

A large, dark, handwritten letter 'E' on a textured, greyish surface. The letter is formed with thick, slightly irregular strokes, giving it a hand-drawn appearance.A large, dark, handwritten letter 'Y' on a textured, greyish surface. The letter is formed with thick, slightly irregular strokes, giving it a hand-drawn appearance.A large, dark, handwritten letter 'L' on a textured, greyish surface. The letter is formed with thick, slightly irregular strokes, giving it a hand-drawn appearance.A large, dark, handwritten letter 'P' on a textured, greyish surface. The letter is formed with thick, slightly irregular strokes, giving it a hand-drawn appearance.

# EARLY YEARS LITERACY PROGRAM

– *en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom?*

## SAMMENDRAG

I denne artikkelen presenterer vi et forsknings- og utviklingsprosjekt knyttet til en modell for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på første til fjerde trinn i grunnskolen som kalles Early Years Literacy Program (EYLP). Denne modellen, eller programmet, er en form for stasjonsundervisning der en lærerstyrt stasjon med veiledet lesing er et sentralt punkt. Elevene er delt inn i grupper ut fra lesenivå, og i løpet av en økt med stasjonsundervisning arbeider de seg gruppevis gjennom ulike aktiviteter på faste stasjoner. I Oslo kommune var det skoleåret 2012–13 64 skoler som brukte denne arbeidsmåten, og den praktiseres også mange andre steder i landet. Artikkelen presenterer for det første to mindre spørreundersøkelser blant lærere i Oslo om deres erfaringer med å arbeide på denne måten og omfanget av arbeidsformen. Dernest legger vi fram resultater fra klasseromsstudier på tredje årstrinn, der fokus særlig har vært på de selvdrevne stasjonene hvor elevene må løse ulike arbeidsoppgaver uten hjelp. Vi diskuterer konsekvenser arbeidsmåten kan ha for flerspråklige elever i de svakeste lesegruppene, og i hvilken grad EYLP kan fremme lese- og skriveutvikling i tråd med intensjonene.



**KIRSTEN PALM**

*Førstelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus*

*kirsten.palm@hioa.no*



**RUTH SEIERSTAD STOKKE**

*Høgskolelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus*

*Ruth-Seierstad.Stokke@hioa.no*



→ I løpet av de siste årene har vi som lærerutdannere ved grunnskolelærerutdanningen i Oslo møtt en modell for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen kalt Tidlig innsats – Early Years eller Early Years Literacy Program (heretter kalt EYLP). I forbindelse med praksisoppfølging av studenter og via grunnskolelærere på videreutdanningskurs på høyskolen har vi erfart at mange av høyskolens praksisskoler organiserer lese- og skriveopplæringen sin med stasjonsundervisning etter dette programmet. Modellen har sitt opphav i Australia og New Zealand, og mange norske lærere og skoleledere har vært på studietur til disse landene. Nylund skole i Stavanger tok programmet i bruk allerede i 2002, og denne skolen har også holdt kurs og formidlet arbeidsformen rundt i Norge.

Skoler som bruker programmet, har som en sentral begrunnelse at det skal bedre elevenes leseresultater, og det framheves at det skal egne seg godt for flerspråklige elever. Etter at enkeltskoler i Oslo hadde begynt med programmet, innførte kommunen det mer systematisk i 2008 som et ledd i den såkalte «Groruddalsatsingen» (Utdanningsetaten Oslo kommune, udatert). Deretter har omfanget blitt trappet opp, slik at det skoleåret 2012–13 var 64 skoler som brukte denne arbeidsformen på 1. til 4. trinn<sup>1</sup>. Arbeidsformen ser altså ut til å bli stadig mer utbredt i Oslo-skolen, og den brukes i flere andre fylker i Norge. Dermed er det også et behov for å undersøke den nærmere.

Den såkalte Nylund-modellen, som er et annet navn på arbeidsformen, er beskrevet av Wagner, Strömquist og Upstad (2008), og det er skrevet noen masteroppgaver innenfor pedagogikkfaget om ulike aspekter ved implementeringen av EYLP (for eksempel Paust-Andersen, 2010; Pedersen, 2010; Aukland, 2009). Drew (2009) har undersøkt bruken av EYLP i engelskundervisning på Nylund skole og sammenliknet med kontrollgrupper fra to andre skoler. Men det er foreløpig lite forskning i Norge når det gjelder det norskfaglige innholdet i dette programmet. Solheim og Aasen (2011) har gjort en studie av veiledet lesing innenfor rammene av EYLP, og i forbindelse med et aksjonsforskningsprosjekt Høgskolen i Hedmark gjennomførte i Oslo-skolen i 2005–2006, gir Danbolt en beskrivelse av aktiviteter i et språkverksted bygd opp etter inspirasjon fra EYLP (Danbolt, 2007; Danbolt og Kulbrandstad, 2008).

Undersøkelsen som presenteres her, er de første resultatene fra et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt om Early Years Literacy Program i Oslo-skolen. Formålet med prosjektet er å undersøke denne modellen

i praksis for å se hva slags norskopplæring man synes å møte gjennom en slik arbeidsform, spesielt på skoler som har mange flerspråklige elever. Vi har særlig studert klasseromsprogrammet, både ut fra sosiokulturelle perspektiver knyttet til andrespråklæring og ut fra et litterasitetsperspektiv. Våre forskningsspørsmål har vært: Hva skjer på de stasjonene der elevene arbeider på egen hånd med liten hjelp eller støtte fra lærer? I hvilken grad ser programmet ut til å ivareta de flerspråklige elevenes behov for språklæring? Vi vil i artikkelen først beskrive hovedtrekkene i EYLP før vi presenterer det aktuelle forskningsprosjektet.

---

«Undersøkelsen som presenteres her, er de første resultatene fra et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt om Early Years Literacy Program i Oslo-skolen.»

## GRUNNLEGGENDE LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING I FLERSPRÅKLIGE KLASSEROM

De siste årene er det dokumentert gjennom ulike undersøkelser fra norsk skole at flerspråklige elever som gruppe presterer dårligere enn majoritetselevne både når det gjelder lesing og skoleresultater (Hvistendahl og Roe, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2010; Bakken og Elstad, 2012), og man er opptatt av betydningen av tidlig innsats for å bedre resultatene. Hva som er gode opplæringsbetingelser for elever som har andre morsmål enn norsk, og hvordan den grunnleggende lese- og skriveopplæringen skjer, blir derfor et viktig tema. Det er mange ulike faktorer som har betydning for språklæring og språkutvikling, og hvordan arbeidet i klasserommet er organisert og tilrettelagt, er en viktig faktor. Gibbons (2006) viser til en tidlig studie av Wong Fillmore (1985) der fokus var på trekk ved de klasserommene der språklæringen var mest vellykket. Disse trekkene handlet blant annet om hvilke muligheter for språklæring læreren la til rette for.

