

Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet

Delrapport

Innhald

Innleiing	3
1	Fire norskfag med ulike vilkår 5
	Læreplanane og Opplæringslova 6
	Nokre sentrale omgrep – avklaringar 7
	Utvikling av kartleggingsverktøy 8
2	Prinsippet om tilpassa opplæring 9
	Evaluering av Reform-97 10
	Bruk av spesialundervisning 11
	Oslo kommune: Prosjekt med tilpassa opplæring 12
3	Dei tre andrespråkplanane 13
	Norsk for elevar med samisk som førstespråk 13
	Norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk 14
	Norsk som andrespråk for språklege minoritetar 15
4	Andrespråkopplæring i andre land 20
	Danmark 20
	Sverige 21
	Europeiske tverrsnittsundersøkingar 22
5	Kunnskapsløftet – ny læreplanstruktur 23
	Høyringsutkastet til ny læreplan i norsk – framtidens norskfag? 24
6	Kor mange læreplanar? 26
	Alternativ 1: Ein felles plan 26
	Forholdet mellom norsk og norsk som andrespråk for språklege minoritetar 30
	Alternativ 2: Ein felles andrespråkplan 34
	Alternativ 3: Fire læreplanar i norsk 37
7	Tilråding: Fire læreplanar med felles plattform 38

Litteraturliste

Vedlegg

- 1 Mål, timetal og struktur i dei ulike norskplanane
- 2 Andrespråkopplæring i Danmark, Sverige og i andre europeiske land
- 3 Eksamenssekretariatet 1997: *Om vurdering av skriftlig arbeid i norsk som andrespråk for spåklige minoriteter, videregående skole* (ikkje elektronisk)

Innleiing

Utdannings- og forskningsdepartementet sette i april 2005 ned ei arbeidsgruppe for å vurdere heilskapen i framtidens norskfag, særleg i lys av dei utfordringane eit fleirkulturelt samfunn skapar. Arbeidsgruppa har 12 medlemmer:

Tora Aasland, Fylkesmann i Rogaland, leiar
Loveleen Rihel Brenna, leiar av Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG)
Lars S. Evensen, professor i språk og kommunikasjonsstudier, NTNU
Gro Flaten, rektor, Bjerke videregående skole, Oslo
Halvor Fosli, forfattar og redaktør av tidsskriftet *Prosa*
Erna Lyssand Hætta, rådgivar, Sametinget
Lise Iversen Kulbrandstad, prorektor, Høgskolen i Hedmark
Sylfest Lomheim, direktør, Norsk språkråd
Vidar Lunne, lektor, Kristelig gymnasium, Oslo
Kjell-Arild Madsen, dekan, Høgskulen i Volda
Arnfinn Vonen, professor i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
Laila Aase, førsteamanuensis, Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen

Sekretærer for arbeidsgruppa er seniorrådgivar Jorunn Berntzen, UFD, lektor Ove Eide, Firda vidaregåande skule og rådgivar Tone Vindegg, Utdanningsdirektoratet.

Arbeidsgruppa har fått følgjande mandat for arbeidet:

Arbeidsgruppa skal innen 01.01.06 utarbeide en rapport til Utdannings- og forskningsdepartementet. Rapporten skal vurdere helheten i fremtidens norskfag, blant annet i lys av de utfordringer faget står overfor i det flerkulturelle samfunnet, og i lys av de erfaringer som oppnås gjennom forskning, forsøks- og utviklingsarbeid.

Gruppa skal beskrive, vurdere og foreslå mål og prioriteringer i forbindelse med:

- 1. Norskfagets rolle i et flerkulturelt samfunn, herunder norskfaget som formidler av kultur og samfunnskunnskap*
- 2. Læreplaner og vurderingsformer, herunder:*
 - 2.1. vurdering av muligheten for ett norskfag for alle (se presisering)*

- 2.2. *utvikling av grunnleggende ferdigheter (å kunne lese og kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig) i norskfaget og i alle fag*
3. *Lærerutdanningen*
4. *Støttetiltak, som nasjonale sentra, herunder eksisterende sentras mandat og organisasjonsform og behovet for samordning, evt opprettelse av nye sentra.*
5. *Forskning, forsøks- og utviklingsarbeid*
6. *Samordning og samarbeid, herunder eksisterende samarbeidsformer nasjonalt og internasjonalt vdr. morsmålsopplæringen.*

Presisering av mandatets punkt 2.1:

Arbeidsgruppen skal innen 15.05.05 levere en delrapport hvor de vurderer og kommer med anbefaling om det er behov for egne læreplaner i andrespråkene, eller om det er mulig å utarbeide en felles læreplan i norsk som også inkluderer mål for samiske, døve og minoritetsspråklige elever, dvs en læreplan i norsk for alle.

Arbeidsgruppen bes vurdere og anbefale om:

1. *Dagens system med samme antall læreplaner i norsk skal opprettholdes*
2. *Det skal utarbeides en læreplan i norsk som andrespråk evt. supplert med veiledninger for aktuelle målgrupper*
3. *Det skal utarbeides en felles læreplan i norsk evt. supplert med veiledninger for aktuelle målgrupper*

Arbeidsgruppa hadde det første møtet sitt 4. april og har seinare hatt to møte, av dei eitt over to dagar. Punkt 2.1 i mandatet har vore tema, og arbeidsgruppa legg med dette fram si tilråding om punkta i delmandatet. Rapporten bygger på diskusjonane på møta, innlegg og notat frå medlemmene. Ei evaluering av ressursbruk og elevtal i norsk som andrespråk (Aasen og Mønness 2005) er innarbeidd i kapittel 3.

