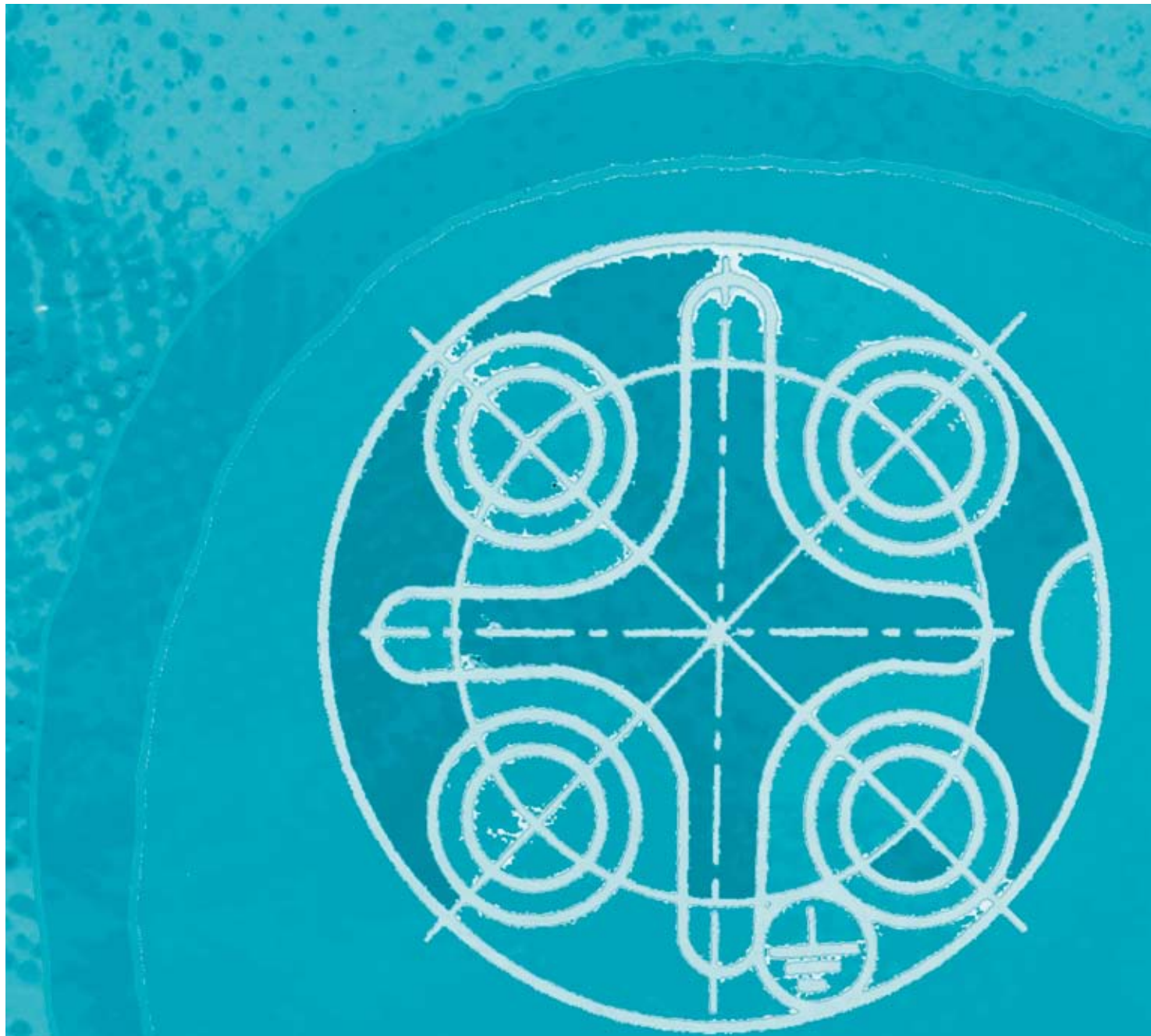


Veiledning

Morsmål for språklige minoriteter



Innhold

1. Innledning	3
2. Hva sier loven?	5
Rett til tilpasset opplæring.....	5
Organisering i grupper	6
Elever ved privatskoler	6
3. Flerspråklighet og flerspråklig utvikling	7
4. Det europeiske rammeverket - kort introduksjon	9
5. Læreplaner	11
5.1 Læreplan i morsmål for språklige minoriteter	11
5.2 Læreplan i morsmål og læreplan i grunnleggende norsk	12
5.3 Grunnleggende ferdigheter i alle fag	13
6. Språklæring i en tospråklig situasjon	15
6.1 Et sammenliknende perspektiv.....	17
6.2 Særtrekk ved norsk.....	17
7. Organisering av opplæringen	21
7.2 Videregående opplæring	25
8. Hovedområdene 'Lytt og tale' og 'Lese og skrive'	27
8.1 Lytte.....	27
8.2 Tale.....	31
8.3 Lese	35
8.4 Skrive.....	41
9. Hovedområdet Språklæring	46
Kompetansemålene for språklæring	46
Arbeid med språklæring.....	47
10. Hovedområdet Språk og kultur	50
Kompetansemålene for språk og kultur.....	50
Arbeid med språk og kultur	50
11. Digitale verktøy	53
12. Vurdering og kartlegging	57
13. Læremidler og pedagogiske ressurser	61
1. Faglitteratur	61
2. Læremidler og nettressurser	65



1. Innledning

Denne veiledningen er for lærere og skoler i forbindelse med bruk av læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Opplæringen etter denne læreplanen skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt språkopplæring. Planen kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring.

Elever fra språklige minoriteter som kommer til norsk skole med mangelfull eller ingen kompetanse i norsk, vil ha stor nytte av å få opplæring i morsmål etter denne planen. I formålet til planen står det: *"Hovedmålet med opplæringen er å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet." I tillegg er interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet sentralt i opplæringen. "Dette kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål."*

Opplæring etter *læreplan i morsmål for språklige minoriteter* må ses i sammenheng med læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, læreplan i norsk og med opplæring i øvrige fag.

Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er en overgangsplan, dvs. at den skal bidra til at elever fra språklige minoriteter kan utvikle sine norsk-språklige og faglige ferdigheter så raskt som mulig, slik at de blir i stand til å delta i den ordinære opplæringen uten særskilt støtte. Opplæringen etter denne planen skal også bidra til å øke elevenes generelle språklige ferdigheter på to språk, deres metaspråklige bevissthet og identitet som tospråklig.

Læreplanen er aldersuavhengig og nivåbasert. Den er strukturert i fire hovedområder: *Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring* og *Språk og kultur*. For hvert av disse områdene er det kompetansemål på tre nivåer. Disse nivåene er for en stor del utarbeidet på grunnlag av de fire første nivåene i Det europeiske rammeverket for språklæring (*se kapittel 4*).

I veiledningen presenteres sentrale temaer knyttet til tospråklig utvikling, slik som flerspråklighet, utvikling av språklige ferdigheter og bevissthet om egen språklæring. Veiledningen behandler også organisering av opplæringen og bruk av digitale verktøy.

Arbeid med læreplanens hovedområder behandles grundig. Innenfor hvert av kapitlene henvises det til nyttige nettsteder for utdypende lesing. Veiledningen gir også en oversikt over læremidler og pedagogiske ressurser.

Veiledningen er utarbeidet av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Den kan benyttes av enkeltlærere, skoler og skoleledere. Veiledningen kan også brukes som kursmaterie-riell i grunn-, etter- eller videreutdanning for lærere. Den kan også være et nyttig verktøy for skoleeiere når opplæringen av minoritetsspråklige elever skal organiseres.

Veileder til læreplan i morsmål for språklige minoriteter finnes bare på inter-nett. Dokumentet inneholder eksterne lenker markert med blått, dvs. at man ved et tastetrykk kan få opp den informasjonen det vises til. Fra innholdsfor-tegnelsen er det mulig å gå direkte til hvert enkelt kapittel. I dokumentet er det også henvist til aktuelle eksterne kilder, som kan åpnes ved å klikke på markeringer i teksten.

Det er også utarbeidet en veileder til læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Denne kan lastes ned via <http://www.hio.no/Enheter/NAFO/Laereplaner/Veiledning-til-laereplan-i-grunnleggende-norsk-for-spraakli-ge-minoriteter>

2. Hva sier loven?

Rett til tilpasset opplæring

Alle elever, både i grunnskolen og videregående opplæring, skal ha tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven § 1- 3. Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har etter opplæringslovens § 2-8 (grunnskolen) og § 3-12 (videregående opplæring) rett til særskilt språkopplæring. De kan også ha rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring dersom de har behov for det.

Opplæringsloven § 2-8 gjelder grunnskolen og har følgende ordlyd:

Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

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

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Opplæringsloven § 3-12 gjelder videregående opplæring og har denne ordlyden:

Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

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

Morsmålsopplæringa kan leggjast til ein annan skole enn den eleven til vanleg går på.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal fylkeskommunen så langt som mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Når skoleeier tar stilling til elevens rett til særskilt språkopplæring etter opplæringslovens § 2-8 eller § 3-12, er dette et enkeltvedtak etter forvaltningsloven § 2. Det betyr at elevens foresatte eller eleven selv (alt etter elevens alder) kan klage på vedtaket til Fylkesmannen (hvis eleven går i grunnskolen)/ til fylkeskommunen (hvis eleven går i videregående opplæring).

Organisering i grupper

Når skolen organiserer elevene i grupper, må den ta hensyn til de føringene som fremgår av opplæringsloven § 8-2. Disse føringene gjelder både for grunnskolen og for videregående opplæring. Elevene har blant annet rett til å tilhøre en basisgruppe med en egen kontaktlærer. Undervisningsgruppene skal være pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlige. Hva som er pedagogisk forsvarlig, avgjøres ut fra mange forskjellige hensyn. Det kan være elevsammensetningen, alder, kollektive og individuelle egenskaper, aldersblanding. Det har videre betydning hvor mange voksne (lærere, assistenter osv) som er inne. Den pedagogiske kompetansen hos de voksne, hva det skal gis opplæring i, arbeidsmåte, læremidler og annet utstyr, har også betydning.

Bestemmelsen om at elevene har rett til sosial tilhørighet, setter krav til en viss stabilitet i organiseringen, med faste grupper i deler av undervisningstiden. Det er skoleeier som er ansvarlig for at kravene i § 8-2 blir oppfylt. I bestemmelsen er det gitt føringer for hvordan elevene skal organiseres. Begrunnelsen for å dele elevene inn i spesielle grupper i deler av undervisningen kan gå på generelle pedagogiske hensyn og spesielle behov i den aktuelle elevgruppen. Morsmålsopplæringen kan imidlertid i henhold til loven tilbys på en annen skole både i grunnskolen og innenfor videregående opplæring.

§ 8-2. Organisering av elevene i grupper


Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Elever ved privatskoler

Elever ved grunnskoler og videregående skoler som er godkjent etter privatskoleloven (unntatt norske skoler i utlandet), har tilsvarende rett til særskilt språkopplæring som elever ved offentlige skoler, og på samme vilkår, jf. privatskoleloven § 3-5:

Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar som har eit anna morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Heimkommunen eller heimfylket til eleven gjer vedtak og dekkjer utgiftene til slik opplæring. Departementet er klageinstans. Morsmålsopplæringa kan leggjast til ein annan skole enn den eleven til vanleg går ved.



Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen eller fylkeskommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane

Inntak til videregående opplæring

Vilkår for inntak til videregående opplæring for ungdom er fastsatt i opplæringsloven § 3-1 og forskrift til opplæringsloven § 6-10. Kriteriet for inntak til videregående opplæring etter opplæringsloven § 3-1 er at man har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring. Dette vilkåret er utdypet i forskrift til opplæringsloven § 6-10 a). Gjennomgått norsk grunnskole vil si at eleven er skrevet ut av norsk grunnskole og har fått vitnemål. Alle elever har krav på vitnemål når de blir skrevet ut av grunnskolen, jf forskrift til opplæringsloven § 3-40. Elevene skal ha vitnemål uavhengig av om det er tilstrekkelig grunnlag for å sette karakterer i enkelte fag eller ikke. Retten til videregående opplæring gjelder derfor uansett hvilke ferdigheter søkeren har tilegnet seg når han/hun blir skrevet ut fra grunnskolen.

Dersom søkeren ikke blir tatt inn til videregående opplæring fordi han ikke oppfyller vilkårene, vil han imidlertid kunne ha rett til grunnskoleopplæring for voksne, jf opplæringsloven § 4A-1

3. Flerspråklighet og flerspråklig utvikling

Elever som begynner i norsk skole uten grunnleggende ferdigheter i norsk, har ifølge opplæringsloven rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i grunnopplæringen.

For å kunne legge til rette for opplæring som imøtekommer elevenes varierende forutsetninger og behov, er det imidlertid viktig å kjenne til deres språklige bakgrunn og tidligere språklige erfaringer. I læreplanen pekes det på at: *"Før opplæringen starter, må det vurderes og tas standpunkt til hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i for den enkelte elev"*. Elevenes språkkompetanse både i morsmål, norsk og eventuelt i andre språk bør dokumenteres gjennom *"Min språkbiografi"* i *Kartleggingsmaterieell: Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som er utarbeidet til læreplanen i *grunnleggende norsk*. Denne språkbiografien kan tospråklig lærer og kontaktlærer/norsklærer utarbeide sammen med eleven.

I læreplan i morsmål for språklige minoriteter sies det: "Interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen. Dette kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål". Dette er konkretisert i form av et kompetansemål under hovedområdet Språklæring for nivå 2: "Mål for opplæringen

er at eleven skal kunne bruke egne erfaringer til å snakke om forskjeller og likheter mellom eget morsmål og norsk". For nivå 3 er målet utvidet noe: Eleven skal kunne "reflektere over sammenhengen mellom morsmålsopplæring og opplæring i norsk".

Minoritetsspråklige elever utgjør en svært sammensatt gruppe, men felles for dem er at de i sin hverdag forholder seg til to eller flere språk på en eller annen måte. Det er vanlig å betegne elevenes hjemmespråk som deres *førstespråk* eller *morsmål*, norsk som deres *andrespråk* og engelsk (og ev. andre språk som læres på skolen) som *fremmedspråk*. Det kan likevel i noen tilfeller stilles spørsmål ved hva som er en elevs førstespråk, og hva som er andrespråket. Elevene er kreative språkbrukere, som tar i bruk alle sine språklige ressurser for å nå sine kommunikative mål.

Den språklige praksisen til barn og unge på ulike arenaer er ofte kompleks, noe som er godt dokumentert blant annet i et par publiserte norske doktoravhandlinger om flerspråklige barns språkveksling, såkalt kodeveksling:

Svendsen, Bente Ailin 2004: *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*, Avhandling for dr.art.-graden, Universitetet i Oslo

Aarsæther, Finn 2004: *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*, Avhandling for ph.d.-graden, Universitetet i Oslo

Barn kan tilegne seg to (ev. flere) språk parallelt allerede fra fødselen av, eventuelt fra svært tidlig alder av. Vi snakker da om *simultan* flerspråklig utvikling. I slike tilfeller kan det være hensiktsmessig å si at vedkommende har to (eller flere) førstespråk. Fenomenet omtales også som 'tospråkighet som førstespråk'. Dette kan være situasjonen til enkelte av de elevene som trenger særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Andre kan ha lært et nytt språk i tillegg til førstespråket, enten i skolesammenheng eller uformelt, før de starter skolegangen i Norge. Mange av de som begynner i norsk skole uten grunnleggende ferdigheter i norsk, kan altså i utgangspunktet allerede være to- eller flerspråklige, mens andre bare har tilegnet seg ett språk, førstespråket eller morsmålet, før de begynner å lære norsk. De siste er dermed helt i startfasen av en to- eller flerspråklig utvikling. Uansett dreier det seg nå om såkalt *suksessiv* flerspråklig utvikling, altså en språkutvikling der innlæringen av et nytt språk starter etter at førstespråket er etablert, noe som vanligvis skjer i 3-4 årsalderen.

Flerspråklige elever ser ut til å ha et unikt forhold til hvert enkelt av sine forskjellige språk. Det språket de har fått i arv, kan ha helt ulike symbolske og praktiske funksjoner. Identifikasjon og språkbeherskelse går heller ikke nødvendigvis hånd i hånd. Flere forskere har påpekt at det finnes en generell forestilling om flerspråkighet som følger det vi kan kalle en dobbel enspråk-

lighetsnorm, dvs. at flerspråklige forutsettes å beherske sine ulike språk perfekt eller i alle fall like godt. Disse forskerne argumenterer i stedet for en 'integret flerspråklighetsnorm', som innebærer at flerspråklige språkbrukere kan utnytte sin samlede språklige kompetanse. Både kodeveksling, aksept, lånord og andre former for språklig blanding og påvirkning oppfattes positivt.

Det er videre konstatert mange positive forbindelser mellom tospråklighet og kognitiv utvikling. Noen studier viser også at tospråklighet kan bidra til en åpenhet overfor ulike perspektiver og betraktningmåter. Se mer om dette i artikkelen "Minoritetselevne, språket og skolen".

Forslag til videre lesing:

Engen, Thor Ola & Lars Anders Kulbrandstad: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*, Gyldendal Akademisk 2004.

Elisabeth Selj: *Minoritetselevne, språket og skolen*. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*, Cappelen Akademisk forlag 2008.

Svendsen, Bente Ailin: *Flerspråklighet i teori og praksis*. I Hvistendahl: *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget 2009.

4. Det europeiske rammeverket - kort introduksjon

Læreplan i morsmål for språklige minoriteter er en aldersuavhengig og nivåbasert læreplan som avviker fra de øvrige planene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ved at den ikke er årstrinnsbasert, men nivåbasert. Hovedbegrunnelsen for å lage en nivåbasert plan er at planen skal være en overgangsplan, altså at elevenes behov for å følge læreplanen, uavhengig av alder avtar til de har nådd et bestemt ferdighetsnivå i norsk. Hvordan man skal finne ut om dette ferdighetsnivået er nådd, er beskrevet i [kapittel 12](#) Arbeid med vurdering og kartlegging i Veiledningen Språkkompetanse i grunnleggende norsk <http://www.hio.no/Enheter/NAFO/Laereplaner/Veiledning-til-laereplan-i-grunnleggende-norsk-for-spraaklige-minoriteter>

Planen i morsmål er utarbeidet i tråd med føringene i det europeiske rammeverket for språklæring (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 2002*), som beskriver og definerer seks ulike språknivåer fra begynnernivå til avansert nivå. Rammeverket er et oppslagsverk for utvikling av læreplaner, læremidler, vurderings- og testmateriell mm, utarbeidet i regi av Europarådet. I utarbeidelsen av læreplanen var det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i rammeverkets nivåer, som også er brukt i flere andre sammenhenger i norsk skole, blant annet i kartleggingsverktøyet *Språkpermen* (mer om *Språkpermen* i [kapittel 12](#)).

Rammeverket beskriver og definerer seks ulike språkferdighetsnivåer: A1, A2, B1, B2, C1 og C2. Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er for en stor del utarbeidet med utgangspunkt i de fire første nivåene (A1, A2, B1 og B2). Nivå 3 i læreplanen tilsvarer nivå B1 og deler av nivå B2 i rammeverket. Opplæring ut over nivå 3 antas å være overflødig for at elevene skal kunne følge ordinær opplæring.

Elementært nivå		Selvstendig nivå		Avansert nivå	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3			


Sammenhengen mellom rammeverkets nivåer og læreplanens nivåer

I utgangspunktet ble rammeverket utformet med tanke på fremmedspråksopplæring. De fleste europeiske land har i løpet av de siste tiårene opplevd økt innvandring, og det finnes etter hvert mange eksempler på tilpassing av rammeverket til en andrespråkskontekst. Planen i morsmål for språklige minoriteter er et eksempel på at Rammeverket også kan brukes til å utforme en plan for arbeid med morsmål for minoritets elever.