Innenfor andrespråkforskningen, som innenfor annen pedagogisk forskning, står sosiokulturelle perspektiver på læring og språkutvikling sentralt (Gibbons,

<sup>1</sup> Oppgitt i e-post fra Oslo kommune mai 2013.



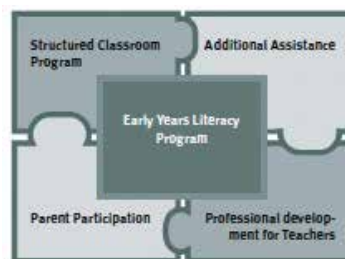
2002 og 2006; McKay, 2006; Van Lier, 2004), og man trekker veksler på Vygotskys arbeider når det gjelder språk og læring (f.eks. Gibbons, 2006; Lindberg, 2001). Sentralt her er sammenhengen mellom (språk)læring og den sosiale situasjonen den skjer i. Å være aktiv i kommunikasjon med andre, både lærer og medelever, har betydning for å lære andrespråket.

Det er også påvist at det er sterk sammenheng mellom leseforståelse og muntlige språkferdigheter (Aukrust, 2006; Lervåg og Melby-Lervåg, 2009), og arbeid med muntlig bruk av språket og utvikling av elevens vokabular er derfor sentralt for at elevene skal bli bedre lesere. Dette er også noe MacKay (2006) vektlegger.

I litterasitetsforskning vektlegges at det å lese og skrive er en form for sosial praksis (Barton og Hamilton, 2000; Barton, 2007). Litterasitetspraksis blir forstått og tolket i en større sosial og kulturell sammenheng og kommer til syne gjennom litterasitetshendelser, situasjoner der ulike former for tekst blir brukt helt konkret. I slike konkrete situasjoner kan lesere/skrivere og tekster inngå i et kontekstuellet samspill som gjør hendelsene meningsfulle for deltakerne. I studier av litterasitet benyttes en vid forståelse av tekstbegrepet, der blant annet bruk av muntlig språk inngår som en viktig del (Barton, 2007). I didaktisk sammenheng er siktemålet med slike studier å undersøke «hvordan vi kan arbeide for at barn og unge skal utvikle den tekstkyndigheten de trenger for å leve og lære i et komplekst tekstlandskap» (Skjelbred og Veum, 2012, s. 19). Når det gjelder flerspråklige elever og lesemotivasjon, understreker Tonne og Phil (2012, s. 185) i et litterasitetsperspektiv følgende: «People develop a passion for reading in contexts where reading is social, enjoyable, and meaningful to the reader.»

### HVA ER EARLY YEARS LITERACY PROGRAM?

Skoler som arbeider med EYLP, har ofte en beskrivelse av programmet liggende på nettsidene sine<sup>2</sup>. I slutt-rapporten fra Språkløftet, et prosjekt som varte fra 2008 til 2011, gis det en grundig beskrivelse av hva EYLP er, og hvordan man arbeider etter programmet i Oslo kommune (Utdanningsetaten Oslo kommune, udatert). Programmet blir gjerne presentert som et puslespill med fire brikker, i tråd med det australske forbildet. De fire brikkene inneholder et strukturert klasseroms-program; foreldreinvolvering; kompetanseutvikling for lærere; og som den siste brikken, et støtteprogram for elever som ikke har forventet framgang i lesing (Rea-



Figur 1. EYLP blir gjerne presentert som et puslespill med fire brikker.

ding Recovery). Det framheves betydningen av alle fire brikkene for at programmet skal være vellykket (Utdanningsetaten Oslo kommune). Flere skoler viser også til gode resultater fra New Zealand og Australia<sup>3</sup>.

Elever i klasser som arbeider med EYLP, blir delt i grupper på fire til fem elever etter lesenivå, og i stasjonsundervisningen flytter de seg gruppevis fra stasjon til stasjon. De arbeider i 12 til 15 minutter på hver stasjon og bytter stasjon etter et klappesignal fra lærer eller ved at en alarmklokke ringer. Klasserommene har en fast innredning ut fra de fem eller seks stasjonene som inngår i programmet, og disse stasjonene er: Lærerstyrt stasjon der man særlig arbeider med veiledet lesing eller andre lærerstyrte aktiviteter i gruppe; ABC-stasjon der elevene gjør ulike skriftlige arbeidsoppgaver; IKT-stasjon med en PC (eller iPad) til hver elev; lesestasjon der det skal være et utvalg bøker av ulikt slag, og hvor elevene leser stille; formingsstasjon for ulike finmotoriske øvelser og eventuelt en konstruksjonsstasjon hvor det er spill, byggeklosser eller annet konkretiseringsmaterieil. Læreren er fast på den ene stasjonen, og på de andre stasjonene arbeider elevene selvstendig, eventuelt med noe støtte fra en assistent.

I EYLP-modellen skal elevene unngå å henvende seg til læreren, da læreren ikke skal bli forstyrret i arbeidet med veiledet lesing. Oppgavene på de andre stasjonene må derfor være så enkle at de kan utføres uten hjelp. Wagner mfl. sier det slik om Nylund skole:

*På de andre stasjonene ligger skreddersydd oppgaver og venter på elevene. Dette er allerede innlært stoff – i mestringsfeltet – som elevene skal øve mer på. Elevene har på disse stasjonene lov til å snakke og hjelpe hverandre, men de har ikke lov til å spørre læreren om hjelp. (Wagner mfl. 2008, s. 158)*

<sup>2</sup>Se f.eks. Rommen skole <http://www.rommen.gs.oslo.no/satsing/> eller Nylund skole <http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/vArt?Opennavigator&u=Nylund-modellen>

<sup>3</sup>Se f.eks. Bestum skole <http://www.bestum.gs.oslo.no/satsing/satsing4.shtml>





På IKT-stasjonen har hver elev sin egen PC eller iPad. (Illustrasjonsfoto)



På lesestasjonen er det stillelesing. (Illustrasjonsfoto)

En arbeidsøkt med EYLP skal innrammes av en felles samling der læreren først presenterer dagens tema, aktiviteter og mål, og den avsluttes med en felles oppsummering av hvordan arbeidet har gått, og om elevene nådde målene for økten. En arbeidsøkt varer vanligvis i cirka to klokketimer uten pause. I kurs- og informasjonsmateriell om programmet både fra Nylund skole og Oslo kommune blir programmet presentert svært likt, både med hensyn til hvilke stasjoner man skal ha, hvordan klasserommene skal innredes, og hvordan lærerne skal arbeide.

