ikke vet hva 'Reading Recovery' er. 69 lærere har svart.

Intervjuene gir også dette inntrykket, hvor Elin heller ikke visste hva 'Reading Recovery' (eller *"Ny start"*) er: *"Hva er det? De bøkene?"* Anne forklarte at på sin skole gikk elevene ned et trinn i stedet for å få 'Reading Recovery', da de allikevel underviste første og andre klasse sammen. De andre tre lærerne brukte det som det skal brukes i EYLP, og var bare forhindret ved sykdom eller andre grunner til mangel på lærere.

'Reading Recovery' blir sett på som 25 % av idégrunnlaget i EYLP, altså en like viktig del som selve klasseromsundervisningen. Undersøkelsen viser at hele 27,5 % av lærerne ikke en gang vet hva det er. 17,4 % bruker det ikke i undervisningen, og til sammen utgjør disse to gruppene 44,9 %, altså nesten halvparten av alle lærerne. Skolene til Elin og Anne gir heller ikke inntrykk av å ha forstått viktigheten av det.

9.3.6 Oppsummering av funn – lærernes opplevelse av tilrettelegging på sin skole

I dette punktet skal vi oppsummere svaret på: *I hvilken grad opplever lærerne at skolen legger til rette for at EYLP skal kunne brukes på best mulig måte?*

I og med at 93 % av lærerne opplever at hele klassetrinnet er organisert etter EYLP, blir dette en klar fordel da alle lærerne på trinnet er i samme båt, og må benytte hverandre som ressurs og hjelp. Da rundt 60 % av lærerne verken mener de har en koordinator med full oversikt, eller har en koordinator som aktivt utvikler lærerne, indikerer dette at lærerne på disse skolene blir overlatt til seg selv og hverandre. Dette kan bety at det er opp til lærerne om de gidder, har overskudd eller lyst til å utvikle seg og lære mer om EYLP. 54,9 % av lærerne synes ledelsen bevilger nok midler til utstyr og undervisning, men dette er bare rett over halvparten av lærerne. Bruk av 'Reading Recovery' er varierende, da noen skoler bruker det, mens andre ikke vet hva det er en gang. Hele 44,9 % av lærerne svarer at de ikke bruker det eller ikke vet hva det er. 55,1 % av lærerne bruker det ved behov.

Lærerne i intervjuene kommer fra skoler hvor EYLP er godt etablert, og organisert på flere klassetrinn. Cecilie er den eneste av lærerne som mangler koordinator, selv om dette kun er for et år, da koordinator har permisjon. De fire andre har alle godt fungerende koordinatore som arbeider for å utvikle og veilede lærerne, samt videreutvikle programmet med tanke på utstyr og organisering på sine skoler. Dina savner koordinators fokus på hva hun som lærer kan bli bedre på. Alle de fem lærerne opplever at ledelsen bevilger nok midler, og de har ingen store mangler på utstyr. Når det er sykdom eller lærermangel, går bruk av midler til vanlig undervisning, og spesialpedagogikken blir svekket. Alle lærerne forteller at de har fått god opplæring i EYLP, gjennom kurs, observasjon, veiledning og skolebesøk blant annet. Når det gjelder 'Reading Recovery' ser vi også her at ting kan gjøres bedre. Anne sin skole sender elever ned et trinn før de tilbyr 'Reading Recovery', og Elin visste ikke hva det var. De tre andre lærerne er vant til å bruke det når de har elever som trenger det.

Det er mye omstrukturering som skal til på en skole for å drive EYLP etter beste evne, det koster penger og er tidkrevende. Undersøkelsen gir grunn til å tro at rundt halvparten av skolene ikke legger godt nok til rette for at alle retningslinjene i EYLP skal kunne følges, da mangel på koordinator, mangel på midler, og liten bruk av 'Reading Recovery' reduserer programmets virkning. Det kan være manglende kunnskap om programmet som gjør at ikke alle skolene har like stort fokus på koordinatorrollen og på bruk av midler.

9.4 Elevenes utvikling som følge av programmet

I dette punktet skal jeg besvare delspørsmålet: *Hvordan opplever lærerne at elevene utvikles som følge av programmet?*

Med *utvikling* forstår vi lærernes opplevelse av om elevene har endret seg etter EYLP ble tatt i bruk. Vi skal se på endringer faglig generelt, og resultatforbedringer i lesing spesielt. I tillegg skal vi se på lærernes opplevelse av elevenes utvikling når det gjelder ro i undervisningen, motivasjon og humør i skolesammenheng.

En av grunnene til at flere og flere skoler tar i bruk EYLP, må være den positive faglige virkningen programmet har på elevene. Tabell 7 viser frekvensfordeling over lærernes oppfatning av elevenes utvikling, og som i tabell 6 er både svar med dikotome variabler og svar med variabler på tilnærmet intervallskalanivå presentert. Svarene er også her i gyldig prosent:

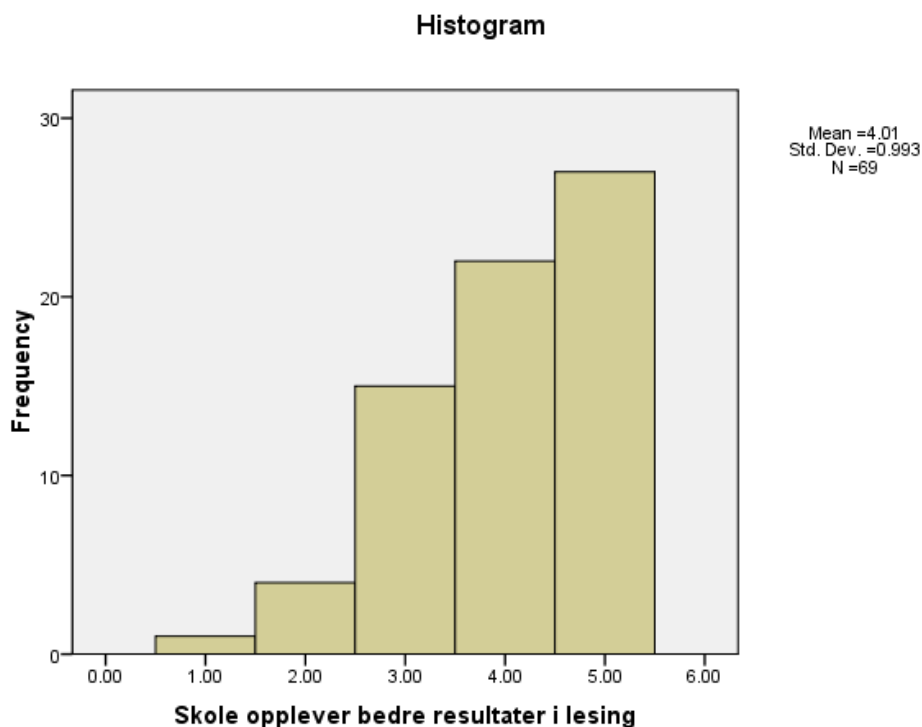
Tabell 7. Frekvensoversikt knyttet til lærernes opplevelse av elevenes utvikling.

