



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Ingrid Stræte

Internasjonal bachelor

Forhold som påvirker lese- og skriveferdigheter

Circumstances that affect reading and writing skills

GLU 5-10, 3. studieår

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne oppgaven er skrevet som et resultat av et tre måneder langt feltstudie i Namibia på en barneskole. Det har vært en uforglemmelig opplevelse med mange nye inntrykk som vil være med meg livet ut.

Mine erfaringer fra skolen er knyttet opp mot denne oppgaven, som omhandler hvilke faktorer som spiller inn på elevenes lese- og skrivenivå. Resultatene har jeg kommet fram til gjennom observasjon, tester og intervjuer med lærere fra skolen jeg var på. Derfor vil jeg først og fremst takke lærere og elever ved skolen i Namibia for å ha tatt så godt i mot meg og for å ha gitt så mye av seg selv. Spesielt vil jeg takke rektor og engelsklæreren som var så villige til å la meg intervju dem.

Deretter vil jeg også takke min gode venninne og studiekamerat Inger Lise M. Nannestad som også var med til Namibia, for å ha gjort oppholdet mitt i Namibia enda bedre samt hjulpet meg med oppgaven.

Ellers vil jeg rette en stor takk til min veileder Gerd Wikan for å ha hjulpet meg gjennom hele prosessen det var å skrive denne oppgaven. Ellers vil jeg også takke både Jørgen Klein og Thor André Skrefsrud som kom til Namibia og ga meg kjempegod veiledning på oppgaven min.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
INNHOLDSFORTEGNELSE	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ABSTRACT	7
1. INNLEDNING	8
2. BAKGRUNN	9
2.1 NAMIBIAS GEOGRAFI, HISTORIE, FOLKEGRUPPER OG SPRÅK.....	9
2.2 NAMIBIAS SKOLESYSTEM OG UTDANNING.....	9
3. TEORI	11
3.1 INNLEDNING.....	11
3.2 LÆREREN	11
3.2.1 <i>Lærerens kompetanse</i>	11
3.2.2 <i>Undervisningen</i>	12
3.3 SPRÅK.....	12
3.3.1 <i>Tospråklighet versus flerspråklighet</i>	13
3.3.2 <i>Lese- og skriveopplæring i en flerspråklig klasse</i>	13
3.3.3 <i>Undervisning på morsmålet</i>	14
4. METODE	16
4.1 SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE	16
4.2 VALG AV METODE.....	16
4.3 KVANTITATIV UNDERSØKELSE.....	16
4.4 KVALITATIVT INTERVJU	17
4.5 OBSERVASJON.....	17

4.6	METODENS VALIDITET	18
5.	EMPIRI	19
5.1	INNLEDNING.....	19
5.2	BESKRIVELSE AV SKOLEN.....	19
5.3	RESULTATER OG ANALYSE AV TEST	19
5.3.1	<i>Leseforståelse</i>	19
5.3.2	<i>Skriveferdigheter</i>	22
5.4	ÅRSAKER.....	22
5.4.1	<i>Lærerens kompetanse og lærerstil</i>	22
5.4.2	<i>Undervisningen</i>	23
5.4.3	<i>Engelskferdigheter</i>	24
5.4.4	<i>Undervisning på morsmålet</i>	25
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	27
	LITTERATUR	29
	VEDLEGG 1.....	31
	VEDLEGG 2.....	32
	VEDLEGG 3.....	33
	VEDLEGG 4.....	35

Figurliste

Figur 1: Isfjellmetaforen.....	14
--------------------------------	----

Tabelliste

Tabell 1: Avkoding.....	21
-------------------------	----

Tabell 2: Leseforståelse.....	22
-------------------------------	----

Norsk sammendrag

Tittel: Forhold som påvirker elevenes lese- og skriveferdigheter	
Forfatter: Ingrid Stræte	
År: 2014	Sider: 35
Emneord: Namibia, lese- og skrivenivå, faktorer, flerspråklig, lærerkompetanse, lærerstil, undervisning, morsmål.	
Sammendrag: Denne oppgaven er et forsøk på å drøfte følgende problemstilling: “Hvordan spiller det som skjer i skolen inn på lese- og skrivenivået til en namibisk klasse på mellomtrinnet?” I oppgaven har jeg valgt å legge hovedfokus på læreren og språksituasjonen i Namibia. Det er mange faktorer som er med på å styre nivået i forhold til lese- og skriveferdigheter. Språkproblematikken vises imidlertid å være hovedårsaken til de lave engelskferdighetene, men det er hos læreren løsningen ligger. Lærerne trenger å skaffe seg flere og bedre verktøy for å drive engelskundervisning i en flerspråklig klasse. Én måte å gjøre dette på er å bedre samarbeidet dem i mellom slik at bevisstheten kan økes i forhold til pedagogiske og didaktiske strategier, noe som forhåpentligvis kan føre til bedre lese- og skriveferdigheter hos elevene.	

Abstract

Title:

Circumstances that affect reading and writing skills

Author:

Ingrid Stræte

Year:

2014

Pages:

35

Keywords:

Namibia, reading and writing skills, factors, multilingual, teacher competence, teacher style, teaching, mother tongue.

Summary:

In this thesis I am trying to discuss the following topic question: "How do the circumstances in schools affect the reading and writing level for a Namibian class at the upper primary phase?" The main focus is on the teacher and the language situation in Namibia. There are several factors that affect the reading and writing level. Nevertheless, it appears the language situation is the main factor, though the teacher is the solution. The teachers need to be equipped with more and better tools to learn how to deal with the English teaching in a multilingual classroom. One way to do this is to increase their cooperation so their knowledge regarding educational and didactic strategies can improve. This would most likely lead to improved reading and writing skills for the learners.

1. Innledning

Det er mange faktorer som kan forklare lese- og skrivenivået hos namibiske elever. Hjemmet, språket, skolen og læreren er alle faktorer som har stor betydning. Jeg vil i denne oppgaven velge å legge hovedfokuset på det som skjer i klasserommet og problematikken rundt undervisningsspråket versus morsmålet til elevene. Med dette som utgangspunkt har jeg kommet fram til følgende problemstilling: “Hvordan spiller det som skjer i skolen inn på lese- og skrivenivået til en namibisk klasse på mellomtrinnet?”

Jeg har valgt å forske på dette emnet da jeg som tidligere norskstudent synes dette er virkelig spennende. Jeg har også blitt gjort oppmerksom på at lese- og skriveresultatene i Namibia er for dårlige, samtidig som dette er et problem verden over. Mye av kunnskapen jeg gjør meg i forhold til denne oppgaven, vil være mulig å ta med seg videre og anvendes også i Norge, særlig i møte med minoritets elever.

Feltarbeidet er utført på en barneskole i Namibia, hvor hovedfokuset mitt har vært på 7. trinn. Grunnet oppgavens rammer har jeg som nevnt valgt å kun fokusere på læreren og språkesituasjonen. Innenfor disse temaene er følgende punkter viktige å se på: lærerens kompetanse, undervisningen, flerspråklighet, lese- og skriveopplæring og undervisning på morsmålet. Disse temaene vil bli presentert i gitt rekkefølge i teorikapitlet.