EYLP har som nevnt sin opprinnelse i Australia, og Crevola og Hill (1998 og 2005), som beskriver framveksten av programmet der, legger vekt på helheten av komponentene i modellen. I tillegg til å gi noen overordnede rammer for hvordan klasseromsundervisningen kan organiseres i totimersøkter, understreker de at det er viktig å gripe inn tidlig med ekstra-tiltak for elever som sliter (Reading Recovery). De vektlegger også betydningen av samarbeid med foresatte, støtte til lærere og skoleledelsens rolle. Både Crevola og Hill (2005) og Wagner mfl. (2008) presenterer modellen som vellykket og kan vise til bedring av resultatene når det gjelder elevenes lesing. Crevola og Hill (op. cit.) begrunner blant annet innføringen av programmet

med behovet for å bedre lese- og skriveopplæringen på skoler med høy andel flerspråklige barn og barn fra hjem med lav sosioøkonomisk status.

Som teoretisk forankring for EYLP trekker Utdanningsetaten i Oslo kommune fram sosialkonstruktivismen, og de viser blant annet til Vygotsky (Utdanningsetaten Oslo kommune, s. 51). Det samme gjør Drew (2009) i sin beskrivelse av programmet på Nylund skole. Vi ser altså at de som har implementert EYLP, til dels viser til det samme sosiokulturelle læringssynet som vi presenterte i forbindelse med flerspråklige elevers språk- og leseutvikling, og vi kommer tilbake til i hvilken grad dette læringssynet var synlig i praksis i programmet.

Det må også framheves at EYLP og de fire «brikkene» programmet bygger på, er et omfattende program å sette i gang på en skole. Hvilke elementer i modellen som eventuelt fører til bedre resultater for elevene, er vanskelig å påvise. I vårt prosjekt har vi som nevnt i denne omgang konsentrert oss om klasseromsprogrammet.

## METODE OG MATERIALE

Datagrunnlaget for artikkelen er materiale samlet i perioden 2011–2013. I prosjektets første fase i 2011–2012

ble det gjennomført observasjoner av en økt med EYLP på fire skoler i fire ulike klasserom, én på første trinn, én på andre trinn og to på fjerde trinn. Det var ikke-deltakende observasjoner der formålet var å få et best mulig helhetsinntrykk av stasjonsarbeidet. Det ble gjort observasjoner av alle stasjonene, også den lærerstyrte stasjonen med veiledet lesing. Hver observasjon ble etterfulgt av en samtale med læreren, og alle de fire lærerne mente at den aktuelle EYLP-økten hadde gitt et representativt bilde av en ordinær arbeidsøkt med dette programmet. I de fire klassene var andelen flerspråklige elever svært ulik: I en klasse var det bare én elev med et annet morsmål enn norsk, en klasse hadde bare én med norsk som morsmål, og i de to siste klassene var det 3–5 flerspråklige elever.

Klasseromsobservasjonene med påfølgende samtaler med de fire lærerne dannet grunnlaget for en spørreundersøkelse om arbeidsmåten der 14 lærere fra 11 ulike skoler i Oslo kommune har svart. Disse 14 er i tillegg til de fire lærerne vi observerte, enten lærere på praksisskoler og/eller lærere vi har kommet i kontakt med gjennom videreutdanningskurs på høyskolen. Formålet med spørreundersøkelsen var å få mer informasjon om hvordan EYLP blir organisert på de ulike skolene, og dessuten hva lærerne mener er fordeler og utfordringer med arbeidsmåten. Resultatene fra denne spørreundersøkelsen er blitt systematisert og analysert tematisk, og vi vil senere trekke fram lærernes synspunkter når det gjelder fordeler og ulemper ved EYLP og sammenlikne disse synspunktene med våre observasjoner i den første fasen av prosjektet.

I tillegg til denne undersøkelsen ble det gjennomført en mindre spørreundersøkelse blant høyskolens praksislærere fra første til fjerde trinn, der formålet var å få kunnskap om omfanget av EYLP på de skolene som brukte det.

Resultatene fra prosjektets første fase, som vi vil presentere nedenfor, viste et behov for å studere EYLP grundigere og over lengre tid. Prosjektets andre fase ble gjennomført våren 2013. Vi kom i kontakt med en skole som gjerne ville være med på en mer langvarig studie av hvordan EYLP foregår, og som ønsket å gjøre endringer i programmet om nødvendig. Våren 2013 gjennomførte vi systematiske observasjoner i tre økter i en klasse på første trinn og seks økter i en klasse på tredje trinn på denne skolen, heretter kalt skole X. Observasjonene var rettet mot elevenes arbeid på de stasjonene der det ikke var lærer, og særlig mot den svakeste lesegruppa der det bare var flerspråklige elever. I etterkant av hver undervisningsøkt hadde vi fortløpende samtaler med lærerne. Denne delen av prosjektet har en design inspirert av aksjonsforskning (Reason & Bradbury, 2006), der deltakerorientering, refleksjon og endringer i praksis er

sentralt. Både ved oppstart, underveis og ved avslutningen av observasjonsperioden hadde vi samarbeidsmøter med lærerne og EYLP-ansvarlig ved skolen. Feltnotatene er systematisert og funnene presentert for de

---

«Observasjonene i de fire første klasserommene ga ifølge lærerne et representativt bilde av EYLP i deres klasse. Det viste en arbeidsmåte der noen trekk virket gjennomgående positive, mens andre trekk ga grunn til å stille kritiske spørsmål ved arbeidsmåten.»

to lærerne, og de første mindre endringene i arbeidsmåten ble prøvd ut mot slutten av perioden. Ytterligere endringer av praksis skal prøves ut i den neste fasen i prosjektet, skoleåret 2013–14.

### UNDERSØKELSENS FØRSTE FASE: OBSERVASJONER OG NOEN LÆRERSTEMMER

Observasjonene i de fire første klasserommene ga ifølge lærerne et representativt bilde av EYLP i deres klasse. Det viste en arbeidsmåte der noen trekk virket gjennomgående positive, mens andre trekk ga grunn til å stille kritiske spørsmål ved arbeidsmåten. For det første framstod arbeidsmåten som svært strukturert, og elevene visste tydelig hva de skulle gjøre, og hvordan de skulle flytte seg fra stasjon til stasjon. I den tidligere nevnte studien av Wong Fillmore (her etter Gibbons, 2006) var et karakteristisk trekk ved de vellykkete flerspråklige klassene at når elevene var godt kjent med undervisningsrutinene, kunne de lettere konsentrere seg om innholdet i undervisningen. Dette er viktig for andrespråks elever som kanskje ikke mestrer undervisningsspråket så godt. Noen av våre informanter nevner i sine svar på spørreskjemaet også at arbeidsformen er forutsigbar og trygg for elevene.