	N	Ja	Nei	Ikke enig	Litt enig	Delvis enig	Ganske enig	Helt enig
Opplever endringer hos elevene	69	91,3 %	8,7 %					
Sterkere faglig	69	70,4 %	29,6 %					
Roligere i undervisningen	69	43,7 %	56,4 %					
Mer motiverte for læring	69	74,6 %	25,4 %					
Bedre humør i skolesammenheng	69	28,2 %	71,8 %					
Bedre resultater i lesing	69			1,4 %	5,8 %	21,7 %	31,9 %	39,1 %

9.4.1 Hvilke endringer oppleves hos elevene?

91,3 % av lærerne opplever endringer hos elevene sine etter de startet med EYLP i undervisningen sin, og her har 69 lærere svart. Blant lærerne som opplever endringer hos elevene svarer 70,4 % at elevene blir sterkere faglig etter å ha tatt i bruk EYLP, mens 29,6 % kan ikke se faglig forbedring. 43,7 % av lærerne opplever elevene som roligere i undervisningen, mens 56,4 % sier at de ikke gjør det. Hele 74,6 % av lærerne opplever at elevene er mer motiverte for læring etter å ha tatt i bruk EYLP mot 25,4 % som ikke opplever dette. 28,2 % av lærerne opplever at elevene deres har bedre humør i skolesammenheng, mens 71,8 % ikke opplever noen endring i humøret.

Vi ser at flertallet opplever at elevene blir sterkere faglig og får mer motivasjon som følge av programmet, mens flertallet ikke ser noen endringer når det gjelder ro i undervisningen og bedre humør i skolesammenheng. I figur 15 skal vi se hvorvidt lærerne opplever bedre resultater i lesing på sin skole.



Figur 15. Skolen opplever bedre resultater i lesing etter å starte med EYLP.

Hele 69 % av lærerne er ganske eller helt enig i at skolen opplever bedre resultater i lesing etter innføringen av EYLP. 21,1 % av lærerne er delvis enig i dette, mens kun 7 % er litt eller

ikke enig. Dermed gir denne fordelingen en negativt skjev kurve (Lund & Christophersen 2008). Også her foreligger 69 svar.

I intervjuene kommer det frem at alle fem lærerne opplever endringer hos elevene som følge av EYLP. Alle fem sier at de finner stor utvikling faglig. Elevene leser raskere og tidligere. Leseforståelsen er mye bedre, og elevene skriver også bedre og tidligere enn før. Lærerne mener at det er på grunn av stasjonsarbeidet, og at EYLP legger til rette for at alle elevene blir møtt på sitt nivå. Bente sier at mens noen arbeider med tegnsetting, jobber andre med å lære seg en bokstav: *”Det er jo et hav av forskjell. Og andre ganger sitter noen med tre setninger, mens andre deler inn i kapittel. Og dette er andre klasse! Så det faglige er en helt annen verden. Vi har vurdert om testene vi har brukt har vært feil, for resultatene har vært så bra”*. I tillegg til faglig utvikling er også de fem lærerne enige i at det også er mye bedre arbeidsro og større aktivitet blant elevene. Stasjonene sørger for at alle er i arbeid hele timen, og dermed blir det mindre dødtid og mindre tid til forstyrrende elementer som prat og uro. Da jeg spurte om hvilke elever som drar best nytte av programmet, var lærerne enige om at alle elevene drar god nytte av det, men de svake og de sterke kanskje best. Grunnen er at disse elevgruppene før kunne bli litt ”glemt” da nivået på undervisningen ofte lå på gjennomsnittets nivå.

9.4.2 Oppsummering av funn – lærernes opplevelse av elevenes utvikling

I dette punktet skal vi oppsummere delspørsmålet: *Hvordan opplever lærerne at elevene utvikles som følge av programmet?*

Lærerne i undersøkelsen opplever endringer hos elevene som følge av EYLP. Over 70 % av lærerne opplever elevene sterkere faglig og mer motiverte, mens 43,7 % synes det er mer arbeidsro og 28,2 % synes det er bedre humør i undervisningen. Hele 69 % av lærerne er ganske eller helt enig i at skolen deres opplever bedre resultater i lesing etter de startet med EYLP.

De fem lærerne i intervjuene er også enige i at EYLP fører til endringer og utvikling hos elevene. Bente sier at det faglige er *”en annen verden”*. De er alle enige om at de fleste, om ikke alle elevene, viser bedre resultater i lesing. Videre sier de at alle elevene drar god nytte

av programmet, og spesielt de faglig svake og sterke, da differensieringen skjer i en mye større grad enn før.

Dermed kan vi si at storparten av lærerne opplever at EYLP fører til utvikling av elevene, og da spesielt når det gjelder deres faglige nivå, motivasjon, og prestasjon i lesing.

9.5 Grad av EYLP organisering – betydning for om lærerne ønsker å fortsette med programmet

Hvis lærerne er så fornøyde med EYLP at de ønsker å fortsette med programmet, skal vi nå se på om dette ønsket har sammenheng med hvor godt skolen er organisert etter prinsippene i EYLP. Nærmere bestemt om skolen har koordinator som aktivt utvikler lærerne, om ledelsen bevilger nok midler og om lærerne vet hvilken forskning som ligger bak EYLP (da det er opp til blant annet ledelsen å legge til rette for innsyn i dette). Til slutt ønsker jeg å se på om det at skolen opplever bedre resultater i lesing påvirker lærernes ønske om å fortsette med programmet. For å finne sammenhengene her, har jeg brukt Pearsons produkt-moment korrelasjon (Pearsons r). En forutsetning for å bruke Pearsons r er at fordelingene er normalfordelt, og mine fordelinger kan nok være litt skjeve. Jeg er bevisst på svakheten, men velger allikevel å bruke Pearsons r for å vise at det er en sammenheng mellom variablene. I tillegg velger jeg å bruke Kendalls τ som et supplement, da denne opererer på ordinalnivå og dermed ikke har krav til fordeling (Kleven 2002c).

Jeg har brukt to-halet test fordi det er mest vanlig i pedagogisk/psykologisk forskning, selv når man vet hvilken retning svarene vil ta (Lund & Christophersen 2008). Jeg har brukt 'Listwise Exclusion' (se punkt 9.1) for å beregne alle korrelasjonene på de samme enhetene (Christophersen 2007). Tabell 8 viser korrelasjon mellom de ulike variablene:

Tabell 8. Korrelasjon mellom grad av organisering og lærernes ønske om å fortsette med EYLP.

Korrelasjon	EYLP koordinator som aktivt utvikler lærerne N=68	Ledelsen bevilger midler N=71	Kjennskap til forskningen bak EYLP N=71	Skolen opplever bedre resultater i lesing N=69
Jeg ønsker å fortsette med EYLP	Pearsons r: .213	Pearsons r: .278 [']	Pearsons r: .338 ^{''}	Pearsons r: .350 ^{''}
	Kendalls τ : .182	Kendalls τ : .155	Kendalls τ : .262 [']	Kendalls τ : .272 [']

[']korrelasjonen er signifikant på 95 % konfidensnivå

^{''}korrelasjonen er signifikant på 99 % konfidensnivå

Sammenhengen mellom å ha en EYLP koordinator som aktivt utvikler lærerne og ønske om å fortsette med EYLP, har en korrelasjonskoeffisient $r = .213$, og er ikke signifikant. Kendalls τ ligger alltid lavere enn Pearsons r , og denne koeffisienten er heller ikke signifikant. Dermed ser vi ingen signifikant sammenheng mellom opplevelsen av å ha en koordinator som aktivt utvikler lærerne og et ønske om å fortsette med EYLP. Sammenhengen er allikevel positiv.