2. Bakgrunn

2.1 Namibias geografi, historie, folkegrupper og språk

Namibia ligger i det sørvestlige Afrika og grenser mot Sør-Afrika i sør, Botswana og Zambia i øst, Angola i nord samt Atlanterhavet i vest. På tross av at Namibia er omlag 2,5 ganger større enn Norge, har republikken kun 2,2 millioner innbyggere. Dette er på grunn av at 90 % av landet består av ørken (Namibiaørkenen og Kalahariørkenen) og halvørken (Store Norske Leksikon, 2005-2007a). De litt over 2 millioner menneskene domineres av Bantufolk som består av Ovambo, Kavango, Herero, Damara, hvite og Nama. Det er også innslag av folkegruppene Khoi-khoi og San. Forventet levealder er bare 43 år og går stadig nedover på grunn av omfanget HIV/AIDS som rammer befolkningen (Store Norske Leksikon, 2005-2007b).

Namibia var en tysk koloni fra 1884 til Tyskland måtte kapitulere i 1919. Namibia ble administrert av Storbritannia fram til 1921 da det ble "overlevert" til Sør-Afrika. Apartheid eksisterte helt siden europeerne overtok styringa, men det var først under Sør-Afrika, da Nasjonalistpartiet kom til makta i 1947, at apartheid ble vedtatt ved lov. De svarte hadde ingen rettigheter og det ble skilt mellom hvite og svarte på alle områder. Det offisielle språket var afrikaans, et språk utledet av nederlandsk, selv om alle folkegruppene hadde sitt særegne språk. Lærernes utdanning var også på afrikaans, som har ført til at mange lærere, spesielt de eldre, får en utfordring da undervisningsspråket ble endret til engelsk etter frigjøringen fra Sør-Afrika (Central Intelligence Agency, s.a.).

2.2 Namibias skolesystem og utdanning

Frigjøringen fra Sør-Afrika fant sted 21. mars 1990 etter internasjonale forhandlinger og innsetting av en fredsstyrke fra FN (Store Norske Leksikon, 2005-2007a). Etter dette har staten vært opptatt av likhet for alle raser, uavhengig av kjønn, hudfarge eller tro. Alle skal ha rett til skolegang og den 10-årige grunnskolen er obligatorisk. På tross av at over 25 % av statsbudsjettet siden frigjøringen har gått med til utdanning, er det langt igjen før skillet mellom de svarte og hvite i Namibia er utjevnet. Ifølge forskning gjort av SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) viser det seg at de grunnleggende ferdighetene i lesing er under ønsket nivå, men det har vært en viss

framgang mellom 2000 og 2007 (SACMEQ, 2011). Forskjellene mellom regionene har også utjevnet seg noe. Rapporten viser at selv om namibiske elevers leseferdigheter har bedret seg, er det fortsatt en lang vei å gå.

Etter frigjøringen i 1990, har Namibiske myndigheter valgt engelsk som landets offisielle språk. Dette ble gjort for å minske avstanden mellom dem og verden utenfor. Engelsk er også det formelle språket brukt i skolen. Allikevel ser myndighetene fordelene av opplæring på barnets eget morsmål, og i 1991 ble det lovfestet at undervisningen skal foregå på morsmålet til elevene fra 1. til 4. trinn. På grunn av mangel på ressurser kommer ofte skolene til kort her, og kravet om morsmålsopplæringen blir ikke alltid møtt. Det er dessuten en utfordring å gjennomføre dette siden et namibisk klasserom sjelden består av kun ett morsmål. I Namibia er det 13 offisielle språk og enda flere uoffisielle, derfor blir det vanskelig å oppfylle dette kravet. Ikke alle foreldre ser nytten av undervisning på morsmålet og ønsker at barna deres blir undervist på det offisielle språket. I løpet av 7-årig opplæring skal elevene være skikket til å lese og skrive engelsk. Det har vært diskusjoner om opplæringa på morsmål skal utvides utover 4. klasse, men det ble forkastet som følge av de økonomiske utfordringen dette ville føre til (Banda, Mostert & Wikan, 2012).

3. Teori

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere teori om hvordan læreren og den flerspråklige situasjonen i Namibia kan påvirke lese- og skrivenivået til elevene. Innenfor disse punktene vil jeg fokusere på lærerens sosiale og faglige kompetanse, lese- og skriveopplæring i en flerspråklig klasse og undervisning på morsmålet. Disse faktorene er valgt på grunnlag av hva som har vært mest gjeldende for min praksis i Namibia.

3.2 Læreren

Det er i forholdet mellom læreren, eleven og lærestoffet at betingelsene for læring etableres, og blant annet John Hatties (2009) forskning konkluderer med at hva læreren gjør i undervisningen har svært stor betydning for læring.

3.2.1 Lærerens kompetanse

Lærerens kompetanseområde kan deles inn i den faglige og sosiale kompetansen. Den sosiale kompetansen handler om å bry seg og vise elevene omsorg. Det er viktig at læreren er imøtekommende, for i verste fall kan det føre til at elevene begynner å mislike faget. Skolen vil enten fungere som en ressurs eller som en risikofaktor, alt etter hvordan samspillet fungerer (Damsgård, 2007). Gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig for faglig og sosial utvikling hos elevene, spesielt hos de som ikke opplever trygghet hjemme. En elev med gode relasjoner til læreren vil mest sannsynlig realisere sitt potensial for faglig læring og sosial utvikling. Det er viktig å huske på at læreren alltid vil være en signifikant voksen for elevene, der maktforholdet er ujevnt (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010). Derfor er det viktig at læreren ikke kommer med uttalelser i undervisningen som kan virke støtende eller krenkende for eleven

Lærerens faglige og pedagogiske kompetanse er blant annet å være god i det faget du underviser i. Det er viktig å være intereressert og engasjert i faget slik at elevene lettere kan bli motiverte. En lærer med god faglig kompetanse varierer undervisningen og formidler fagstoffet på flere måter, for å treffe flest mulig elever. Læreren med god pedagogisk kompetanse er en tydelig klasseleder, som holder ro og orden i timene og starter timen på en

tydelig måte (Damsgård, 2007). Alt dette er med på å gjøre skolehverdagen til elevene forutsigbar og trygg, og vil være med på å øke læringsutbyttet.

3.2.2 Undervisningen

Undervisning er interaksjon mellom lærer og elev som forutsetter både verbal og non-verbal kommunikasjon. Hvilken undervisning som gir god læring vil avhenge av faget, elevenes forutsetninger og læreren. En tilnæringsmåte til undervisningen finner vi innenfor læreplanteori, hvor den skjulte læreplanen vil være den interessante delen å se på. Dette er de erfaringer elevene får av undervisningen som ikke har vært planlagt, og kan både skje med hensikt og ikke. Denne delen av undervisningen kan være både god og dårlig. For eksempel kan en autoritær undervisning framheve disiplin og orden hos elevene, men samtidig hemme selvstendighet og selvhevdelse. Det er i den faktiske undervisningen, som skjer daglig, at forskjellene mellom elevgruppene realiseres. Hvordan undervisningen er lagt opp, hvordan læreren roser og gir tilbakemeldinger, eller hvilke verdier og forventninger hun har til elevene kan være med på å favorisere noen grupper eller typer av elever.

En viktig del ligger i å gi gode og konstruktive tilbakemeldinger på elevenes arbeider. Læreren bør benytte seg av formativ vurdering som handler om å si noe om hvor eleven ligger samt vise hvordan eleven kan forbedre seg. Dette er viktig for da kan læreren tilpasse sin undervisning og eleven får muligheten til å justere sine egne læringsstrategier (Slemmen, 2011). Hattie og Timperley (2007) mener at ros som er rettet mot selvet kan virke motiverende og ha en positiv effekt på læringsutbyttet. Det er viktig at læreren har et kritisk perspektiv på sin egen undervisning, slik at forskjellene mellom elevgrupper utjevnes så mye som mulig (Lillejord et al., 2010).