Arbeidsgruppa har hatt svært kort tid på delrapporten. At evalueringa av norsk som andrespråk kom seint, auka tidspresset ytterlegare. Det er likevel lagt ned eit stort arbeid i å strukturere og formidle eksisterande bakgrunnsinformasjon, og fleire av medlemmene i arbeidsgruppa har levert bidrag skriftleg og/eller munnleg. Dei tilrådingane som arbeidsgruppa legg fram i denne delrapporten er eit sameint uttrykk for kor langt det er forsvarleg å strekkje seg i svaret på spørsmåla som ligg i punkt 2.1 i mandatet.

Arbeidsgruppa vil sjølvsagt gjere grundigare og meir heilskaplege vurderingar i hovudrapporten. Dette gjeld først og fremst norskfaget i eit fleirkulturelt samfunn, læreplanane som uttrykk for kulturell identitet og deira funksjon som drivkraft for forskning og lærarutdanning.

Når det i denne rapporten blir referert til andrespråkplanar, dreier det seg om læreplanane i norsk for elevar med samisk som førstespråk/norsk for elevar med samisk, læreplanane i norsk som andrespråk for språklege minoritetar og læreplanane i norsk for døve/norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk. Vi gjer merksam på at dei sistnemnde planane ikkje karakteriserer seg som andrespråkplanar. Arbeidsgruppa har valt å likevel behandle dei på linje med dei andre planane for språklege minoritetar.

1 Fire norskfag med ulike vilkår

Vi har i dag fire sett med læreplanar for norsk i grunnopplæringa, litt ulikt utforma for grunnskolen og vidaregåande skole: Norsk, Norsk for elevar med samisk som førstespråk/for elevar med samisk, Norsk for døve/for elevar med teiknspråk som førstespråk og Norsk som andrespråk for språklege minoritetar (Noa).

Norskopplæringa er altså prega av organisatorisk differensiering. Det store fleirtalet av elevane får opplæring i faget norsk, det faget vi til vanleg tenkjer på når vi snakkar om "norsk". Dei tre andre norskfaga er fag for ulike språklege minoritetar. To av planane gjeld relativt få elevar, og opplæring etter desse to planane har funksjonell tospråklegheit som mål. Planen for den gruppa som eksplisitt blir omtala som språkleg minoritet, altså dei som ikkje har norsk eller samisk som morsmål, gjeld for ei samansett elevgruppe som kan ha svært ulike språklege og kulturelle bakgrunnar. Elevar som følgjer denne planen, går på vanlege skolar over heile landet i klasser saman med majoritetsspråkselevar, eller i egne grupper.

Tidlegare var funksjonell tospråklegheit mål for grunnskoleopplæringa også for desse elevane. Etter innføringa av L97 og behandlinga av Stortingsmelding nr 17 om *Innvandring og det fleirkulturelle Norge* i 1997, er målet endra slik at ein no legg hovudvekta på norskopplæring. I L97 er norsk som andrespråk for språklege minoritetar altså eit overgangsfag. Elevane skal gå frå ei opplæring etter eigen plan til å følgje planen i norsk.

Elevar med behov for særskilt norskopplæring har likevel visse rettar knytt til opplæring i morsmål.

Læreplanane og Opplæringslova

Rettane til dei ulike gruppene er heimla slik i Opplæringslova:

- *Norsk for elevar med samisk som første- eller andrespråk og finsk som andrespråk:* Samisk er eit offisielt språk i Noreg, og samiske elevar sin rett til opplæring i samsvar med det samiske læreplanverket er heimla i opplæringslova § 6-2 og 6-3 og forskrift til opplæringslova § 1-1. Dette er ein individuell rett som også gjeld utanfor samisk forvaltningsområde. Innan rammer som er fastsett av departementet lagar Sametinget utkast til forskrifter om særskilde læreplanar for opplæringa for elevar som får samisk opplæring (§ 6-4). Opplæringslova § 2-7 gir rett til opplæring i finsk som andrespråk for kvenske elevar, og i vidaregåande skole følgjer dei same læreplanen i norsk som elevar med samisk.
- *Norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk:* Døve elevar sin rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk er heimla i opplæringslova § 2-6 og § 3-9 og forskrifta § 1-1 som seier at elevane skal ha opplæring i samsvar med læreplanane i teiknspråk, norsk for døve, engelsk for døve og drama/rytmikk for døve.
- *Norsk som andrespråk for språklege minoritetar:* Elevar frå andre språklege minoritetar har rett til særskilt språkopplæring etter § 2-8 i Opplæringslova. Frå hausten 2004 er ordlyden slik: "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 [...]"

Forskrifta til opplæringslova § 1-1 har inntil 1. mai 2005 lydd slik:

"Elevar med anna morsmål enn norsk og samisk har som alternativ til opplæring etter læreplanen i faget norsk rett til opplæring i samsvar med Læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen." Frå 1. mai er dette endra til følgjande:

"Elevar med rett til særskilt norskopplæring etter opplæringslova § 2-8 og friskolelova

§ 3-5 skal få opplæring etter ei tilpassing til læreplan i norsk eller opplæring etter læreplan i norsk som andrespråk."

Som vi ser, har samiske elevar og døve elevar ein klar rett til tospråkleg opplæring. Læreplanen i norsk som andrespråk for språklege minoritetar inngår ikkje på same måten som del av eit tospråkleg opplæringstilbod. Etter den nye forskrifta skal særskild norskopplæring anten kunne gjevast gjennom læreplanen i norsk som andrespråk eller gjennom tilpassa opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Omgrepet "særskild norskopplæring" omfattar alt frå innføringsklassar for elevar utan grunnleggande norskkunnskapar til ekstra støtte for elevar som i stor grad kan følgje vanleg undervisning.