Alle fire lærerne begynte EYLP med en helklasse-samling før stasjonsarbeidet startet, der blant annet målene for undervisningsøkten og eventuelle nye faglige momenter ble forklart. Dette var situasjoner der de fleste elevene så oppmerksomme ut, og der mange også deltok i en felles samtale. Det var også gode eksempler →

→ på oppsummeringer ved avslutningen av øktene der elevene vurderte egen arbeidsinnsats og om målene var nådd. En slik ramme rundt stasjonsarbeidet er i tråd med instruksene for programmet (Utdanningsetaten Oslo kommune).

I presentasjonene av EYLP (f.eks. fra Utdanningsetaten) er det særlig den lærerstyrte stasjonen med veiledet lesing som framheves. Alle de 14 lærerne som har svart på spørreskjemaet om fordeler og utfordringer ved EYLP, trekker også fram arbeidet på den lærerstyrte stasjonen som den største fordel. De nevner momenter som at de kan gi tett oppfølging av hver enkelt elev gjennom veiledet lesing, de får sett hvilket nivå hver enkelt elev er på, og kan gi tilpasset leseopplæring og leselektse. Deres synspunkter er i samsvar med forskningslitteratur om gode leseopplæringsmetoder, for eksempel Solheim og Aasen (2011), Roe (2011) og Klæboe og Sjøhelle (2013). Fire observasjonsøkter gir oss ikke mulighet til verken å måle eller vurdere dette, men vi kunne registrere at lærerne modellerte ulike lesestrategier og aktiviserte elevene gjennom samtaler om den aktuelle teksten.

Fem av lærerne trekker i spørreundersøkelsen også fram at arbeidsmåten er variert, både i form av ulike oppgaver og ulike aktiviteter og forflytninger. Andre fordeler som trekkes fram av enkeltlærere, er at det er trygt for en del elever å arbeide i små grupper, at det kan være motiverende og at elevene blir selvstendige.

Til tross for fordelene som lærerne har trukket fram, og som vi kunne slutte oss til ut fra de foreløpige

---

### «På spørreundersøkelsen svarte 12 av de 14 informantene at en utfordring ved EYLP er at de som lærere ikke kan følge med på elevenes arbeid på de stasjonene der elevene arbeider alene.»

observasjonene, satt vi igjen med mange spørsmål om programmet. På spørreundersøkelsen svarte 12 av de 14 informantene at en utfordring ved EYLP er at de som lærere ikke kan følge med på elevenes arbeid på de stasjonene der elevene arbeider alene. De uttrykker at de mister kontroll og oversikt over disse stasjonene, og de har bekymring for om elevene gjør det de skal, om de

kanskje gjør oppgavene feil og bare kaster bort tiden. Andre utfordringer som nevnes av enkelte av lærerne, er at det er vanskelig å lage gode nok oppgaver til alle stasjonene, at det kan være utfordrende å holde ro og orden og at uselvstendige elever kanskje strever med arbeidsmåten.

Spørreskjemaet inneholdt ikke noe direkte spørsmål om flerspråklige elever, men et spørsmål om hva som var skolens begrunnelse for å starte med EYLP. De fleste nevner da at det ble innført for å bedre leseresultatene generelt på skolen. Det er imidlertid ingen av lærerne som nevner flerspråklige elevers behov spesielt når de svarer på dette spørsmålet.

Våre observasjoner i de fire klasserommene viste de samme utfordringene ved programmet som lærerne ga uttrykk for, ikke minst når det gjaldt arbeidsinnsatsen til lesesvake og/eller ukonsentrerte elever. På stasjonen med individuell stillelesing satt mange elever og småpratet, de bladde formålsløst i noen blader eller bøker, ryddet i bokkassa eller de byttet bok flere ganger i løpet av økten. I to av klassene var det også vansker på PC-stasjonen. Noen elever brukte lang tid med pålogging, og enkelte så ut til å holde på med andre nettsteder enn den oppgaven de hadde fått beskjed om.

I tre av de fire observerte klassene var det flere andrespråkelever på den svakeste lesegruppa. Observasjonene så langt viste at disse elevene ikke alltid så ut til å få gjort det de skulle. Selv om oppgavene på de ulike stasjonene var gjennomgått på forhånd og ikke skulle være for vanskelige, hendte det at de stod fast. Det var assistent til stede bare i ett av de fire klasserommene; i de andre klassene var elevene henvist til å greie seg selv om de ikke skulle forstyrre læreren.

Som nevnt gjennomførte vi i fase én av prosjektet også en spørreundersøkelse for høyskolens praksislærere på første til fjerde trinn. Det viste seg at alle de 15 praksislærerne fra Oslo kommune brukte EYLP i sine klasser. Utdanningsetaten i Oslo kommune skriver at arbeidsmåten skal brukes tre til fire ganger per uke, og i minimum 90 minutter hver gang. De 15 praksislærerne bekreftet dette omfanget. Alle lærerne brukte EYLP i norskfaget, og 12 brukte det også i matematikk. Svarene viste videre at ni av lærerne brukte EYLP i fire økter i uka, der to eller tre av øktene var norsk. Av de resterende lærerne brukte fire av dem EYLP i to norskoekter per uke, mens de to siste ikke har presentert omfanget. Det betyr at svært mange skoleelever på første til fjerde trinn i Oslo kommune har en skoledag der de i nærmere halvparten av tida arbeider gruppevis med stasjonsundervisning etter EYLP-modellen.

En oppsummering av den første fasen av prosjektet viser at EYLP-modellen er svært utbredt i Oslo kommune, og dessuten at når man først tar modellen i bruk,

anvendes den i mange undervisningsøkter hver uke. Observasjoner av klasseromsprogrammet gir grunn til en del spørsmål når det gjelder elevenes arbeid og læring på stasjonene uten lærer, og det var dette som ble det viktigste i de videre klasseromsobservasjonene våre.

«De kunne bruke lang tid på å diskutere ting som lå utenfor selve oppgaven; skal man skrive med eller uten marg, skal man skrive linjen helt ut eller ikke, osv.»

### UNDERSØKELSENS ANDRE FASE: EYLP I EN TREDJEKLASSE

Som nevnt gjennomførte vi våren 2013 observasjoner i en klasse på tredje trinn på skole X. Læreren på tredje årstrinn hadde arbeidet etter EYLP-modellen i to år, og det var assistent til stede i alle EYLP-øktene på denne skolen. Tredjeklassen hadde 24 elever, hvorav 10 hadde et annet morsmål enn norsk, og på den svakeste lesegrupper var det bare flerspråklige elever.