3.3 Språk

I dag blir barn i Afrika fortsatt behandlet som samene i Norge for nærmere seksti år siden. Mange opplever at de kommer på skolen og mottar undervisning på et språk de ikke mestrer, og blir straffet om de snakker morsmålet sitt på skolen. Den afrikanske pedagogen Pai Obanya (1980:88), mangeårig direktør av UNESCOs Vest-Afrika-kontor, har sagt at afrikanske barns største utfordring med læring er at de ikke forstår det språket læreren bruker (Brock-Utne & Bøyesen, 2006).

3.3.1 Tospråklighet versus flerspråklighet

I teori om flerspråklighet er det ofte ordet tospråklighet som dukker opp. Tospråklighet har mange definisjoner, men kan bety at barnet benytter seg av et språk hjemme og et annet på skolen. Hjemmespråket er det som blir kalt morsmål eller førstespråk (Tetzchner et al., 1993). For mange barn, særlig i afrikanske land, blir dette begrepet for snevert siden realiteten er at de aller fleste barna kan til en viss grad snakke og forstå flere enn to språk.

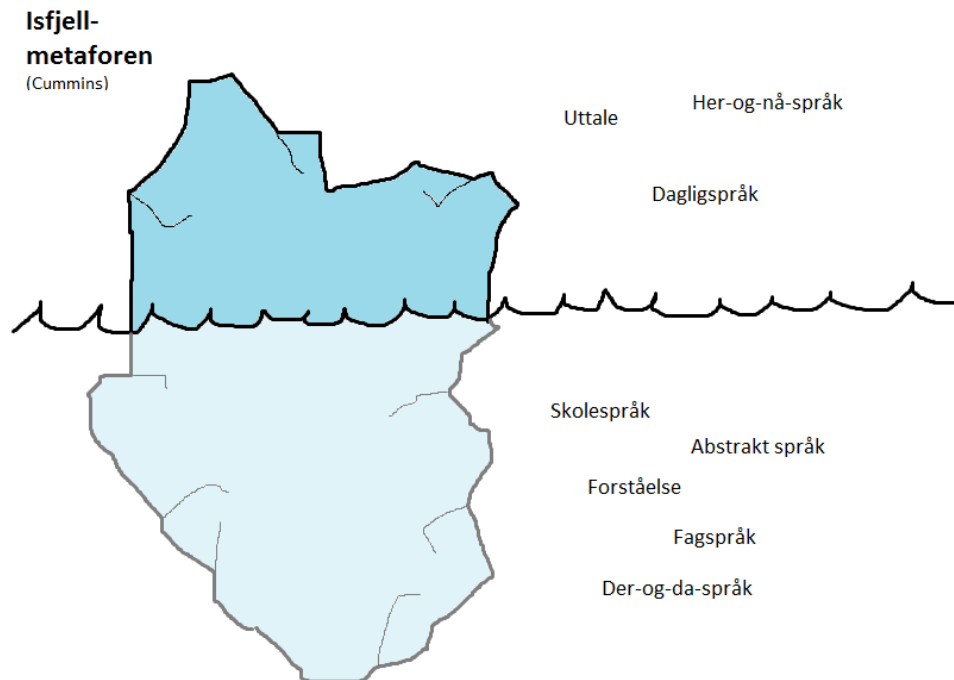
Etter mitt feltarbeid i Namibia, kom det klart fram at flere av elevene hadde grunnleggende kompetanse i opptil fem språk. Å omtale disse elevene som tospråklige blir dermed for snevert, og det vil være annerledes å drive lese- og skriveopplæring for elever som har en slik bred språkkompetanse (Snow m.fl., 1998). Det er viktig at skolen behandler elevenes bakgrunn og kunnskaper som en ressurs, hvor man bygger videre på og forsterker det elevene kan. Å oppmuntre elevene til å snakke sitt eget morsmål kan være med på å forme deres egen kunnskap (Hauge, 2004). Disse barna sitter inne med en språkkompetanse mange kan misunne dem, men blir likevel skoletapere fordi dette ikke blir brukt som en ressurs og støtte til læringa av engelsk.

3.3.2 Lese- og skriveopplæring i en flerspråklig klasse

Det er ingen grunn til at elever med et annet morsmål enn undervisningsspråket skal ha dårligere skoleprestasjoner enn andre, men det er viktig at lærerne har kjennskap til god teori og praksis på området. Opplæringen av elever med et annet morsmål krever en annen tilnæringsmåte enn for de som har samme morsmål som undervisningsspråket. Hauge (2004) anbefaler at barna får lære å lese på morsmålet sitt, samtidig som de får muntlig opplæring i skolespråket. Etterhvert bør de litt etter litt få lære seg å lese på skolespråket. Det er viktig å la elevene få møte mye skjønnlitteratur på det språket elevene skal lære. Om elevene har et godt utviklet morsmål, blir overføringsverdiene desto større. Forskning tyder på at tospråklige barn har større språklige og kognitive fordeler enn de som bare lærer ett språk (Snow m.fl., 1998).

Cummins (1980) skiller mellom det han kaller dagligspråket og skolespråket. Det tar, i følge han, kun 1-2 år å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i dagligspråket. Hans studie fra 1980 om immigrantbarn i Canada, tyder på at det tar mellom 5 og 7 år før barnet har tilstrekkelige ferdigheter i skolespråket. Dette tilsvarer et nivå som gjør at eleven kan fungere godt i ulike læringssituasjoner. Mange lærere glemmer å skille disse to språkene fra hverandre, og

forventer gode prestasjoner i skolefaget dersom barnet kan kommunisere godt i dagligspråket (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008). Nedenfor har Cummins illustrert dagligspråket og skolespråket gjennom isfjellmetaforen (her fritt gjentegnet av meg). Her ser vi at toppen av isfjellet er det vi “ser” av en persons språkkompetanse, mens den største delen ligger under overflaten.



Figur 1: Isfjellmetaforen (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008).

Opplæringa på to språk kan fungere på ulike måter. Begge språkene kan benyttes i undervisningssammenheng ved at læreren veksler mellom hvilke språk han bruker. Dette kan by på utfordringer i et namibisk klasserom, hvor elevene kan ha flere ulike førstespråk. Undervisningen kan i hovedsak foregå på det offisielle språket, men læreren kan veksle til et annet språk dersom hun ser at elevene ikke forstår. Læreren kan velge å benytte språkene atskilt, for eksempel fra dag til dag. Det viser seg at jo lenger elevene får benytte seg av morsmålet som redskap for faglig utvikling, jo bedre utvikling får de. Det fungerer best dersom læreren bruker de to språkene vekselvis under opplæringen (Hauge, 2004).

3.3.3 Undervisning på morsmålet

Det er viktig at den første leseopplæringen foregår på et språk barnet kjenner godt, fordi risikoen for å utvikle lesevansker senere er større når leseopplæringen foregår på et språk barnet kun mestrer i begrenset grad. Internasjonale komiteer anbefaler at barnet får tilbud om

å lære å lese på førstespråket, men dersom det av en eller annen grunn ikke er mulighet å oppnå dette, bør barnet få støtte til å utvikle det offisielle språket. Dette grunnis ved viktigheten av å ha et velutviklet talespråk som grunnlag for læringa av et andrespråk (Bråten, 2007).