Rammeverket gir ingen direkte anbefalinger når det gjelder metodiske tilnærminger, men det gir lærere så vel som lærerutdannere og lærebokforfattere en mulighet til å orientere seg og vurdere sin egen praksis i forhold til mulige tilnæringsmåter.

Malen med kompetansemål, som er brukt i alle læreplanene i Kunnskapsløftet, gjør også at rammeverket egner seg godt som modell for læreplanen i morsmål for språklige minoriteter. I rammeverket uttrykker målbeskrivelsene hva eleven skal kunne gjøre på målspråket, det nye språket de er i ferd med å lære seg, på et visst nivå. I *læreplanen i morsmål for språklige minoriteter* er det brukt samme formulering som i de øvrige læreplanene i Kunnskapsløftet: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne..." Det er formulert kompetansemål innenfor hvert av de fire hovedområdene i planen, *Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring og Språk og kultur*. Kompetansemålene knyttet til de to første områdene, uttrykker her hva eleven skal kunne gjøre på morsmålet, mens kompetansemålene knyttet til de to andre områdene, dreier seg om innsikt i og bevissthet om språklæringsprosessen og om språkets kulturelle betydning.

Kompetansemålene er utgangspunkt for konkrete valg av læringsaktiviteter og lærestoff, og for evaluering av læringsprosessen. Tempo og progresjon i opplæringen vil variere, det gis ingen føringer for i hvor lang tid den enkelte elev skal få opplæring for å nå målene på et gitt nivå. Det viktige er at elevene får opplæring i morsmål inntil de har tilegnet seg de grunnleggende ferdighetene og den kompetansen som planen beskriver. Hvordan en slik opplæring kan gjennomføres i



praksis, vil bli tatt opp i kapittel 8, 9 og 10. Progresjonen mot kompetansemålene innenfor de ulike hovedområdene vil ikke nødvendigvis løpe parallelt. De som trenger grunnleggende lese- og skriveopplæring, vil som regel ha et høyere nivå i morsmålet når det gjelder muntlige ferdigheter enn når det gjelder skriftlige. Å utvikle innsikt i egen språklæring er et mål for opplæringen, jf. planens formålstekst. (http://udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=432536) Slik innsikt omfatter blant annet å bli klar over så vel sterke som svake sider ved egen språkkompetanse, og i neste omgang å bruke denne innsikten til å ta initiativ og ansvar for egen språklæring.

I det europeiske rammeverket er innholdet i opplæringen knyttet til fire såkalte domener: det personlige domenet, det offentlige domenet, utdanningsdomenet og arbeidslivsdomenet. I læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er det ikke angitt hvilke domener/arenaer de språklige ferdighetene skal knyttes til. Det vil imidlertid være i elevenes interesse at de blir vant til å bruke språket innenfor ulike domener. Å starte opplæringen med emner fra det personlige domenet vil være naturlig i de fleste tilfeller. Etter det første nivået er det sannsynligvis hensiktsmessig å knytte mesteparten av innholdet nært opp til utdannings- eller opplæringsdomenet. I hvilken grad andre domener skal vies oppmerksomhet, vil måtte avhenge av elevenes alder, interesser og framtidsplaner.

5. Læreplaner

De læreplanene som er relevante i arbeidet med å tilrettelegge særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, er

- læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter
- læreplan i morsmål for språklige minoriteter
- læreplan i norsk

Alle de tre læreplanene inngår i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Det betyr at "Generell del" og "Prinsipper for opplæringen", som er integrerte deler av LK06, gjelder uansett hvilke(n) av disse planene som legges til grunn for opplæringen. I likhet med læreplan i norsk er begge de to læreplanene som er rettet spesielt mot elever fra språklige minoriteter, laget med tanke på bruk både i grunnskolen og i videregående opplæring.

5.1 Læreplan i morsmål for språklige minoriteter

Læreplan i morsmål for språklige minoriteter er en aldersuavhengig og nivåbasert plan. Læreplanen retter seg mot en svært sammensatt elevgruppe. Noen begynner i norsk skole i første klasse uten tilstrekkelige norskferdigheter. Andre kommer til Norge i løpet av skolealderen. Noen har skolebakgrunn fra et annet land, mens andre ikke har gått på skole til tross for alderen. Elevene vil altså være i ulik alder og på ulike nivåer språklig og kognitivt når de starter opplæringen etter denne planen. De vil trenge ulik tid for å utvikle

andrespråket til et funksjonelt nivå og de trenger derfor ulik lang tid med morsmålsopplæring. Som nevnt i *kapittel 3*, gis det derfor ingen føringer i forhold til i hvor lang tid den enkelte elev skal få opplæring for å nå kompetansemålene på et gitt nivå.


I en aldersuavhengig plan må kompetansemålene være formulert så generelt at planen kan tilpasses ulike aldersgrupper. Dette gjelder spesielt de målformuleringene som er knyttet opp mot andre skolefag, som følgende målformulering under hovedområdet *Lytte og tale*: Målet for opplæringen er at eleven skal kunne "forklare og bruke faglige ord og begreper" (nivå 2), og disse formuleringene under hovedområdet *Lese og skrive på henholdsvis nivå 2 og 3*: Målet for opplæringen er at eleven skal kunne "gjengi med egne ord informasjon fra fagtekster" (nivå 2) og "kunne skrive sammendrag av fagtekster" (nivå 3). Den enkelte lærer må tilpasse kompetansemålene til de fagene som er aktuelle for egne elever.

Det er også viktig å understreke at elevenes ferdighetsprofil kan være ubalansert. Progresjonen mot kompetansemålene innenfor de ulike hovedområdene vil ikke nødvendigvis løpe parallelt. En elev kan for eksempel være på et høyt nivå når det gjelder muntlige ferdigheter, men befinne seg på et lavere nivå når det gjelder skriftlige ferdigheter. Det siste vil normalt gjelde de som trenger grunnleggende lese- og skriveopplæring, enten det dreier seg om 6-åringer eller eldre elever.

5.2 Læreplan i morsmål og læreplan i grunnleggende norsk

Læreplan i morsmål for språklige minoriteter skal brukes som ledd i den særskilte språkopplæringen for elever som har behov for det, inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Den er aldersuavhengig og nivåbasert, og elever som skal bruke denne planen, kan i prinsippet befinne seg på et hvilket som helst nivå når de starter i norsk skole. Det blir da svært viktig å vurdere nøye hvilket nivå i planen opplæringen skal ta utgangspunkt i. Elever med flere års skolebakgrunn kan sannsynligvis gå rett inn på nivå 3, mens elever som ikke har gått på skole, må starte på nivå 1.

Læreplan i morsmål og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter bør ses i sammenheng. Forskning viser at det er hensiktsmessig at elevene lærer å lese på det språket de behersker best. Gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet, vil elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket styrkes. Planene åpner for at ferdigheter og temaer kan behandles parallelt. Der det er aktuelt, kan lese- og skriveopplæringen foregå parallelt, fagterminologi kan behandles parallelt, og man kan ha et sammenliknende perspektiv på språkene ut fra felles hovedområde.



I forbindelse med vurdering av overgang fra læreplan i grunnleggende norsk til læreplan i norsk er det viktig å se læreplan i morsmål i sammenheng med disse læreplanene. Elevens rett til særskilt språkopplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring faller nemlig bort når eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Siden de to planene for norskfaget er strukturert på ulik måte, er det skolens ansvar å vurdere hvordan oppnådd kompetanse i henhold til den nivåbaserte planen står i forhold til kompetansemålene for det aktuelle årstrinnet i læreplan i norsk. I noen tilfeller kan det være hensiktsmessig å organisere opplæringen slik at elevene får opplæring etter læreplan i norsk med ekstra lærerstøtte sammen med basisgruppa, og samtidig opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Ikke minst kan dette være en løsning for elever som begynner på ungdomstrinnet eller i videregående opplæring uten grunnleggende ferdigheter i norsk. (Se mer om dette i [kapittel 7](#)). Selv om eleven i slike tilfeller primært får opplæring etter læreplanen i norsk, utløses likevel retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring dersom eleven har behov for det. Det er elevens nivå i norsk som er utgangspunktet for om eleven har behov for slik opplæring eller ikke, og ikke organiseringen av opplæringen.

5.3 Grunnleggende ferdigheter i alle fag

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene for alle fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. De grunnleggende ferdighetene omfatter følgende ferdigheter:

- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Dette innebærer at også andre læreplaner enn de tre som er nevnt innledningsvis i dette kapitlet, er relevante i arbeidet med å fremme de minoritetspråklige elevenes skolefaglige og språklige utvikling. Utviklingen av språkferdighetene må foregå på tvers av alle fag.

Ved å nærlese formuleringene i de ulike læreplanene kan faglæreren få god hjelp til å se hvor i faget det kan være naturlig å fokusere spesielt på språket. Eksempelvis kan det være god grunn til å trene på å uttrykke "årsaker og verknader" i samfunnsfag eller "bruke relevante faglige begreper i egen argumentasjon og i begrunnelser" i historie. Dette er språktrekk som det også vil være naturlig å fokusere på i morsmålsopplæringen.

Å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg i samfunnsfag inneber å fortelje om hendingar i fortida og samtida, å greie ut om stader og fakta og å bruke definisjonar, omgrep og faguttrykk til å forklare årsaker og verknader knytte til samfunn og kultur. Det inneber å kunne presentere resultat av eige arbeid tydeleg og forståeleg for andre, og å kunne samtale om sine egne og andre sine presentasjonar. Skriftleg og munnleg uttrykksevne vil seie å kunne reflektere over meningsinnhaldet i tekstar, bilete, film og gjenstandar, og å kunne samanlikne, argumentere og drøfte verdiar i informasjon og kjelder, i hypotesar og i modellar.

(Frå læreplan i samfunnsfag)

Å uttrykke seg muntlig og skriftlig i historie innebærer å presentere et faglig emne klart og konsist og å bruke relevante faglige begreper i egen argumentasjon og i begrunnelser. Det betyr å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur.

(Fra læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram)

En grunnleggende ferdighet i historie er å kunne sammenlikne. Det dreier seg her om en *språkfunksjon*, som det er naturlig å arbeide med i morsmålsopplæringen. Det finnes mange øvingsoppgaver i lærebøker i ulike språk, men disse vil ofte framstå som mekaniske øvinger, fristilt fra kontekst. Læreren vil kanskje ha problemer med å finne naturlige sammenhenger for øving av denne språkfunksjonen. I fagene geografi og historie, derimot, finnes en naturlig kontekst å knytte øvingene til, som morsmåls lærer og tospråklige faglærere bør utnytte.

Læreren i morsmål kan også se på kompetansemålene i fagene matematikk, kunst og håndverk, naturfag og norsk, og finne fram til tekster og aktiviteter som er relevante for opplæringen i morsmål, men også for de andre fagene. Elevene kan for eksempel lese og skrive enkle tekster som handler om dyr, årstider (måneder, dager) og verdensrommet i morsmålsopplæringen. Eller de kan beskrive kunstgjenstander, hus og annet som er aktuelt i kunst og håndverk. Utvalg av stoff bør være relatert til elevens årstrinn. Man kan finne mange gode ideer på dette nettstedet:

<http://modersmal.skolutveckling.se/>

6. Språklæring i en tospråklig situasjon

Alle som lærer et språk, går gjennom ulike faser i språkutviklingen, fra bruk av enkle ytringer, som kan bestå av bare ett ord, til stadig mer komplekse og korrekte ytringer.

Å lære et språk er en sammensatt prosess som påvirkes av mange ulike faktorer. Hvor raskt og hvor godt vi lykkes i språktilegnelsen, har sammenheng med ytre faktorer som læringsmiljø og muligheter for å bruke språket til ulike formål i ulike sosiale omgivelser. De ytre rammene for læring av et språk påvirker indre faktorer som motivasjon for å lære språket og holdninger til språket og til brukere av språket.

Å lære/opprettholde/videreutvikle et morsmål i en minoritetssituasjon påvirkes også av slike ytre faktorer. Mange minoritetsspråklige elever er godt integrert i minoritetsgruppen, har nettverk og nære relasjoner internt i gruppen, har gode språkferdigheter både på norsk og morsmål og kan være spesielt motivert for å utvikle morsmålet sitt videre i tillegg til norsk. Andre igjen kan identifisere seg sterkt med storsamfunnet og kun ønske å benytte og utvikle norskferdighetene sine. Noen har så gode ferdigheter både i norsk og morsmål at de ikke har behov for særskilt språkopplæring, mens andre igjen har manglende ferdigheter både i norsk og i morsmål, og av den grunn har behov for opplæring i grunnleggende norsk og i morsmål i lang tid.

Forskning har vist at personer som både er godt *internt* integrert (med familie og i sosiale relasjoner med personer med samme språkbakgrunn) og *eksternt* integrert (har gode relasjoner og høy deltakelse i storsamfunnet) klarer seg best sosialt, i arbeid og utdanning. Det er derfor god grunn til å benytte tiltak som stimulerer utviklingen av morsmålet, både for å sikre at elevene klarer å tilegne seg skolefaglige ferdigheter i den perioden de lærer norsk, men også fordi et godt utviklet morsmål bidrar til en god integreringsprosess i storsamfunnet og i eget miljø.

Kunnskaper om morsmålet er viktig når man skal lære nye språk. Derfor er morsmålsopplæringen viktig også i forbindelse med norskopplæringen. Morsmålsbakgrunn kan ha betydning for hvor lang tid det tar å lære et nytt språk. Det er for eksempel lettere å lære språk når det er likheter i ordforråd og strukturer mellom det språket en kan, og det språket en skal lære. Når det er fjernere slektskap mellom språk, må innlærerne ofte gå gjennom mer prøving og feiling på vei mot målet, og da vil den tida det tar å lære det nye språket ofte være lenger. Vi kan derfor forvente at elever med språk som vietnamesisk, kinesisk, tyrkisk, arabisk, urdu og somali vil bruke lengre tid på å tilegne seg norsk enn elever med for eksempel tysk eller spansk som morsmål. Når lærere har kunnskaper om elevens morsmål, vil dette kunne bidra til at opplæringen tilrettelegges bedre med utgangspunkt i elevens for-


utsetninger. Samarbeid mellom tospråklig lærer og de andre lærerne som underviser elevene er her viktig. Elevens egne kunnskaper om blant annet morsmålets grammatiske strukturer vil gi bedre kompetanse og kan bidra til at eleven utvikler bevisste strategier i læring av norsk. Men her spiller også alder og kognitive ferdigheter en stor rolle, og innlæringstakten kan også påvirkes av innlærerens tidligere erfaringer med å lære språk.

I læreplan i morsmål sies det bl.a. at hovedområdet *Lytte og tale* dreier seg om muntlig kommunikasjon på morsmålet. Det vil si å bruke språket muntlig i forskjellige situasjoner og i arbeid med ulike emner. Sentralt i hovedområdet er utvikling av begreper og ordforråd. Under hovedområdet *Lese og skrive* står det at det dreier seg om å utvikle lese- og skrivekompetanse. Det legges vekt på arbeid med tekstforståelse og tekstproduksjon innenfor ulike sjangre og arbeid med litterære, faglige og sammensatte tekster på morsmålet inngår også i hovedområdet. I denne forbindelse understrekes også at lese-lyst og opplevelse av litterære tekster står sentralt. I hovedområdet *Språk og kultur* inngår bevissthet om hensiktsmessig språkbruk i ulike sosiale sammenhenger, i tillegg til at elevene skal kunne "se språk og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv". Hovedområdet *Språklæring* "omfatter kunnskap om eget morsmål og innsikt i egen språklæring." Det handler om å kjenne språket som system og å kunne velge strategier og arbeidsmåter som er hensiktsmessige i språkinnlæringen. Det pekes videre på betydningen av å ha et sammenlignende perspektiv på eget morsmål og norsk.

Elevene er avhengige av at lærerne kan støtte og hjelpe dem til å tilegne seg gode ferdigheter og kunnskaper. Ved å arbeide med målene for hovedområdet språklæring får elevene større språklig innsikt og mulighet for å utvikle gode språklæringsstrategier. Lærerne må derfor ha gode kunnskaper både i det språket som er elevens morsmål og i norsk. I denne forbindelse vil det være en fordel om tospråklig lærer og de andre lærerne samarbeider for å nå kompetansemålene for språklæring. Det er viktig å se læreplanene i sammenheng, og at lærernes ulike kompetanser utnyttes her. For norsklærere er det viktig at de har noe innsikt i likheter og forskjeller mellom norsk og andre språk. Her har tospråklige lærere kompetanse å tilføre sine norskspråklige kolleger. For morsmålslærere er det viktig å ha kjennskap til sentrale trekk ved norsk språk, og hva som kan være vanskelig for elevene.

For mange av de språkene som er representert i norsk skole, finnes det kontrastive beskrivelser og opplysninger om elevenes språk. For en oversikt, se (<http://www.hio.no/content/view/full/55881>). På denne nettsida og i *kapittel 13* finnes opplysninger om for hvilke språk det er laget sammenlikninger med norsk.

Det er også viktig at lærerne som underviser i morsmål og norsk har noen opplysninger om hvordan elevene utvikler sine språkferdigheter og om noen sentrale trekk ved norsk innlærerspråk. På bakgrunn av slike kunnskaper vil læreren blant annet kunne analysere elevtekster, både muntlige og skriftlige,



som redskap for å finne elevens ferdighetsnivå og utviklingsmuligheter, både på morsmål og norsk.

6.1 Et sammenliknende perspektiv

Mange av de minoritetsspråklige elevene kan to eller flere språk når de kommer til norsk skole. For mange elever som skal ha opplæring etter læreplan i morsmål kan norsk være ett av disse språkene, selv om ferdighetene ved skolestart ikke er godt utbygd. Andre kan være uten tidligere kjennskap til norsk, og for noen kan også norsk være det første språket de lærer i tillegg til morsmålet. Alle elevene skal utvikle et bevisst forhold til sin to - eller flerspråklighet. Dette gjøres blant annet gjennom å sammenlikne forhold ved de ulike språkene. Det er derfor viktig med et sammenliknende perspektiv i opplæringen.

Et slikt sammenliknende perspektiv på morsmål og norsk står sentralt både i læreplanen i grunnleggende norsk og i planen for morsmål. Under kompetansemål *Språklæring*, nivå 2, i læreplan for morsmål heter det at elevene skal kunne *"gi eksempler på morsmålets språkstrukturer og sammenligne disse med norsk"*, og at de skal *"bruke egne erfaringer til å snakke om forskjeller og likheter mellom eget morsmål og norsk"*. På nivå 3 heter det at de skal kunne *"reflektere over sammenhengen mellom morsmålsopplæringen og opplæring i norsk"*. I læreplan i grunnleggende norsk er det formulert lignende kompetansemål. Under *Språklæring*, nivå 1, heter det at elevene skal kunne *"sammenligne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk"*. På nivå 2 sies det at de skal *"bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål"*. Nivå 3 har som ett av målene at elevene skal kunne *"identifisere likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål"*. Det er dessuten formulert mål om at de skal kunne *"reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk"*. Elevenes ferdigheter både i morsmål og norsk styrkes dersom læreplanene ses i sammenheng og om lærerne som gir opplæring etter disse planene, samarbeider.