I det følgende vil vi presentere og drøfte observasjonene vi gjorde på stasjonene der elevene i denne klassen arbeidet selvstendig, med særlig vekt på den svakeste lesegruppa<sup>4</sup> arbeid. På skolen, som på andre skoler der man jobber med EYLP, ble oppgavene på de ulike stasjonene laget i et samarbeid. Oppgavene var laget for at de skulle løses individuelt. Dersom elevene ikke forsto hva de skulle gjøre, kunne de spørre hverandre eller assistenten, men måtte passe på å snakke svært lavt så de ikke forstyrret samtalen mellom lærere og elever på stasjonen med veiledet lesing. Læreren i klassen hadde vært på flere kurs i regi av kommunen og arbeidet i tråd med retningslinjene for EYLP både i klassen og når det gjaldt felles arbeid på trinnet.

#### De enkelte stasjonene

Til ABC-stasjonen ble det utarbeidet ulike skriftlige oppgaver som kunne gjennomføres i løpet av 12–14 minutter, for eksempel øving på bokstavutforming, utfyllingsoppgaver, repetisjon av ulike øveord osv. Noen ganger var det ulike oppgaver avhengig av lese-

nivået i gruppene, men hovedregelen var at alle elevgruppene gjorde samme type oppgaver. På denne stasjonen fikk som regel alle elevene skrevet ganske mye. Oppgavene kunne innimellom være noe krevende for elevgrupper med de svakeste leseferdighetene. De måtte ofte få hjelp av assistenten til å komme i gang og forstå hva de skulle gjøre. Det hendte også at elever på den gruppa som hadde flest lesterke elever, ba om hjelp. Hvis assistenten måtte hjelpe til på andre stasjoner, satt ofte gruppa med de svakeste leserne og ventet på hjelp, eller de gjorde oppgavene feil. De kunne bruke lang tid på å diskutere ting som lå utenfor selve oppgaven; skal man skrive med eller uten marg, skal man skrive linjen helt ut eller ikke, osv. Likevel var det på denne stasjonen elevene på den svakeste lesegruppa gjennomgående fikk arbeidet mest. Det kan komme av at denne gruppa alltid går fra lærerstyrt stasjon til ABC-stasjon, og læreren kan dermed minne dem på hva de skal gjøre der.

På *formingsstasjonen* ble det ofte lagt opp til fargelegging av ferdige tegninger eller svært enkle formingsoppgaver ment som finmotorisk trening. Det var imidlertid vanskelig å se at denne stasjonen var spesielt knyttet til lese- og skriveutvikling på noen annen måte. Det var varierende arbeidsinnsats på denne stasjonen. Elevene på den gruppa som hadde best leseferdigheter, så flere ganger ikke ut til å arbeide særlig aktivt her, mens elevene på den lesesvake gruppa ofte kom i gang med arbeidet på en god måte.

Når elevene arbeidet på *IKT-stasjonen*, gjorde de oppgaver på iPad eller PC, gjerne enkle norskfaglige spill. Elevene arbeidet med én oppgave eller ett utvalgt spill per økt. For mange av elevene gikk det her det greit å komme i gang med det de skulle, men assistenten fulgte vanligvis opp enkeltelever på alle grupper i oppstarten av denne økten. Hun måtte særlig hjelpe elever på den svakeste lesegruppa. Hun hjalp dem å få logget seg på, finne spillet eller nettsiden der de skulle arbeide, viste hvordan de kunne komme videre osv. Noen ganger så det ut til at elevene på denne gruppa klikket relativt tilfeldig på skjermen i håp om å få riktig svar. Tilsvarende observasjoner ble gjort av Danbolt og Kulbrandstad (2008, s. 67) som sier: «Elevene har oppdaget at hvis de bare trykker mange nok ganger på tastaturet, kommer det opp et nytt bilde.»

På *Lesestasjonen* fikk elevene mulighet til å lese selvvalgt tekst. Elevene kunne lese bibliotekbok eller fritt velge bøker og annet lesestoff. Vi observerte at flere elever og grupper hadde problemer med å utnytte tiden til å lese. Dessuten brukte mange elever lang tid

<sup>4</sup> Elevene var, slik det er vanlig i EYLP-programmet, delt inn i grupper etter lesenivå. På skole X ble det brukt Leseutviklingsskjema (LUS) for å finne lesenivået.





→ på å velge lesestoff. En stor andel elever byttet bok flere ganger i løpet av de 12–14 minuttene de satt på lesestasjonen. Elever som ikke fant godt lesestoff eller hadde problemer med å konsentrere seg, distrahererte ofte elever som forsøkte å lese. Noen ganger prøvde noen av elevene å snakke om det de leste. De fikk da beskjed om å være stille av lærer eller assistent. Flere elever på den sterkeste lesegruppa så ut til å lese lite og satt og småhvisket til hverandre, men også enkeltelever på de andre gruppene så ut til å ha problemer med å fordype seg i lesestoffet. Noen elever konsentrerte seg greit om lesestoffet de hadde, særlig blant leserne på gruppene med middels nivå. Nedenfor følger et utdrag fra en observasjon av to elever i den svakeste lesegruppa på lesestasjonen:

*E og S prater. E leter i bøkene i bokhylla. S blar i en bok. Beveger munnen, leser. E finner bok. Blar – begynner midt i boka – blar bakfra og forover – blar bakover, ser litt på en tegning – blar videre. E setter boka i hylla. Finner ny. Ser på tegning. Blar. Finner en tekst. Ser på teksten. Kikker på leselærer som kommer inn med en elev. Hun snakker med dem. (...) E og S småprater, ingen leser. S finner ny bok. Blar. Leser litt. E blar. Strekker boka i lufta. Blar igjen. Ser på teksten. Ser på og snakker til S. S ser ut i rommet. E ser i boka på et bilde. Snakker, viser noe fra boka. Blar, begynner midt i boka. Legger den ned. (...) E kikker, blar, rydder boka, finner ny. Hun åpner den ikke, ser seg rundt, snakker til S. (...) E ser på klokka.*

Denne observasjonen er typisk for gruppa med de svakeste leserne. I alle de seks EYLP-øktene vi observerte, så det ut til at denne gruppa nesten ikke fikk lest noe når de satt på lesestasjonen.