Når barn lærer å lese for første gang begynner man med avkodingen. Dette er allmennt sett på som den tekniske siden ved lesing, selv om man kan finne litt ulike definisjoner. Det er varierende om man betegner forståelsen som en del av avkodingsbegrepet eller ikke, ettersom det i praksis ikke er så enkelt å skille den tekniske avkodingen og forståelsen fra hverandre. Om barnet får leseopplæring på et språk det ikke mestrer, vil det ikke forstå hva det leser. Det er heller ikke sannsynlig at barnet vil skjønne prinsippene for avkoding siden disse er avhengig av språkkompetanse. Språkbeherskelse og leseferdigheter henger tett sammen. Om barnet ikke har den språkbeherskelsen som kreves, vil lesingen bli redusert til ren avkoding. Etter at den generelle språkkompetansen er på plass, kan den språklige bevisstheten øves opp. I læringa av et nytt språk er det generelt et problem å oppfatte nye lyder som ikke eksisterer i morsmålet. Leseopplæringen bør derfor skje på et språk eleven behersker muntlig og forstår lydstrukturen i, ellers vil det ta mye lengre tid å forstå hvordan fonemene er koblet til bokstaver i skriftspråket. Samtidig viser det seg at andrespråkslesere har en tendens til å være for opptatt av ord når de leser, og henger seg mer opp i ord de ikke forstår enn å forstå helheten (Kulbrandstad, 2003).

Når elevene møter et nytt språk, vil manglende språkkunnskaper føre til dårligere resultater også i andre fag. Dette er fordi elevene trenger et velfungerende begrepsapparat for å tilegne seg det nye lærestoffet godt nok. Morsmålet har derfor en sentral funksjon når elevene skal lære seg stoffet i andre fag, i tillegg til engelsk. Hauge (2004) mener undervisning på morsmålet ikke går på bekostning av opplæringa i andrespråket, men heller fungerer som et isfjell, der engelskopplæringen foregår parallellt med annen kunnskapstilegnelse. Derfor er det viktig at skolen legger til rette for å bygge på det språket elevene allerede kan, og viderefører begrepsutviklingen slik at elevene lærer de engelske begrepene parallellt eller litt i etterkant. En må skape forståelsen gjennom begrepene først, deretter kan de lære å uttrykke det på engelsk.

4. Metode

4.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Om man skal forske på det som foregår i skolen, må man bruke samfunnsvitenskapelige metoder. Dette dreier seg om hvordan man skal gå fram for å få informasjon om sosiale forhold og hvordan dette kan analyseres. Ordet metode kommer av det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot mål. Det finnes mange ulike framgangsmåter og metoder å forske på samfunnsområder med. I den samfunnsvitenskapelig metoden skiller man gjerne mellom den kvalitative og den kvantitative metoden. Man behøver ikke å velge mellom disse to, men det kan være ulike grader av hvor kvalitativ og kvantitativ forskningen er. Det går fint an å kombinere disse to i samme undersøkelse for å belyse flere sider av samme sak (Christoffersen & Johannessen, 2012).

4.2 Valg av metode

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av både kvantitativ og kvalitativ metode. For å komme fram til elevenes lese- og skriveferdigheter, så jeg ingen bedre mulighet enn å lage en test for å undersøke dette. Jeg kunne benyttet meg av spørreskjema for å finne ut hva flere lærere mener om blant annet språksituasjonen og dermed fått et bredere datagrunnlag på emnet. Allikevel har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode, fordi jeg tror det vil komme fram bedre og mer utdypende svar. Det vil være vanskelig å bruke kun overfladiske spørsmål på et så omfattende tema som dette. For å finne hvordan læreren er i undervisningssituasjoner vil det være enklest å bruke observasjon, for å få frem den egentlige sannheten.

4.3 Kvantitativ undersøkelse

Generelt er kvantitativ metode lite fleksibel, fordi alle deltakerne blir stilt de samme spørsmålene. Fordelen med denne metoden er at man da kan sammenligne resultatene på tvers av deltakere og settinger. Datagrunnlaget i kvantitative metoder er basert på tall og man kan telle fenomener, for eksempel hvor mange prosent elever som scorer over snittet på en lesetest (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å måle engelskferdighetene til elevene

ved min skole, ville jeg utarbeide en test som måler både lese- og skrivenivået. Dette var en todelt test som i utgangspunktet ble lagd for 7. trinn. Den første delen er basert på den norske Carlstentesten hvor elevene skal lese en kort tekst, der til sammen 8 ord er fjernet. Det korrekte ordet er gitt sammen med to andre svaralternativer, der riktig svar skal ringes rundt. I den andre delen skal elevene gjengi historien i korte trekk. Formålet er å teste leseforståelse samt skriveferdigheter. Det er viktig at elevene blir fortalt grundig på forhånd hva de skal gjøre, og elevene må ha muligheten til å stille spørsmål på forhånd, slik at elevenes kunnskaper kommer tydelig fram.

4.4 Kvalitativt intervju

Menneskers erfaringer og meninger kommer best fram ved kvalitative intervjuer, særlig når informanten selv får være med å bestemme hva som tas opp. Intervjuet kan være mer eller mindre strukturert på forhånd, men man bør uansett være åpen for endringer underveis, og tilpasse spørsmålene etter situasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg må være forsiktig med bruk av ledende spørsmål, siden disse kan påvirke svarene i gal retning. Bruk av åpne spørsmål vil være mest formålstjenelig, siden dette ikke vil være med å påvirke svarene i like stor grad. Fordelen med intervju, mot for eksempel spørreskjema, er at i denne situasjonen er det enklere å oppklare misforståelser. På den annen side kan spørsmålene bli stilt på ulike måter for ulike forsøkspersoner, og dermed bli misforstått. Det kan i tillegg være vanskelig for forsøkspersonen å gi ærlige svar på vanskelige temaer når det ikke er anonymt (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Jeg har gjennomført intervjuer på skolen, med rektor og én engelsklærer. I tillegg har jeg hatt flere uformelle samtaler med flere av lærerne på skolen, for å se om intervjuobjektene svar støttes av flere, noe de i stor grad ble. Intervjuene ble skrevet ned av meg selv, for hånd, i tillegg hadde jeg med en annen student som kunne hjelpe meg. Begge intervjuene ble gjennomført på skolen, på rektors kontor og ute i skolegården, siden dette var det enkleste for alle parter.

4.5 Observasjon

For å undersøke hvilke faktorer i skolen som er med på å styre elevenes lese- og skriveresultater, er det blant annet brukt observasjon. På grunn av oppgavens mål vil det være viktig å ikke bli for styrt i observasjonen, men være åpen for å endre fokuset underveis. Allikevel vil det være viktig å se lærerens relasjoner til elevene, lærerens lærerstil, i hvilken

grad læreren skifter språk til elevenes morsmål og hvilke undervisningsmetoder som blir brukt. Ved observasjon av en situasjon, for eksempel i klasserommet, får jeg både direkte informasjon og min egen fortolkning av situasjonen. I observasjonen ligger fokuset først og fremst på handlingene til den som blir observert, i dette tilfellet hovedsaklig av læreren. Denne metoden vil vanligvis være både tid- og ressurskrevende og metodens relevans bør undersøkes på forhånd. Observasjon kan gjerne brukes som supplerende metode, til for eksempel intervju, for å undersøke problemstillingen fra et annet perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012). Siden dette er en forholdsvis vid oppgave, hvor svaret ikke er gitt på forhånd, var det en utfordring å utforme observasjonsskjemaet. Det var vanskelig å velge seg noen få situasjoner som skulle observeres, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i tidligere henvist teori på området.