6.2 Særtrekk ved norsk

Norsk språk har mange trekk som skiller det fra språk som er morsmål for elever i norsk skole. For elevene kan det være av stor nytte at de gjennom morsmålsundervisningen får en bevissthet om forholdet mellom norsk og deres eget morsmål. Noen særtrekk ved norsk er tatt med i denne veiledningen for å gi lærere som arbeider med læreplan i morsmål, en hjelp til å se og arbeide med trekk som kan være spesielt vanskelig for elevene når de skal tilegne seg norsk. Oversikten over norsk som gis i dette kapitlet, kan også gi materiale til arbeidet for å nå mål innenfor hovedområdet språklæring. (Jf. omtale av målene ovenfor.)

Her nevnes bare noen få sentrale områder der norsk i særlig grad skiller seg fra svært mange andre språk. Under forslag til videre lesing nedenfor er det oppgitt noen artikler som kan gi mer innblikk i særtrekk ved norsk. Mer om dette finnes også i [kapittel 6](#). Kunnskaper om språklige særtrekk kan være utgangspunkt for et sammenliknende perspektiv i opplæringen, der tospråklige lærere supplerer med sine kunnskaper i morsmål og om forskjeller mellom elevens førstespråk og norsk.

Noen av de sentrale forskjellene mellom norsk og en rekke andre språk finnes i lydsystemet og i grammatiske kategorier som verb, substantiv og setningsstruktur.

Lydsystem


Norsk har mange konsonantgrupper, og konsonantgrupper kan forekomme både i framlyd og utlyd. Eksempler på dette har vi i ord som *skaft*, *skremt*, *friskt*. Noen språk har ingen konsonantgrupper, det vil si at stavelsesstrukturen er (konsonant) – vokal – (konsonant), slik som norsk har det i ordene *tak*, *ta*, *at*. Andre språk kan ha konsonantgrupper i utlyd og innlyd, men bare én konsonant i framlyd. Det gjelder mange av de språkene som er representert i norsk skole, som arabisk, persisk, tyrkisk, urdu. En elev som skriver *De solo dirike og sipise mat*, har satt inn en vokal mellom de to første konsonantene i "drikke" og "spise". En annen ordform som kan forekomme er *espiser*. I begge tilfeller blir stavelsesstrukturen den samme som den eleven har i morsmålet sitt. Slike eksempler kan en se i en tidlig fase av norskinnlæringen hos elever med blant annet de nevnte førstespråkene.

Det er uvanlig at språk har så mange som ni vokaler, slik det er i norsk. Fem vokaler, slik som i for eksempel spansk og russisk er langt mer vanlig. Når et språk har mange vokaler, må vokalene uttales presist for at betydningen skal komme klart fram. I norsk er det spesielt vokalene *ø*, *y* og *u*, som er vanskelig å uttale. Dette er fremre lyder som uttales med runde lepper. Slike vokaler er sjeldne i verdens språk. Det vanlige er at fremre lyder er urundet, slik som de norske *i*, *e*, *æ*, mens bakre lyder er runde, slik som *o* og *å*. Når vi skal snakke et nytt språk, strever vi først og fremst med lyder og lydkombinasjoner vi ikke er vant med. Dette er en forklaring på hvorfor mange innlærere av norsk sier /ni/ for /ny/, /omoli/ for /umuli/, /goll/ for /gull/ og /måte/ for /møte/.

I norsk må en også være oppmerksom på lengden på vokalene. Forskjellen i lengde er betydningsbærende, som for eksempel i *tak* og *takk*, *spise* og *spisse*.

Bøyning

Hvor mye bøyning det er, og hva slags ord som bøyes, varierer veldig fra språk til språk. I norsk er det relativt mye bøyning. Bøyningsendelser er betydningsbærende, for eksempel forteller endelsen *-et* i verbet *kastet* om at hendelsen skjedde i fortid. Norsk har også bøyningsendelser som markerer



mer enn ett grammatisk forhold, *-en* i *eleven* for eksempel markerer både genus (maskulinum), bestemt form og entall, i *elevene* markerer endelsen bestemt form og flertall.

Verb

Når det gjelder verbalsystemet, kan vi være temmelig sikre på at det er forskjeller mellom norsk og elevenes morsmål. Det er forskjeller både i hva man uttrykker ved hjelp av verbet, hvor mange former verbet har, og hvordan formene brukes. I norsk er bøyning i tid det viktigste. I andre språk som arabisk, tyrkisk, urdu, hindi, polsk, er det viktigere å uttrykke hvordan noe skjer, for eksempel om det er noe som skjer en gang, eller om det gjentas, om handlingen er avsluttet eller om den er kortvarig eller langvarig. Det som for mange er spesielt vanskelig i norsk, er at vi har flere former for å uttrykke fortidige handlinger: preteritum (*leste*), presens perfektum (*har lest*) og preteritum perfektum (*hadde lest*).

Et annet eksempel på trekk ved norsk som kan være vanskelig er betydningen og bruken av de forskjellige modalverbene: *burde*, *kunne*, *måtte*, *skulle*, *ville*, som er uten direkte paralleller i svært mange andre språk. Morsmåls lærere kan hjelpe elevene til å forstå betydningen av disse verbene ved å sammenlikne med de uttrykksmulighetene elevene har i førstespråket.

Substantiv

I norsk er det spesielt mye bøyning knyttet til substantiv, og reglene for hvordan bøyingsformene brukes, kan fortone seg uoversiktlige. Spesielle vansker er knyttet til bestemt form. I alle språk kan en gi uttrykk for om det er snakk om bestemte gjenstander eller om gjenstander generelt. Men det er mange språk som ikke har bestemthet som en kategori ved substantivet, russisk, polsk, finsk og bosnisk er eksempler på det. Når bestemthet markeres, gjøres det vanligvis ved hjelp av en egen artikkel, som i spansk og arabisk: *la casa*, *l-bjatu*. Norsk skiller seg fra de fleste språk ved at bestemthet uttrykkes ved bøyingsendelser: *eleven* – *elevene*, *boka* – *bøkene*, *huset* – *husa*. *Det kan også være vanskelig å tilegne seg reglene for bruken av ubestemt og bestemt form.*

Også grammatisk kjønn (genus) av substantiv er komplisert. Substantivene er fordelt på tre kjønn: hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. Mange språk, som engelsk, tyrkisk, persisk og vietnamesisk, mangler grammatisk kjønn. Arabisk, spansk og urdu er eksempler på språk som bare har hankjønn og hunkjønn, i polsk er det tre kjønn, slik som i norsk. I språk som har grammatisk kjønn er det ofte relativt klare regler for hvilket kjønn ordet har. I norsk er det få retningslinjer for dette, og det å lære et ords kjønn blir en del av det å lære selve ordet. Dette trekket i norsk er spesielt vanskelig fordi det også knyttes til artikler, adjektiv og eiendomspronomen: *en ny elev*, *ei ny bok*, *et nytt hus*, *den nye eleven min*, *den nye boka mi*, *det nye huset mitt*. Fordi systemet er så komplisert, tar det ofte lang tid før elevene mestrer dette fullt ut.

Setningsstruktur

Språk med mye bøyning har vanligvis nokså fri ordstilling, språk med liten eller ingen bøyning kjennetegnes ved at ordstillingen er fast. Tyrkisk er eksempel på det første, vietnamesisk og kinesisk er derimot språk uten bøyning og har fast ordstilling. Norsk er et språk som har en del bøyning og samtidig temmelig fast ordstilling, det er begrensninger på hvor i setningen de ulike leddene kan plasseres. Eleven som skriver *Før går jeg hjem, da jeg leker med vennene mine*, bryter både med regelen for plassering av verbal i helsetningen: *da jeg leker ...* og i leddsetningen: *før går jeg ...* En hovedregel for norsk setningsstruktur er at verbalet alltid skal på den andre plassen i helsetningen (*jeg leker / da leker jeg*). Her avviker norsk, sammen med de andre skandinaviske språkene og tysk, fra de fleste andre språk. Det vanlige er at rekkefølgen mellom subjekt og verbal beholdes selv om et annet ord enn subjektet plasseres først i setningen. I leddsetninger, derimot, skal subjektet stå foran verbalet (*før jeg går*). Norsk setningsstruktur er vanskelig for de fleste, både på grunn av regelen om at verbalet skal på andre plass i helsetningen, og fordi det er ulike regler for verbplasseringen i helsetning og leddsetning.

Andrespråklæring – en sluttkommentar

Både kunnskaper om andrespråkutvikling, om trekk ved elevers morsmål og om norsk språkstruktur er til god nytte i undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i morsmålet kan læreren gjøre elever oppmerksom på spesielle problemer i norsk.

Tospråklige lærere kan også gjennom sine kunnskaper i elevens morsmål gi norsklærere hjelp til å forstå trekk i innlærerspråket som de kan nyttiggjøre seg når de underviser i grunnleggende norsk. Kunnskaper om elevens morsmål og om norsk er også viktig når morsmåls lærere og norsklærere skal hjelpe elevene med å nå kunnskapsmålene innenfor hovedområdet språklæring i de to planene. (Jf. avsnittet "*Et sammenlignende perspektiv*" i dette kapitlet og *kapittel 9*).

Forslag til videre lesing:

Harnæs, Liv Andlem: *Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk.*

Mac Donald, Kirsti og Else Ryen: *Strukturer i morsmål og målspråk.*

Begge artiklene i Selj, Elisabeth og Else Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk forlag 2008.

Kontrastiv beskrivelse for norsk – albansk / amharisk / arabisk / berbersk / bosnisk / kroatisk / serbisk / filipino / finsk / hindi / kinesisk / latvisk / persisk / panjabi / polsk / russisk spansk / somali / tamilsk / thai / tyrkisk / urdu / vietnamesisk.

Henvising til litteratur for hvert enkelt språk finnes på

<http://hio.no/content/view/full/55881>

7. Organisering av opplæringen

Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen er hjemlet i opplæringsloven § 2-8 og i videregående opplæring etter § 3-12. For nyankomne elever uten ferdigheter i norsk vil sannsynligvis en periode i egen gruppe (innføringsgruppe, velkomstgruppe, mottaksgruppe) være et alternativ. Elevene kan få grunnleggende norskopplæring samtidig som de kan få morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Elevene får da mulighet til å videreutvikle sine kunnskaper gjennom å få opplæring i fag på morsmålet og til å veldikeholde og videreutvikle sine språklige ferdigheter på morsmålet. Den tospråklige opplæringen gir elevene muligheter til å få forklaringer på et språk de forstår. Dette kan bidra til at elevene fortsetter utviklingen av sine faglige kunnskaper i den perioden de lærer norsk slik at norsk kan overta som redskapsspråk for faglig læring. Det er skoleeier som tar avgjørelsen om organiseringen av den særskilt tilrettelagte språkopplæringen for elever fra språklige minoriteter.

I *læreplan i morsmål for språklige minoriteter* <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=432536> står det klart at elevenes morsmål har en viktig rolle i tilegnelsen av det norske språket, ikke minst dersom elevene mangler grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Ved å bruke morsmålet i alfabetiseringsprosessen får også elevene anledning til å sammenlikne morsmålet med norsk, noe som inngår i hovedområdet Språklæring også i læreplan i grunnleggende norsk, både på nivå 1, 2 og 3. Det er derfor viktig at opplæringen i morsmål/tospråklig fagopplæring og opplæringen i norsk samordnes.

I prinsippet kan inntak til slike mottaksgrupper foregå kontinuerlig hele året. Det er viktig at det etableres et godt samarbeid mellom lærerne som tar imot nyankomne elever. Nyankomne elever vil sannsynligvis representere alle nivåer når det gjelder kompetanse i morsmål, skolefaglig bakgrunn og de fleste vil, naturlig nok når du er nyankommen, nesten helt mangle norskferdigheter. Det blir derfor en utfordring å få dannet faste grupper som er homogene i forhold til nivå i norsk og i morsmål. Ofte vil ikke dette være mulig, og det må derfor utvikles og benyttes arbeidsformer og måter å organisere opplæringen på som gir rom for at elevene arbeider individuelt og i eget tempo. Det gis da heller ingen føringer i læreplanen for hvor lang tid den enkelte elev trenger opplæring for å nå kompetansemålene på et gitt nivå, men det vil være å anta at mange elever med skolefaglig bakgrunn vil kunne starte på nivå 3 i morsmål. Det er en viktig oppgave for lærerne å kartlegge elevenes utvikling, ikke minst utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Det er utviklet verktøy for kartlegging av leseferdigheter på 11 ulike språk. (<http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>) Har eleven god leseutvikling på morsmålet, vil sannsynligvis dette gjenspeile seg i lese og skriveferdighetene på norsk. Det er derfor viktig at tospråklig lærer deltar i vurderingen av elevens utvikling av skriftspråklige ferdigheter.

I en organisering der elevene går i egen gruppe i en innføringsperiode, inngår arbeid med læreplanen i morsmål som en naturlig del av opplæringen i gruppen. Den tospråklige læreren og kontaktlærer samarbeider om arbeidet med fagene, og elevene får opplæring i morsmålet i egen gruppe etter behov. Det er spesielt viktig at elever som ikke kan lese og skrive får slik opplæring i egen gruppe. Opplæringen i fag (tospråklig fagopplæring) kan gjennomføres som en kombinasjon av at læreren hjelper elevene individuelt i samlet gruppe og at noen elever tas ut for forklaringer eller gjennomgang av fagstoff på morsmålet.

7.1 Grunnskolen


På grunnskolenivå kan den særskilte opplæringen i tillegg organiseres på andre måter. Mye vil avhenge av antall elever, elevenes alder og hvilke språkgrupper elevene tilhører.

Dersom det er få minoritetselever på samme årstrinn som har behov for særskilt språkopplæring, kan skolen organisere tilbud i aldersblandede grupper. Det går også an å etablere tilbud i smågrupper (for eksempel *språkstasjoner*) som gir elevene ekstra støtte/særskilt opplæring i deler av skoledagen. Det er imidlertid viktig at organiseringen er fleksibel, slik at eleven lett kan gå fra en gruppe til en annen. Noen uker kan eleven ha relativt mange timer i mindre språktreningsgrupper, mens eleven andre uker deltar mer i den ordinære opplæringen.

I kommuner der det er relativt få nyankomne elever som har behov for særskilt språkopplæring, kan det oppstå utfordringer dersom kommunen vil samle disse elevene ved en av skolene i kommunen. Det er viktig å merke seg at det kun er opplæringen i morsmål som kan legges til en annen skole enn den eleven går på (jf. § 2-8 annet ledd). Dette gjelder følgelig ikke for grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring. Men morsmålsopplæringen kan altså organiseres på *en* skole i kommunen, og elevene reiser dit for å motta opplæringen. Tospråklig fagopplæring må eleven få tilbud om på sin skole, noe som innebærer at læreren eventuelt må reise mellom skoler dersom det er få elever spredt på flere skoler i kommunen.

På skoler der mange elever har behov for særskilt språkopplæring, og det ikke er etablert mottaksgrupper, kan opplæringen organiseres etter hvilket morsmål elevene har. Det vil si at man tilstreber å plassere mange med felles språkbakgrunn i samme klasse. En slik organisering kan gi større muligheter for samarbeid mellom norsklærer/kontaktlærer og tospråklig lærer. Skoledagen bør organiseres slik at den særskilte språkopplæringen forbereder eleven til å delta i opplæringen i basisgruppen. Man jobber da etter prinsippet om *trekantsamarbeid* (se under).

Ved skoler der det gis tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, bør slike tilbud være en integrert del av skolens virksomhet. Skolens ledelse må sikre en helhetlig tilnærming og koordinering av opplæringen. Nøkkelperso-



ner ved skolene er kontaktlærer, tospråklig lærer og norsklærer, men gjennom arbeid med utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag, har også faglærere ansvar for elevenes språkutvikling.

Arbeid med læreplan i morsmål kan foregå integrert i den ordinære aktiviteten i basisgruppa. De yngste elevene vil for eksempel lære norsk, men også morsmål, gjennom lek i kroppsøvingstimene og ved arbeid med ulike formingsaktiviteter dersom lærerne oppfordrer elevene til også å snakke morsmål. Matematikklæreren på ungdomstrinnet må for eksempel forklare ord og begreper slik at eleven kommer videre i sin matematikkfaglige utvikling, og naturfaglæreren må bistå elevene slik at de blir i stand til å tilegne seg det faglige innholdet i fagtekster. Dette kan med fordel gjøres gjennom et samarbeid med tospråklig lærer slik at man sikrer at elevene har forstått innholdet.

Lærerne må derfor samordne sine årsplaner og ukeplaner slik at elevens utvikling blir ivaretatt på en god måte. Dette kan skje ved at opplæringen organiseres etter tema. Det er en fordel at eleven møter de samme temaene i flere fag, og at elevene lærer ord og begreper på morsmålet i tilknytning til det samme temaet som det arbeides med i basisgruppen. Dette gir elevene muligheter til å trekke paralleller mellom norsk og morsmål slik læreplanene i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter legger opp til.

Noen skoler har gode erfaringer med å organisere samarbeidet mellom lærerne etter en modell som kalles trekantsamarbeid. I praksis innebærer dette at de lærerne som skal tilrettelegge opplæring for elevene, sammen planlegger og gjennomfører temabasert opplæring. Til hvert tema arbeides det med elevenes førforståelse av innholdet, først på elevenes morsmål og deretter i grunnleggende norsk. Innføring i temaet foregår deretter i samlet basisgruppe. De minoritetsspråklige elevene vil da i større grad klare å følge med i opplæringssituasjonen sammen med majoritetsspråklige, fordi de har deltatt i et systematisk forarbeid. (Mer om trekantsamarbeid i grunnskolen og organisatoriske modeller i Hauge 2007.)

I opplæringen bør elevene få adgang til å ta i bruk sin totale språkkompetanse. Når læreren legger til rette for bruk av ulike språk i klasserommet, vil elevene kunne møte flere språklige utfordringer og oppleve mestring og anerkjennelse av den kompetansen de har. Dette er selvfølgelig oppgaver for tospråklige lærere. I tillegg kan tospråklige faddere og bruk av erfarne elever som veiledere for nyankomne elever med samme førstespråk, fremme språklig mangfold som ressurs i opplæringen for alle elever. Skolen vil samtidig bidra til at elevenes språklige og kulturelle kompetanse blir gitt verdi i fellesskapet.

Det språklige mangfoldet kan også synliggjøres på andre måter. I grunnskolen er det ikke uvanlig å henge opp ulike alfabet, bilder fra land elevenes familier har nær tilknytning til, elevarbeid på ulike språk, kart og flagg på veggen. Elevene bør også få tilgang til barnelitteratur på norsk og andre språk. Har elevene tilgang til Internett, gir dette nye muligheter for å utforske norsk og morsmål (se *ellers kapittel 11*). Det flerspråklige bibliotek i Oslo har elektroniske tekster på flere språk og tilbyr utlån av bøker på mange språk. <http://dfb.deichman.no/>

Undervisningsrommet kan også innredes slik at det innbyr til samarbeid mellom elevene både i par og i grupper. Gjennom samarbeid kan elever fra samme språkgruppe støtte hverandre i skolearbeidet, og gjennom samhandling kan elever med aldersadekvate ferdigheter i norsk og andre språk være språklige modeller for de med mindre ferdigheter. Gjennom samarbeid i par eller gruppe tar elevene språket i bruk. Undervisningsrommet må derfor innredes slik at elevene har rik tilgang på materiell til ulike gruppeaktiviteter, og læreren bør sørge for at det gis rom for den gode samtalen både mellom elever og mellom elever og lærere.

Det kan være en idé å ha en egen lyttekrok med radio/CD-spiller, der elevene kan lytte til innleste fagtekster og skjønnlitterære tekster. Kombineres bruk av bok med bilder og CD, gir illustrasjonene i boka eleven støtte til å forstå innholdet i den skrevne og oppleste teksten.