Nokre sentrale omgrep – avklaringar

Dei læreplanane i norsk vi har i dag, er ikkje laga samtidig og har ingen einskapleg omgrepsbruk. Gjeldande planar for faget norsk (L97, R94) forstår seg sjølv både implisitt og eksplisitt som morsmålsplanar og har ikkje bygd inn mål som tek sikte på å fange opp elevar med annan språkleg bakgrunn. Morsmålet er her synonymt med norsk og er det "sjølvsegte" utgangspunkt for samhandling, identitetsutvikling og meiningsskaping. Det samiske læreplanverket (L97S) har som føresetnad eit fleirspråkleg samfunn der mange barn lærer to språk parallelt frå dei er små. Her blir omgrepa førstespråk og andrespråk brukt i læreplanane. I læreplanane for teiknspråkbrukarar blir teiknspråk rekna som førstespråk.

Omgrepet *morsmål* er gjerne knytt til primærsosialiseringa, til det første språket du lærer. Bruker ein omgrepet i ei slik tyding, er morsmålet gitt ein gong for alle, og dei som veks opp med to språk i heimen får to morsmål. Morsmålet er rekna som berar av den personlege og kulturelle identiteten i vid forstand. For mange vil morsmålet også vere det språket dei brukar mest og kan best, men dette gjeld ikkje alle. Det finst born som har eit morsmål dei meistar dårlegare enn det språket dei møter mest utanfor heimen og som blir opplæringsspråk i skolen. Og det er ikkje slik at alle knyter personleg og kulturell identitet til berre eitt språk.

Omgrepet *førstespråk* er også knytt til primærsosialiseringa, og organisasjonar som UNESCO og Europarådet bruker førstespråk synonymt med morsmål. Ein kan altså ha to førstespråk, jamfør avsnittet over. I omtale av tospråklege forhold bruker ein ofte omgrepet førstespråk i staden for morsmål.

Når ein lærer eit språk i tillegg til morsmålet eller morsmåla sine, kan ein lære det som eit framandspråk eller som eit andrespråk. *Andrespråk* lærer ein i eit miljø der dette språket er i allmenn bruk som daglegspråk. Under optimale forhold lærer ein andrespråket i ein vekselverknad mellom uformell samhandling med andre og systematisk opplæring i skolen. Dersom elevane ei gruppe har ulike førstespråk, blir andrespråket også opplæringsspråket. Derfor er andrespråkopplæring meir komplekst enn framandspråkopplæring, fordi reiskapsspråk og målspråk er det same. Elevar som lærer eit språk som andrespråk, kan oppnå tilnærma morsmålkompetanse i språket i forhold til sin alder dersom dei lærer det i ein vekselverknad mellom styrt og naturleg språklæring.

Framandspråk er eit språk ein lærer utan å ha det rundt seg til dagleg, gjerne i eit tilrettelagt og strukturert opplæringstilbod der det blir teke omsyn til elevens alder, kunnskapsbakgrunn og språklege utgangspunkt.

Majoritetsspråk og *minoritetsspråk* er omgrep som seier kor mange i eit samfunn som bruker språket. Det finst mange ulike tospråklege situasjonar. Samisk er i dag eit minoritetsspråk med status som offisielt språk, medan det er foreslått å gjere teiknspråk til offisielt språk. Morsmåla til folk som har innvandra til Norge i nyare tid, har ingen offisiell status. Også dei blir omtala som minoritetsspråk. I skolen har "elevar frå språklege minoritetar" blitt brukt om "elevar med anna morsmål enn norsk og samisk". Definert på denne måten er "elevar frå språklege minoritetar" ei fellesnemning for den svært ueinsarta gruppa av elevar med innvandrar- og flyktningbakgrunn.

Utvikling av kartleggingsverktøy

Eit kritisk punkt i praktiseringa av norsk som andrespråk som eit overgangsfag er vurderinga av kva som er "tilstrekkelege kunnskapar i norsk". Det finst per i dag ikkje kartleggingsverktøy som er utvikla for å vurdere kva som er eit tilstrekkeleg ferdigheitsnivå i norsk til å følgje vanleg opplæring.

Strategiplanen *Likeverdige utdanning i praksis!* kom i 2003 og inneheld ei lang rekke mål og tiltak som skal gi betre læring og større deltaking av språklege minoritetar, frå barnehage til høgskole. Eitt av tiltaka er direkte retta mot faget norsk som andrespråk og dreier seg om å

utvikle kartleggingsverktøy, knytt til mappevurderingsmetodikk, som gjer at lærarar og elevar kan følgje språkutviklinga til elevane betre og vurdere meistringsnivået deira i forhold til ei rekke ulike språklege dugleikar. Siktemålet er å utvikle eit verktøy til blant anna å vurdere når elevane har gode nok norskkunnskapar til å følgje planen i faget norsk. Materiellet har vore utprøvd og skal ferdigstillast våren 2005. Det er uavhengig av læreplanane.

2 Prinsippet om tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring handlar om å skape likeverd og likestilling i skolen. Alle skal ha same sjansar til å utvikle evnene sine. Skal ein lukkast i dette, må det skje individuelle tilpassingar av opplæringa. Når alle skal gå i same skole og vere del av same fellesskapen, må det takast omsyn til skilnadene når opplæringa skal planleggast.