Sammenhengen mellom lærernes opplevelse av at skolen bevilger nok midler og deres ønske om å fortsette med EYLP har en korrelasjonskoeffisient $r = .278$ og er signifikant på 95 % konfidensnivå. Ved korrelasjon med Kendalls τ blir korrelasjonen ikke signifikant, da korrelasjonskoeffisienten kun er på $\tau = .155$. Dette betyr at det ser ut til å være en signifikant sammenheng mellom lærers opplevelse av bevilging av nok midler, og lærers ønske om å fortsette med programmet, hvis vi støtter oss til Pearsons r . Sammenhengen er uansett positiv.

Tabellen viser at sammenhengen mellom lærernes kjennskap til forskningen bak EYLP og deres ønske om å fortsette med programmet er ved Pearsons r signifikant på 99 % konfidensnivå med en korrelasjonskoeffisient på $r = .338$. Ved Kendalls tau-b er korrelasjonen også signifikant, på 95 % konfidensnivå, med en koeffisient på $\tau = .262$. Begge disse størrelsene viser en signifikant sammenheng mellom kjennskap til forskning og et ønske om å fortsette med programmet.

Det at lærernes skole opplever bedre resultater i lesing etter de startet med EYLP, viser også sammenheng med lærernes ønske om å fortsette med programmet. Korrelasjonskoeffisienten er $r = .350$, og signifikant på 99 % konfidensnivå. Ved Kendalls τ er koeffisienten $\tau = .272$, og signifikant på 95 % konfidensnivå. Dette betyr at lærernes opplevelse av elevenes forbedrede resultater i lesing styrker lærernes ønske å fortsette med EYLP:

9.5.1 Hva sier de fem lærerne i intervjuene?

Alle fem lærerne er enige om at de ønsker å fortsette med programmet. Jeg får inntrykk av at de kommer fra skoler som satser på programmet og er godt organisert, når vi ser bort fra Cecilie som har en koordinator i permisjon, og Elin som ikke har hørt om 'Reading Recovery' (eller Ny Start, se kap.2). Bente sier at hvis hun må bytte skole noen gang, ønsker hun at det skal være en EYLP skole, og hvis det ikke er det, kommer hun uansett til å bruke organiseringen i sin egen undervisning. Jeg spurte lærerne om hva de synes var mest positivt med EYLP, og de presiserer at undervisningen er mye mer organisert og planlagt. Med tanke på tilbakemeldinger til foreldre angående barnas nivå, kan de nå være mye mer detaljerte på hva barnet kan og ikke kan da de blir kjent med barna på en helt annen måte gjennom EYLP. Anne synes barna blir interessert i språket på en bevisst måte, og de trives med måten å jobbe på. Hun sier: *"De leker jo norskrunde i friminuttet"*. De fem lærerne setter stor pris på at de blir så godt kjent med hver enkelt elev, og slik kan tilrettelegge nivået på undervisningen ut fra elevenes behov. Alt materiellet i klasserommet er viktig. Selv om det krever mye arbeid i starten med EYLP på en skole, får man mye igjen senere. Cecilie beskriver det som *"å bare seile på en bølge"*. De fem nevner også det tette samarbeidet blant lærerne på trinnet. Alle bidrar, da noen lager arbeidshefter og noen lager leksene. Dina sier: *"Samarbeidet er veldig godt, og helt nødvendig"*.

De fem lærerne er positive til programmet, og trekker spesielt fram systematikk og organisering. Det at alle lærerne på et team må bidra, indikerer at programmet fører til rettferdig arbeidsfordeling, hvor ingen kan lure seg unna. Man kjenner elevene bedre, og vet hvor de ligger faglig til en hver tid. Intensiteten på undervisningen og arbeidet i klasserommet blir bedre. Programmet er lærerikt, ikke bare for elever – men også for lærere. Anne sier: *"Det er en helt flott metode, og vi lærer mye om hvordan vi skal gjøre leseopplæringen. Jeg har en lærer hos meg som kom nyutdannet rett fra lærerskolen. Og hun sa at hun lærte mer*

om lese -og skriveopplæring på de to første månedene hos oss, enn på fire år på lærerskolen. Det sier litt.”

9.5.2 Oppsummering av funn – sammenheng mellom grad av organisering og lærernes ønske om å fortsette med programmet

I dette punktet skal vi oppsummere delspørsmålet: *På hvilken måte har grad av EYLP organisering på den enkelte skolen noe å si for om lærerne ønsker å fortsette med programmet?*

Analysene viser både signifikante og ikke signifikante korrelasjoner. Vi ser at det finnes ulike verktøy for å komme frem til et resultat på, og jeg trekker frem to (Pearson og Kendall) for å vise at dataene ikke nødvendigvis er entydige. Dermed kan ulike blikk på et problem resultere i ulike konklusjoner.

Jeg velger allikevel å si at det kan virke som grad av organisering på den enkelte skole påvirker lærernes ønske om å fortsette med programmet i positiv retning. Hvis vi går ut fra Pearsons r ser det ut som å ha en ledelse som bevilger tilstrekkelig med midler, å ha kunnskap om hvilken forskning som ligger til grunn for programmet og å jobbe på en skole som opplever bedre resultater i lesing, ser ut til å ha signifikant positiv sammenheng med lærernes ønske å fortsette med programmet. Ved bruk av Kendalls τ ser det ut som kjennskap til forskningen bak EYLP og å jobbe på en skole som viser bedre resultater i lesing har positiv signifikant sammenheng med lærernes ønske å fortsette med programmet. Når det er sagt, viser alle korrelasjonene en positiv sammenheng selv om de ikke er signifikante.

Intervjumaterialet styrker også denne sammenhengen, da de fem lærerne som ble intervjuet gir inntrykk for at organiseringen på deres skoler er god. Cecilie mangler koordinator da hennes er i permisjon, og Elin er usikker på spesialundervisningen. Utenom dette opplever de nok utstyr, godt samarbeid og en ledelse som legger til rette for utvikling av programmet. Og de er utelukkende enige om at de ønsker å fortsette med programmet, så det kan også her se ut som en sammenheng mellom grad av organisering og ønske om å fortsette med EYLP.

Det er altså grunn til å tro at de skolene som er oppdatert på hva EYLP innebærer, og organiserer seg deretter har en lærerstab som stiller seg positivt til programmet og ønsker å

fortsette med det. Med organisering forstår vi utvikling av lærerne, materiell i klasserom, oppdatering på forskning og midler til spesialundervisning, som igjen gir forbedrede resultater i lesing.

9.6 Oppsummering

Dette kapitlet har gitt svar på hovedproblemstillingen for den empiriske undersøkelsen:

Hvordan oppfatter norske lærere bruken av EYLP på sin skole og i sin undervisning?

Halvparten av lærerne i spørreundersøkelsen oppfatter bruken av EYLP på sin skole som godt organisert med tanke på koordinator, midler, opplæring og videreutvikling av lærerne og spesialpedagogisk satsing. Lærerne som ble intervjuet kom fra skoler som stort sett var godt organisert på alle disse områdene.

I undervisningen ser vi at storparten av lærerne opplever endringer hos elevene som følge av programmet, og da spesielt elevens faglige nivå og motivasjon. Flertallet av lærerne synes også elevene på sin skole har blitt bedre lesere som følge av EYLP. Lærerne som ble intervjuet er utelukkende positive til elevenes faglige forbedring som følge av EYLP, og da spesielt i lesing og leseforståelse. De opplever¹ mer ro og motivasjon i tillegg til det faglige.