Arbeidsuken bør organiseres slik at det gis stort rom for samarbeid med foreldrene. Det er viktig at skolen holder hjemmene løpende orientert om organiseringen av opplæringen. I tillegg må en regelmessig drøfte opplæringens innhold, elevens kartleggingsresultater og viktige områder for videre samarbeid med foreldrene. Skolens hjemmeside bør gjøre det mulig for foreldrene å kommunisere med skolen og holde seg oppdatert om for eksempel ukeplaner og ulike arrangement på skolen. I dette arbeidet er den tospråklige læreren en nøkkelperson (For mer om samarbeid med foreldre, se *litteraturlisten, kapittel 13*).

Forslag til videre lesing:
Hauge, An-Magritt: *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget 2007.

7.2 Videregående opplæring

Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring er hjemlet i opplæringsloven § 3-12. For elever som begynner i videregående opplæring eller på ungdomstrinnet uten ferdigheter i norsk, er det viktig å få norskopplæring som er tilpasset og intensiv. Samtidig bør elevene få videreutviklet sin faglige kompetanse fra tidligere skolegang gjennom tospråklig fagopplæring. *Elevene bør få benytte morsmålet når de skal forstå nye læringskomponenter i fagene.* Det vil være et godt grep i samråd med eleven/lærlingen/foresatte å omorganisere timeplanen slik at de får økt timetall i norsk og/eller tospråklig fagopplæring av tospråklige lærere.

Omdisponering av inntil 25 prosent av timetallet i fag under punktet om videregående opplæring er en mulighet både i forhold til grunnskolen og videregående opplæring. I rundskriv F-012-06 fra Kunnskapsdepartementet (Innføring av Kunnskapsløftet) står det under punkt 1.2: "Skoleeier kan omdisponere inntil 25 % av timene som er fastsatt i det enkelte fag når det er grunn til å anta at dette vil kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev." Videre står det at omdisponeringen ikke må føre til at målene i læreplanene fravikes, og elev/foresatt/lærling må samtykke. Omdisponeringen kan ikke gjøres for grupper av elever, men for enkelt-elever dersom det er behov. Med en slik omdisponering kan en styrke opplæringen i fag i den første fasen til eleven i norsk skole. En kan imidlertid også tenke seg en organisering der elevene får opplæring etter læreplanen i norsk med ekstra lærerstøtte sammen med basisgruppa, og samtidig tospråklig fagopplæring/morsmålsopplæring (jf. § 3-12 i opplæringsloven). Dette kan gjennomføres på alle nivåer i opplæringsløpet, men vil kanskje være spesielt relevant for tilrettelegging i videregående opplæring. Uansett nivå i opplæringsløpet må skolens ledelse legge til rette for fleksible løsninger som sikrer eleven tilpasset opplæring.

For minoritetsspråklige elever i videregående opplæring finnes det ulike tilrettelagte løp. Siden fylkeskommunene har ansvaret for tilrettelegging av opplæringen for minoritetsspråklige søkere, kan inntaksregler og tilbud variere. Noen skoler tilbyr et innføringsår (eller forberedende Vg1 før ordinært inntak til Vg1) som gir eleven mulighet til å forberede seg til videregående opplæring uten å bruke av opplæringsretten. På disse kursene vil det være relevant å bruke læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og tospråklig fagopplæring/morsmålsopplæring inntil eleven har nådd nivå 3. Andre skoler tilbyr treårig tilrettelagte løp, som blant annet gir styrking av opplæringen i norsk og engelsk (inntil 280 timer kan omdisponeres fra programfagene). Styrkingen kan også her innebære tospråklig fagopplæring/morsmålsopplæring. Elever som skal ha generell studiekompetanse/fullverdig vitnemål, må avlegge eksamen etter læreplanen i norsk. Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter gir ikke mulighet for vurdering med karakter.

På Tiller videregående skole i Sør-Trøndelag tilbys elevene noe støtte på morsmålet. Skolen samarbeider med en nærliggende ungdomsskole som har tilsatte morsmållærere. Disse lærerne arbeider noen timer i uka på Tiller videregående skole og tilbyr blant annet leksehjelp til de tospråklige elevene i studietiden.

Minoritetsspråklige elever som har manglende norskkunnskaper, men er tatt inn på ordinært Vg1, kan etter sakkyndig vurdering søke om å få bruke mer enn tre år på opplæringen.

I videregående opplæring kan skoledagen organiseres i kjernetid med lærerstyrte aktiviteter i samlet gruppe og studietid der elevene arbeider selvstendig med fag med veiledning fra lærere. I studietiden er det mulig å organisere tospråklig fagopplæring / leksehjelp på morsmålet. Det vil også være en hjelp for elever med mangelfulle norskkunnskaper at de får tilgang til litteratur på sitt eget morsmål som tar for seg fagstoff som er tema i undervisningen.

Eksempelsamlingen, http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Overview.aspx?id=22152&epslanguage=NO, viser hvordan skoler, skoleeiere, barnehageeiere og andre arbeider med tilpasset opplæring for språklige minoriteter.

Forslag til videre lesing:

Larsen, Vibeke: Forsterket tilpasset norskopplæring – grunnleggende ferdigheter – i norskfaget. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

8. Hovedområdene 'Lytt og tale' og 'Lese og skrive'

I læreplanen utgjør *Lytt og tale* og *Lese og skrive* to hovedområder. Her i veiledningen behandles de fire språkferdighetene hver for seg.

Hovedområdet *Lytt og tale* omhandler bruk av språk i forskjellige situasjoner og i ulike emner. I tillegg behandles utvikling av begreper og ordforråd. Under hovedområdet *Lese og skrive* arbeides det med utvikling av lese- og skrivekompetanse, tekstforståelse og tekstproduksjon i ulike sjangre. Hovedområdet omhandler videre arbeid med litterære, faglige og sammensatte tekster og det settes fokus på leselyst og opplevelse av litterære tekster.

8.1 Lytt

I språkpedagogikk er det vanlig å ta for seg de ulike språklige ferdighetene i den rekkefølgen barn normalt lærer disse. Man går fra lytting til tale, videre til lesing og så til slutt til skriftlig produksjon. Lytting kommer før tale når det dreier seg om den tidlige språkutviklingen. Det er nødvendigvis ikke alltid slik at lytting kommer før tale når man tilegner seg et *nytt* språk. I det siste tilfellet er det heller snakk om en vekselvirkning gjennom mange utviklingstrinn. Videre er det slik at lesing og skriving undervises mer eller mindre parallelt. Se mer om dette i avsnittet om skriftlig produksjon, der for øvrig også muntlige ferdigheter berøres.

Det kan se ut som om lytting er lite påaktet i språkopplæringen, på tross av at lytting utgjør en stor og viktig del av menneskelig kommunikasjon. En årsak til dette er at vi regner med at lytteferdigheter tilegnes mer eller mindre ubevisst. De gjøres derfor i liten grad til gjenstand for undervisning. Lytting er heller ikke eksplisitt nevnt som en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftets læreplaner (se [kapittel 5](#)). De fleste har gode lytteferdigheter i morsmålet. Når elevene skal lære et nytt språk, er lytting derimot en ferdighet som ofte er forbundet med problemer og anstrengelser. Dersom en elev har svak kompetanse i morsmålet, kan det imidlertid være nødvendig å fokusere på lyttetrening i opplæringen også i dette faget.

Kompetansemålene for lytting/lytteforståelse

Alle de tre nivåene omfatter både det å lytte til og forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer og selv kunne gjøre seg forstått, altså kommunikative ferdigheter gjennom muntlig språkbruk i forskjellige situasjoner. Følgende kompetansemål har direkte med lytteforståelse å gjøre:

Nivå 1

- lytte til, forstå og samtale om innholdet i muntlige fortellinger og andre tekster
- forstå og bruke tall i praktiske situasjoner

Nivå 2

- lytte til andre og gi respons på andres fortellinger, beskrivelser og fortellinger
- samtale med og stille spørsmål til medelever om faglige emner og hendelser i hverdagen
- samtale om innholdet i filmer, dataspill, litterære tekster eller teaterstykker

Nivå 3

- lytte til andre og gi respons til medelever under framføringer
- bruke språket i samtale og diskusjon med andre

Kompetansemålene er koplet til tale fordi en avgjørende forutsetning for å kunne delta aktivt i en muntlig kommunikasjonssituasjon er at eleven er i stand til å lytte med forståelse. Tale brukes for å dokumentere så vel lytteferdigheter som produktive muntlige ferdigheter. Eksempel fra nivå 3: "eleven skal kunne gjengi hovedinnholdet i dramatiserte eller illustrerte muntlige framstillinger, noveller eller fortellinger".

Arbeid med lytting


I og med at lytteferdigheter er en forutsetning for språklig produksjon, bør lyttetrening vektlegges slik at elevene utvikler aktive lyttestrategier. Dette synet gjenspeiles i læreplanen ved at kompetansemålene knyttet til lytting er eksplisitt uttrykt for alle nivåer. Det er et viktig poeng at lytteferdigheter gir et godt grunnlag for utvikling av de andre språklige ferdighetene, noe som læreren gjerne kan understreke overfor elevene ved starten av opplæringen. Elever som kommuniserer mye muntlig på morsmålet har mange muligheter til å praktisere og videreutvikle sine lytteferdigheter. Dette bør de oppfordres og hjelpes til å utnytte mest mulig.

En del av elevene kan ha manglende norskferdigheter til tross for at de har vokst opp i Norge. De kan i tillegg ha et utilstrekkelig utviklet morsmål. Disse elevene kan ha behov for at læreren tilrettelegger for aktiv lyttetrening kombinert med trening på tale både på norsk og morsmål. Lyttingen må da være aktiv hvis den skal få betydning i språklæringsprosessen. For at man skal lytte aktivt, må talen være på et nivå tilpasset lytteren.

Vi kan grovt dele lytteaktivitetene i tre ulike typer:

- global lytting
- intensiv lytting
- målrettet lytting

Global lytting defineres på litt ulik måte i ulike sammenhenger. Her tenker vi på den lytting som foregår når det forekommer språklig aktivitet i omgivelsene som ikke er direkte rettet mot den som lytter. Global lytting vil ikke ha noen plass som planlagt aktivitet i en opplærings situasjon. Men global lyt-



ting kan forekomme i klasserommet dersom det foregår aktiviteter som ikke involverer alle elevene samtidig eller like sterkt. *Intensiv lytting* innebærer at man lytter med full oppmerksomhet til hver ytring, slik at man oppfatter hver lyd og hvert formelement og forstår betydningen av ordene. Dette er en lytteaktivitet som tradisjonelt har hatt en viktig plass i språkopplæringen. Målet med slike øvelser må være å få eleven til å bli oppmerksom på hvordan lyder og formelementer kan influere på betydningen. Intensiv lyttetrening *kan* være en trening i å diskriminere lyder, som når vi lytter ut fonemer i leseopplæringen. Ved *målrettet lytting* prøver man å forstå det vesentlige i det som blir sagt.

Kompetansemålene i læreplanene i morsmål er i stor grad knyttet til å forstå og tale. Lærerens oppgave blir i forhold til dette å tilrettelegge for gode samhandlingssituasjoner om faglige emner.

I leseopplæringen er det naturlig å legge inn øvelser i å skille lyder fra hverandre tidlig i opplæringen. Samtidig kan slike øvelser også knyttes til opplæringen etter læreplanen i grunnleggende norsk da det i denne planen under hovedområdet Språklæring allerede på nivå 1 står at eleven skal kunne *"sammenligne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk"*.

Når det gjelder tallord, er det viktig å oppfatte eksakt hva som sies, intensiv lytting må til. For å trene elevenes oppfattelse av tall i praktiske situasjoner, jf. kompetansemål for nivå 1, kan læreren allerede fra starten av opplæringen gi enkle lytteøvelser der elevene skal sette kryss ved for eksempel det klokkeslettet de hører. De kan få flere alternativer å velge mellom, som likner hverandre mer eller mindre. Tilsvarende øvelser kan gjøres med priser, klokkeslett, årstall, datoer og telefonnummer, litt avhengig av elevenes alder. Vekten bør imidlertid ikke bare ligge på å oppfatte lyder riktig. Trening i å segmentere både ytringer og ord er minst like viktig.

For elever med små ferdigheter i morsmålet bør det arbeides med målrettet lytting.

En lytteaktivitet for å trene målrettet lytting på et tidlig tidspunkt i opplæringen, kan være at læreren forteller noe, og elevene skal gjenta de setningene som de mener har korrekt innhold, men ikke gjenta når de mener at en setning ikke er riktig.

For eksempel kan læreren en vakker sommerdag si følgende (på morsmålet):

I dag er det varmt (elevene gjentar). Nå kan vi lage snømann i skolegården (elevene gjentar ikke). I friminuttet kan vi streke opp paradiset i skolegården (elevene gjentar) Men vi må ha på oss gode varme klær for ikke å fryse (elevene gjentar ikke).

En variant av denne framgangsmåten kan være at læreren forteller en liten historie og legger inn feil eller kommer med opplysninger som ikke stemmer

med det virkelige innholdet i en fortelling. Elevene skal da rekke opp hånda (eller tilkjennegi at de ikke er enige) når læreren sier noe galt. For eksempel: I går var jeg på kino. Det er morsomt å se skuespillerne i levende live stå på scenen og opptre. Filmen handlet om Pippi Langstrømpe. Hun eier en sau og en papegøye. Papegøyen heter herr Nilson. Det læreren velger å fortelle må bygge på elevenes erfaringer, så det er ikke sikkert at Pippi Langstrømpe egner seg for alle.

Målrettet lytting kan også trenes ved at elevene, før de får lytte til en tekstsekvens, får i oppgave for eksempel å finne ut hvor mange ulike personer som snakker, hvor personene befinner seg (i en butikk, på en restaurant, på en badestrand, på biblioteket osv.) eller (med fokus på ordforrådet) hvor mange/hvilke ulike ord for ett og samme begrep som brukes i teksten.

Et annet eksempel for å trene målrettet lytting: Elevene får en liste med 4-5 ord. Så får de høre tilsvarende antall tekstsekvenser (for eksempel utdrag av sangtekster). I hvert av utdragene forekommer ett av ordene fra lista. Elevene skal etter hvert utdrag avgjøre hvilket av ordene fra lista de har hørt i utdraget:

I tekst/vise nr. 1 hørte jeg _____

I tekst/vise nr. 2 hørte jeg _____ osv.

Dersom læreren skaffer seg en samling slike tekstsekvenser, kan de benyttes om igjen mange ganger, med stadig nye ordlister.

Det som er felles for mange lytteøvelser, er at elevene sitter med et svarark eller en ordliste mens de lytter. De yngste elevene, og andre elever med begrensede lese- og skriveferdigheter, kan vise at de har forstått lytteøvelsene på andre måter, for eksempel ved at de bes om å peke på personer eller gjenstander som blir omtalt: 'Pek på en som maler, en som henger opp noe, en som leker osv.' Personene eller gjenstandene kan eventuelt være tegnet eller avbildet på et svarark.

Lytteforståelse bør også øves i sammenheng med det som er innholdet i opplæringen for øvrig, ikke bare som isolerte lytteøvelser. Lyttetrening kan foregå hele tiden, og overalt: i forbindelse med daglige rutiner, i friminuttene, i lek. En bevisst lærer kan utvide og tilpasse budskapet slik at elevene hele tiden får nye utfordringer. Rim, regler, språkleker og lignende egner seg dessuten godt til lyttetrening.

Å lytte for å lære er aktuelt helt fra elevene starter opplæringen. Etter nivå 3 (i norsk) forutsettes elevene å kunne følge den vanlige opplæringen i skolen, jf. læreplanens formålstekst. På alle trinn i grunnopplæringen vil mye av fagstoffet bli formidlet muntlig. Det vil derfor være nødvendig å legge inn trening

i å oppfatte sentrale sider ved muntlig formidlet fagstoff fra første dag på skolen. Det er likevel slik at dette også vil være et ansvar for de ulike faglærerne, gjennom hele opplæringsløpet.

(Se mer om dette i [kapittel 5](#).)

Forslag til videre lesing:

Daugaard, Line Møller og Anne Holmen: *At utvikle tale- og lyttefærdighet gjennom samtaler.* I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk forlag 2008.

Hauge, An-Magritt: *Lærerveiledning småskolen. Snakk om det.* Cappelen 1999.

8.2 Tale

Tale klassifiseres tradisjonelt som en produktiv ferdighet. En produktiv ferdighet er vanligvis vanskeligere å tilegne seg enn en resektiv. Tale er en del av det vi kan kalle muntlig interaksjon. Tale er både respons på lytting og incitament til lytting, og disse to ferdighetene utgjør til sammen en helhet. Det er også bakgrunnen for at *lytte* og *tale* utgjør ett hovedområde i læreplanen.

Kompetansemålene for muntlig produksjon

Som nevnt i kapitlet om lytting, omfatter alle de tre nivåene i læreplanen både det å lytte til og forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer og selv kunne gjøre seg forstått. I tillegg til kompetansemålene nevnt i forrige kapittel, finner vi følgende kompetansemål på nivå 1, 2 og 3 som har direkte med muntlig produksjon å gjøre:

Nivå 1


- uttrykke egne følelser og meninger
- lytte til, forstå og samtale om innholdet i muntlige fortellinger og andre tekster
- fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer knyttet til skolehverdagen, familien og nærmiljøet

Nivå 2

- gi uttrykk for egne tanker, følelser og opplevelser
- lytte til andre og gi respons på andres fortellinger, beskrivelser og beskjeder
- samtale med og stille spørsmål til medelever om faglige emner og hendelser i hverdagen
- forklare og bruke faglige ord og begreper

Nivå 3

- lytte til andre og gi respons til medelever under framføringer



En annen oversikt over mulige temaer finnes i Alver, Berggreen og Tenfjord: *Ta ordet. Lærerveiledning*, Cappelen 2001 - 2002.

Læreplan i morsmål er klart orientert mot det vi kunne kalle opplæringsdomenet, dvs. at kompetansemålene på nivå 3 først og fremst uttrykker hva elevene må kunne for å fungere i en opplæringskontekst, selv om det overordnede målet for opplæringen selvsagt er at elevene skal bli aktive samfunnsdeltakere. Det er naturlig i opplæringen i morsmål å bevege seg innholdsmessig fra det personlige og nære til en vekt på faglige temaer, slik at overgangen til videre opplæring blir så smidig som mulig. Denne utviklingen gjenspeiles også i kompetansemålene.

Ordforrådet er en sentral del av den språklige kompetansen. Kjennskap til ord og begreper er avgjørende når elevene skal forstå undervisningen og selv kunne uttrykke seg. I opplæringen er det viktig å hjelpe elevene til å få et ordforråd som er så godt utviklet at det muliggjør kommunikasjon om aktuelle temaer, og som kan utfordre det kognitive utviklingstrinnet eleven er på. (For litteratur, se [kapittel 13](#) Ord og begrepslæring).

De fleste elever, uansett alder, vil ha nytte av å bli klar over forskjeller og likheter mellom morsmålet og norsk. En direkte sammenlikning av trekk ved uttalen i de to språkene kan være både bevisstgjørende og interessant for så vel lærer som elev. Det er da viktig ikke bare å fokusere på lydene, men også på rytme, intonasjon og trykk. Når elevene skal sammenlikne morsmålet og norsk (jfr. læreplanen i grunnleggende norsk og i morsmål for språklige minoriteter), kan læreren ha nytte av kontrastive grammatikker. Se NAFOs hjemmesider for en oversikt over tilgjengelige kontrastive grammatikker. <http://www.hio.no/content/view/full/55881>

Interaksjon og kommunikasjon

Elevene må lære seg bruk av kommunikasjonsstrategier, både i forberedte og uforberedte situasjoner for å forstå eller gjøre seg forstått. Dette er formulert som et mål på nivå 1 i hovedområdet (lytte til, forstå og samtale). Det er ikke uvanlig at en elev bruker et ord fra morsmålet, eller fra et annet språk de kan, når de står fast når de skal snakke norsk. Dette er en strategi som læreren i grunnleggende norsk og morsmålslæreren gjerne kan oppfordre eleven til å benytte. Elevene får da benyttet større deler av sitt språklige repertoar. *Kommunikasjonsstrategier* er i denne sammenheng en elevs forsøk på å løse språklige problemer som oppstår når hun eller han prøver å kommunisere på et språk vedkommende ikke mestrer godt nok.