Kvar elev har etter Opplæringslova § 1-2 krav på opplæring som er tilpassa evnene og føresetnadene hos den enkelte. Dette prinsippet er også nedfelt i Generell del av læreplanen og i *Læringsplakaten*, som er eit bindeledd mellom generell del og læreplanane for kvart fag. Læringsplakaten konkretiserer kravet om tilpassa opplæring slik:

"Skolen og lærebedriften skal

- gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre
- ...
- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse
- ...
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter
- ...
- legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen"

Tilpassa opplæring er avhengig av ei rekke rammefaktorar som i praksis styrer innhaldet i opplæringa, mellom anna lærarens utdanning, læremidla og talet på elevar. Arbeidsgruppa ser

det som relevant å vurdere desse rammefaktorane i drøftinga av behovet for eigne læreplanar, men ei utfyllande behandling av temaet har ikkje vore mogeleg i delrapporten.

Evaluering av Reform-97

I forhold til spørsmålet om ein felles læreplan i norsk reiser prinsippet om tilpassa opplæring fleire sentrale problemstillingar: Vil dette sikre andrespråkselevane den opplæringa i norsk dei treng? Eller vil éin plan føre med seg usynleggjing av deler av denne elevgruppa?

Det er ein sterk og tung tradisjon i norsk skole å oppfatte tilpassa opplæring som spesialundervisning, sjølv om styringsdokumenta er tydelege på at tilpassinga gjeld alle elevar.

I artikkelen "65 år med tilpassa opplæring" peikar Peder Haug på at uttrykket tilpassa opplæring truleg først vart brukt i ei melding til Stortinget i 1976. Før dette brukte ein ord som tilrettelagt undervisning, individualisering, samanhaldne klassar, differensiering og pedagogisk differensiering med omtrent den same tydinga. Same kva omgrep som har vorte nytta: Det har heile tida handla om å legge til rette opplæring som tek utgangspunkt i den einskilde eleven, og hans/hennar bakgrunn, interesser, erfaringar, kunnskapsnivå osv. Men trass i fleire tiårs skolepolitiske målsetjingar om tilpassa opplæring, syner evalueringa av L97 at tradisjonens kraft er sterk. Framleis er opplæringa i norsk skole i stor grad prega av lærarstyrt kateterundervisning, fagsentrering og heller lite elevaktive læringsformer (Haug 2004: 69 ff).

I praksis blir omgrepet tilpassa opplæring brukt og forstått på ulike vis. Haug skil mellom ei trong og ei vid forståing, der det første handlar om bestemte måtar å organisere opplæringa på, om metode meir enn om haldningar. Den vide tilnærminga ser tilpassa opplæring som ein overordna måte å forstå undervisning og opplæring på: "Det er ingen enkel metode for handling. I dette ligg at ein må sjå og vurdere heile verksemda i skulen som ein heilskap, og ikkje isolere enkelte delar for seg. Å vurdere omfanget av og graden av tilpassa opplæring ut frå ei slik tilnærming, krev ein meir omfattande analyse av verksemda i heile skulen" (Haug 2004: 72). Etter denne tilnærminga handlar tilpassa opplæring til sjuande og sist om at alle elevane skal ha utbyte av å vere i skolen. Det er altså ikkje tilstrekkeleg berre å individualisere og differensiere opplæringa. Ein må både syte for og dokumentere at opplæringa gir positive resultat i form av mellom anna trivsel, fellesskap, utvikling og læring.

Evalueringa av Reform 97 viste at nokre grupper elevar kom dårleg ut i forhold til undervisningsutbytte. Haug oppsummerer resultatata frå denne delen av evalueringa slik: "Konkret tyder det at grunnskulen slik målet er, ikkje gir ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader, og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper elevar står i ein skule der deira utgangspunkt og bakgrunn gjer at dei sannsynlegvis ikkje klarer seg så godt som dei kunne ha gjort fagleg" (Haug 2004: 76f). Mellom dei var mange elevar med anna morsmål enn norsk.

Bruk av spesialundervisning

Ei heilt ny bok av Joron Pihl er relevant i drøftingar om språkleg mangfald og tilpassa opplæring. I *Etnisk mangfold. Det sakkyndige blikket* (2005) har Pihl analysert sakkunnige utgreiingar av minoritetslevar i Oslo-skolen. Tema er å finne årsakene til at minoritetsspråklege elevar blir henviste til spesialundervisning, då tal viser at dei er overrepresenterte innan segregert spesialundervisning. Det skjer altså eit samanfall av pedagogisk og etnisk segregering som er sterkt i strid med utdanningspolitiske målsetjingar. Pihls bok byggjer på eit studium av PPT i Oslo sin praksis 1990–2000. Arkiva er mangelfulle, mellom anna når det gjeld dei sakkunnige vurderingane, men det viser seg at PPT definerer manglande ferdigheiter i norsk språk som eit vilkår for å kategorisere eleven som ein med "situasjonsbestemte lærevanskar" og dermed med spesialpedagogiske behov. Manglande ferdigheiter i og på norsk språk blir tolka som funksjonshemming (Pihl 2005: 55–56). Som reiskap i kartlegginga vart det ofte brukt IQ-testar tilpassa norske forhold, noko som er brot på testføresetnadene når prøvene blir nytta på minoritetslevar. "Sakene viser at skolene henviser minoritetslevar til PP-tjenesten fordi eleven ikke kan norsk, uansett *hva som er årsaken til dette* [...] Sakene viser at i løpet av utredningsprosessen transformerer Pedagogisk-psykologisk tjeneste ytre, objektive omstendigheter til en individuell diagnose. Språk- og kulturforskjell behandles som et avvik som krever spesialpedagogisk intervensjon og behandling." (Pihl 2005:125, hennar utheving).

Pihls konklusjon er klar: "PP-tjenesten diagnostiserte *minoritetslevar* som ikke klarte å hevde seg på norske språklige og kulturelle premisser og skilte disse elevene ut til spesialundervisning. PP-tjenestens kategorisering av avvik antok en etnisk dimensjon, ved at

et "norsk" standardisert gjennomsnitt definerte normalitet i en flerkulturell situasjon." (Pihl 2005: 167).