Det er grunn til å tro at grad av organisering påvirker lærernes ønske om å fortsette med programmet, da vi finner en positiv sammenheng som kan underbygge dette. Når det gjelder bevilging av midler, kjennskap til forskningen bak EYLP og forbedrede resultater i lesing er den positive sammenhengen signifikant ved Pearsons r .

I neste kapittel gis en diskusjon av funnene.

10 DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg diskutere hvert delspørsmål for seg, før jeg gir en samlende diskusjon rundt hovedproblemstillingen. Jeg vil gi kritiske blikk på eget arbeid før jeg går videre med momenter som er interessante for videre forskning. Til slutt vil jeg presentere pedagogiske konsekvenser av det arbeidet jeg har gjort, om hvordan en kan forbedre arbeidet med EYLP i Norge på grunn av funn i denne studien.

10.1 Skolens tilrettelegging av 'Early Years Literacy Program'

Resultatene viste at omkring halvparten av lærerne i undersøkelsen opplevde at egen skole la til rette for at EYLP skal kunne brukes på best mulig måte (kap.9). Å legge til rette gjelder som nevnt at skolen har en koordinator som aktivt utvikler lærerne og programmet, tilstrekkelig med midler, tradisjon på opplæring av lærere og 'Reading Recovery' som tilnæringsmåte for det spesialpedagogiske arbeidet. Lærerne som lot seg intervjuet var stort sett fornøyd med hvordan deres skoler la til rette for EYLP. Allikevel kan det nevnes at en av lærerne mangler koordinator, og to av lærerne bruker ikke 'Reading Recovery'.

Det legges stor vekt på ledelsens bidrag for å få til en vellykket organisering av EYLP. Dette vet vi ut i fra modell for skoleutvikling (kap.4, fig.10) og EYLP "*puslespillet*" (kap.5, fig.11), som skal visualisere organisering av EYLP på en skole. Programmets struktur er kompleks, hvor omorganisering av skolens prioriteringer og vanlige virksomhet må til. Det ser ut som halvparten av skolene i undersøkelsen har en ledelse som ikke har innsett viktigheten av denne organiseringen. Mangel på kunnskap og manglende innsikt i forskningen bak EYLP blant lærere og ledelser kan være en medvirkende årsak til dette. Rektor Frøydis Anthonsen ved Nylund skole, som blir presentert som illustrerende case i kapittel 3, er opptatt av å ivareta EYLP på best mulig måte. Hun ser viktigheten av å følge de retningslinjene programmet har. Hun sier at hver av de fire delene; klasseromsorganisering, spesialundervisning ved bruk av 'Reading Recovery', foreldredeltakelse og utvikling/veiledning av lærere teller 25 % hver, og hvis en skole verken prioriterer veiledning

av lærere eller satser på 'Reading Recovery' i spesialundervisningen, faller programmets virkning med 50 %. Hvis skolen i tillegg ikke bevilger nok midler til utstyr i klasserommene, kan man nok ikke si at man er en skole som følger EYLPs retningslinjer. Spørsmålet blir da om man virkelig er en EYLP skole?

Med 'Reading Recovery' som spesialpedagogisk arbeidsmåte, ble det satt som mål at elevene skulle stige i sitt faglige nivå, og ligge på klassens gjennomsnittlige nivå når 'Reading Recovery' perioden var over. ELRP (se kap.4) hadde som hovedmål å evaluere et program med mål å organisere undervisningen slik at det faglige nivået økte blant de svake elevene. Da det er de svake elevene som faktisk trenger spesialundervisning, ser vi nå viktigheten av ideologien som denne delen av puslespillet formidler. Ved bruk av 'Reading Recovery' er det grunn til å tro at målet om øke det faglige nivået blant de svake elevene er realistisk, når vi ser at forskning viser til 'Reading Recovery' som en virkningsfull arbeidsmåte (se punkt 2.3 og 4.2.1). Undersøkelsen viser at rundt halvparten av lærerne bruker 'Reading Recovery', og dermed stiller nesten halvparten av skolene uten dette spesialpedagogiske tilbudet til elevene sine. Dette kan bety at de skolene som ikke bruker 'Reading Recovery' ikke kan forvente resultatforbedringer i like stor grad som de skolene som bruker det. Slik begrenser de den virkningen EYLP lover.

En annen måte å styrke elevenes faglige nivå på, er å heve kompetansen blant lærerne. Vi ser i undersøkelsen at kun 39,4 % av lærerne har fått opplæring i EYLP av ledelsen (rektor eller koordinator). Videre har 60,6 % av lærerne fått opplæring av kollega. Dette betyr at de lærerne som opplever kompetanseheving fra ledelsens side er i mindretall, mens flertallet opplever at de får opplæring av "*likesinnede*" kollegaer. Disse funnene støttes av det rapporten fra NIFU STEP (Vibe et al. 2009) presenterer (se punkt 4.2.1), at vi i Norge mangler tradisjon og systematikk for oppfølging av lærere. Rapporten viser at en av fire lærere i Norge aldri har fått tilbakemelding på sitt arbeid fra rektor. 30 % har aldri blitt vurdert av en kollega. Kanskje vi i Norge mangler kultur for opplæring, veiledning og videreutvikling av lærere, og det er en "*vanesak*" fordi det alltid har vært sånn?

10.2 Elevenes utvikling som følge av EYLP

Selv om bare halvparten av lærerne er fornøyd med hvordan ledelsen legger til rette for at retningslinjene i EYLP skal kunne følges, opplever storparten av lærerne allikevel endringer hos elevene sine som følge av programmet. Elevene har blitt sterkere faglig og mer motiverte. Resultatene i lesing har forbedret seg. Lærerne som ble intervjuet er enige i at EYLP fører til faglige forbedringer, spesielt i lesing og leseforståelse. I tillegg er elevene roligere og mer motiverte, og det er bedre innsats i klasserommene.

Dette er i samsvar med funnene fra 'Early Literacy Research Project' (kap.4), hvor Crévola og Hill (1998) viser til store faglige forbedringer som følge av programmet. En av grunnene er, i følge ELRP, den tilpassede opplæringen som muliggjøres på grunn av nivådelte grupper. Lærerne får sett hver elev i hver time, og vet i større grad hvor hver enkelt ligger faglig og hvilke utfordringer som trengs. Dette forutsetter at læreren har et "våkent" øye, og noterer seg elevenes utvikling og mestringsnivå. Gruppene kan ikke være statiske, da elevene utvikler seg i ulik takt.

Nylund skole viser til faglige forbedringer blant elevene som følge av EYLP (kap.3, tab.1). Andelen under kritisk grense har sunket fra år til år, og i 2006 hadde Nylund skole ingen elever under kritisk grense verken på fonologisk analyse, gjenkjenning av bokstaver eller på språklyd/bokstavtestene. I 2001 hadde 8 % av elevene fullt hus på alle testene. I 2006 hadde 53 % fullt hus på alle testene, og andelen hadde steget med 45 % på fem år. Rektor ved Nylund skole er nøye med å følge alle retningslinjene i EYLP. Hun arbeider systematisk med de fire delene i EYLP puslespillet (kap.5, fig.11), hvor fokuset blant annet ligger på veiledning/opplæring av lærere. Kanskje det er derfor resultatene stadig forbedres?