### Endring på lesestasjon

Læreren i tredjeklassen på skole X var bekymret for læringsutbyttet på de fire stasjonene der elevene arbeidet på egenhånd. Siden hun var opptatt med veiledet lesing på den lærerstyrte stasjonen, fikk hun ikke fulgt opp elevene på de selvdrøvne stasjonene slik hun ønsket. I samarbeid begynte vi våren 2013 å utforske hvordan innholdet i lesestasjonen kunne endres for å bedre arbeidsinnsatsen og læringsutbyttet på denne stasjonen. Skole X arbeidet på dette tidspunktet med å utvikle og ta i bruk det de kalte «leseoppdrag». Læreren ønsket å bruke dette også på lesestasjonen i EYLP. Hun kopierte opp korte tekster til elevene som hun lagde oppgaver til. To ganger leste de en fortelling, en annen gang dikt. Innføring av leseoppdrag ga lesingen et mål. Dette er i tråd med Danbolt og Kulbrandstads (2008) anbefaling om å gi svake lesere en uttalt hensikt med

lesingen. I tillegg unngår man med dette opplegget at elevene bruker mye tid på å velge lesestoff, noe som våre observasjoner viste var en utfordring for mange elever.

Vi observerte tre EYLP-økter med leseoppdrag på lesestasjonen, og de aller fleste elevene fikk utnyttet tiden vesentlig bedre enn ved fri lesing. Elevene begynte å lese teksten og gjøre oppgaver ganske raskt. Særlig ved lesing av dikt så det ut til at både tekster og oppgaver var motiverende å arbeide med. Men denne økte motivasjonen gjaldt ikke for den svakeste lesegruppa med bare flerspråklige elever. Elevene på denne gruppa surret og hvisket til hverandre og puslet med andre ting hele den tiden de var på stasjonen. To av elevene fikk bare skrevet en overskrift på diktene rett før økten var over. En tredje elev skrev ingenting. I de to andre øktene der leseoppdrag ble utprøvd, fikk den svakeste lesegruppa heller ikke gjort noe. Etter en av øktene konkluderte en elev oppgitt til de andre elevene på gruppa: «Ser dere, jeg har ikke gjort noe. Vi har ikke gjort noe.»

### OPPSUMMERING OG DRØFTING

Innledningsvis skrev vi at bedring av elevenes, og særlig de tospråklige elevenes leseferdigheter, er ett av målene med innføringen av EYLP. Vi har trukket fram at aktiv språkbruk og bruk av det muntlige språket er sentralt for både for læring, utviklingen av andrespråket og for utvikling av leseforståelse (jf. Gibbons, 2002 og 2006; McKay, 2006). Spørsmålet blir da i hvilken grad stasjonsarbeidet i EYLP er en arbeidsmåte som kan bidra til en slik utvikling. På stasjonen med veiledet lesing er intensjonen at elevene skal delta i en aktiv og språkutviklende samtale med læreren. Dette blir beskrevet av Solheim og Aasen (2011), og de konkluderer med at aktiviteten på denne stasjonen kan gi rom for variert og tilpasset opplæring i lesing som grunnleggende ferdighet, men de påpeker at kvaliteten på opplæringen i stor grad er avhengig av kompetansen til læreren (op.cit., s. 68). Selv om kvaliteten på den lærerstyrte stasjonen er god, er imidlertid elevene bare på denne stasjonen i 12 minutter i hver av øktene med EYLP. Den resterende tiden på de fire andre stasjonene, altså i 48 minutter, skal de i hovedsak arbeide individuelt med oppgaver.

I observasjonene av de ulike stasjonene så vi at det varierte hvor mye elevene arbeidet på de selvdrøvne stasjonene, og særlig den svakeste lesegruppa med flerspråklige elever hadde liten arbeidsinnsats på flere stasjoner. Disse observasjonene var i samsvar med det vi hadde registrert i prosjektets første fase, og understøttes av spørreundersøkelsen vi gjennomførte.

### Aktivitetene på lesestasjonen

Læreren i tredjeklassen på skole X ga da vår undersøkelse startet, uttrykk for at hun mente lesestasjonen ga



→ elevene lite utbytte. Våre observasjoner bekreftet dette, ikke minst når det gjaldt den svakeste lesegruppa. På tre av de fire skolene der vi var i fase én av prosjektet, observerte vi liknende situasjoner på lesestasjonen

---

### «Det kan virke som om de svakeste leserne, i dette tilfellet ofte flerspråklige, trenger andre betingelser og andre former for stimuli enn det EYLP-lesestasjonen gir dem.»

som den som beskrives ovenfor. Vi vil i tillegg nevne en studie utført av S. Sørensen (2013). Hun studerte flerspråklige elever på den svake lesegruppa på lesestasjonen på en EYLP-skole i Oslo-området. Etter systematiske observasjoner på lesestasjonen i tre økter à 12 minutter sier hun at elevene sitter uvirksomme, bytter lesestoff eller småprater med sidemannen store deler av tiden de er på lesestasjonen. I studien beskrives en elev på denne gruppa slik: «Leser/ser i sin egen bok i 3,5 av 36 minutter. Eleven bytter ofte bok, rydder i bokhyllen og ligger over skrivepulten.» En annen elev beskrives slik: «I løpet av en økt byttet elev 2 bok syv ganger.» (Sørensen, 2013, s. 18–19) Danbolt (2007, s. 53) beskriver en liknende atferd i på lesestasjonen hos den svakeste gruppen i sin studie. I begge disse studiene var det i likhet med skole X bare flerspråklige elever på den svakeste gruppa.

Observasjonene våre tyder på at det å gi elevene mer konkrete leseoppdrag eller oppgaver og å styre valget av tekster kan være en god måte for å forbedre arbeidsinnsatsen på lesestasjonen når det gjelder elever som har et nokså godt nivå i lesing. For elever med svake leseferdigheter, som det hevdes at EYLP-modellen egner seg spesielt godt for, så denne formen for endring i vårt prosjekt ikke ut til å bedre arbeidsinnsatsen. Dette står i motsetning til Danbolt og Kulbrandstads (2008) endringer på lesestasjonen, der de svake leserne greide å presentere en selvvalgt bok muntlig. Her var det imidlertid litt andre betingelser for arbeidet enn på skole X. I klassen der Danbolt prøvde ut dette, ble veiledet lesing gjennomført på et annet rom, mens klassens lærer eller en assistent var i klasserommet for å følge opp arbeidet på de fire andre stasjonene (Danbolt og

Kulbrandstad, 2008, s. 73). I vår undersøkelse i tredje-klassen foregikk alle stasjonene på ett rom, og elevene skulle være stille på lesestasjonen for ikke å forstyrre lærer og elever på stasjonen med veiledet lesing.