Noe av det viktigste for læreren er å utnytte selve interaksjonen i elevgruppa som språklæringsarena. Det gjelder å finne oppgaver som utfordrer elevene både språklig og innholdsmessig, men som samtidig ikke skremmer dem fra å delta. Elever som får opplæring etter læreplan i morsmål for språklige mi-


noriteter, vil ofte befinne seg på ulike stadier i læringsprosessen. Dette er ikke nødvendigvis en ulempe. En må ikke undervurdere elevenes mulighet for å fungere som støtte for hverandre i språkutviklingen, for eksempel ved å stille hverandre spørsmål, oppklare misforståelser, argumentere eller diskutere ulike løsninger. Dette kan foregå i samlet gruppe, i smågrupper eller i par. Eksempel på en oppgave som egner seg for samarbeid og forhandling, er å rekonstruere en tekst som læreren har lest høyt.

Det er viktig å gi elevene tid til å tenke seg om før hun eller han svarer på spørsmål. Undersøkelser viser at når lærere stiller spørsmål til elevene, så venter de vanligvis bare ett - to sekunder på svaret. Hvis læreren bare øker tida til tre sekunder eller mer, så endres elevenes språkbruk (språklige atferd) signifikant.

Ut fra læreplanene i norsk, grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter er det viktig at elevene kan uttrykke egne følelser og meninger, ikke bare det som står i bøker eller andre har sagt. Derfor må læreren oppmuntre elevene til å uttrykke seg. Elevene skal også kunne lytte til andre, læreren inkludert, og de skal kunne samtale om innholdet i relevante tekster. Gjennom samtale kan en sikre at elevene forstår en tekst, ikke bare kan gjengi den. Forskere har pekt på sammenhengen mellom å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig. Barn mestrer gjerne å uttrykke seg i monologer ved for eksempel å fortelle små historier, før de kan skrive lenger tekster. Derfor er det viktig å la dem fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer knyttet til egen hverdag. Alt for ofte fører læreren ordet, uten at elevene får særlig anledning til å uttrykke seg.

Om elevene får uttrykt seg og lyttet til hverandre på morsmålet, vil de kunne tilegne seg arbeidsmåter som de får bruk for i de øvrige fagene. På nivå 2 er ett av kompetansemålene at elevene skal kunne *"samtale med og stille spørsmål til medelever om faglige emner og hendelser i hverdagen"*. Når det gjelder faglige emner vil det ofte være naturlig å samarbeide med elevens kontaktlærer eller faglærer, eller med begge. Arbeid med samme tema i ulike sammenhenger vil kunne styrke elevenes oppfattelse av mening og helhet i opplæringen. Samtidig vil den forståelsen de får av et tema gjennom samtaler og spørsmål på morsmålet, gjøre det lettere å oppfatte en gjennomgang av det samme temaet på norsk.

Et eksempel på hvordan man kan forklare og bruke faglige ord og begreper (jf. kompetansemål nivå 2, hovedområde Lytte og tale), er et prosjekt der elevene arbeid med værobservasjoner. I forbindelse med arbeidet gjennomgår lærerne sentrale begreper, på morsmål og norsk ('temperatur', 'måling', 'varm', 'kald', 'pluss', 'minus' osv), og det lages ordlister. Elevene foretar så værobservasjoner i nærmiljøet gjennom en periode (fire uker)



samtidig som de gjennom Internet, TV (eller telefonkontakt med familie) noterer værobservasjoner fra foreldrenes hjemland. Elevene arbeider i grupper, både på morsmål og norsk, og de presenterer så sine observasjoner for hverandre på norsk, med eller uten digitale verktøy. De kan også presentere sine arbeider på morsmål for minoritetsspråklige elever på andre klassetrinn. Elevene vurderer arbeidet sitt etter endt prosjektperiode. Gjennom arbeidet lærer elevene å lage hypoteser, undersøke og konkludere og får mulighet til å benytte hele sitt språklige repertoar. I tillegg er dette et eksempel på et prosjekt der lærere i norsk / norskspråklig faglærer og lærere i morsmål / tospråklig faglærer kan samarbeide. Eksemplet er hentet fra Fjell skole i Drammen.

Forslag til videre lesing:

Hauge, An-Magritt: *Snakk om det (Lærerveiledning, plansjer, arbeidsbok)*, Cappelen 1999.

8.3 Lese

Lesing er en av de fire språkferdighetene. Det regnes som en *skriftlig* ferdighet, ettersom det dreier seg om å forholde seg til skriftspråket. Videre har det vært vanlig å omtale det som en *reseptiv* ferdighet, forstått slik at leseren er mottaker og ikke sender av det språklige budskapet. Etter hvert har man imidlertid gått bort fra dette litt forenklede synet og begynt å se på lesing som en interaktiv prosess, hvor leseren ikke bare passivt mottar et budskap, men også aktivt er med på å skape mening i det som leses.

En spesiell form for lesing er høytlesing, hvor leseren i tillegg skal produsere lyd, og den som lytter skal forstå opplesingen. At enkeltelever leser høyt i samlet klasse, har tradisjonelt vært en viktig aktivitet i språkopplæringen. Det er imidlertid en aktivitet som har begrenset effekt, fordi fokuset oftest er på uttale, ikke på forståelse, og fordi det som regel innebærer at de elevene som ikke leser høyt, er passive. Læreres høytlesing for elever har en annen funksjon, i og med at elevene da skal lytte aktivt for å oppfatte et meningsinnhold. (Se mer om dette i avsnittet om *lytting /lytteforståelse*). Høytlesing for øvrig forsvarer sin plass bare unntaksvis, og da først og fremst for å henvende elevenes oppmerksomhet på sammenhengen mellom muntlig og skriftlig språk og på eventuelle ortografiske særtrekk. Ut over det kan høytlesing brukes som en hjelp for læreren til å identifisere den enkelte elevs eventuelle uttaleversker. Høytlesing kan også gi læreren opplysninger om elevens ordforståelse, for eksempel kan feillesing av sammensatte ord gi en indikasjon på at eleven ikke oppfatter hvilke elementer ordet er satt sammen av og vise at eleven ikke forstår ordet. Slik høytlesing bør ikke foregå i samlet

gruppe, men alene med hver enkelt elev. Det beste er å gjøre opptak slik at læreren kan lytte flere ganger og på den måten danne seg et klarere bilde.

I det følgende vil vi fokusere på de andre sidene ved lesekompetansen.

Kompetansemålene for lesing/leseforståelse

Kompetansemål som dreier seg om den grunnleggende leseopplæringen (alfabetisering) er ikke skilt ut, men inngår i kompetansemålene på nivå 1.

Det gjelder disse målene:

- gjenkjenne tall og morsmålets bokstaver eller skrifttegn
- knytte bokstavene til lyder og trekke lydene sammen til ord, eller bruke skrifttegn

De som trenger grunnleggende leseopplæring, enten de er skolestartere eller eldre elever som ikke har fått slik opplæring, kan komme til å bruke relativt lang tid på å nå kompetansemålene innen hovedområdet *Lese og skrive*. Noen trenger lang tid på å knekke lesekode, og de trenger mye eksplisitt trening i lydering. Andre oppdager systemet ganske fort, men trenger mye lesetrening, slik at de automatiserer ferdighetene. Alle vil ha stort behov for å trene på å lese og forstå innholdet i ulike typer tekster.

Det er god grunn til å anta at det vil lette alfabetiseringsprosessen dersom eleven kan bruke morsmålet som redskap. Har eleven først knekt lesekode, er dette en ferdighet som i stor grad er overførbar til norsk etterpå. Samordning mellom læreplan i morsmål for språklige minoriteter og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er derfor viktig. For utfyllende lesing om grunnleggende lese- og skriveopplæring viser vi til artiklene av Alver (2005), Bøyesen (2004) og Hauge (2008).

For øvrig kan vi trekke fram følgende punkter som har med leseforståelse å gjøre:

Nivå 1

- lese tilpassede tekster med flyt og sammenheng
- forstå og fyller ut enkle skjemaer med personlige opplysninger
- bruke enkle strategier for leseforståelse

Nivå 2

- lese ulike typer tekster med forståelse av innholdet
- lese og forstå enkle tabeller og grafiske framstillinger

Nivå 3

- bruke varierte strategier for lesing
- lese litterære tekster i ulike sjangre

Arbeid med lesing/leseforståelse

Leseferdigheter er viktig for alle som redskap for kunnskapsinnhenting. Lesing er også en helt sentral del av språkkompetansen. Gode leseferdigheter gir også tilgang til skjønnlitteratur, og forhåpentligvis til leseglede og gode leseopplevelser. Læreplanens kompetansemål viser at begge disse sidene ved lesekompetansen må vektlegges, lesing er viktig både som middel og som mål.

Som tidligere nevnt kan tospråklige lærere ha nytte av å benytte det kartleggingsverktøyet som er utarbeidet for å vurdere utviklingen av språklige ferdigheter i norsk. Hvilke deler av dette materialet som er relevant for de ulike språkene, må læreren selv vurdere. Kartleggingen må imidlertid gjennomføres muntlig og selvfølkelig på det språket eleven får opplæring i. I kartleggingsverktøyet er kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk lagt til grunn, men da kompetansemålene i læreplanen i morsmål ikke avviker betydelig, gjengis derfor beskrivelsen av konkretiseringen av kompetansemålene i kartleggingsverktøyet her.

I *kartleggingsverktøyets del 2* ("Eleven kan"-utsagn) er flere av disse kompetansemålene splittet opp og konkretisert. Eksempelvis er kompetansemålet på nivå 2 "lese og forstå ulike typer tekster" konkretisert slik:

- Eleven kan lese og forstå ulike typer tekster med aldersrelevant og aktuelt innhold.
- Eleven kan lese og forstå tekster om nye temaer hvis læreren har forklart nye ord og vist bilder.
- Eleven kan lese og forstå forklaringer til skriftlige arbeider.
- Eleven kan lese og forstå postkort og brev og meldinger

På nivå 1 inngår grunnleggende leseferdigheter. Elevene skal kunne gjenkjenne de skriftegnene som brukes i morsmålet. En regner ikke med at elevene starter med å lære alle skriftegnene i språket på rams, før de starter leseopplæringen. Elevene skal heller ikke lære å lese før de kan skrive. Lese- og skriveopplæringen blir stadig mer integrert, og skjer altså vekselvis.

Det er vanlig å sikre at elevene har gått gjennom og har lært bokstavene i leseopplæringen. I tillegg er det viktig å sikre at elevene forstår hva de leser. Leseopplæring på morsmålet vil lettest sikre dette.

Om elevene er kommet et stykke på vei i sin norskutvikling, kan det imidlertid effektivisere lese- og skriveopplæringen om elevene får en parallell opplæring på morsmålet og norsk. Det krever at den tospråklige læreren, læreren med ansvar for grunnleggende norsk og elevens kontaktlærer samarbeid om en kontrastiv tilnærming til denne leseopplæringen. En kontrastiv tilnærming innebærer at man sammenligner skrivesystemene på elevenes morsmål og norsk. Resultatet av denne sammenligningen kan så


være utgangspunkt for en felles leseopplæring. Rekkefølgen av bokstavene kan være bestemt av hvor lett det er å uttale språklyden som bokstaven representerer, hvor mye bokstaven blir brukt, hvor lett det er å lage ord av den sammen med andre bokstaver, og kanskje – hvor lett den er å skrive. Om en sammenligner to eller tre ortografier med latinske bokstaver – som for eksempel albansk og norsk, eller somali og norsk, eventuelt alle tre, kan en først finne de bokstavene som representerer den samme språklyden – grovt sett. Her vil konsonantene: , <d>, <f>, <g>, <k>, <l>, <m>, <n>, <r>, <s> og <t> representere omtrent den samme språklyden, så disse kan være greie å starte med. Vokalene <a>, <e>, <i>, kan det også være aktuelt å ta med tidlig. En kan så velge bokstaver som står for felles språklyder, men som ser forskjellig ut, for eksempel <o> og <å> for språklyden /o/. Deretter kunne en velge bokstaver for språklyder som bare finnes på det ene eller det andre språket, slik som <p> og <v> som ikke finnes på somali, bare på albansk og norsk, eller <y> som representerer hver sin språklyd på somali og norsk, men ikke eksisterer som egen bokstav på albansk. (For mer om sammenligning mellom norsk og andre skriftsystemer, se for eksempel Bøyesen 2008).

En konkretisering av kompetansemål i læreplan i morsmål og i grunnleggende norsk må også ses i sammenheng med elevenes alder og tidligere skoleerfaring. Det vil samtidig være et godt utgangspunkt for å utarbeide undervisningsopplegg tilpasset elevenes behov.

I tradisjonell språkopplæring har ofte tekstboka og lesing som aktivitet utgjort et hovedelement. Problemer med å lese kan bunne i dårlig utviklede lesestrategier generelt, men ikke nødvendigvis. Svake lesere kan for eksempel henge seg opp i enkeltords ortografi eller betydning på bekostning av sammenheng. Dette kan gjelde lesing både på morsmålet og på andrespråket. Men problemene kan også ha sammenheng med manglende kompetanse i det språket eleven skal lære å lese på. I slike tilfeller vil som regel leseforståelsen bli bedre når kompetansen utvikles.

Det er et viktig prinsipp at lesetreningen bygger på muntlige språkferdigheter, slik at lesing ikke bare blir en mekanisk avkodingsferdighet. Barn bør helt fra de begynner å lese bli vant til å oppfatte lesing som en meningssøkende aktivitet. Dette er selvsagt viktig også for eldre begynnerlesere.

Ved noen skoler (for eksempel Tøyen skole i Oslo og Åsen skole i Lørenskog) gjennomføres noe de kaller Lesevenner. Der leser skolebarn regelmessig for barn i barnehage på norsk eller morsmålet. De minste, førskolebarna, venner seg til å lytte til bøker og oppleve glede ved dem, og de begynner å forstå forholdet mellom muntlig og skriftlig språk, mens de eldre elevene får en



utfordring ved at de skal lese for at andre skal ha glede av det – ikke for at deres egen lesing skal bli kontrollert. Foreldrene involveres gjennom besøk på biblioteket, og de oppmuntres til å lese for barna sine. Bibliotekene er aktivt med i arbeidet med å lære elevene å velge bøker som egner seg til høytlesning for mindre barn. Bibliotekene arrangerer også eventyrstunder på morsmål. (se Språkveilederen, en ressursperm med DVD utgitt av Bredtvedt kompetansesenter). Arbeidet med prosjektet Lesevenner på Åsen skole er beskrevet av Elin Warme i artikkelen "Lesevenner". I Aamodt og Hauge: *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget 2008.

En hensiktsmessig måte å arbeide med tekster på, enten det dreier seg om skjønnlitteratur eller fagtekster, er å dele arbeidet i tre faser: *forarbeid, tekstlesing og etterarbeid*. Dette er kjente prinsipper for de fleste språklærere, og like aktuelt i arbeidet med morsmål for språklige minoritets elever.

Forarbeid

Forarbeidet skal være en forberedelse til møtet med teksten. Arbeidet kan for eksempel foregå med utgangspunkt i tekstens tittel, eller med bilder fra teksten. Nå er det ikke alle titler som fungerer like godt som igangsettere for samtale, noen ganger er det ikke mulig å forutsi eller gjette hva teksten handler om på bakgrunn av tittelen. Det må læreren vurdere i hvert enkelt tilfelle. Men ofte gir dette arbeidet et godt grunnlag for å få fram så vel innholdsmomenter som sentrale ord og uttrykk, som gjerne kan skrives på tavla. Assosiering er også en mulig førlesingsaktivitet. Læreren oppgir et sentralt ord fra teksten, og elevene kommer med sine assosiasjoner, enten skriftlig eller muntlig. Læreren prøver å plassere elevenes ord inn i et tankekart på tavla. Det kan eventuelt skilles mellom allmenne og individuelle assosiasjoner, slik at man for eksempel bare tar med ord som flere elever er enige om i tankekartet på tavla. De elevene som har lyst, kan lage sitt individuelle tankekart etterpå.

I forbindelse med lesing av skjønnlitterære tekster, jf. kompetansemålet på nivå 3, kan det være nødvendig at læreren gir en kort introduksjon på forhånd om forhold som er viktige å kjenne til for å forstå teksten. Dette kan fungere som lyttetrening, men det er ofte vanskeligere å få elevene til å være aktive som lyttere enn som samtalepartnere.

Tekstlesing

Selve tekstlesingen kan foregå som høytlesing eller som stillelesing. Med henvisning til det som tidligere er sagt om høytlesing, er det mest hensiktsmessig at læreren leser høyt (eller evt. en eldre elev jfr. Lesevennprosjektet). Men møtet med teksten kan også foregå individuelt, ved at elevene leser stille. Uansett lesestrategi er det viktig at elevene venner seg til å være oppmerksomme på hva de forstår og hva de ikke forstår, og ber om hjelp når de står fast, altså at de utvikler lesestrategier som går ut på å kontrollere egen lesing. I den sammenheng er det viktig å etablere en atmosfære som gjør det ufarlig å uttrykke at man ikke forstår. (Se også om bruk av kommunikasjonsstrategier i [avsnittet om tale](#).)

Det er også mulig å la selve tekstlesingen foregå som hjemmearbeid. Dette er spesielt relevant for de eldste elevene, som i størst mulig grad selv bør overlates ansvaret for egen læring. Lesing er dessuten en aktivitet som er relativt tidkrevende. Ved å la tekstlesingen foregå som hjemmearbeid, vil det bli frigjort tid til mer kommunikative aktiviteter på skolen. Men det kreves da tekstforberedelse på skolen, konkrete oppgaver knyttet til tekstlesingen, og etterarbeid på skolen. Hvis elevene leser en relativt lang tekst, kan det være en idé å nærlese en sekvens av teksten, som læreren har forstørret og overført for eksempel til et lysark. Utdraget som velges, bør være kort og innholdsmessig sentralt. Under lesingen avdekker læreren linje for linje. Det gir mulighet for å trekke fram detaljer som elevene ikke kan forventes å se alene. Elevene involveres ved at læreren stiller spørsmål til så vel form som innhold. Nærlesing bør imidlertid begrenses til korte sekvenser og ikke praktiseres hver gang elevene leser, jf. det som er sagt tidligere om strategier.

En viktig del av tekstarbeidet vil alltid være arbeid med å utvide ordforrådet. Bruk av ordbøker, oppslagsverk og digitale hjelpemidler er et kompetansemål på nivå 2.

Strategier for lesing (kompetansemål nivå 3) kan være strategier som skal sikre leseforståelse. Elevene skal lære å spørre seg om de har forstått det som står i teksten. De kan prøve å lese et avsnitt på nytt, de kan merke av ord de ikke forstår og spørre/samtale om hva ordene betyr. En legger vekt på at elevene ikke skal lese mekanisk, men lese for å forstå. Ordforrådet de har på morsmålet, vil som oftest hjelpe dem til å få mening ut av teksten, i motsetning til en norsk tekst, der ordforrådet kan være den største utfordringen.