Når så mange av lærerne i undersøkelsen opplever faglige forbedringer hos elevene, selv om bare halvparten er fornøyd med hvordan ledelsen legger til rette, indikerer det at EYLPs organisering av undervisning alene er positiv for elevenes faglige utvikling. Dette synes jeg er positivt, og kanskje det viktigste funnet jeg gjør i undersøkelsen. Dette er også hovedmålet med programmet (Crévola & Hill 1998). Hvis man i tillegg er systematiske med veiledning av lærere og har en organisert spesialundervisning, skulle man tro at resultatene ville stige ytterligere.

10.3 Grad av EYLP organisering – betydning for om elevene ønsker å fortsette med programmet

Vi ser at det finnes en positiv sammenheng mellom grad av EYLP organisering på den enkelte skole og lærernes ønske om å fortsette med programmet. Organisering gjelder i denne sammenheng opplevelsen av å ha en koordinator som aktivt utvikler lærerne, en ledelse som bevilger nok midler, kjennskap til forskningen bak EYLP og en opplevelse av bedre resultater i lesing. De tre siste sammenhengene (ønske om å fortsette korrelert med nok midler, kjennskap til forskning og opplevelse av bedre resultater i lesing) er signifikante ved Pearsons r. Den positive sammenhengen kan vi også finne hos lærerne som lot seg intervju, da de stort sett er fornøyd med organiseringen på sin skole, og utelukkende ønsker å fortsette med programmet.

Når man lykkes med noe, gir dette motivasjon til å fortsette, det ligger i menneskets natur. Når vi ser hvilke resultater EYLP gir, kan dette forklare lærernes ønske om å fortsette med programmet som gir variasjon i undervisningen gjennom stasjonsarbeid. Allikevel viser undersøkelsen at omstendighetene rundt også er av betydning. Hvis lærerne har en opplevelse av god organisering av EYLP på skolen, styrker dette motivasjonen for å fortsette med programmet. Derfor er det viktig med en ledelse som har forståelse for den omfattende satsingen programmet krever, slik at lærerne får den opplæring som er nødvendig og dermed kan lykkes med arbeidet.

10.4 Norske læreres oppfattelse av EYLP

Storparten av norske lærere opplever bedre resultater i lesing som følge av EYLP, som også er den største hensikten med programmet (Crévola & Hill 1998). Rundt halvparten av lærerne opplever god tilrettelegging av EYLP på sin skole, da det gjelder koordinator, midler, opplæring/veiledning og 'Reading Recovery'.

Leseundervisningen i EYLP bygger på de samme prinsippene som internasjonal leseforskning anbefaler (kap.6). Dermed er elevenes utvikling avhengig av lærerens kunnskap i grunnleggende leseprosesser, som vokabular, ordavkoding og motivasjon. Norsk lærerutdanning kritiseres av Rasmussen (2003) for å være for svak på dette området (kap.6).

Da er det opp til ledelsen på den enkelte skole og veilede lærerne slik at de blir styrket i denne kompetansen. Dessverre viser undersøkelsen som nevnt store mangler her. Universitet i Oslo setter i disse dager i gang en ny mastergrad i lesing og skriving for nettopp å styrke norsk lærerstand (Universitet i Oslos nettside 05.05.10). Dette masterprogrammet skal blant annet legge vekt på prosessene som er så viktig for god leseopplæring, som Rasmussen (2003) sier at Norge mangler. Da kan man spørre seg om dette masterprogrammet hadde vært like nødvendig om norsk lærerutdanning hadde klart å sette tilstrekkelig fokus på det internasjonale forskning mener er viktig for god leseopplæring (kap.6)?

Videre ser vi at det er positiv sammenheng mellom grad av organisering og lærernes ønske om å fortsette med programmet. Derfor er det viktig og nødvendig å legge til rette for at EYLPs retningslinjer skal kunne følges. Lærerne må få kunnskap om programmet, og det vil resultere i mer trygghet. Lærerne ser forbedringer hos elevene, noe som selvfølgelig vil gi mer motivasjon. Lærerne må samarbeide for å tilrettelegge EYLP på det enkelte trinn. Dermed blir det bedre kollegialt nettverk.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hvilket grunnlag norske lærere har for å velge bort "norsk" pedagogikk, og satse på en undervisningsmetode fra den andre siden av verden (kap.1). EYLP rommer en undervisning organisert i stasjoner, som har variasjon, er motivasjonsfremmende og individuelt tilretteleggende. Innholdet ser ikke ut til å være endret i forhold til tradisjonell norsk klasseromsundervisning, da grunnleggende prosesser for leseopplæring ivaretas på de enkelte stasjonene. EYLP driver ikke noen annerledes leseopplæring enn annen forskning viser til, det er mer organiseringen, spesialundervisning etter 'Reading Recovery's prinsipper og utvikling av lærere som skiller seg ut. Nøkkelen til suksess ser ut til å være en organisering som legger til rette for en tilpasset undervisning hvor hver elev føler seg sett og får utfordringer som passer sitt faglige nivå. I EYLP blir læreren en medierende hjelper (Vygotsky 1978) som skal sørge for å dra elevene mot et høyere faglig nivå. På denne måten hevder Crévola og Hill (1998) at det legges til rette for mestring og utvikling i større grad enn ved vanlig klasseromsundervisning.

10.5 Kritisk blikk på eget arbeid

Jeg har nå vært gjennom en lang arbeidsprosess. For å få undersøkelsen godkjent av NSD var det mye som måtte være klart tidlig. Både spørreskjema og intervjuguide ble dermed utarbeidet høsten 2009. Etter dypere kjennskap til metode, har jeg gjort meg noen refleksjoner rundt målingsinstrumentene mine. I ettertid ser jeg at hvis jeg hadde sittet inne med den kunnskapen jeg har nå, ville enkelte ting blitt gjort annerledes. Jeg ville blant annet hatt et annet oppsett på spørreskjemaet slik at det var like variabler på hvert spørsmål. Bearbeidingen og presentasjonen av data ville på den måten blitt enklere for meg.

Videre kan man stille seg kritisk til utvalgets representativitet. Noen skoler ønsket ikke å delta i undersøkelsen. Hadde de dårlig erfaring med programmet? Har de mislykkes med resultatforbedringene? Dette vet vi ikke, men jeg fikk inntrykk av at dårlig tid og for mye papirarbeid var hovedårsaken til at flere skoler takket nei til undersøkelsen. Jeg kunne ikke finne noe systematiske forskjeller. Man kan aldri vite helt sikkert om utvalget er representativt, men når 71 lærere fra ulike deler av landet har deltatt, virker det som en demografisk bred nok gruppe til å representere populasjonen norske EYLP lærere.