4.6 Metodens validitet

I en slik oppgave vil det ikke nødvendigvis være sannheten som kommer fram, men en representasjon av den. Det har kun vært mulig å intervju et begrenset utvalg personer, noe som gjør at kun deres syn kommer fram. For å unngå en for snever oppfatning, har jeg forsøkt å snakke med flere lærere på skolen. Jeg har ikke fått muligheten til å snakke med noen foreldre, så deres syn er ikke gjengitt i denne oppgaven. Jeg må som forsker bruke skjønn og se om de samme svarene kommer opp av flere, for å beregne validiteten. Ved observasjonen må jeg ta høyde for at læreren og elevene kan endre atferd på grunn av mitt nærvær. Når en skal lete etter hvilke faktorer som veier tyngst i elevenes læring, har jeg ikke mulighet til å se på alle faktorene. Det blir derfor kun et utvalg som blir tatt opp. Jeg vurderer bildet jeg presenterer i alle fall som en del av sannheten, på grunnlag av at jeg fikk stor tiltro til mine to intervjuobjekter gjennom perioden. Dessuten vil jeg se om det jeg kommer fram til støttes av teorien for å beregne validiteten.

5. Empiri

5.1 Innledning

I første del av kapitlet vil det bli gitt et lite innblikk i skolen jeg utførte mitt feltarbeid på og forsøke å beskrive de forholdene lærerne og elevene arbeider og lærer under. Deretter presenterer og analyserer jeg de funnene jeg gjorde i min undersøkelse av lese- og skrivenivået til en 7. klasse ved skolen. Resten av kapitlet vil være et forsøk på å drøfte hvilke faktorer som kan forklare dette.

5.2 Beskrivelse av skolen

Mine undersøkelser er gjort ved en stor barneskole, på rundt 800 elever, som ligger i den nordlige delen av Namibia. Trinnene er delt i to eller tre klasser og disse er på mellom 40 og 50 elever. Skolen er forholdsvis ressurs svak og har ca. 20 lærere. De har per i dag ingen undervisning på morsmålet grunnet foreldrenes avgjørelse. De fleste elevene kommer fra fattige kår mens andre har midler godt over snittet. I et gjennomsnittlig klasserom kan det finnes elever som til sammen snakker over 8 ulike morsmål, men majoriteten snakker Damara Nama. Skolen har nå blitt gratis, med unntak av skoleuniform som elevene må kjøpe selv. Det siste året har skolen fått støtte fra staten til innkjøp av skolemat, men det er vanskelig gi elevene dette tilbudet siden skolen mangler midler til kjøkken for å tilberede maten. Tilbudet har så vidt kommet i gang ved bruk av bål som varmekilde ute i skolegården. Om barna får mat er avhengig av frivillig hjelp fra foreldre og været.

5.3 Resultater og analyse av test

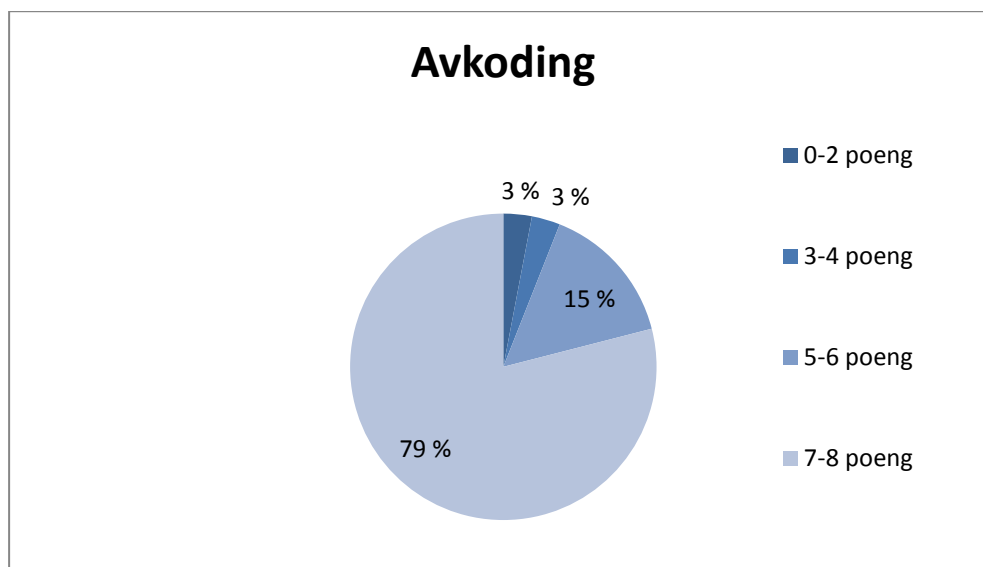
Testen ble foretatt i en 7. klasse og er lagd for å teste elevenes lese- og skrivenivå. Det var til sammen 34 elever som avga svar og alle er tatt med i analysen. Først vil jeg presentere resultatene for lesenivået, deretter kommenterer jeg kort skrivenivået til elevene.

5.3.1 Leseforståelse

Den første delen målte elevenes leseforståelse og nesten alle elevene fikk toppscore. Testen ble gjennomført på følgende måte: Elevene fikk 15 min til å lese en tekst på ca én A4-side

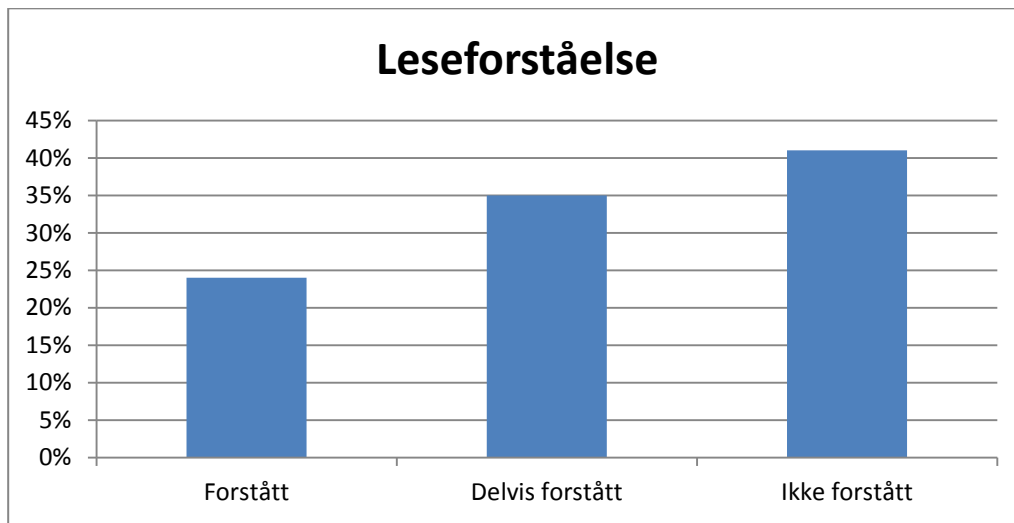
og de skulle velge hvilket ord som passet inn i setningen, av tre alternativer. 8 ord var byttet ut, noe som tilsvarte 8 poeng, og som diagrammet nedenfor viser, fikk nesten 80 % av elevene toppscore. 25 elever var ferdige med oppgaven før det var gått 6 min, noe som var mye raskere enn vi hadde trodd. Læreren deres antydte at de ville slite med å holde tidsfristen på 15 minutter, noe som viste seg å ikke stemme. Det var også en overraskelse for meg at mange av elevene gjorde det så bra på denne testen. Ettersom den tekniske avkodingen i praksis ikke er så lett å skille fra forståelsen, kunne disse forholdsvis gode resultatene tyde på at elevene har god leseforståelse. Ved en grundigere undersøkelse, som man kan se i neste avsnitt, fant jeg at dette ikke stemte.

Tabell 1: Avkoding.