Det kan trekkjast mange konklusjonar av Pihls bok. For arbeidsgruppa er det viktig å peike på at funna hennar strekar under det sterke behovet for å ruste alle tilsette i skolen og hjelpeapparatet rundt i fleirkulturell tenking. Fleirkulturell pedagogikk føreset at opplæringa tek utgangspunkt i alle elevane sine språklege og kulturelle føresetnader/ressursar. Ei drøfting av mulegheitene for ein norskplan kan dermed ikkje skje isolert, men må også trekke inn opplæringa i andre fag, lærarutdanning, kunnskapar og holdningar, både i hjelpeapparatet og i lærarlydane. "Realisering av interkulturell og flerkulturell undervisning krever strukturelle endringer i utdanningssystemet og tilrettelegging på tre samfunnsnivåer – makronivå (statlig nivå), og mesonivå (institusjonsnivå) og individnivå (...) Empirisk forskning har vist at uten støtte for interkulturell og flerkulturell undervisning på alle disse nivåene, vil lærere og skoleledere og også pedagogisk-psykologisk rådgivning mangle nødvendige forutsetninger for å realisere slik undervisning" (Pihl 2005:196).

Oslo kommune: Prosjekt med tilpassa opplæring

I Oslo blei det hausten 2004 sett i gang eit treårig prosjekt med felles læreplan i norsk for alle elevar: *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*. Bakgrunnen for prosjektet er at kartleggingsprøver knytt til leseferdigheit har vist at elevar som har følgd læreplanen i norsk som andrespråk skil seg ut med særleg svake resultat. Minoritetsspråklege elevar i Oslo er dessutan overrepresenterte i spesialundervisning, har større fråfall i vidaregåande opplæring og lågare progresjon i yrkesfaglege studieretningar.

Prosjektet har som overordna mål å betre dei grunnleggjande ferdigheitene i norsk. Eit sentralt mål er å få færre elevar under kritisk grense ved kartlegging av leseferdigheiter. Andre mål er auka motivasjon og større utfordringar for elevane i læringsarbeidet, betre samarbeid med foreldre og føresette når det gjeld samarbeid om opplæringa og tilgang på informasjon, og ikkje minst å gi skolane auka kompetanse i å tilrettelegge lese-, skrive- og språkopplæringa i ein fleirkulturell skole. Hovudproblemstillingane i prosjektet er formulerte slik:

- korleis opplæringa i norsk etter felles læreplan i norsk kan tilpassast slik at dei minoritetsspråklege elevane blir sikra betre grunnleggjande ferdigheiter i norsk

- korleis opplæringa i norsk etter felles læreplan i norsk kan tilretteleggast slik at dei minoritetsspråklege elevane får ei opplæring som byggjer på deira språklege føresetnader og sikrar utvikling av omgrepsrepertoar og ordforråd
- korleis opplæringa i norsk etter felles læreplan i norsk kan tilpassast slik at elevane blir sikra betre læringsresultat i dei andre faga

Prosjektet blir gjennomført med følgeforskning, som skal bidra til å klargjere kva faktorar som påverkar læringsutbytte og motivasjon, kva organiseringsformer og arbeidsmåter som gir best læringsutbytte, og kva som kjenneteiknar dei skolane som kan dokumentere særleg gode elevresultat i prosjektet. Parallelt med gjennomføringa av prosjektet blir det også satsa på kompetanseoppbygging av lærarane.

3 Dei tre andrespråkplanane

Norsk for elevar med samisk som førstespråk

I grunnskolen har elevar med samisk som førstespråk ein eigen norskplan. Elevar med norsk som førstespråk følgjer morsmålsplanen i norsk, men har fritak for skriftleg sidemål.

Timetalet blir fordelt mellom dei to språka, sjå vedlegg 1. I vidaregåande skole er det éin læreplan i norsk for elevar med samisk som første/andrespråk og finsk som andrespråk.

Denne planen ligg som kjent ganske tett opp til morsmålsplanen i norsk, men utan dialektlære og skriftleg sidemål. Faget har eige eksamenssett og fagkode der mange av oppgåvene er dei same som i norsk hovudmål.

Elevane i vidaregåande kan i dag dokumentere tospråkleg kompetanse i samisk og norsk på ei rekke nivå, frå eksamen i to førstespråk til eksamen i samisk som B- eller C-språk.

Sametinget har utarbeidd forslag til nye læreplanar som er meir tilpassa språksituasjonen for denne gruppa enn tidlegare planar har vore. Forslaget til plan for samisk som andrespråk er modulbasert. Grunnen er at ein ønskjer synleggjering av delkompetanse, f.eks. dersom elevane flytter, og at ein skal kunne avslutte på to ulike trinn for å tilpasse progresjonen etter elevane sine kunnskapar i samisk når dei byrjar på skolen.

Det ligg føre forslag til to nye, gjennomgåande planar: Norsk 2S, for elevar med samisk som førstespråk, der begynnarpplæringa er på samisk. Norsk 1S, norsk for elevar med samisk som andrespråk, der begynnarpplæringa er på norsk. Planane har ulike timetal etter ein 40–60 %-modell der andrespråket har 40 % av det samla timetalet for norsk og samisk til saman.

Planane legg vekt på å sjå samanhengar mellom dei to språka, sjå side 34–35. Målet er at kombinasjonen av dei to språka skal gi ein større kompetanse enn einspråkleg opplæring. Altså at andrespråket er ein ressurs for elevane og skolen.

Norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk

Teiknspråk er godkjent som minoritetsspråk i Norge. Om lag 4000 personar i Norge reknar seg som døve, og dei fleste er teiknspråkbrukarar. I tillegg blir språket brukt av foreldre, familie og andre som kommuniserer med døve. Eit forslag om å gjere norsk teiknspråk til offisielt språk i Noreg vart overlevert Kultur- og kyrkjedepartementet i 2004.

Med innføringa av L97 i 1997 fekk døve barn og unge individuell rett til tospråkleg opplæring og eigne læreplanar i fleire fag. I åra etter har ein aukande del av desse elevane valt å gå på bustadskolen sin i staden for på ein eigen skole for døve. Elevar som går på bustadsskolen, får tilbod om nokre vekers deltidsopphald på skole for høyrselshemma kvart år for å oppleve læringsfellesskap med andre teiknspråkbrukarar, og fleire stader er det også laga nettverk kring elevar som går i ulike bustadsskular i same fylke eller region, til dømes med jamnlege samlingar og bilettelefonmøte.

I kommunikasjon mellom døve og høyrande bruker ein ofte ulike blandingsformer mellom teiknspråk og norsk (ofte kalla "teikn og tale", "norsk med teiknstøtte" og anna, men òg ofte upresist kalla "teiknspråk"). Dei aller siste åra har dei fleste døve småbarn fått operert inn eit høyreapparat i det indre øyret, kalla cochleaimplantat (CI), og det blir diskutert kva for språkleg-pedagogisk tilbod barn med eit slikt høyreapparat vil ha mest nytte av. Førebels ser det ut til at dei fleste foreldra til barn med CI vel å lære seg teiknspråk, mens det ser ut til å bli stadig fleire "kreative løysingar" med omsyn til val av læreplanar.

Elevane skal ha same fag og timetal som høyrande elevar, men tilleggstimar for opplæring i faget teiknspråk. Timetalet for teiknspråk og norsk skal vere totalt 4066 årstimar, sjå vedlegg

1. 18 % av det samla timetalet kan fordelast etter dei individuelle behova elevane har i desse faga.

I læreplanen i teiknspråk som førstespråk heiter det: "Norsk tegnspråk er det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for elever med norsk tegnspråk som førstespråk. Faget skal sammen med norskfaget legge grunnlaget for elevenes funksjonelle tospråklighet. Det betyr at elevene skal kunne begge språk så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring."

Dannings- og kulturaspektet er grunnleggande innslag både i teiknspråkplanen og i norskplanen. Planen i norsk for elevar med teiknspråk er i hovudsak ein plan for *skriftspråk* og *skriftkultur*, medan teiknspråkplanen erstattar hovudområda for lytte og tale (sjå også side 35).

I fagmiljøa blir det diskutert i kva grad det er behov for dei parallelle planane, det vil seie planane utanom teiknspråk. Eit hovudsynspunkt er at eigne læreplanar fungerer som ein "motor" for kompetanseutvikling og ein garanti for at elevane får tilpassa opplæring. Fordi svært mange lærarar har for lite kompetanse i teiknspråk, er dei ikkje godt nok implementert, det er ei viktig årsak til at planane ikkje er nok i bruk/ikkje fungerer godt nok. På andre sida blir det opplevd som eit problem at dei parallelle planane slik dei er formulerte i dag ser ut til å gå ut ifrå at eleven ikkje har funksjonell høyrsel i det heile, noko mange foreldre, ikkje minst foreldre til barn med CI, kjenner seg framande for.

Norsk som andrespråk for språklege minoritetar

Talet på elevar med språkleg minoritetsbakgrunn i grunnskolen har auka sterkt dei siste 30 åra – frå 1800 i 1974 og 6100 i 1983 til 41 000 i 2005. Denne elevgruppa utgjorde ca 1 % av grunnskoleelevane i 1983. I dag er talet ca 7 % på landsbasis. Dei fleste høyrer heime i området rundt Oslofjorden. I Oslo har om lag 35 % av grunnskoleelevane og 29 % av elevane i vidaregåande skole minoritetsspråkleg bakgrunn.

Det har blitt gjeve særskild opplæring i norsk for utlendingar busette i Noreg sidan 1970-talet. Dette var kortvarig begynnropplæring i norsk. Først med mønsterplanen av 1987 (M 87) fekk vi ein eigen plan for norsk som andrespråk i grunnskolen. I vidaregåande opplæring var

det først med reformen i 1994 at skoleslaget fekk eit eige fag som bygde på grunnskolens andrespråk. (Men allereie i 1982 vart det gjennomført eksamen etter alternativ fagplan i norsk, då etter ein plan med reduserte krav).

Ved sida av desse to utviklingstrekk: frå kortare innføringskurs til eigne fag og veldig auke i elevmassen dei siste 30 åra, må eit tredje utviklingstrekk påpeikast. I M87 var funksjonell tospråklegheit ei hovudmålsetjing. Elevane skulle få opplæring både i morsmålet og i norsk som andrespråk. Frå 1987 vart også norsk som andrespråk eit fag elevane kunne få formell vurdering i, med ein karakter som er likeverdig med karakteren i faget norsk. Denne ordninga gjeld framleis i både grunnskolen og vidaregåande skole.

I dag er målsetjingane endra. Tospråklegheit er ikkje lenger mål for opplæringa, og norsk som andrespråk er eit overgangsfag med ei hovudmålsetjing om at elevane skal førast over til norsk. Avhengig av kva kompetanse dei oppnår, vil nokre elevar flyttast over medan andre går ut med sluttkompetanse etter læreplanen i norsk som andrespråk. Faget er altså både eit alternativt fag og eit overgangsfag. I vidaregåande skole gir faget generell studiekompetanse, men utan skriftleg sidemål.