Etterarbeid

Etterarbeidet er like viktig som forarbeidet. Tekstlesingen kan føre fram til både muntlige og skriftlige aktiviteter, noe som igjen viser hvordan arbeidet med de fire ferdighetene hele tiden veksler og går over i hverandre. I gruppesamtaler kan man prøve å finne ut om de innholdsmessige forventningene elevene hadde til teksten, ble innfridd. Dette er spesielt aktuelt dersom forarbeidet har dreid seg om å få fram disse forventningene. Etterarbeidet må også tilpasses sjangertype og hensikten med å lese teksten. Ellers er skriftlige øvelser, som gjenfortelling, sammendrag, anmeldelse (hvis teksttypen inviterer til det) en naturlig del av etterarbeidet, i hvert fall for elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. De yngste elevene kan for eksempel tegne til det de har lest, skrive logg til læreren om det de har lest, lage ny overskrift til teksten. Det vil også ofte være ønskelig å knytte en del av etterarbeidet til rent språklige øvelser.

For å nå kompetansemålene må elevene trenes i ulike lesemåter. Gode lesere karakteriseres ved at de kan avpasse fart og lesestrategier etter formålet. Blant annet er det viktig å kunne finne fram til en bestemt type informasjon raskt og effektivt, noe vi trenger når vi slår opp i ordbøker og leksika eller søker på nettet. En annen viktig lesemåte er såkalt "skumlæsning", dvs. å lese raskt gjennom en tekst for å få en idé om hovedinnholdet.

Det vil ikke være vel anvendt tid å la elevene lese hele bøker i morsmålstimene – med den tiden som vanligvis er til rådighet for morsmålsopplæringen. Læreren bør derfor oppfordre elevene til å lese hjemme eller på biblioteket. Det er imidlertid ikke så lett å finne tekster som er egnet for lesere på ulike nivåer på mange ulike språk. Skjønnlitterære tekster har ofte dette "ekstra" som gjør det spennende og interessant å lese. Her er et godt samarbeid med biblioteket viktig.

Det flerspråklige bibliotek (DFB) er et kompetansesenter for bibliotektilbud til språklige minoriteter. Her kan en låne bøker og andre medier på 30 ulike språk. <http://www.dfb.deichman.no/>

Forslag til videre lesing:

Bøyesen, Liv: *Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritets elever*
<http://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=271118> ,
publisert 2004.

Hauge, An-Magritt: *Grunnleggende lesing og skriving i en tospråklig situasjon.*

I Elisabeth Selj og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen,*
Cappelen Akademisk forlag 2008.

8.4 Skrive

Arbeid med lesing og skriving går i praksis mye over i hverandre. Dette gjelder spesielt den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

Barn går gjennom en egen skriveutvikling fra å etterligne voksenskrift til å mestre de enkelte skrifttegnene eller bokstavene. Når elevene begynner å skrive ord, skriver de ikke riktig i startfasen, men behersker ortografien stadig bedre. Etter hvert kan de få rettleiding i å skrive korrekt. I startfasen regner en imidlertid med at det viktigste er at elevene får tak i forbindelsen mellom det muntlige og det skriftlige språket – enten det er gjennom språklyd og bokstav eller større biter av språket og skrifttegnet.

Kompetansemålene for skriving

De to første nivåene i læreplan i morsmål omfatter skriving for hånd og digitalt. For øvrig kan vi trekke fram følgende punkter som har med skriving å gjøre:

Nivå 1

- skrive egne tekster med funksjonell håndskrift og digitalt
- finne bøker eller digitale tekster på morsmålet

Nivå 2

- strukturere egne tekster med overskrift, innledning og avslutning
- skrive sammensatte tekster, fortellinger og brev

Nivå 3

- skrive sammendrag av fagtekster
- strukturere og skape sammenheng i egne tekster
- finne litteratur og stoff til egne skrive- og arbeidsoppgaver

Arbeid med skriving

Et utgangspunkt er at de ulike språkferdighetene bygger på hverandre. I læreplanen stilles da også to og to ferdigheter sammen: Lytte og tale utgjør ett hovedområde, lese og skrive utgjør et annet. Både for yngre og eldre innlærere vil samtale (jf. lytte og tale) være et sentralt element i morsmålsopplæringen. I samtalen må læreren ta i bruk en rekke hjelpemidler for å legge til rette for morsmålsutviklingen, slik som demonstrasjoner, tavletegninger, egne foto fra aktiviteter med klassen, bilder, illustrerte småhefter. Man bør utnytte skolens innerom, uterom og nærmiljø for å samtale om gjenstander og hendelser der. Og man bør tidlig ta i bruk det skriftlige som støtte.


Læreren kan skrive viktige nye ord og uttrykk på tavla eller på flipover, transparent, white board), lage tankekart og konstruere enkle skjemaer over gjenstander og gjøremål:

Hva har vi i gymsalen? Vi har tau. Vi har baller. ...

Hva gjør vi i gymsalen? Vi klatrer. Vi ...

Elevene kan hjelpe til med skjemainnfylling, og de kan diktere setninger med de nye ordene i for læreren.

Etter hvert kan elevene lære å binde setninger sammen og lage fellestekster, kanskje i form av enkle bildefortellinger, små beskrivelser og postkort / e-post om hverdagslige aktiviteter. Tekstene kan kopieres og leses, med felleslesing eller veiledet, individuell lesing. Senere kan elevene fritt bruke av de tidligere tekstene når de skriver, enten det er fellesskriving, skriving med veiledning eller selvstendig. Slik kan også de to skriftlige ferdighetene (lesing og skriving) bygge på hverandre og forsterke hverandre. Denne arbeidsmåten understreker



at elevene skal få hjelp til å bygge ut det språket de skal videreutvikle, de skal få noen rammer for det de selv skal prestere skriftlig, og de skal være aktive.

En overkommelig utfordring allerede på nivå 1, er å skrive bildefortelling, det vil si narrativ tekst til en kort bildeserie. Men på et begynnernivå er det viktig at det er lagt et grunnlag gjennom en samtale om bildene på forhånd. Alle må få mulighet til å fortelle, samtidig som læreren, som ut fra bildene vet noe om hva som bør formidles, vil kunne se hva eleven unngår eller ikke behersker. Gjennom slike tekster kan læreren få et godt bilde av språkutviklingen til elevene. Det er også mulig å gi nøyaktig samme oppgave med et par måneders mellomrom slik at læreren kan registrere den enkelte elevs språk- og tekstutvikling ganske direkte.

Tilpassete, illustrerte fortellinger, bøker, småhefter og fagbøker kan etter hvert få mer plass, mens læreren stadig bør legge til rette for forståelse og skriving gjennom interaktivt forarbeid og hjelp underveis, slik som beskrevet over. Om det lar seg gjennomføre, er det god støtte for elevens tospråklige utvikling å høre teksten på norsk etter at de har arbeidet med den på morsmålet først (jf. trekantsamarbeidet s. 23.) Fortsatt må elevene få lese tekster som kan fungere mer direkte som rammer for deres egen skriving: tekster lagd i fellesskap med lærer og gode tekster skrevet av andre elever. Dagboktekster og friere fortellinger er sjangre som kan introduseres når fellestekstene og bilde-tekstene har gitt trygghet og skriftlig uttrykksevne.

Mange lærere er kjent med prosessorientert skriving, noe som også er nyttig kunnskap i arbeid med minoritetsspråklige elever. For disse elevene skal ikke bare forkunnskaper og innholdselementer få plass i forarbeidet, men også et mer konsekvent arbeid med språk- og tekstnivået enn det som har vært vanlig. Sentrale ord kan skrives på tavla både på morsmål og på norsk samtidig som elevene også aktiviseres med å uttale og skrive ordene. Elevene bør også alt i tidlige faser av skriveopplæringen få noe sjangerkunnskap og lære for eksempel om forskjellen på en fortellende tekst om en utflukt og en rapport om den samme turen.

Det er en utfordring for lærere å finne og vurdere faglige tekster som er tilpasset elevene. På nettstedet <http://www.modersmal.net/> finnes oppgaver for ulike fag. Noen skoler samler systematisk på temaopplegg som er gjort i samarbeid mellom faglærere og tospråklige lærere. Disse oppleggene kan bearbeides, oversettes til flere språk og eventuelt brukes av andre. Det finnes også et læreverk som kombinerer morsmålsundervisning med fagundervisning i matematikk, samfunnsfag og naturfag. Det foreligger på spansk, vietnamesisk og arabisk. Det består av tekst og illustrasjoner; fagtekster og arbeidsoppgaver. Verket er laget ut fra L97. Læreverket ligger i sin helhet på nett: <http://zmek.no>

Flere av kompetansemålene under hovedområdet lesing og skriving kan sammenfattes som utvikling av gode læringsstrategier – elevene skal kunne skrive sammendrag, gjengi med egne ord informasjon fra fagtekster, strukturere og skape sammenheng i egne tekster. De skal kunne bruke ordbøker og digitale hjelpemidler til å foreta informasjonssøk, skape, lagre og gjenhente tekster.

Senter for lesing og leseforskning har gitt ut en perm med gode forslag til arbeid med læringsstrategier som kan være nyttige å bruke.

<http://lesesenteret.uis.no/>

Ett av kompetansemålene i morsmålsplanen er skriving av fagtekster på nivå 2. Men arbeid med små skriftlige oppgaver knyttet til fag kan gjerne begynne tidligere. Eksempel på en enkel skriftlig oppgave knyttet til arbeid med et emne, kan være at elevene samarbeider to og to og fyller inn opplysninger i et såkalt fri form-skjema: Læreren lager et skjema som etterspør korte, relativt systematiske informasjonen om emnet, for eksempel trær (eksemplet under er på norsk, men må selvfølgelig oversettes til morsmål):

Løvtrær:

Navn (minst tre): Hva er typisk? Lag en tegning. Hvor vokser de?


Når er de grønne?

Bartrær:

Navn etc.

Med elever på nivå 1 kan arbeidet stoppe her. Elever på høyere nivåer kan skrive en sammenhengende faglogg som er bygd på skjemaet. De første gangene kan læreren skrive sammen med elevene. Tilsvarende kan det lages skjemaer og skrives rapporter fra elevenes egne forsøk eller undersøkelser.

Elevene kan også skrive fortellende tekster ut fra et faglig emne. Etter arbeid med temaet *trær*, kan de for eksempel gi treet liv og skrive en fortelling om en dag i et tres liv (treet i skolegården, ved badeplassen, et tre i et annet land...). Når de for eksempel har lært om den byen de bor i og hvordan det var der for 100 år siden, kan de skrive i jeg-form og sette seg inn i situasjonen til en ungdom som levde da. Gjennom faglig tilnærming til emnet har elevene fått kunnskaper og vokabular, men skal omforme stoffet til en annen teksttype der de lever seg inn i emnet og uttrykker følelser og meninger, og der hendelsene følger en kronologisk linje. Slike oppgaver krever imidlertid en egen form for innlevelse, som kanskje må oppøves i forkant. Læreren kan også her minne om noen karakteristiske trekk som skiller fagtekst og fortelling.



Før og under tekstarbeidet må lærer og elever samtale om innholdselementer, ord, uttrykk og visse sjangertrekk. Når teksten så foreligger som kladd eller utkast, er det naturlig at eleven fokuserer på forståelighet, etter hvert også på språklig korrekthet og variasjon. Læreren kan gi tilbakemeldinger ved å kommentere de ulike elementene som til sammen utgjør teksten. Læreren bør kommentere både hva som er bra, og hva som kan bli bedre. Elevene trenger både gode mønstre og konkrete tilbakemeldinger.

På nivå tre i læreplanen for morsmål er det et kompetansemål at elevene skal kunne: "tolke og bruke grafiske presentasjoner". Dette er en kompetanse elevene også skal beherske ut fra læreplanen i matematikk. Et hovedområde i denne planen er "statistikk, sannsyn og kombinatorikk". Disse kompetansemålene står for henholdsvis andre, fjerde og sjuende årstrinn:

- samle, sortere, notere og illustrere enkle data med teljestrekar, tabellar og søylediagram
- samle, sortere, notere og illustrere data med teljestrekar, tabellar og søylediagram, og kommentere illustrasjonane
- representere data i tabellar og diagram som er framstilte digitalt og manuelt, og lese, tolke og vurdere kor nyttige dei er

Det vil være hensiktsmessig å se kompetansemålet i morsmålsfaget i sammenheng med kompetansemål i matematikk på det aktuelle årstrinnet. I arbeidet for å nå kompetansemålene vil det være naturlig at lærere med ansvar for de to fagene samarbeider. På denne måten kan en sikre at elevene forstår det de arbeider med i matematikk og de får utviklet faglige begreper.

Forslag til videre lesing:

Ryen, Else: Elevtekster. Noen eksempler på innlærerspråk. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.*

Selj, Elisabeth: Skrivning som en dynamisk prosess i andrespråksfaget. I

Elisabeth Selj og Else Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen.*

Cappelen Akademisk forlag 2008.

9. Hovedområdet Språklæring

Et av formålene med *læreplan i morsmål for språklige minoriteter* er å ”styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter gjennom å utvikle lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet.” Betydningen av dette understrekes også gjennom at planen har et eget hovedområde for språklæring.

Med dette som utgangspunkt blir kompetansemålene flersidige, det dreier seg både om kunnskap om eget morsmål og innsikt i egen språklæring. Det handler om å kjenne språket som system og å kunne velge strategier og arbeidsmåter som er hensiktsmessige i språklæringen. Av målene går det også fram at elevene skal utnytte sin tospråklige kompetanse, de skal få bevissthet om at de er brukere av to språk, og i opplæringen skal det benyttes et sammenliknende perspektiv på eget morsmål og norsk.

Kompetansemålene for språklæring

Nivå 1

- eksperimentere med språklyder, ord og uttrykk, rim og regler
- uttrykke egne opplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser
- samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i en tekst
- forstå og reflektere over forholdet mellom tale og skriftspråk
- beskrive og vurdere eget arbeid med språklæring

Nivå 2

- gi eksempler på morsmålets språkstrukturer og sammenligne disse med norsk
- samtale om hvordan man uttrykker seg i ulike sosiale sammenhenger
- beherske noen strategier for å forstå og lære nye ord og begreper
- gi eksempler på kommunikasjonsstrategier
- bruke egne erfaringer til å snakke om forskjeller og likheter mellom eget morsmål og norsk
- beskrive og vurdere egen framgang med å lære morsmålet

Nivå 3

- reflektere over egen erfaring med ulike læringsstrategier
- reflektere over sammenhengen mellom morsmålsopplæring og opplæring i norsk
- reflektere over og gi eksempler på hvordan ord og bilde virker sammen i ulike medier
- drøfte hvordan ulike kommunikasjonsstrategier brukes

Arbeid med språklæring

Ut fra kompetansemålene er det tre områder for arbeid med språklæring:

- a) kommunikasjonsstrategier
- b) språklæringsstrategier og bevissthet om egen språklæring
- c) utvikling av språkferdigheter i et sammenlignende perspektiv

a) Kommunikasjonsstrategier

I arbeid med å utvikle elevenes språkferdigheter inngår også å rette oppmerksomhet mot hvordan vi kommuniserer i ulike sammenhenger. Det handler både om kommunikasjon i konkrete situasjoner i og utenfor skolen og om hvordan vi formidler mening gjennom tekst. Elevene får bevissthet om språk og språkbruk ved at vi retter oppmerksomhet mot hvordan man uttrykker seg i ulike sosiale sammenhenger, og vi samtaler om og gir eksempler på ulike kommunikasjonsstrategier (nivå 2) og drøfter hvordan ulike kommunikasjonsstrategier brukes (nivå 3). Spesielt for eldre elever vil forståelse og bruk av ulike språkfunksjoner også kunne knyttes til arbeid med ulike fag. Generelt er det viktig at skolen gjennom opplæringen i morsmål legger til rette for at elevene får erfaring med å bruke språket i ulike sosiale og faglige kontekster.

Det er å anta at elevene mestrer ulike kommunikasjonsstrategier bedre på morsmålet enn på norsk, da slik kompetanse henger sammen med nivået på de språklige ferdighetene generelt. Dette gjelder ikke minst i forbindelse med strategier for å forstå. Elevene behøver sannsynligvis ikke å anstrenge seg i samme grad for å forstå hva som blir sagt på morsmålet. Det kan likevel være hensiktsmessig å hjelpe elevene til å bli bevisste hvordan de skal kunne utvide ordforrådet og be om hjelp når de ikke forstår også i forhold til morsmålet. Gode rutiner i forhold til utvikling av morsmålet, kan overføres til elevenes læring av norsk.

b) Språklæringsstrategier og bevissthet om egen språklæring

Strategier for leseforståelse inngår som kompetansemål på nivå 1. På nivå 2 er det et kompetansemål å lese ulike typer tekster med forståelse av innholdet. På nivå 3 skal elevene kunne bruke varierte strategier for lesing. Hjelp til å bruke læringsstrategier kan eleven oppnå gjennom innsikt i sin egen språklæring. Bevissthet om språklæring fokuseres gjennom punktene "beskrive og vurdere eget arbeid med språklæring" (nivå 1), "beskrive og vurdere egen framgang med å lære morsmålet" (nivå 2) og "reflektere over egen erfaring med ulike læringsstrategier" (nivå 3). Innsikt i egne språklæringsstrategier og egen språklæringsprosess kan elevene få ved at læreren hjelper dem til å tenke gjennom hvordan de bruker språket, og hvilke strategier de bruker når de skal tilegne seg ulike språklige ferdigheter. De bør også

få hjelp til å endre strategier, eller ta nye strategier i bruk hvis det virker hensiktsmessig. Refleksjon og samtaler omkring egen flerspråklighet og hvordan de kan utnytte alle sine språklige ressurser, kan bidra til gode læringsstrategier.

Innsikt i utviklingen av språklige ferdigheter kan eleven få gjennom kartleggingsmateriellet Språkkompetanse i grunnleggende norsk. Kartleggingsmateriellet skal dokumentere språkferdigheter og er også et pedagogisk verktøy som har som mål å styrke elevenes bevissthet om hvordan de lærer norsk. Men materialet kan også brukes som et hjelpemiddel – på morsmålet – for å gi elevene bevissthet om hvordan de lærer morsmålet. Gjennom "eleven kan"-utsagn fokuseres det på mestring, samtidig som eleven vil kunne se hva det må arbeides mer med. Elevens språkbiografi gir bevissthet om hvilke språk eleven kan og elevens flerspråklige ressurser.


c) Utvikling av språkferdigheter i et sammenlignende perspektiv

Arbeid med kompetansemålene for språklæring vil ofte komme naturlig inn når en arbeider med andre hovedområder i læreplanen. På nivå 1 er det for eksempel naturlig å sammenligne språklyder på morsmålet og norsk når en arbeider med lytteforståelse. (*Jf. omtalen av arbeid med lytting og med tale.*) Eksperimentering med språklyder, ord og uttrykk, rim og regler faller inn under arbeid med muntlige ferdigheter. Lytting og lek med språklyder i form av rim og regler er det også naturlig å arbeide med i forbindelse med lese- og skriveopplæringen.

Sammenligning av uttrykk er det naturlig å ta opp i arbeid med tekster, både muntlige og skriftlige, og dette kan også komme inn som en del av arbeidet med hovedområdet Språk og kultur. Forståelse av forholdet mellom tale og skriftspråk kan knyttes opp mot dette.

Det å isolere en talestrøm i avgrensede enheter kan være en utfordring for begynnerleserne. En språklig bevissthet i forhold til hva som regnes som ord, stavelser og enkelte språklyder vil kunne gjøre elevene bedre i stand til å forstå hvordan skriftsystem er bygget opp. Ikke minst for elever som lærer å skrive morsmålet med systemer som ikke bygger på latinske bokstaver, vil slike refleksjoner styrke forståelsen av morsmålets skriftsystem og andre skriftsystemer.