Når vi sier at konkrete leseoppdrag på lesestasjonen kan være positivt, må vi samtidig legge inn et forbehold: kanskje er det *endringen* i seg selv som virker motiverende på arbeidsinnsatsen på lesestasjonen for de sterke og middels sterke leserne. Anbefalingene om leseoppdrag og et konkret fokus for lesing er i tråd med både Danbolt og Kulbrandstads (2008) og med Roes (2011) anbefalinger. Samtidig understreker Roe faren ved ensidighet. Hun viser til Pennacs arbeid om motivasjon og lesing, og sier følgende:

*Hvis elevene alltid forbinder lesing med at de skal trene på lesestrategier eller gjøre en eller annen oppgave knyttet til teksten, kan leseglede lett bli drept, særlig gjelder dette elever som i utgangspunktet ikke er bokelskere. (Roe, 2011, s. 140)*

Roe (ibid.) understreker i sin drøfting at fri lesing i ulike sjangere og det å få velge tekst selv, er viktige komponenter for å skape motivasjon for lesing. Intensjonen er nok at lesestasjonen i EYLP skal gi rom for nettopp dette. Spørsmålet er imidlertid om 12–14 minutter i nivådelte grupper er en ramme som gir gode betingelser for slik fri lesing. Når det gjelder flerspråklige elever og lese-motivasjon, vektlegger også Tonne og Phil (2012, s. 185) i et litterasitetsperspektiv betydningen av å få kunne velge lesestoff selv. Men de understreker i tillegg betydningen av det de beskriver som «book-sharing pedagogical activities». De framhever her blant annet betydningen av leseaktiviteter som ikke er i nivådelte grupper for å skape engasjement for lesing. Det kan virke som om de svakeste leserne, i dette tilfellet ofte flerspråklige, trenger andre betingelser og andre former for stimuli enn det EYLP-lesestasjonen gir dem.

### Behov for assistent når klassen arbeider med EYLP

På skole X har man kommet fram til at det er nødvendig å ha fast assistent i alle Early Years-økter. Assistentens arbeid var ikke knyttet til enkeltelever, men skulle bistå lærerens arbeid på stasjoner der det var behov. Etter å ha observert arbeidet til elevene mener vi dette er en riktig prioritering. Elevene trengte ofte hjelp, og assistenten trådte da til, særlig på ABC-stasjonen og IKT-stasjonen. På ABC-stasjonen kunne dermed arbeidsoppgavene være mer krevende, og de sterke elevene kunne bli mer utfordret av oppgavene enn de ellers ville blitt. Som nevnt var det fast assistent bare i én av de fire klassene vi besøkte i første fase av undersøkelsen vår, og i spørreundersøkelsen til de 14 lærerne oppgir 11 at de

har assistent, men sju av disse sier at assistenten er der for å hjelpe enkeltelever og ikke kan betraktes som en fast tilleggsressurs slik det var på skole X.

Det er interessant å merke seg at det også i Australia er blitt framhevet at hjelp fra foreldre eller assistenter er en forutsetning for EYLP-modellen slik den framstår der. Crevola og Hill sier følgende:

*In both projects, a critical design feature has been the implementation of training programs for parents and other classroom support personnel to enable them to provide support in the classroom to the teacher, particularly by ensuring on-task behaviour of students working in learning centres thus enabling the teacher to work directly with small groups of children. (Crevola og Hill, 1999, s. 8, vår uthev.)*

I beskrivelsen av modellen på Nylund framkommer det imidlertid at elevene kan arbeide på egen hånd på stasjonene med selvstendig arbeid (Wagner mfl., 2008). I presentasjonene om modellen fra skoler i Oslo sies det at det i noen tilfeller er assistent eller ekstra pedagog til stede (Utdanningssetaten Oslo kommune, s. 52), men det ser ikke ut til å være noe pålegg eller krav om assistent fra kommunens side.

### Utfordrende å fylle stasjonene med gode arbeidsoppgaver

På de fem skolene vi har besøkt, har skolene hatt et svært likt opplegg for arbeidet på de ulike stasjonene. I planleggingen av arbeidsoppgavene ser det ut til å være utfordrende å fylle alle stasjoner med godt innhold knyttet til lese- og skriveopplæring til enhver tid. Dette gjelder særlig IKT-stasjonen og formingsstasjonen. Noen ganger utarbeidet lærerteamene på skole X oppgaver som passet godt til dagens læringsmål, andre ganger ble det svært enkle oppgaver som virket lite motiverende for middels og sterke elever, eller oppgaver som hadde lite med dagens tema å gjøre. Tredjeklassens lærer på skole X sa blant annet at det var en utfordring å finne gode formingsoppgaver som kunne passe til EYLP-strukturen. Læreren opplevde det imidlertid som et krav at alle stasjonene måtte gjennomføres.

### Betydningen av muntlighet og samtale i andrespråklæringen

En av begrunnelsene for innføringen av EYLP både i Oslo og på Nylund skole er at arbeidsformen skal egne seg særlig godt på skoler med mange flerspråklige elever. Vår studie gjelder det strukturerte klasseromsprogrammet i EYLP, og på bakgrunn av observasjonene synes vi det er all grunn til å stille spørsmål om hvorvidt stasjonsarbeidet gir elevene i de svakeste lese-

«Det er interessant å merke seg at det også i Australia er blitt framhevet at hjelp fra foreldre eller assistenter er en forutsetning for EYLP-modellen slik den framstår der.»

gruppene den språkstimuleringen og lesestimuleringen de har behov for. I en arbeidsøkt på cirka to timer deltar elevene (i beste fall) i en lesestimulerende og språkstimulerende samtale med læreren i 12 minutter på stasjonen med veiledet lesing, mens de i 48 minutter arbeider individuelt på de andre stasjonene. Når man i Oslo-skolen bruker denne arbeidsformen inntil fire økter per uke i norskfaget, og mange steder også en økt i matematikkfaget, utgjør dette en ganske stor del av elevenes skoletid.

I EYLP skal elevene i størst mulig grad arbeide uten å snakke sammen på de selvdrevne stasjonene. Slik individuell oppgaveløsning kan gjennomføres med begrenset språklig aktivitet og med liten grad av språklig bearbeiding av fagstoffet (Palm, 2008). Arbeidsformen kan derfor rammes av noe av den samme kritikken som den utstrakte bruken av individuelle arbeidsplaner fikk tidligere (se for eksempel Klette, 2007), blant annet at elevene ikke får nyttiggjort seg den læringen som ligger i en kollektiv språklig refleksjon, og lærerrollen er tilbaketrasket og lite intervensjonerende (Klette 2007, s. 356).