10.6 Momenter for videre forskning

Hvis vi rent hypotetisk betrakter Nylund skole (kap.3) som en intervensjonsstudie, og tar utgangspunkt i testene de har gjort på elevene gjennom fem år, ser det ut til at programmet har virkning på elevenes faglige nivå. Denne hypotetiske tenkningen kunne være interessant for videre forskning, hvor man kunne gjort en longitudinell studie for å avdekke virkningen av programmet blant norske elever. EYLP er nytt i Norge ennå, og det foreligger ikke noen longitudinelle studier av virkningen av programmet. Ingvild Sahl skriver i artikkelen *"Flere enn 4 av 10 leser for dårlig"* i Aftenposten 18.05.2010, at over 40 % av norske elever i niende trinn leser for dårlig (på eller under kritisk grense). Det hadde vært spennende å følge et kull over flere år for å se resultatforbedringene, og samtidig hatt en kontrollklasse som fulgte vanlig undervisning å se resultatene opp mot. Da kunne man bruke vekstkurver i lesing for hver enkelt elev, og sett om EYLP elevene leste bedre enn andre i utgangen av 10. klasse. Videre kan man se på om EYLP har positive konsekvenser for selvregulert læring og elevenes evne til å vurdere seg selv. Et annet interessant punkt er å se på programmets virkning på de

svake elevene, eventuelt de minoritetsspråklige som mangler vokabular, da vi lever i et stadig mer flerkulturelt samfunn.

Foreldrenes rolle i opplæringen har fått lite fokus i denne studien. Foreldredeltakelse er en av de fire delene i EYLP puslespillet (kap.5, fig.11), og det kunne vært interessant å se hvilken betydning foreldrene har for elevenes faglige utvikling.

Til slutt vil jeg nevne at det kunne vært spennende å se på den innvirkning nivådeling av grupper har på elevene sosialt sett. Det kan nok være sårt for noen å bli stemplet som deltaker i den ”*dårlige*” gruppa. Kan det eventuelt føre til mobbing?

10.7 Pedagogiske konsekvenser av studien

Funnene i denne studien viser viktigheten av videreutvikling av lærernes kompetanse på den enkelte skole, slik at undervisning og veiledning på lærerbetjent stasjon blir god. Vi ser også at organisering av undervisning i stasjoner gir variasjon, motivasjon og tar hånd om den enkelte med mulighet for å tilpasse nivået. En slik organisering ser ut til å ha positiv virkning på elevenes faglige nivå. Videre er det viktig med fokus på de svake elevene som trenger spesialundervisning, hvor ’Reading Recovery’ er en arbeidsmåte som forutsetter systematisk bruk over tid for å få elevene opp på ønsket faglig nivå.

10.8 Avsluttende kommentar

Mange skoler er i planleggingsfasen eller oppstartsfasen for å implementere EYLP. Jeg håper denne studien kan være til hjelp for å forstå viktigheten av ledelsens rolle, da programmet viser seg å være tid – og ressurskrevende. I tillegg er det viktig å anerkjenne lærerens rolle; læreren må ha betydelig kunnskap i sentrale prosesser i leseopplæring for å kunne gi elevene best mulig undervisning i et program som ser ut til å gi elevene variasjon, motivasjon og mestringsglede.

Litteraturliste

Alvesson, M. & Skölberg, K. (2008): *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Författarna och Studentlitteratur.

Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Borg, W. R. & Gall, M. D. (1979): *Educational Research*. New York: Longman.

Bradbury, J., Cloonan, A., Essex, G. et al., (1997): *Teaching Reading in the Early Years*. The Department of Education, Victoria: Addison Wesley Longman Australia.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiences by nature and design*. Cambridge M.A.

Bråten, I. (2008): *Leseforståelse. Lesing I kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Christophersen, K.-A. (2007): *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. Oslo: Unipub.

Clay, M. (1993): *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Auckland, New Zealand: Heinemann Education.

Clay, M. (2002): *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Auckland, New Zealand: Heinemann Education.

Clay, M., Gill, M., Glynn, T. et al. (1983): *Record of oral language and biks and gutches*. Auckland, New Zealand: Heinemann Education.

Clay, M. & Tuck, B. (1991): *A study of Reading Recovery subgroups: Including outcomes for children who did not satisfy discontinuing criteria*. Auckland, New Zealand: University of Auckland

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000): *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.

Crévola, C. & Hill, P. (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.

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997): Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Development Psychology*, 33, s. 934-945.

DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs) (2000): *The impact of educational research. Research Evaluation Programme*. Canberra: The commonwealth of Australia 2000.

Frost, J. (2008): *Lesepraksis –på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.

Government of South-Australias nettside 06.11.09:

<http://www.ministers.sa.gov.au/news.php?id=2084&print=1>

Grønmo, S. (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter. & R. Kalleberg (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagtvet, B. E. (2004): *Språkstimulering, tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelens Akademiske forlag.

Haraldsen, G. (1999): *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hellevik, O. (2009): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hill, P. & Crévola, C. (1998): Characteristics of an effective literacy strategy, *UNICORN Vol. 24*, s. 74-85.

Hill, P. & Crévola (1999): The role of standards in educational reform for the 21st century. I D. Marsh (red.): *ASCD Yearbook: Preparing our schools for the 21st century*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development. Section two, s. 117-142.

Hill, P. & Crévola, C. (2002): *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>

(Universitetet i Melbournes nettside) 14.09.09:

Holme, I. M., & Solvang, B., K. (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Kleven, T. A. (2002a): Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub, s. 141-184.

Kleven, T. A. (2002b): Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub, s. 265-286.

Kleven, T. A. (2002c): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kleven, T. A. (2008): Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogikk*, 3, s. 219-233.

Kval, K.-E. (2009): Tolv råd til norsk skole. *Aftenposten* 29.10.2009.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2009): Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The journal of child psychology and psychiatry*. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x

Levekår i Stavanger (2008). Stavanger. Geografisk fordeling. Rapport nr. 3. Intern rapport Stavanger kommune.

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. Kunnskapsdirektoratet og utdanningsdirektoratet.

Læringscenteret (2001): *Kartlegging av leseferdighet*. Oslo: Læringscenteret.

Louden, W., Rohl, M., Pugh, C. et al. (2005): *In Teacher's Hands: Effective literacy teaching practice in the early years of schooling*. Mount Lawley: Edith Cowan University.

Lund, T. (2002a): Ekte eksperimentelle design. I T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub, s. 185-218.

Lund, T. (2002b): Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub, s. 125-140.

Lund, T. (2002c): Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub, s. 79-124.

Lund, T. & Christophersen, K.-A. (2008): *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Marsh, D. (1999): Introduction: An Opportunity That Comes Once in a Millennium. I D.

Marsh (red.): *ASCD Yearbook: Preparing our schools for the 21st century*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development, s. 1-12.

Nylund skoles nettside 28.09.09:

[http://www.linksidene.no/minskole/nylund/pilot.nsf/ntr/AF744A7CB9945D15C125738B0036B6C5/\\$FILE/ATTP7YES.ppt](http://www.linksidene.no/minskole/nylund/pilot.nsf/ntr/AF744A7CB9945D15C125738B0036B6C5/$FILE/ATTP7YES.ppt)

Olaussen, B. S. (2009): Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? i *Norsk pedagogisk tidskrift*, nr. 3, s. 189-201.

Pressley, M. (2006): *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guildford Press.

Rasmussen, J. B. (2003): Reading Literacy Performance in Norway: Current practice and critical factors. *European Journal of Education*. Vol. 38, issue 4, s. 427-443.

Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Rolland, K., H. (1999): *Forskningsdesign*. Nettbasert presentasjon:

<http://www.ifi.uio.no/in166/foiler/Knut-forskdesign/index.htm>

Rosenthal, L. & Jacobson, R. (1968): *Pygmalion in the classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sahl, I. (2010): Flere enn 4 av 10 leser for dårlig. *Aftenposten (Aften)* 18.05.2010.

Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L et al. (1990): Success for All: First-Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban Education, *American Educational Research Journal*, Vol. 27, s. 255-278.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998): *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.

Snow, C. E., Griffin, P., Burns, M. S. (2005): *Knowledge to Support the Teaching of Reading. Preparing teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stanovich, K. E. (2000): *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guildford Press.

St.meld.nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

Sweet, A. P. & Snow, C. E. (2003): *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press.

Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thompson, B. (2006): *Foundations of Behavioral statistic. An insight-based approach*. New York: The Guildford Press.

Universitetet i Oslos nettside 05.05.2010:

www.uio.no/studier/program/leskr-master/

Vibe, N., Aamodt, P. O., Carlsten, T. C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport 23.*
http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/aa_vaere_ungdomsskolelaerer_i_norge
(Nifusteps nettside) 02.12.2009

Vygotsky, L. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes.*
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998): *Mind as action.* New York: Oxford University Press.

Wie, A.-L. (2008): Evaluering av Lesefokus – lese-opplæring ved Selvfors barneskole,
Fredrikke, Høyskolen i Nesna. Nr.7, 2008.

Liste over figurer

Figur 1. Lærerbetjent stasjon (private bilder).....	12
Figur 2. Lærerbetjent stasjon (private bilder).....	12
Figur 3. Organisering av klasserommet (Nylund skoles hjemmeside)	13
Figur 4. Stolt elev (private bilder).....	20
Figur 5. PC-stasjon (private bilder).....	20
Figur 6. PC-stasjon (private bilder).....	21
Figur 7. PC-stasjon (private bilder).....	21
Figur 8. Formingsstasjon (private bilder).....	22
Figur 9. Gruppeinndeling (private bilder)	22
Figur 10. Modell for skoleutvikling (' <i>Design elements of a general model of school improvement</i> ') tatt fra Hill & Crévola 1998:76.....	28
Figur 11. 'Early Years Literacy Program' (Bradbury et al. 1997).....	45
Figur 12. Leseutviklingens kompleksitet og kontekst. Tatt fra Sweet & Snow (2003:3). ('A heuristic for thinking about reading comprehension')	57
Figur 13. Oversiktskart over tilgjengelig populasjon.....	78
Figur 14. Ledelsen ved min skole bevilger nok midler til EYLP.	94
Figur 15. Skolen opplever bedre resultater i lesing etter å starte med EYLP.	99

Liste over tabeller

Tabell 1. Kartlegging av leseferdighet (Nylund skoles hjemmeside)	14
Tabell 2. Råskåreresultater ELRP (Crévola & Hill 1998: Appendix A).....	37
Tabell 3. Ikke-justerte pre – og posttester og justerte posttester. Gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) på 'composite literate score' (Crévola & Hill 1998:144).	40
Tabell 4. Effektstørrelser av resultater fra ELRP for 'Prep. Year' og 'Grade 1' (Crévola & Hill 1998:145).	41
Tabell 5. Kart over tilgjengelig populasjon stratifisert fylkesvis.	80
Tabell 6. Frekvensoversikt knyttet til lærernes opplevelse av skolens tilrettelegging.	92
Tabell 7. Frekvensoversikt knyttet til lærernes opplevelse av elevenes utvikling.	98
Tabell 8. Korrelasjon mellom grad av organisering og lærernes ønske om å fortsette med EYLP.	102

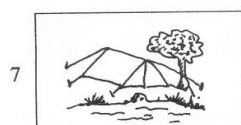
Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1	127
Vedlegg 2	129
Vedlegg 3	131
Vedlegg 4	137
Vedlegg 5	139
Vedlegg 6	141
Vedlegg 7	143

Vedlegg 1



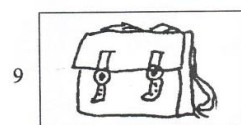
--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



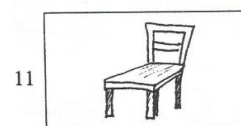
--	--	--	--	--	--	--	--



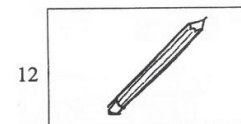
--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--

STOPP!

Vedlegg 2

Kjære foresatte.

Vi håper at du vil bidra med å motivere ditt barn i leseopplæringen ved å lese med barnet hjemme.
Her er noen få punkter som kan bidra til å gjøre aktiviteten positiv for begge:

1. **Velg riktig tidspunkt. Ikke la aktiviteten drøye for lenge!**
Ditt barn kan være trøtt, så det er lurt å velge en tid da barnet og du kan slappe av og kose dere med boken.
2. **Bildene er viktige. De gir barnet en ide om hva teksten handler om.**
3. **Oppmuntre barnet ditt til å peke på hvert enkelt ord det leser.**
Dette er spesielt viktig i starten av leseopplæringen.
4. **Hjelp barnet ditt til å tenke/undre under lesingen.**
5. **Barnet ditt kan støte på bokstaver det ikke kjenner/husker. De fleste bokstavene er likevel kjente, og disse skal kunne gi barnet en ide om hva ordet skal være. Hvis barnet står fast, ber vi deg lydere - ikke stavel**
6. **Hvis barnet leser feil, men går tilbake for å rette seg selv, er det FLOTT!**
Det er en ting vi skal rose mye!
7. **Ikke forvent at barnet skal lese boken helt alene; ikke før barnet selv ønsker det. Det er viktig at barnet er fortrolig med boken, og opplever mestring.**
8. **Det er fint dersom du ber barnet finne et bestemt ord i teksten.**
Ikke si: Hva er det for et ord?
9. **Husk tidsaspektet! Ikke la ditt barn gå lei av lesingen. Skje Går barnet lei, har dere holdt på for lenge.**

EN TING TIL SLUTT- Hvis ditt barn kommer hjem med en bok som han/hun har hatt tidligere, så ikke si: "Den har du jo lest før!" Det er en utmerket øvelse å lese bøker om igjen, og det kan faktisk være morsomt!

NOEN SPØRSMÅL? Ikke nøl med å henvende deg til læreren.

Takk for hjelpen!

Nylund skoles nettside 28.09.09:

<http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/vArt?Opennavigator&u=Nylund-modellen>

Vedlegg 3

Spørreskjema for å kartlegge bruken av EYLP i norske skoler

Ved å svare på dette spørreskjemaet, er du til stor hjelp for å kartlegge hvordan norske lærere oppfatter EYLP, samt hvilken faglig innvirkning programmet har på elevene. Tusen takk!