I den andre delen av testen ville jeg undersøke om handlingen i teksten var forstått, samtidig som jeg kunne få et overblikk over skriveferdighetene deres. Oppgaven var å skrive et kort sammendrag om teksten og her fikk de også ca. 15 minutter på seg. Det var oppsiktsvekkende å se at over 40 % av elevene ikke hadde en anelse om hva teksten handlet om. En del av disse hadde fått med seg enkeltord fra teksten, men ingen handling som sagt. 35 % av elevene hadde delvis forstått teksten, for eksempel begynnelsen eller slutten. Det var under 25 % av elevene som hadde forstått handlingen i den relativt enkle teksten. I tabellen under kan man se hvordan leseforståelsen til elevene i denne klassen viste seg å være.

Tabell 2: Leseforståelse.



Som sagt tidligere i denne oppgaven, nevner Kulbrandstad (2003) at mange elever mestrer avkodingen mens forståelsen svikter. De fleste elevene er flinke til å avkode men det er leseforståelsen som svikter for mange. I teksten nedenfor, ser vi at eleven har kun fått med seg enkeltord fra teksten og ingen handling.

Write a paragraph on what this story is about:

There was a fly a pig and dog. They wher
 side. The fly the look at the bee and thought
 it was great. The fly dont no how to fly
 one day moon was looney. They sad when
 he is geting at night some of the animals are
 sleepin. The sad to the fly can you com at night
 The fly sad will come night to come stay with
 the moon

Stil skrevet av en elev i 7. klasse.

5.3.2 Skriveferdigheter

Elevenes tekster er vurdert ut i fra kompetansemålene for 7. trinn som er nedskrevet i den namibiske læreplanen for engelsk som andrespråk (Ministry of Education, 2007). Her er det lagt stor vekt på at elevene skal kunne lage lengre, fullstendige og sammensatte setninger samt kunne skrive alle ordgruppene korrekt.

Da jeg leste gjennom elevenes skriftlige arbeider ble det klart for meg at elevenes største problem er nettopp å lage fullstendige setninger. Det var omtrent ingen bruk av punktum eller komma som jeg kunne se. Dette gjør det vanskelig å vite hvor setningene begynner og slutter, samtidig som setningsoppbyggingen ofte blir feil. En slik måte å ikke bruke tegnsetting, tyder på en muntlig skrivemåte ettersom det i muntlig tale er vanskelig å vite når og hvor setninger starter og ender. I tillegg viser mye av skrivefeilene at de skriver ordene slik de ville uttalt dem. Mange av elevenes skrivefeil gjaldt ofte substantiver og adjektiver.

Det viser seg ut i fra denne testen at disse elevenes lese- og skrivenivå er svært lavt. Jeg er enig med engelsklærer at skriveingen til elevene er svak, men ut i fra dette resultatet vil jeg si at leseforståelsen er et enda større problem.

5.4 Årsaker

Her presenteres og analyseres de funnene jeg har gjort vedrørende ulike faktorer som påvirker lese- og skrivenivået. Disse har jeg fått bekreftet gjennom intervjuer og observasjon.

5.4.1 Lærerens kompetanse og lærerstil

De fleste av lærerne hadde svært god kompetanse i sine fag og jeg fikk bekreftet av rektor at alle lærerne, med unntak av én, hadde den påkrevde utdannelsen eller høyere. Det ble derfor tidlig klart at problemet ikke lå her. Det var allikevel mange lærere som ikke håndterte de elevene som slet grunnet språket. Jeg fikk høre fra både engelsklærer og andre lærere ved skolen at dette var noe de så på som engelsklærernes oppgave. Dette var svært frustrerende for engelsklærer som mente det ville være umulig for henne og blant annet lære alle elevene begreper i andre fag. Dette burde de andre faglærerne bli flinkere på, mente hun.

Som nevnt i teoridelen kan skolen være en ressurs eller en risikofaktor, avhengig av hvordan samspillet mellom lærer og elev fungerer. Dette forholdet vil, som sagt, uansett være ujevnt (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010), derfor er det viktig at læreren viser omsorg og forsøker å skape gjensidig respekt. På skolen jeg observerte ved var dette like varierende som ved hvilken som helst annen skole. Noen av lærerne var svært dyktige pedagoger, som viste god omsorg for elevene og respekterte dem. Andre hadde en mer autoritær lederstil, der læreren er den som elevene skal respektere og ikke stille spørsmål ved. For flere av lærerne var det vanlig å ha med seg en pinne eller et plastrør inn i klasserommet, noe de sa var for å skape frykt slik at elevene ikke bråkte. En tendens jeg så hos flere enn én av lærerne var uthenging av elever som ikke fikk til noe, eller som gjorde noe de ikke skulle. Ved flere anledninger har jeg hørt lærere true med å slå om de ikke er stille, og én lærer har jeg sett slå med flat hånd opptil flere ganger. En slik form for undervisning kan som nevnt i teoridelen være med på å fremme disiplin, men det jeg oppdaget var at i de klassene det var hardest regime, var det også mest uro.

Det viste seg raskt at det var en kultur for å ikke spørre læreren dersom det var noe som var uklart. Etter egne erfaringer kan 40 elever umulig forstå den samme oppgaven, når det kun er forklart én gang. Det læreren forklarte skulle alle elevene gjenta i kor, for på den måten å vise at de hadde forstått, eller i alle fall fulgt med. Når elevene hermer etter læreren på denne måten blir det kun pugging, noe som gir lite grunnlag for læring.

5.4.2 Undervisningen

Da jeg spurte engelsklæreren om hva som kunne være løsningen på den manglende engelskkunnskapen, fikk jeg et klart svar: “the teacher has to go back to basics!”. Man må ta seg tid til å gå tilbake og fokusere på det fundamentale med engelsken. Engelsklærer ga uttrykk for at det var et problem for henne at hun ikke hadde kompetansen til å lære elevene dette grunnleggende. “The foundation is wrong”, mente hun. Det er noe som har gått galt de fire første årene på barneskolen. Allikevel mener hun at alt for mange lærere, særlig på 5. trinn, bruker for mye tid på å skylde på de lærerne som har hatt dem tidligere. Det hun gjør, og som hun mener flere lærere på hennes trinn burde gjøre, er å gå tilbake til stoffet fra 5. klasse og se hva elevene kan. Noen elever vil slite alt her, mens andre kan gå videre. Hun vektlegger viktigheten av å ikke undervurdere elevene, så dersom det er noen hun mener er flinke nok, gir hun gjerne oppgaver som er ment for 8. trinn. Her kan vi se at både

spiralprinsippet og tilpasset opplæring er tiltak som hun mener er viktige, men som hun mener ikke blir gjennomført godt nok på hennes skole.

Engelsklærers forslag til løsninger virket for meg svært gode, men hjelper lite når det ikke blir gjennomført av flere lærere. De “flinkere” lærerne på skolen ga uttrykk for at de ønsket mer samarbeid mellom lærerne og andre skoler. Dette tror jeg er en god begynnelse på å utvikle lærernes pedagogiske og didaktiske kunnskaper.

Det var sterk vektlegging av prøver og resultater på skolen jeg var på. Elevene skulle testes etter hvert kapittel i alle fag og de ble som oftest vurdert med en poengskala fra 1 til 10. De fikk ingen formative tilbakemeldinger der elevene fikk vite hva de hadde gjort feil, eller noen respons på hvordan de kunne forbedre seg. Kapittelprøvene skulle som regel ha underskrift av foresatte, men utenom dette fikk de ingen oppfølging. Elevene ble gitt lite eller ingen form for ros av læreren, som Hattie og Timerley (2007) mener er viktig for å bedre elevenes motivasjon og dermed øke læringsutbyttet.