Når en retter fokus mot skriftspråket, kan lærer og elever også finne eksempler på hvordan skriftsystem og skriftbilder varierer, ut fra elevenes erfaringer med ulike språk.



På nivå 2 skal elevene kunne gi eksempler på morsmålets språkstrukturer og sammenlikne disse med norsk. Trening i å bruke ulike språklige strukturer får elevene gjennom arbeid med muntlige og skriftlige tekster. Språkferdighetene økes gjennom at elevene får et bevisst forhold til hvilke strukturer en bruker i ulike sammenhenger. Enkelte av de tekstene en arbeider med, for eksempel eventyr eller enkle dikt, kan derfor danne grunnlag for arbeid med språkets struktur. Da kan en rette oppmerksomhet både mot ordvalg, setningsoppbygging, tekstens struktur og ordvalg (ordklasser). Dette kommer da i tillegg til arbeid med forståelse for og refleksjoner rundt litterære tekster. (*Jf. arbeid med lesing.*)

I den forbindelse vil man kunne arbeide med å beskrive ulike ordklasser og funksjonene til disse ordklassene. Arbeidet med dette må være annerledes for yngre enn for eldre elever. En regner med at systematisk arbeid med grammatikk og grammatiske begreper vil være dårlig anvendt tid før elevene har nådd 12 – 14 års alderen, bl.a. fordi det krever en viss evne til analytisk tenkning. For yngre elever bør arbeidet ha karakter av "lek med ord" og "jakt på ord", og det bør være lite bruk av grammatisk terminologi. For eldre elever, som har nådd et utviklingsnivå der de lettere kan håndtere fagtermer og abstrakt kunnskap, kan en også arbeide eksplisitt med grammatikk. Mange med skolebakgrunn fra opprinnelseslandet kan ha god kunnskap om språkets regler. Dette kan utnyttes i arbeidet med å sammenlikne morsmålet med norsk og eventuelt også med andre språk eleven kan. For både yngre og eldre elever vil planlagt, bevisst arbeid med ord, setningsstruktur og tekstbinding kunne gi forståelse av språket som system og metaspråklig bevissthet.

Dette gir også elevene et godt grunnlag når de skal arbeide med engelsk og fremmedspråk. Arbeid med metaspråklig bevissthet videreføres naturlig også på nivå 3 der det er et kompetansemål at elevene skal reflektere over sammenhengen mellom morsmålsopplæringen og opplæringen i norsk.

Da opplæringen i norsk skole primært foregår på norsk, vil det skolefaglige ordforrådet på morsmålet etter hvert kunne bli relativt begrenset. Skal morsmålet kunne fungere som et grunnlag for læring av norsk, er det viktig å hjelpe elevene til å lære nye ord og begreper gjennom morsmålet. En kan peke spesielt på sammenhenger mellom begreper i en fagtekst, gjerne med tankekart, der en har sirkler rundt sentrale begreper og streker som skal vise relasjonene mellom de sentrale begrepene. Slike relasjoner kan dreie seg om årsaker og virkninger eller forholdet mellom overordnede og underordnede begreper, såkalt hierarkisk ordning.

10. Hovedområdet Språk og kultur

I læreplanen er hovedområdet Språk og kultur beskrevet slik:
"Hovedområdet Språk og kultur dreier seg om språk og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv. I dette hovedområdet inngår også bevissthet om hensiktsmessig språkbruk i ulike sosiale sammenhenger."

I læreplanens formålstekst sies det: "Interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen. Dette kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål"

Refleksjon rundt interkulturelle problemstillinger blir mer og mer vektlagt i språkopplæringen både i Norge og i andre land.

Kompetansemålene for språk og kultur

Nivå 1:

- samtale om innholdet i eventyr, sanger eller dikt
- samtale om og gjengi innholdet i gåter, vitser eller andre humoristiske tekster
- samtale om personer og handlinger i tekster fra dagliglivet, fortellinger eller annen aktuell litteratur

Nivå 2:

- samtale om levesett, tradisjoner, omgangsformer og skikker, og språkets rolle i sammenheng med dette
- forklare hvordan ordvalg, stemmebruk og kroppsspråk kan uttrykke forskjellige holdninger
- samtale om hvordan ulike høflighetsuttrykk blir brukt

Nivå 3:

- samtale om språklige bilder i morsmålet
- fortelle om kjente personer, steder og begivenheter av betydning for morsmålet
- drøfte hvordan språk brukes i ulike sosiale sammenhenger
- drøfte hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkelt-individer og grupper

Arbeid med språk og kultur

Siden kompetansemålene er formulert uten hensyn til alder eller årstrinn, vil første skritt for læreren være å konkretisere målene med tanke på den aldersgruppa han/hun forholder seg til. På nivå 1 er alle målene knyttet til innholdet i opplæringen ved at det vises til tekster i ulike sjangere. Tekstene

elevene presenteres for, må være enkle, uansett elevenes alder, men de må også være aldersrelevante. Det viktigste på dette nivået må være at tekstene har appell til elevene, slik at de blir motivert til å lese, og tekstene må være på et slikt språklig nivå at elevene kan ha utbytte av å arbeide med dem.

Med tanke på kompetansemålene på nivå 2, kan det være aktuelt å sammenlikne ulike levesett, tradisjoner, omgangsformer og skikker blant annet på basis av tekstlesing. Helt konkret kan elevene få i oppgave å lage en skjematisk oversikt over sin kontakt med tekstkultur, inkludert oversatte tekster, gjerne helt fra nivå 1, til oppbevaring i språkmappen (*se kapittel 12*).

Litteratur jeg har lest

Tittel	Forfatter	Sjanger	Antall sider	Dato
--------	-----------	---------	--------------	------

Aviser eller blader jeg har lest

Tittel	Antall sider	Dato
--------	--------------	------

Filmer jeg har sett

Tittel	Skuespillere	Dato
--------	--------------	------

TV-programmer jeg har sett

Tittel	Type program	Kanal	Dato
--------	--------------	-------	------

Lest på nettet

Tittel	Teksttype	(Annet?)	Dato
--------	-----------	----------	------

Tilsvarende oversikt kan lages i norskfaget, og etter hvert som eleven starter med engelsk og eventuelt andre fremmedspråk, kan det samme gjøres i disse fagene. Elevene kan på den måten dokumentere all tekstkultur de forholder seg til.

Å kontinuerlig dokumentere språklige *erfaringer*, ikke bare språklige *ferdigheter*, er helt i tråd med den tankegangen som ligger bak Den europeiske språkpermen (jf. *kapittel 4*). Jo yngre eleven er, jo mer støtte trengs det selv sagt for å komme i gang med en slik dokumentasjonsprosess. Til en viss grad trengs det også lese- og skriveferdigheter, så det kan være hensiktsmessig å utsette starten til eleven har vært gjennom den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

Arbeid med tekster gir også erfaringer som er knyttet til språket snarere enn til landet eller kulturen. Å kunne "samtale om språklige bilder i morsmålet" (nivå 3) er et mål som også kan fokuseres ved tekstarbeid, både å identifisere språklige bilder og selv å kunne forklare betydningen. Ofte kan det ta

tid før eleven selv begynner å bruke slike språklige virkemidler aktivt.

Det er naturlig å arbeide mot noen av kompetansemålene i hovedområdet Språk og kultur, ikke ved eksplisitt å fokusere på dem, men ved å integrere denne dimensjonen i arbeidet med de språklige ferdighetene. Eksempelvis står det i beskrivelsen av hovedområdet at "i dette hovedområdet inngår også bevissthet om hensiktsmessig språkbruk i ulike sosiale sammenhenger." For å kunne kjenne igjen og samtale om hensiktsmessig språkbruk, er det viktig at elevene får anledning til å lytte til språkbrukere i forskjellige situasjoner, både formelle og utformelle. Intervjuer med brukere av samme språk, f.eks. medelever og andre lærere enn morsmålslæreren, kan være nyttig for dette formålet. I smågrupper eller par kan elevene gjennomføre intervjuer med ulikt fokus, som for eksempel barndom, eventuelt jobb, vaner og tradisjoner i familien eller i nærmiljøet. I etterkant kan en rette oppmerksomheten mot hvordan språket ble brukt av ulike personer og om ulike temaer, og se om det er noe som kjennetegner språket i ulike sammenhenger. (Jf. Kompetansemålene på nivå 3.)

Mange av morsmålsplanens kompetansemål for språk og kultur står også i læreplanen for grunnleggende norsk. Her er det derfor store muligheter for å samkjøre opplæringen. Til bruk i dette arbeidet kan man for eksempel benytte bøker som finnes både på norsk og morsmål.

I den forbindelse kan det være et poeng å minne både seg selv og elevene om at observasjoner av likheter kan være like interessant som observasjoner av *ulikheter mellom morsmålet og norsk*.

En del bøker som mange barn kjenner, er oversatt til forskjellige språk. Astrid Lindgrens bøker for eksempel, er oversatt til veldig mange språk. Mange av disse bøkene kan skaffes eller bestilles gjennom det flerspråklige bibliotek <http://www.dfb.deichman.no/> Biblioteket har mange bøker på forskjellige språk.

Arbeid med skjønnlitteratur er viktig for å kunne nå kompetansemålene. Slik litteratur kan være utgangspunkt for å "samtale om personer og handlinger i tekster fra dagliglivet, fortellinger eller annen aktuell litteratur" nivå 1 språk og den kan gi innsikt slik at elevene kan samtale om "levesett, tradisjoner, omgangsformer og skikker, og språkets rolle i sammenheng med dette" (jf. hovedområdet Språklæring, nivå 1 og 2 i læreplan i morsmål for språklige minoriteter).

11. Digitale verktøy

Bruk av digitale verktøy er en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag i Kunnskapsløftet. I læreplan i morsmål omtales ferdigheten på denne måten: "Å kunne bruke digitale verktøy i morsmål innebærer å utvide læringsarenaen gjennom å finne fram til og bruke sammensatte, autentiske tekster i ulike sjangre. Det omfatter kommunikasjon med andre og å produsere, komponere og redigere tekster. Det dreier seg videre om kritisk vurdering og bruk av kilder. Å ta hensyn til opphavsrett og personvern er en del av det å bruke digitale verktøy."

Under kompetansemål er det fire punkter som omhandler bruk av digitale verktøy eksplisitt. På nivå 1 under *lytte og tale* skal elevene kunne samtale om innholdet i filmer, dataspill, litterære tekster eller teaterstykker. Under *Lese og skrive* finner vi på nivå 1 at elevene skal kunne "finne bøker eller digitale tekster på morsmålet". På nivå 2 skal elevene bruke ordbøker og digitale hjelpemidler og foreta informasjonssøk, skape, lagre og gjenhente tekster ved hjelp av digitale verktøy. Bruk av IKT er hensiktsmessig for å nå mange av kompetansemålene i læreplanen, og det er ikke noe i veien for å begynne å ta data i bruk også i lese- og skriveopplæringen allerede på nivå 1.

Bruk av data i skrivopplæringen på morsmål fordrer at skolen sørger for nødvendige endringer i tastaturet. Man kan enten kjøpe tastaturer for de språk som benyttes på skolen, eller man kan skaffe klistremerker med fonter som limes inn på det norske tastaturet, og så legge til det aktuelle språket under innstillinger på maskinen. En tredje mulighet er å bruke et visuelt tastatur som kan aktiveres for de forskjellige språkene. Dette finnes på mange maskiner, eller en kan bruke et visuelt tastatur som finnes på nettet.
<http://www.gate2home.com/>

For noen vil bruk av data i morsmålsopplæringen representere innføring i et nytt medium, som de vil ha nytte av også i annet skolearbeid. For andre vil det være å ta i bruk et verktøy som de alt kjenner fra for eksempel spill eller fra informasjonssøk på eget morsmål eller engelsk. I en startfase er det viktig at læreren får god oversikt over om og i hvilken grad eleven har datakunnskap fra før, slik at de som har ingen eller lite kunnskap, får innføring i bruk av selve mediet og individuell oppfølging når det gjelder å utvikle bruksferdigheter. Alle elevene må få innføring i termer som for eksempel *fil, rediger, vis, skrift, lagre*, og lære hva de står for. Dette må gjøres både på norsk og morsmål. Arbeid med disse termene i morsmål bør knyttes opp til bruken av disse ordene i andre sammenhenger. Bruk av IKT i opplæringen er motiverende fordi det gir tilgang til et verktøy som er blitt mer og mer allment. Elevene vil erfare at det åpner for mange muligheter både når det gjelder å innhente informasjon, lese sammensatte tekster, arbeide med hypertekst og til selv å produsere tekster. Dessuten er data et verktøy for kommunikasjon

både privat og i offentlig sammenheng, gjennom chatt, bruk av e-post og nedlasting og utfylling av skjemaer.

Når en begynner å arbeide med data, bør elevene ha et felles utgangspunkt for det de skal søke etter. Det innebærer at læreren bør opprette dokumenter, gjerne for ulike emner, som gjøres tilgjengelig for eleven, og som de kan søke via. Både elever og foresatte må også gjøres kjent med skolens internettside. Via denne sida er det mulig å opprette lenke til klassens digitale klasserom. I det digitale klasserommet bør det finnes opplysninger på flere språk, for eksempel om timeplaner og lekseplaner, og også lydfiler med informasjon til foreldre på flere språk. Da vil IKT også kunne styrke samarbeidet mellom skole og hjem.


Ved at IKT gir god mulighet også for bruk av lyd, kan en begynne å ta data i bruk allerede før elevene har tilegnet seg skriftspråklige ferdigheter på nivå 1. Gjennom innlest tale kan eleven få hjelp til å forstå og uttale enkeltord og uttrykk, og gjennom tekster, innlest av ulike personer, kan eleven oppøve lytteferdigheter. Det vil si at IKT er ett av hjelpemidlene en har for å nå kompetansemål innenfor hovedområdet *lytte og tale* på alle nivåer.

For å styrke begrepsinnlæringen kan en også ta i bruk digitale bilder, video og animasjoner. I denne sammenhengen kan en også arbeide med enkle skriftspråklige ferdigheter. Det kan for eksempel gjøres ved at læreren ber eleven finne bilder av dyr på nettet og skriver navn på dyr de skal søke etter, på tavla: *katt, tiger, elefant, elg*. Arbeid med ortografi kan også komme inn i en slik sammenheng. For søk på nettet er det viktig at ortografien er riktig (for eksempel vil ikke *elfat*, istedenfor *elefant*, gi riktig treff).

Bildesøk på nett, med gratis nedlasting, kan elevene gjøre på <http://www.google.com/imghp?hl=no>

For eldre elever kan bildesøk dreie seg om for eksempel historiske steder eller gjenstander og aktiviteter som er relevante i yrkesfag. På bakgrunn av bildesøk kan elevene lage sin egen bildeordbok. Etter hvert vil bilder også kunne overføres til skjermttekster som elevene skriver.

Internett gir også tilgang til ulike ordbøker som elevene bør få trening i å finne fram i.



LEXIN er en nettordbok som kan brukes på alle nivåer for elever fra mellomtrinnet og oppover, både når en arbeider med morsmålsopplæring, grunnleggende norsk og med tospråklig fagopplæring. Den inneholder oversettelser, ordforklaringer, eksempler, faste ord og uttrykk, bøyningsformer, uttalemarkeringer og illustrasjoner.

www.skolenettet.no/lexin

Tekstperspektivet er sentralt i morsmålsfaget, i denne forbindelse er det viktig at eleven også blir kjent med skjermttekster. Elevene skal oppøve ferdigheter slik at de kan lese ulike tekster på nett, og også lære seg hvordan tekster kan være forbundet via lenker. Gjennom bruk av IKT får eleven også oppøving i å tolke og kombinere ulike tegnsystem. Progresjonen ved bruk av skjermttekster må selvsagt være som ved bruk av andre tekster: Man begynner med korte, enkle tekster med konkret innhold, før man går over til lengre og mer kompliserte. Elevene skal også selv produsere skjermttekster. Data egner seg spesielt godt for arbeid med sammensatte tekster, arbeid med slike tekster går inn i hovedmålet *Les og skriv* og er å finne i kompetansemålene på nivå 2 i læreplanen. Målet er at eleven skal kunne "skrive sammensatte tekster, fortellinger og brev". Sammensatte tekster består av ulike former for kommunikasjon, også billedbruk. En form for slike sammensatte tekster kan også være powerpoint- presentasjoner. Elever på alle nivåer vil kunne ha glede av å lage slike presentasjoner, og det gir mulighet til både å arbeide med skriftspråklige ferdigheter gjennom arbeid med innhold og språklig framstillingsform og med muntlige ferdigheter under forberedelsene til og under selve presentasjonen.

IKT gir også mulighet for å trene på bruk av ord og grammatiske strukturer. Men en bør passe på at data ikke brukes for mye til oppgaver som en kanskje like gjerne kan arbeide med i en arbeidsbok. Arbeidet med slike oppgaver kan ofte bli mekanisk, og den tilbakemeldingen eleven får på rette og gale svar, er kanskje ikke egnet til å gi forståelse for hva som er problemet. Elevens forsøk på å endre for å få alt riktig, kan da bli mekanisk, og riktig resultat oppnås gjennom mange tasteforsøk snarere enn ved språklig refleksjon.

IKT er helt sentralt når det gjelder kunnskapsinnhenting og tekstproduksjon i dagens skole, og det er derfor viktig at en i morsmålsopplæringen utnytter data på ulike måter slik det er gitt eksempler på. Ved bruk av digitale verktøy kan eleven også få en god mestringsfølelse, for noen ved at de tilegner seg en helt ny ferdighet, for alle gjennom at data brukes aktivt for gi kunnskaper og fremme språkferdigheter. Data gjør det også mulig for elevene å vise selvstendighet, de kan selv søke etter og samle informasjon. Etter hvert som elevene gjør selvstendige nettsøk, kan de også oppfordres til å komme med forslag til hva som kan legges inn i et emnedokument som gruppa arbeider med. På den måten er de også med på å utvikle en felles kunnskapsbase for

skolefaglig arbeid. Å bruke IKT i morsmålsopplæringen gir mange muligheter til å innhente informasjon fra kilder som bruker ulike språk, noe som kan bidra til at elevene kan bringe nye perspektiver inn i fellesskapet. Hvordan blir for eksempel finanskrisen beskrevet i indiske, egyptiske eller vietnamesiske medier? Elever som mestrer indisk, arabisk og vietnamesisk har tilgang til nettsteder skrevet på morsmålet, noe som kan gjøre arbeid med et tema mer berikende også for majoritetselevne.

Når elevene produserer skjermttekster, kan tekstene også få andre mottakere enn læreren. De tekstene elevene produserer, kan gjøres tilgjengelige for medelever og foresatte. Dessuten bør tekster samles i en elektronisk mappe som vil utgjøre en del av elevens språkmappe til dokumentasjon av språkkompetanse.

Forslag til videre lesing:

Hauger, Trine: Styrking av lesing som grunnleggende ferdighet ved bevisst metodevalg.

Heen, Grethe: Bruk av IKT i opplæringen av nyankomne minoritetsspråklige elever.

Begge artiklene i Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge (red.): Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid. Universitetsforlaget 2008.

Sandvik, Margareth: Digitale verktøy i det flerspråklige klasserommet. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk forlag 2008.

I [kapittel 13](#) er det en oversikt over datakilder som egner seg i arbeid med morsmål for språklige minoriteter.

12. Vurdering og kartlegging

Vurdering av elevenes språklige ferdigheter kan tjene to hensikter. Vurdering underveis kan brukes for å øke læringsutbyttet og planlegge videre opplæring, mens vurdering til slutt er dokumentasjon på hva man har lært. Bestemmelsene for vurdering i *læreplan i morsmål for språklige minoriteter* er formulert slik:

”Læreplanen er en nivåbasert overgangsplan som kan nyttes til elevene kan følge opplæring etter læreplan i norsk. Det gis derfor ikke vurdering med karakter.”