Skolens organisering:

1. Hvor lenge har min skole undervist etter EYLP? Kryss av for riktig alternativ:

1 år eller mindre 2 år 3 år 4 år 5 år eller mer

2. Hvor lenge har jeg som lærer brukt EYLP i undervisningen min? Kryss av:

1 år eller mindre 2 år 3 år 4 år 5 år eller mer

3. Hele trinnet mitt er organisert etter EYLP?

JA

NEI

Elevenes utbytte:

4. Jeg opplever endringer hos elevene etter jeg startet med EYLP?

JA

NEI

5. Hvis ja, hvilke? Kryss av for det/de alternativene som passer.

Sterkere faglig

Roligere i undervisningen

Mer motiverte for læring

Bedre humør i skolesammenheng

6. Min skole opplever bedre resultater i lesing etter vi startet med EYLP?

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

7. Mine elever er roligere i undervisningen etter at jeg startet med EYLP?

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

Opplæring i EYLP:

8. Jeg har fått følgende opplæring i EYLP (du kan krysse av på flere):

Jeg har observert samme undervisning på andre skoler i Norge

Jeg har lest litteratur om programmet

Jeg har vært i Australia eller New Zealand og fått observere eller delta på kurs

Jeg har fått opplæring av en kollega

Jeg har fått opplæring av rektor eller prosjektleder

Jeg er selvlært

Annet

9. Jeg opplever at det er en EYLP koordinator på skolen min, som har full oversikt over programmet.

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

10. Jeg opplever at det er en EYLP koordinator på skolen min, som aktivt utvikler lærerne.

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

Undervisningen:

11. Jeg har endret innholdet i leseopplæringen etter jeg startet med EYLP?

JA

NEI

12. Hvis ja, hva har blitt fjernet?

.....

13. Hvis ja, hva har blitt tilført?

.....

14. Jeg opplever at EYLP legger til rette for differensiert/tilpasset undervisning på hver enkelt elevs nivå?

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

Foreldre:

15. Jeg opplever at foreldrene er positive til EYLP?

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

Skolens ledelse:

16. Jeg opplever at ledelsen ved min skole bevilger nok midler slik at jeg kan følge ALLE retningslinjene i EYLP?

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

Forskningen bak EYLP:

17. Jeg er flink til å stadig oppdatere meg på forskning rundt leseopplæring?

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

18. Jeg vet hvilken forskning som ligger til grunn for EYLP?

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

19. Elevene mine får tilbud om 'Reading Recovery' hvis de trenger spesialpedagogisk hjelp?

JA

NEI

JEG VET IKKE HVA 'READING RECOVERY' ER

20. Jeg vet hvorfor 'Reading Recovery' virker så bra på elevene?

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

Generelt om organiseringen:

21. Kryss av for det/de påstandene som passer:

EYLP tar altfor mye tid

EYLP tar ikke for mye tid

EYLP krever altfor mye planlegging

Jeg ligger sjelden bak skjema med planleggingen

Jeg rekker ikke å tilrettelegge undervisningen etter hver enkelt elevs nivå

Alle mine elever blir testet slik at jeg kan plassere de i riktig gruppe

Noen av gruppene i min klasse er tilfeldig sammensatt

Alle gruppene i min klasse er sammensatt på bakgrunn av hvilket nivå gruppedeltakerne er på

22. Jeg ser for meg at jeg skal fortsette med EYLP som et fast program – EYLP har kommet for å bli hos meg og min klasse

Ikke enig Litt enig Delvis enig Ganske enig Helt enig

23. Har du andre erfaringer i forbindelse med EYLP, som du ønsker å tilføye? Bruk eventuelt baksiden av arket.

Vedlegg 4

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

1. Hvor lenge har du vært lærer?
2. Hvor lenge har din skole undervist etter EYLP?
3. Hvor lenge har du som lærer brukt det i undervisningen?
4. Hvor stor del av skolen din er organisert etter EYLP?

Elevens utbytte av EYLP:

5. Hvilke endringer opplever du hos elevene etter at du startet med EYLP?
6. Hvor stor del av elevene viser bedre resultater i lesing etter du startet med EYLP, og hva er de blitt bedre i?
7. Er det en spesiell elevgruppe du vil trekke frem som drar spesielt god nytte av programmet?
8. Hvilken forskjell merker du på elevens oppførsel i undervisningen etter du startet med EYLP?

Opplæring av lærere og organisering på den enkelte skole:

9. Hvilken opplæring har du fått i EYLP?
10. Hvis det er en EYLP koordinator på skolen din, hva gjør han/hun for å utvikle programmet og lærerne som bruker det?
11. Hvordan har dere endret innholdet i leseopplæringen etter EYLP ble tatt i bruk?
12. Hva har blitt fjernet?
13. Opplever du at ledelsen ved din skole bevilger nok midler slik at du kan følge alle retningslinjene i EYLP?
14. Hvor ofte oppdaterer du deg på forskning rundt leseopplæring?
15. Hvilken forskning ligger til grunn for EYLP?
16. Hvor ofte får elevene dine tilbud om 'Reading Recovery'?
17. Hvorfor virker 'RR' så bra på elevene?
18. Hvordan er samarbeidet mellom lærerne?
19. Blir det gitt rom fra ledelsen for utvikling av lærerne gjennom kollegialt samarbeid?

Generelt:

20. Hvordan stiller foreldrene seg til programmet?
21. Kan du nevne det som er meste positivt med programmet?
22. Hva er negativt?
23. Hvor lenge skal du bruke EYLP – er det et fast program som har kommet for å bli?

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bodil Stokke Olaussen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 21.12.2009

Vår ref: 23047 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.11.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 18.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23047

Early Years Literacy Program (EYLP) er et lese- og skriveopplæringsopplegg som stammer fra Australia og New Zealand. Flere og flere norske skoler lar seg inspirere, og elevenes resultater forbedres. Jeg ønsker å se på hvorfor.

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Bodil Stokke Olaussen
Ingrid Paust-Andersen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

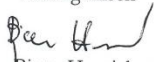
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ingrid Paust-Andersen, Briskebyveien 74, 0259 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 6

Til ledelsen ved skole

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skriver om 'Early Years Literacy Program'. Jeg ønsker gjennom mitt arbeid å rette fokus på hvorfor dette programmet gir så gode resultater hos elevene. Jeg har satt meg inn i forskningen bak programmet, som ble utført i staten Victoria i Australia over flere år, og synes det er et imponerende prosjekt på mange måter. Jeg opplever at EYLP har en god evne til å ta vare på de svake elevene, noe som i følge mange forskere er viktig for å unngå problemer senere i livet. I og med at det er lite informasjon om dette programmet i norsk lærerutdanning ønsker jeg å finne sammenheng mellom EYLP og annen anerkjent internasjonal forskning på leseutvikling. Ved å gjøre det kan vi kanskje øke nivået på norske elever, slik at vi kommer bedre ut ved neste internasjonale måling. Samtidig kan vi sette fokus på EYLP slik at flere norske skoler får gleden av å ta det i bruk.

I og med at Deres skole bruker EYLP i undervisningen, spør jeg derfor om å dele ut spørreskjema blant de lærerne som bruker det? Svarene er anonyme og det er frivillig å delta. Man vil ikke gjenkjennes ved publikasjon og hvis noen av informantene er interessert kan det bli opprettet kontaktinformasjon med meg og min veileder.

Mvh Ingrid Paust-Andersen

Tlf 95852463

Vedlegg 7

SAMTYKKE FOR INTERVJU

Det skrives herved samtykke for intervju, hvor retningslinjene under er gjeldene. Intervjuet har til hensikt å kartlegge læreres opplevelse av EYLP i norske skoler, se informasjonsskriv sendt til din skole for mer informasjon.

RETNINGSLINJER

Dette intervjuet er anonymt, det er frivillig å delta og at det er anledning til å trekke samtykke på et hvilket som helst tidspunkt. Informasjonen vil da tilintetgjøres og anonymiseres. Man vil ikke gjenkjennes ved publikasjon, man vil få informasjon om tidspunkt for endelig anonymisering, og det blir opprettet med kontaktinformasjon med meg og min veileder.

Informant

Intervjuer