5.4.3 Engelskferdigheter

Da jeg spurte engelsklærer hva som var elevenes styrker og svakheter i engelskfaget, ga hun uttrykk for at de er svært gode i å snakke engelsk, men det er med det skriftlige arbeidet de fleste sliter. Hun hevdet også at de aller fleste elevene har god forståelse når de leser, så lenge de blir bedt om å gjengi det muntlig.

Elevenes dagligspråk fungerer godt fordi de snakker jevnlig engelsk, med både læreren, klassekamerater og andre i samfunnet. Som nevnt tidligere deler Cummins (1980) elevenes språk inn i dagligspråket og skolespråket, og det er ingen tvil om at det er skolespråket elevene sliter med. Han ga elevene en ramme på 5-7 år, der skolespråket bør være godt nok utviklet. Dette stemmer i så måte ikke med mange av 7. klassingenes resultater.

Omfanget av skjønnlitterære tekster som skal leses i løpet av et skoleår, er eksplisitt uttrykt i den namibiske læreplanen for engelsk som andrespråk (Ministry of Education, 2007). Her står det at i løpet av 7. trinn skal elevene lese minst 6 obligatoriske dikt og 5 noveller, eller én kort roman. Dette er ikke mye, og skulle ved første øyekast være enkelt å gjennomføre. Etter intervjuet med engelsklæreren, så jeg det hele i et nytt lys. Hun hevdet at dette ikke var mulig å gjennomføre i praksis. Skolen har ingen tilgang på skjønnlitterære bøker, ettersom det gamle skolebiblioteket er nedlagt. Den eneste muligheten hun har er å finne tekster på

internett, noe som da sier seg selv, blir begrenset til kortere tekster, som noveller og dikt. Dette var noen hun sjelden gjorde, fordi hun syntes det var vanskelig å finne tekster som var tilpasset deres nivå. Kulbrandstad (2003) sier at lesing og skriving henger tett sammen, og det er tydelig at elevenes mangel på å lese engelske tekster kan ha en sammenheng med deres lave skriftlige kompetanse.

På de mange testene elevene fikk i løpet av perioden jeg var der, fikk jeg muligheten til å rette en del av dem. De lave resultatene, uavhengig av fag, var oppsiktsvekkende. Flere av oppgavene var så logiske, at jeg begynte å lure på hva som kunne være årsaken til at så mange svarte feil. Etter samtale med noen av lærerne og egne observasjoner, måtte jeg etterhvert konkludere med at elevene, i mange tilfeller, ikke forstod hva oppgaven ba om. På flere av prøvene var det brukt avkrysning som prøveform. Et eksempel er fra naturfag hvor elevene skulle ha om vann. På det første spørsmålet skulle elevene velge riktig ord for å få den rette påstanden. De skulle velge om vann er giftig eller drikke. Når så mange elever valgte giftig som svar, kan en begynne å lure på om elevene i det hele tatt vet hva ordet gift betyr. Jeg får inntrykk av at mange elever sitter inne med mye mer enn de viser på skriftlige arbeider, kanskje rett og slett på grunn av for dårlige engelskferdigheter.

5.4.4 Undervisning på morsmålet

På skolen hvor jeg har gjort mine undersøkelser ble det som nevnt ikke gjennomført morsmålundervisning den perioden jeg var der. Gjennom intervju med rektor fikk jeg vite at beslutningen var tatt av de foresatte, der over 80 % valgte å ha afrikaans som andrespråk i stedet. Skolen har ikke hatt undervisning på morsmål på over 20 år. Neste år (i 2015) skal de ha et nytt valg. Jeg fikk vite at om foreldrene skulle endre mening, ville det per dags dato være umulig for skolen å gjennomføre dette, siden det ikke er nok Damara-snakkende lærere på de laveste trinnene. Det er også et problem ved skolen at de ikke har nok klasserom til å gjennomføre dette.

Som svar på om han mente undervisning på morsmålet vil være til fordel for elevene, fikk jeg høre at det ville være ekstremt urettferdig for de andre elevene som ikke har damara nama som sitt morsmål, "too many learners would be neglected". Derfor mente han dette ikke var den rette måten å gjøre det på. Dette ble også understreket av engelsklæreren. Hun hadde større innvendinger mot undervisning på morsmålet og sa at det ville bli for forvirrende for elevene. Læringsutbyttet ville bli svekket at dette, mente hun, uten å gi noen

mer utdypende begrunnelse. En slik påstand er det motsatte av hva vi kan finne i faglitteraturen om undervisning på morsmålet. Som regel blir dette sett på som en fordel for elevenes læringsutbytte, men her ser vi tydelig et eksempel på en person som mener det motsatte. Én årsak til dette kan være at hun ikke har nok kunnskaper om emnet, eller at faglitteraturen rett og slett ikke fungerer i et land som Namibia.

I teoridelen ble det nevnt at forskning tyder på at det å være tospråklig ofte kan ha en utviklingsmessig fordel, såfremt språkene ikke er for ulike hverandre (Snow m.fl., 1998). I Namibia utgjør de store forskjellene en utfordring for mange. Gjennom både observasjon av undervisningen og intervju med engelsklærer kom det tydelig fram at mange av elevene, særlig de med oshiwambo som morsmål, hadde problemer med uttalen av flere engelske lyder. For eksempel uttales lyden –l som –r og omvendt. I tillegg har de engelske lydene –sh, –ch og –th annen uttale på oshiwambo enn det vi er vant med. Dette kunne vi se gjenspeile seg i det skriftlige arbeidet til mange av elevene. En årsak til at elevene ikke mestrer dette bedre, kan ha tilknytning til det Kulbrandstad (2003) nevner, at de ikke har lært bokstavene på sitt eget morsmål før de begynte med engelskopplæringen. Det blir særlig et problem når også lærerne sliter med uttalen av lydene.

Jeg så aldri noen lærere veksle mellom morsmål og engelsk på de øvre trinnene, hvor jeg oppholdt meg. Det vil ikke forundre meg om dette er mer brukt på de lavere trinnene, der engelskkunnskapen til elevene er svært lav. Allikevel vil det samme problemet som med undervisning på morsmålet også melde seg her, én og samme lærer kan ikke snakke alle de ulike morsmålene som finnes i et klasserom.

6. Oppsummering og konklusjon

Etter å ha sett på resultatene generelt for Namibia og etter mine egne undersøkelser i klasserommet, fant jeg at lese- og skrivenivået var lavere enn det burde være. Det er flere faktorer som er med på å styre dette, men ifølge de undersøkelsene jeg har gjennomført er det noen som trer tydeligere fram enn andre.

Etter å ha snakket med engelsklæreren kom det tydelig fram at hun mente grunnlaget til elevene var for dårlig. Hun mente det ble gjort for lite arbeid med å lære elevene å mestre engelsk på de lavere trinnene, noe jeg selv ikke har nok kunnskap til å konkludere med.

Det var svært mange dyktige lærere på skolen jeg observerte ved, faglig sett. Allikevel så de på engelskopplæringen som engelsklærernes oppgave, noe som gjorde at mange elever slet med å lære seg de ulike fagbegrepene. Den sosiale kompetansen hos lærerne var svært variert. Noen var svært dyktige pedagoger, mens for mange var det stor vektlegging av at læreren skulle respekteres, og trusler var ofte den eneste metoden å ty til om elevene trengte disiplin.

De lave engelskferdighetene kan ha sammenheng med at elevene ikke får den lovsatte undervisningen på morsmålet de fire første årene. I noen tilfeller var også flere av lærernes svake engelskkunnskaper et problem, siden engelskopplæring for lærere ikke har vært et krav tidligere.