Det er som nevnt innledningsvis i artikkelen godt dokumenterte sammenhenger mellom språkferdigheter, ordforråd og leseresultater. På skoler med mange flerspråklige elever vil derfor ofte en andel av disse være svake lesere. Når disse elevene er på samme gruppe i EYLP, vil de ha liten mulighet til å hjelpe hverandre hvis alle har begrensede norskerferdigheter, og de mister også muligheten til språklig utvikling gjennom samhandling med majoritetsspråklige elever. Det er også en fare for at flerspråklige elever blir møtt med for lave forventninger fra lærerens side (Engen, 2010), ikke minst når de er i egen svak gruppe. Gibbons (2002) framhever hvor viktig det er at læreren planlegger både samtaler mellom lærer og elev og elevene imellom slik at de blir språk- og fagutviklende. Mercer og Daves (2008, s. 70) er inne på noe av det samme når de sier





→ følgende:

*Children need a careful combination of teacher guidance (through whole-class teacher-led activities) and group work (in which they can try out ways of using language to solve problems together). For some children, school may provide their only real opportunity for learning how to engage in focused, reasoned discussion and so develop important language and thinking skills.*

I EYLP skal aktivitetene på lærerstasjonen (veiledet lesing) planlegges på denne måten. Når det gjelder arbeidet på de øvrige stasjonene, legger arbeidsformen ikke opp til å utnytte det læringspotensialet som ligger i samarbeid elevene i mellom. Vi ser dermed ikke at det sosiokulturelle læringssynet som det henvises til i flere av dokumentene om EYLP-modellen, blir tilstrekkelig ivarettatt i arbeidet i EYLP-klasserommet.

## AVSLUTNING

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan EYLP-modellen fungerer med hensyn til de selvdrivne stasjonene i klasseromsarbeidet, og vi har sett på EYLP-læreres oppfatninger av fordeler og ulemper ved modellen. Innledningsvis viste vi imidlertid til at modellen har flere bestanddeler enn klasseromsprogrammet, og det er behov for forskning også på disse delene av modellen.

En foreløpig konklusjon på vår studie er at de fire selvdrivne stasjonene ikke fungerer optimalt, og at spesielt lesestasjonen ikke ser ut til å fungere etter hensikten når det gjelder de svakeste leserne. I litterasitetsforskning (Barton og Hamilton, 2000; Barton 2007; Skjelbred og Weum, 2012; Tonne og Pihl, 2012) påpekes det at en forutsetning for å bli en kyndig leser og skriver er at litterasitetshendelser forankres i en kontekst som er meningsfull for deltakerne. Det ser ikke ut til at dette kan sies om de flerspråklige elevene i den svakeste lesegruppa på de skolene vi har data fra.

Avslutningsvis vil vi også løfte fram spørsmålet om hva slags norskfag vi ser ved utstrakt bruk av EYLP-modellen. I tillegg til at det blir liten plass til muntlig samtale og språklig samhandling slik vi har vist, kan man stille spørsmål ved om man med denne modellen mister rom for fordypning i sentrale norskfaglige emner. Når alle aktiviteter blir avbrutt etter 12–14 minutter, hvordan kan elevene få tid til å skrive lengre tekster, fordype seg i en bok eller å lytte til en muntlig fortelling? Dette er områder det er behov for å undersøke videre. ●

## LITTERATUR

- Aukland, M.S. (2009). *Det må være matnyttig. Aksjonslæring som redskap i implementering av Early Years Literacy Program (EYLP)*. Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3901. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Aukrust, V.G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt*. Analyserapport 2006 nr. 1. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakken, A og Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA Rapport 7/2012. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barton, D. og Hamilton, M. (2000). *Literacy Practices*. I Barton, Hamilton og Ivanic (red.), *Situated Literacies. Reading and writing in context*, 7-15. London/NY: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.
- Crevola, C.A. og Hill, P.W. (1998). Evaluation of a Whole-School Approach to Prevention and Intervention in Early Literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3, 33–157.
- Crevola, C.A. og Hill, P.W. (2005). *The Children's Literacy Success Strategy (CLaSS). A Research Report on The First Six Years of a Large-Scale Reform Initiative*. The Catholic Education Commission of Victoria.
- Danbolt, A.M. (2007). Fokus på innhold og samhandling. Om å gjøre endringer i andreklassingers språkmiljø. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2, 49-67.
- Danbolt, A.M. og Kulbrandstad, L. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Drew, I. (2009). Using the Early Years Literacy Programme in Primary EFL Norwegian Classrooms. I Nikolov, M. (red.), *Early Learning of Modern Foreign Languages; Processes and Outcomes*, 108–120. Bristol: Multilingual Matters.
- Engen, T.O. (2010). Viss den brede vei blir den smale sti. Om lovgrunnlaget for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. I Johansen, H mfl. (red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig*.

- Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag*, 24–37. Oslo: Novus.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. London/New York: Continuum.
- Hvistendahl, R. og Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 9, 250-263.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4, 344–358.
- Klæboe, G. og Sjøhelle, D.K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lervåg, A. og Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4, 264–279.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktisk verktøy. I Nauclér, K. (red), *Symposium 2000. Ett andraspråkperspektiv på lärande*, 63–85. Stockholm: Nationellt centrum. Sigma forlag.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. og Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I Mercer, N. og Hodgkinson, S. (red.), *Exploring Talk in School*, 55-71. Los Angeles/London: Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsssystemet*. NOU 2010: 7.
- Palm, K. (2008). Språklige minoritetselever og fagundervisningen i grunnskolen. I Aamodt, S. og Hauge, A. (red), *Familie læring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*, 196–201. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paust-Andersen, I. (2010). "Early years Literacy Program" Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole. Masteroppgave i pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Pedersen, L.K. Åseng (2010). *Early years literacy program – en helhetlig undervisningsmetode*. Masteroppgave i tilpassa opplæring. Høgskolen i Bodø.
- Reason, P. og Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. I Reason, P & H. Bradbury, *Handbook of Action Research*, 1-14. London: Sage.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjeldred, D. og Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I Skjeldred, D. og Veum, A. (red.). *Literacy i læringskontekster*, 11–25. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, R. og Aasen, A.J. (2011). Rettleidd lesing – ei ramme for den første leseopplæringa. *Norsk læreren* 4, 64-73.
- Sørensen, S. (2013). *Svake elever i stasjonsbasert undervisning – en studie av arbeidsformen «Tidlig Innsats – Early Years»*. Upublisert bacheloroppgave våren 2013. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Tonne, I. og Phil, J. (2012). Literacy education, reading engagement, and library use in multilingual classes. *Intercultural Education* 23:3, 183–194. Doi: 10.1080/14675986.2012.701424.
- Utdanningsetaten Oslo kommune (udatert). *Språkløftet. Sluttrapport fra Utdanningsetaten i Oslo kommune*. <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Prosjekter-Tiltak/Oslo.-Utdanningsetaten>. Lastet ned 10.07.13.
- Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Academic Publishers.
- Wagner, Å.K., Strömqvist, S. og Uppstad, P.H. (2008). Læringsstasjoner og IKT-satsing: Nylund skole i Stavanger. I *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*, 157–166. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.