Det er imidlertid viktig at læreren følger elevenes utvikling nøye selv om det ikke skal gis vurdering med karakter. Her vil vi fokusere på den vurderingen som må foregå underveis i opplæringsløpet, og spesielt på vurderingen av elevenes *språklige ferdigheter*. Opplæring og vurdering henger nøye sammen. Vurdering er ikke bare en kontrollmetode for læreren, men også en viktig del av elevenes aktive læringsprosess. Det innebærer at resultatet av vurderingen må formidles til eleven på en entydig måte, slik at det ikke oppstår misforståelser. Vurderingen av elevenes morsmålskompetanse må gjøres i forhold til de kompetansemålene som er nedfelt i læreplan i morsmål. Det vil være hensiktsmessig at elevene og foreldrene så tidlig som mulig blir gjort kjent med målene for opplæringen, og at de får vite *hva* som skal vurderes. Et samarbeid med lærer i grunnleggende norsk er her sentralt da opplæringen i morsmål bare skal tilbys så lenge elevene har behov for særskilt norsk.

Kartleggingsverktøyet som det vises til i denne veiledningen følger læreplanen i grunnleggende norsk og er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet etter mønster av European Language Portfolio, basert på Det europeiske rammeverket (se [kapittel 4](#)) og tilpasset hovedområder, nivåer og kompetansemål i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som i seg selv er basert på Det europeiske rammeverket.

Kartleggingsverktøyet utgjør en av tre hoveddeler i et http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmateriell_bm_301007.pdf

Det er mulig å bruke dette kartleggingsverktøyet slik at det gir et bilde ikke bare av elevens norskspråklige utvikling, men av elevens samlede språkkompetanse. Det foreslås derfor at tospråklige lærere benytter materialet for å følge utvikling i morsmål. Kartleggingen må gjennomføres muntlig ved at lærer leser spørsmålene på elevenes morsmål, og eleven svarer muntlig.

Del 1 i dette materialet, *Min språkbiografi*, kan brukes til å synliggjøre elevens samlede språkkompetanse på et hvilket som helst tidspunkt. Det er spesielt interessant å synliggjøre kompetansen på det tidspunktet eleven starter skolegangen i Norge, ikke minst for å få fram hvilke språklige erfaringer eleven har å støtte seg på ved videre skolegang. Det er hensiktsmessig at tospråklig lærer deltar når skolen kartlegger språkkompetansen. Dette er spesielt viktig for nyankomne elever, da de ikke kan forventes å ha kompetanse i norsk..

Måten språkbiografien er utformet på, gir det å "kunne litt" en verdi, og den viser at det har en verdi å kunne et språk muntlig, selv om man ikke kan det skriftlig. Dette er med på å støtte opp under det synet at flerspråklighet dreier seg om en helhetlig kompetanse, karakterisert av samspill og gjensidig påvirkning mellom alle typer kunnskap om og erfaringer med språk. (Se også [kapittel 3](#))


For elever som har hatt skolegang fra hjemlandet, kan morsmålskompetansen være så god at elevene kan starte opplæringen etter morsmålsplanen direkte på nivå 3. Andre kan ha hatt ingen eller mangelfull skolegang og kan være analfabeter ved ankomst som ungdommer. Det er derfor viktig å kartlegge kompetansen før man starter opplæringen slik at elevene får tilbud tilrettelagt til sitt nivå. Kartleggingen kan danne et godt utgangspunkt for arbeid med videre utvikling av språk og kunnskaper.

Noen av sidene i kartleggingsmaterialet er egnet for gjenbruk og kan på den måten avspeile den språkutviklingen som har funnet sted. Et eksempel er siden *Min språklæring i Språkbiografien: Har eleven fortsatt samme mål for språklæringen, eller har det skjedd en endring? ('Dette ønsker jeg å kunne på språket')*

Del 2 er selve kartleggingsverktøyet. Dette skal være en støtte i skolens vurdering av når eleven er i stand til å følge ordinær opplæring, i tillegg til at det skal tjene som et pedagogisk verktøy for lærer og elev. Sjekklistene for om ulike læringsmål er nådd, er derfor formulert som "Eleven kan"-utsagn.

Det finnes tre andre norske versjoner av *European Language Portfolio*: "*Europeisk språkperm for voksne innvandrere*", "*Europeisk språkperm 6 – 12 år*" og "*Europeisk språkperm 13-18 år*". De to sistnevnte er utarbeidet med tanke på fremmedspråklæring. Sjekklistene i disse tre språkpermene fungerer mer som innlærerens egenvurdering av språkferdigheter, og sjekklistene er derfor formulert som "Jeg kan"-utsagn.

Kartleggingsverktøyet er inndelt i tre nivåer i tråd med læreplanen. Men mens det i læreplanen er fire hovedområder (*Lytte og tale, Lese og skrive,*



Språklæring og Språk og kultur), er det seks i kartleggingsverktøyet, da hvert av områdene Lytte og tale og Lese og skrive er delt i to. ”Eleven kan”-utsagnene bygger på kompetansemålene i planen, men konkretiserer målene og er derfor mer omfattende enn disse.

Når verktøyet tas i bruk første gang, er det viktig at læreren ikke tenker seg til hvilket nivå eleven er på, men at språkkompetansen vurderes.

Del 2 inneholder også nivåbeskrivelser, som først og fremst er nyttige for læreren. De representerer en slags oversikt over det eleven skal kunne mestre på de tre nivåene, og er samtidig grunnlaget for ”Eleven kan”-utsagnene. De er derfor plassert innledningsvis i del 2.

Del 3, Elevens språkmappe, bygger på prinsippet om mappevurdering, en metode mange lærere i Norge er kjent med. I mappen samles muntlige og skriftlige arbeider som dokumenterer elevens språklige ferdigheter samt kunnskaper om språk og kultur. Hele eller deler av mappen kan være elektronisk. I http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf finner en eksempel på hva en språkmappe kan inneholde. I sjekklisterne i del 2 finnes rubrikken ”Dokumentert i mappe”. Her kan elevene skrive dato når det finnes dokumentasjon i språkmappen på at de har nådd kompetansemål. Et allment prinsipp i mappevurderingsmetodikken er at mappen er elevens eiendom. Det vil si at eleven skal kunne bestemme hva som skal legges inn i mappen. Dette prinsippet er spesielt viktig for elevmapper som skal brukes til formell vurdering. I og med at det ikke er knyttet en formell vurderingsordning til læreplan i morsmål, er det naturlig at lærer og elev i fellesskap bestemmer hva som skal inn i mappen. Kanskje er dette elevenes første møte med mappevurderingsmetodikken, og kan ses som en introduksjon til en arbeidsmåte som de sannsynligvis vil møte i andre fag og sammenhenger senere.

Som vedlegg til kartleggingsmaterialet finnes et oversiktsskjema kalt Elevens profil. Det er naturlig at eleven utvikler forskjellige deler av språkkompetansen i ulikt tempo. Dette vil medføre at eleven samtidig vil kunne arbeide på ulike nivåer innen de ulike hovedområdene. Dersom det fylles ut profilark med jevne mellomrom, vil både elev og lærer være seg bevisst både elevens framgang og ståsted til enhver tid, og det vil bli klart hvilke områder eleven har særlig behov for å arbeide mer med.

I læreplanen vektlegges reseptive språkferdigheter like sterkt som produktive. Det kan imidlertid være problematisk å vurdere reseptive språklige ferdigheter isolert, ettersom de reseptive ferdighetene vanligvis dokumenteres ved at det produseres språk. I forbindelse med mappevurderingsmetodikken må det sies at det er språklig produksjon som står i fokus. Det kan derfor gi et skjevt bilde av elevens profil dersom profilarket fylles ut med for sterk vekt

på dokumenterte ferdigheter (utfylt rubrikk "Dokumentert i mappe" på sjekk-listene).

Kartleggingsverktøyet, "Eleven kan"-utsagnene og Min språkmappe, vil være nyttige hjelpemidler for tilrettelegging av morsmålsopplæringen på riktig nivå for elever som bytter skole i løpet av skoleåret, og for de som står ved overgangen til et nytt årstrinn – både innenfor og mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Det samme gjelder ved overgangen mellom grunnskolen og videregående. Det vil være mange elever som vil måtte ha opplæring etter denne planen selv om de flytter seg fra ett trinn til et annet. Muligheten for at eleven innen rimelig tid vil kunne nå kompetansemålene på nivå 3 vil bli styrket dersom skolen tar utgangspunkt i de ferdighetene og kunnskapene eleven allerede har tilegnet seg innenfor de ulike områdene i læreplanen.

13. Læremidler og pedagogiske ressurser

Dette kapitlet er todelt. I den første delen presenterer vi bøker og fagartikler som kan være til nytte og glede for lærere som underviser flerspråklige elever. En del av den foreslåtte litteraturen tar utgangspunkt i opplæringen i norsk som andrespråk, men kan også være nyttig bakgrunns litteratur for lærere som underviser i morsmål og som gir tospråklig fagopplæring.

En mer utførlig liste over aktuell litteratur knyttet til undervisning av minoritetsspråklige elever finnes i Veiledning til læreplanen i grunnleggende norsk. <http://www.hio.no/Enheter/NAFO/Laereplaner/Veiledning-til-laereplan-i-grunnleggende-norsk-for-spraaklige-minoriteter>

Del to inneholder en oversikt over nettressurser som kan være nyttige for dem som arbeider med opplæring av minoritetsspråklige elever. Det gis også henvisning til læremidler som er laget for minoritetsspråklige elever, og som kan brukes i tilknytning til arbeidet med tospråklig opplæring.

1. Faglitteratur

Generelt

Bøyesen, Liv: Flerkulturell pedagogikk – perspektiver og praksis. I Brock-Utne, Birgit og Liv Bøyesen (red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell pedagogikk, utdanning og utvikling*. Fagbokforlaget 2006.

Ellingsen, Elisabeth: Samtaler om litteratur i klasserommet. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*, Gyldendal Akademisk 2004.

Germundsson, Odd Erik (2000) *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: Tano. Aschehoug.

Hauge, An-Magritt: *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget 2007.

Hvistendahl, Rita: *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget 2001.

Hvistendahl, Rita: *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget 2009.

Kibsgaard, Sonja: *Minoritetsbarn i småskolen*. Cappelen Akademisk 1997.

Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby: *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Universitetsforlaget 2002.

Kulbrandstad, Lise Iversen: *Språkopplæring i den flerkulturelle skolen*. NOAnett.

<http://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=274053>

Elisabeth Selj: *Minoritetslevene, språket og skolen*. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Svendsen, Bente Ailin: *Flerspråklighet i teori og praksis*. I Hvistendahl, Rita: *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget 2009.

Schultz, J.H., An-Magritt Hauge og H. Støre: *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian.* Universitetsforlaget 2008. (3.utgave)

Øzerk, Kamil: Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk forlag 2008.

Skole-hjem samarbeid

Becher, Aslaug Andreassen: *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre* Fagbokforlaget 2006

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG): *Broer mellom hjem og skole – Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen.*

Hougen, Kareljus: Samarbeid mellom hjem og skole. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen.* Revidert utgave. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Nergård, T.: Samarbeid mellom skolen og foreldre med innvandrarakgrunn. I *Utdanning* nr 20, 2006.

Organisering

Hauge, An-Magritt: Organisering av tospråklig opplæring. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk forlag 2008.

Lesing og skriving

Bjørkavåg, Lise Iversen: Grunnleggende leseopplæring for elever fra språklige minoriteter. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag.* LNU/Cappelen 1990.

Bråten, Ivar (red.). *Leseforståelse – lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag 2007.

Noen artikler i boka:

Aukrust, Vibeke Grøver: "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv..

Aukrust, Vibeke Grøver og Veslemøy Rydland: Minoritetsspråklige barn og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse?

Hvistendahl, Rita: Unge lesere fra språklige minoriteter.

Rudberg, Monica: La det bli et eventyr å lese lærebøker!

Bøyesen, Liv: *Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritets elever.*
<http://noa.cappelendam.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=271118>
(artikkel satt inn 24.02.2004)

Bøyesen, Liv: Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. I *NOA norsk som andrespråk nr. 1, 2008.*

Hauge, An-Magritt: Grunnleggende lesing og skriving i en tospråklig situasjon. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk Forlag 2008.

Engen, Tor Ola: Tekst som kulturell undertekst. Lesing som kulturbetinget kompetanse. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Hvistendahl, Rita: "Jeg må lære noe av dette." Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter. I: Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget 2006.

Isaksen, Unni Skadberg: Leseopplæring med andrespråkperspektiv for 5. – 7. klasse. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Kulbrandstad, Lise Iversen: « - snip snap var eventyrene ferdig» - Arbeid med tekstoppbygging i norsk som andrespråk i grunnskolen. *NOA norsk som andrespråk* nr. 15, 1992.

Kulbrandstad, Lise Iversen: Å utvikle gode lesere – en utfordring i den fortsatte lesundervisningen.

<http://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=274014>

Moskvil, Maria Elisabeth: Når den minoritetsspråklege møter fagteksten. Kap. 8 i Maagreøy, Eva og Elise Seip Tønnessen (red.): *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget 2006.

Spurkland, Marit: Kan man lese seg til et språk? I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Thurmann-Moe, Cathrine: Leseopplæring uten lesebok – verksted som metode i den første lese- og skriveopplæringen. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Norsk språkstruktur i kontrastivt perspektiv

Hilditch, Grethe: Noen trekk ved formsystemet i norsk. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Mac Donald, Kirsti og Else Ryen: Strukturer i morsmål og målspråk. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Ryen, Else: **Elevttekster.** Noen eksempler på innlærerspråk. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

IKT

Hauger, Trine: Styrking av lesing som grunnleggende ferdighet ved bevisst metodevalg.

Heen, Grethe: Bruk av IKT i opplæringen av nyankomne minoritetsspråklige elever.

Begge artiklene i Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge (red.): *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid.* Universitetsforlaget 2008.

Sandvik, Margareth: Inn i skriften med IKT. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Sandvik, Margareth: Digitale verktøy i det flerspråklige klasserommet. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk forlag 2008.

Schwebs, Ture og Hildegun Otnes: *tekst.no Strukturer og sjangrer i digitale medier.* Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk forlag 2001. Kapittel 11: Skjermtekster i skolen.

Kartlegging og vurdering

Hvistendahl, Rita og Astrid Roe: *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen. Rapport fra Osloprøven i lesing skoleåret 2003-2004 med særlig vekt på minoritetsspråklige elevers resultater.* Utdanningsetaten i Oslo 2004.

Gylder-Corneliussen, Gerd: Leseutviklingsskjema (LUS) i videregående skole. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Sandvik, Margareth: Mappedvurdering – et kvalitativt vurderingsverktøy for språk og språkutvikling. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Smeland, Odd Ingar og Gerd Gylder-Corneliussen: LUS – et leseutviklingsskjema I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen.* Revidert utgave. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Materiell for kartlegging og vurdering

Utdanningsdirektoratet: *Kartlegging av leseferdighet. Albansk, arabisk, kurdisk, persisk, somali, spansk, tamil, tyrkisk, urdu og vietnamesisk versjon, 2. og 3. trinn.* Eleverhefter og lærerveiledning.

<http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>

Utdanningsdirektoratet: *Kartlegging av leseferdighet. Albansk, somali, tyrkisk versjon, 4.-5. trinn.* Eleverhefter og lærerveiledning.

<http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>

2. Læremidler og nettressurser

Oversikter over lærebøker for en rekke språk, materiell for begrepstrening og annet undervisningsmateriell finnes på

<http://mino.utdanningsdirektoratet.no/index.php?id=158&type=header&level=2>

Ressurssider laget for skolebruk

www.skolenettet.no

Oversikt over noen digitale læremidler

<http://hio.no/content/view/full/54947>

Læremidler i morsmål fra Sverige:

<http://mino.utdanningsdirektoratet.no/index.php?id=493&type=material&level=2>

Digitale læremidler på flere språk

Utviklet i Sverige for elever i videregående opplæring

<http://www.pashto.se/boken/boken/index.htm>

Skjønnlitterære tekster på ulike morsmål:

<http://mino.utdanningsdirektoratet.no/index.php?id=485&type=header&level=2>

Ordbøker:

<http://www.hio.no/enheter/nafo/ressursbank/ordboeker>

<http://mino.utdanningsdirektoratet.no/index.php?id=551&type=header&level=1>

Språkguide

Språkressurser på flere språk, tekst, lyd, bilde. Utarbeidet for engelsk, fransk, italiensk, japansk, portugisisk, tysk. Arabisk, gresk, hindi, kinesisk, koreansk, vietnamesisk og tyrkisk er under utvikling.

<http://www.languageguide.org/>

Nettordbok

Lexin er en nettordbok som kan brukes fra grunnskole (fra 3. – 4. trinn) og oppover. Egner seg både for arbeid med norsk og med fagopplæring.

I tillegg til norsk ordbok (bokmål og nynorsk) finnes illustrerte nettordbøker for ni språk: norsk – arabisk / engelsk / persisk / tyrkisk / tigrinja / kurdisk (kurmandji) / kurdisk (sorani) / somali / tamil.

<http://decentius.hit.uib.no/lexin.html>

Tospråklige lydbøker

Hver lydbok inneholder to CD'er, en norsk og en på ønsket morsmål.

Sammen med lydboken et 36 siders teksthefte med de samme eventyrene på begge språkene.

<http://www.familieforlaget.no/Produkter/Tospraaklige-lydboeker>

Norske folkeeventyr på to språk

<http://www.familieforlaget.no/Produkter/Tospraaklige-boeker>

Mattebegreper på 17 språk

http://modersmal.skolverket.se/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=34

Støttmateriell på flere språk for matematikkundervisning i grunnskolen og i videregående opplæring

<http://www.webbmatte.se/>

Virvel vår verden

Spennende nettside for barn, hvor de ved hjelp av dataspill kan få vite mer om: barn og voksnes rettigheter, verdens ulike tallsystemer, forskjellige alfabeter, leker og spill fra mange land, natur og miljø, kultur og religion i ulike deler av verden

<http://www.hio.no/content/view/full/54947>

Hundespor

Tverrfaglig og flerspråklig nettbasert læringsressurs for de yngste

<http://www.grom.no/hundespor.html>

Zmekk

Elektronisk læremiddel for tospråklig fagopplæring på mellomtrinnet

<http://zmek.no/content/zmekk/index.html>

Noen nettressurser for lærere

På hjemmesidene til NAFO finnes en "Ressursbank":

<http://hio.no/enheter/nafo/ressursbank>

Den inneholder lenker til :

Eksempelsamlinger

Nye bøker / publikasjoner

Utvalgt faglitteratur

Mino – læremiddelkatalog

Digitale læremidler

Tospråklig opplæring

Kontrastive beskrivelser

Antirasisme og arbeid med holdningsendring

lover, forskrifter mv. for barnehager og utdanning

Gjeldende tilskuddsordninger

Oversikt over kontrastive beskrivelser

(for norsk – albansk /amharisk/arabisk/berbersk/bosnisk/kroatisk/serbisk/filipino/finsk/hindi/kinesisk/latvisk/persisk/panjabi/polsk/russisk/spansk/somali/tamilsk/thai/tyrkisk/urdu/vietnamesisk)

<http://hio.no/content/view/full/55881>



UTDANNINGSDIREKTORATET
Kolstadgata 1
Postboks 2924 Tøyen
0608 Oslo
Tlf: 23 30 12 00
Faks: 23 30 12 99
www.utdanningsdirektoratet.no