De resultatene jeg sitter igjen med stemmer godt overens med tidligere henvist teori. Allikevel er det på ett viktig punkt teorien skiller seg fra virkeligheten, og det er i forhold til undervisning på morsmålet. I et så språklig sammensatt land som Namibia virker dette umulig å gjennomføre. I tillegg ga flere lærere uttrykk for at selv om dette hadde vært mulig, ville det virke mot sin hensikt. Lærerne ved min skole satt med mye av det samme synet som foreldrene, nemlig at hvis barna skal bli gode i engelsk, må de begynne tidlig. I skolen hvor jeg har gjennomført mine undersøkelser, er ikke spørsmålet om undervisning på morsmålet bør gjennomføres, men hva man kan gjøre når dette ikke er mulig. Man kan finne mye teori om viktigheten av å undervise på elevenes morsmål. Teori om hva man som lærer kan gjøre når dette ikke er mulig, er etter min mening, vanskeligere å finne. Mer om dette er nok både ønskelig og viktig for land som Namibia. Teorien om flerspråklighet burde det også være mer av, ettersom teorien om tospråklighet blir for snever.

Det er vanskelig å trekke noen konklusjoner om hvilke årsaker som veier tyngst i å forklare elevenes lese- og skriveresultater, men det er tydelig at språksituasjonen i Namibia utgjør en stor utfordring for lese- og skriveopplæringa. Det som gikk igjen i begge intervjuer, alle samtaler og observasjoner er at læreren kan være løsningen på problemet. Det er hvordan læreren tilpasser undervisningen sin og hvilke metoder hun benytter som avgjør hvor godt læringsutbyttet blir.

Jeg tror én måte å styrke læreren vil være å få til et økt samarbeid mellom lærere og skoler. Mange lærere ga uttrykk for at de savnet et strukturert samarbeid – også med rektor. Jeg ble også fortalt at de skolene som viste bedre resultater ofte var hemmelighetsfulle når det gjaldt å dele kunnskap. De lærerne jeg møtte var svært ivrige etter å dele kunnskap med meg, og var nysgjerrige på hvordan vi gjør det i Norge. En åpen dialog om undervisningen tror jeg alle kunne hatt nytte av, men slik som det er nå, uten noe strukturert samarbeid, er det vanskelig å gjennomføre. På denne måten kan bevisstheten rundt undervisningen økes. Dette vil forhåpentlig være med på å styrke lærernes kunnskaper om engelskopplæring i et flerspråklig klasserom, noe som igjen vil kunne bedre elevenes lese- og skriveferdigheter i engelsk.

Litteratur

Banda, D., Mostert, L. & Wikan, G. (Eds.). (2012). *The language of education policy: Implementation, practice and learning outcomes in Zambia, Namibia and Norway*. (Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 2 - 2012). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Bråten, I. (red.). (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Brock-Utne, B. & Bøyesen, L. (Red.). (2006). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Cummins, J. (1980). *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*. TESOL Quarterly 14: 175-187.

Damsgård, H. L. (2007). *Når hver time teller: muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback: Review of Educational Research*, 77 (1): 81-112.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hauge, A. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (Red.), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg.). [Oslo] Unipub.

Kulbrandstad, L., I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lillejord, S, Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nettkilder:

Ministry of Education. (2007). *English second language syllabus: Grades 5-7*. Lokalisert på:

<http://www.nied.edu.na/publications/Syllabusses/UP%20%20Folder/Syllabus%20Folder/UP%20English%20L2%20Syllsbus%20updated%20August%202006.pdf>

SACMEQ. (2011). *The SACMEQ III project in Namibia: A study of the conditions of schooling and the quality of education*. Lokalisert på

http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/national-reports/s3_namibia_final.pdf

Central Intelligence Agency. (s.a.). *The World Book*. Lokalisert 5. April 2014 på

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/docs/history.html>

Store Norske Leksikon. (2005-2007a). Lokalisert 21. januar 2014 på

<http://snl.no/Namibia>

Store Norske Leksikon. (2005-2007b). Lokalisert 22. januar 2014 på

<http://snl.no/Namibia/befolkning>

Vedlegg 1

Intervju med rektor:

1. Do you know what it says in the curriculum about mother tongue teaching? And do you use this here at your school? If no: Why not?
2. How is the learners' reading and writing level when they are in grade 7? What do you think is the main reason for this?
3. Do you know how your learners are doing compared to the rest of Namibia?
4. How many languages are there in an average classroom? What are the challenges related to this?
5. What kind of education does the teachers at this school got?

Vedlegg 2

Intervju med engelsklærer:

1. Do you use textbooks in this subject? If no: why not?
2. Do you have enough textbooks in your class?
3. How is the learners writing and reading level? What is the reason for this, you think?
4. What are your learners' strengths and weaknesses in this subject?
5. What are the challenges in teaching English? What could be done to better the situation?
6. How do you think it's best to teach the learners?
7. Do you think the learners ability to speak many different languages is an advantage or a disadvantage?
8. Do you use the syllabus? Is it good?
9. Do your learners read fiction texts in your classes? Do you use the same amount as it says in the syllabus? Why/why not?
10. What are your thoughts on the mother tongue teaching? Do you believe the learners would be better at speaking English if they had it?

Vedlegg 3

Engelsktest for 7. klasse

Del 1:

Circle the correct word so the story makes sense.

Example: The girl went to her grandparents (house/mountain/river).

How the firefly got its lights

This is a story about long ago. There was a little fly. It wanted to be special. The (fly/pig/dog) was sad. It did not feel special. It looked at the bee and thought it was great. "Look at how big it is. Hear it buzz." It looked at the butterfly and said, "See how pretty. Look at the colours. Look at the big wings. I am just like all the other (cats/lions/flies)."

The fly stayed awake one night. It was worried. It was sad. All the other flies were sleeping. A moth was awake. So was a mouse. They did not notice the fly. It was too small. It was hard to see in the dark.

The fly saw the stars. They were (shining/sleeping/whispering). "I want to shine like that. That would be special."

The moon heard the fly. The moon said, "Little fly. You can help me. If you do, I will help you. I will make you (smile/shine/cry)." "How can I help?"

The moon said, "You can be my friend. I am lonely at night. I come out when it is dark.

Most animals are asleep. If you stay awake every night I will help you shine. Then you can be my friend."

"Yes, yes," the fly said. So the (cloud/moon/tree) helped it. The moon told the fly the secret. The moon told the fly how to shine.

The next night, the fly stayed awake. It used the (key/car/secret). It was shining. On, off, it made its body light. It looked like magic. "Look," said the mouse. "Look at that fly. How

special.” The mouse said, I’d like to shine, too.” His mother said, “NO! That would be dangerous. You know we need to be able to hide.”

The fly was very glad. The fly told the moon, “I will always be your (friend/mom/teacher). When you come out at night, I will be here. I will shine my (light/fire/sun) to welcome you.” Then the fly went to sleep. “Finally. Now I have what I need.”

Del 2:

Write a paragraph on what this story is about:

Vedlegg 4

Observasjonsskjema:

Lærers sosiale kompetanse:	
Læreren viser respekt for elevene ved å godta deres syn og ferdigheter uten å gjøre narr	
Læreren samtaler med elevene	
Læreren viser omsorg for elever som har det vanskelig	
Lærers faglige kompetanse:	
Læreren er motiverende i undervisningen	
Læreren anvender varierte undervisningsmetoder	
Læreren holder ro og orden og har tydelig oppstart av timene	
Undervisningen:	
Undervisningen er autoritær	
Læreren gir ros og konstruktive tilbakemeldinger til elevene	