På grunn av at reglane for statstilskot ikkje følgjer bruk av andrespråkplanen, men det vidare omgrepet "særskilt norskopplæring" som også omfattar ulike støttetiltak, og grunnskolestatistikken også berre viser kven som får særskilt norskopplæring utan å seie noko om innhaldet, veit vi ikkje nok om korleis læreplanen i norsk som andrespråk blir brukt.

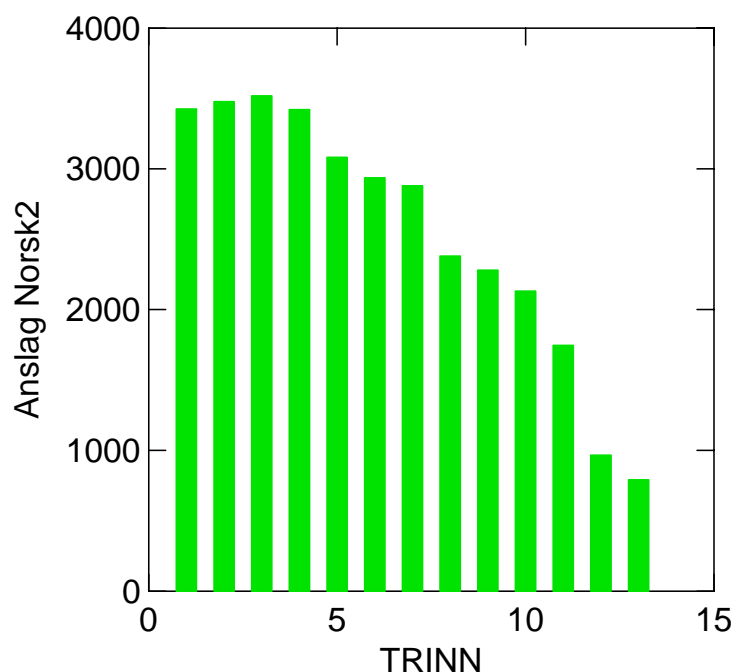
Tal for grunnskolen inneverande skoleår viser at 35 897 elevar får såkalla "særskild norskundervisning". Aasen og Mønness anslår at rundt 30 000 av dei, eller 83 %, får opplæring etter norsk som andrespråk-planen i eit eller anna omfang og i ei eller anna form (Aasen og Mønness 2005:5). Dette er om lag 5 % av grunnskoleelevane.

Vi veit ikkje nok om kvaliteten på opplæringa. Utdanningsetaten i Oslo gjennomførte hausten 2003 ei kartlegging som viser at berre ein av femten lærarar som underviser i norsk som andrespråk i Oslo (57 av 868 lærarar) har formell kompetanse i faget.

I kor stor grad opplæringa skjer på grunnlag av norsk som andrespråk-planen er også usikkert. Ikkje alle skolar og lærarar kjenner planen, og om planen er kjent, er det ikkje gitt at han blir tatt i bruk utan vidare. Derfor formuleringa "eit eller anna omfang, i ei eller anna form".

I vidaregåande skole er talet på dei som får opplæring etter norsk som andrespråk-planen lågare enn i grunnskolen, og utgjer i snitt 2,4 % av elevmassen (med noko ulike tal på dei tre årsstega). Blant elevar under 20 år er det ein lågare prosentdel, medan det er fleire elevar over 20 år som vel læreplanen, til dømes 10 % av elevar mellom 20 og 26 år på grunnkurs. Men som i grunnskolen er det nok store variasjonar med omsyn til talet på undervisningstimar den enkelte eleven får per veke (Aasen og Mønness 2005: 9).

Ser vi på kor mange elevar som får opplæring etter norsk som andrespråk-planen fordelt på årstrinn, viser dei ei fallande kurve, frå nær 3 400 elevar i første klasse stigande til ca 3 500 i tredje klasse, til 790 i VK2 på vidaregåande skole. Tala i figuren må seiast å stemme med forventninga om at faget er eit overgangsfag:



Plot 4.1 Grunnskole og videregående skole; hele landet; status for elever som mottar No2-undervisning i absolutte tall; for grunnskolen anslåtte (83 %), for den videregående skolen registrerte tall (Aasen/Mønness 2005)

Figuren viser eit statusbilete for skoleåret 2004/2005. Men det er rimeleg å tenkje at dette gir eit bilete av tilstanden også i åra som kjem, under føresetnad om at rammene blir dei same som no.

Om val og bortval av norsk som andrespråk, skriv Aasen og Mønness (som brukar nemninga No2 for faget):

"Valg og bortvalg i No2 må forstås i lys av en lang rekke ulike faktorer, eksempelvis repatriering (midlertidig, varig); immigrasjon; skolebytte; lærerskifte; individuell motivasjon og intelligens; økonomi; sosial, kulturell og språklig forankring; venners valg; fagets status; skolens prioriteringer; prioriteringer i familien; opplevelsen av å lykkes eller mislykkes; trives eller mistrives som elev. Slike og andre forhold på ulike nivåer samvirker og tilsier at dynamikken i og omkring den elevgruppen det dreier seg om, er betydelig. Om dette trenger man forskningsbasert viten" (s. 16)

Noko forskningsbasert kunnskap har vi. I Berit Løddings rapport *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring* (NIFU skriftserie 23/2003) heiter det i oppsummeringa:

Selv om datamaterialet om norsk som andrespråk er noe mangelfullt, har vi sett noen interessante tendenser som vi finner grunn til å fremheve. De som har erfaring med norsk som andrespråk i grunnskolen eller i videregående opplæring, var tilfredse med dette valget, dette gjaldt særlig de med kort fartstid i norsk grunnskole. De sa seg i overveiende grad *uenige* i utsagn som uttrykte bekymring over å ha norsk som andrespråk. Vi har likevel sett at drøyt halvparten ga uttrykk for at de følte seg utenfor sosialt. (...) Vi finner holdepunkter for at faget kan virke både hemmende og fremmende på læremulighetene for ulike grupper elever. På denne måten kan norsk som andrespråk kalles et tveegget sverd. På den ene siden er det ment å gi tilstrekkelig kunnskaper i norsk for at elevene senere skal gå over til norsk som førstespråk. I så måte kan norsk som andrespråk fungere som et springbrett. I datamaterialet finner vi at mange har hatt norsk som andrespråk i en periode, men ikke hele tiden mens de gikk i norsk grunnskole. På den andre siden ser vi tendenser til at det fremfor alt er elever med svake skoleprestasjoner som rekrutteres til faget norsk som andrespråk. Vi har sett at rekrutteringen til dette faget ikke bare styres av antall år minoritetsspråklige elever har vært i norsk grunnskole, men i stor grad av deres skoleprestasjoner. (...) (Det kan vere fare for) at faget norsk som andrespråk kan ha en segregerende funksjon i den grad det blir et vedvarende alternativ for de svakeste blant de minoritetsspråklige

elevane. Vi finner at elever har hatt norsk som andrespråk gjennom hele grunnskolen. I følge de dataene vi har hatt til rådighet, gjelder dette så mye som en femtedel av alle innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn som hadde hele eller tilnærmet hele skoleløpet fra Norge. Dersom elever blir værende med dette tilbudet, kan faget sies å virke segregerende. (Lødding 2003: 57-58)

Vi må imidlertid legge merke til at Lødding sjølv karakteriserer datamaterialet sitt som mangelfullt. Ho snakkar om "skjevheter som er vanskelige å overskue", men peikar først og fremst på at "en betydelig andel av respondentene med innvandrerbakgrunn ikke har besvart disse spørsmålene" (Lødding 2003:41). Det vil seie spørsmåla om norsk som andrespråk. Av respondentane i undersøkinga som er kategorisert som innvandrarak med ikkje-vestleg bakgrunn, svarar for eksempel 52,4 % på spørsmålet om type norskfag i overgangen mellom 10. klasse og vidaregåande skole, men berre 16,9 % i denne kategorien svarar på spørsmåla om vurdering av norsk som andrespråk. Tala er tilsvarende eller lågare i dei to andre kategoriane i undersøkinga (Lødding 2003:40). Slutninga om at 20 % av elevane følgjer norsk som andrespråk gjennom heile grunnskolen, er derfor usikker, noko ho påpeiker ved å presisere: "ifølge de dataene vi har hatt til rådighet".

Det er vidare diskutabelt kva konklusjonar ein kan trekke om kor segregerende faget fungerer. Faglitteraturen om andrespråkutvikling fortel, som tidlegare nemnt, at det tek lang tid å utvikle eit språk så godt at det kan fungere som sentral reiskap for læring. Anslaget på fem til sju år (f.eks. Hyltenstam m.fl. 1996) er basert på forskning først og fremst frå engelskspråklege land som USA og Canada. Desse landa har ei innvandrarbefolkning med betre føresetnader for rask integrering i skolen enn den vi har i dei skandinaviske landa (andre migrasjonshistorier, høgre sosio-økonomisk bakgrunn og utdanning, kjem ofte til landet med noko kompetanse i engelsk osv). Dei skandinaviske landa har ein mer komplisert situasjon når det gjeld integrering av innvandrarak (*Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*, Skolverket 2003). Det er derfor ikkje usannsynleg at det vil ta endå lengre tid å nå målet om å kunne følgje vanleg undervisning for nokre av dei elevgruppene vi har i norsk skole.

Opplæring etter norsk som andrespråk-planen er ein individuell rett, bygd på enkeltvedtak etter sakkunnig vurdering. Det ser ut til at praksis varierer mykje frå skole til skole og kommune til kommune: Det ligg ikkje alltid føre enkeltvedtak, og om dei finst, er dei ikkje alltid fagleg grunnjevne (Aasen og Mønness 2005:6). Det er også verdt å peike på at etter

gjeldande regelverk verkar registrering av "særskild norskundervisning" ressursutløysande: "Rundskrivet (F-008-03) inneholder altså formuleringer av en art som utvilsomt innbyr til økonomisk motivert, strategisk registrering lokalt." (s.st). Talet på undervisningstimar den enkelte eleven får, blir påverka av kor mange minoritetselevar som er på den aktuelle skolen og klassesteget – og sjølvstapt av korleis skole/kommune vel å bruke ressursane sine (Aasen og Mønness 2005: 14).

4 Andrespråkopplæring i andre land

I dette kapitlet blir det gjort greie for korleis nokre andre lands skolesystem legg til rette for opplæring i majoritetsspråket for elevar frå språklege minoritetar. Hovudvekta ligg på å presentere Danmark og Sverige. Ei meir omfattande omtale av dette med litteraturtilvisingar finst i vedlegg 2.

Danmark

Dansk som andetsprog vart etablert som fag i den danske folkeskolen i 1993. Etter gjeldande regelverk skal skoleleiinga vurdere om tospråklege elevar skal få særleg undervisning i dansk som andrespråk. Undervisninga i dansk kan gjevast som basisundervisning, for elevar som "ikke har tilstrækkelig kendskab til dansk til at kunne deltage i den almindelige undervisning", eller som supplerande undervisning, for elevar som har "behov for støtte, men er i stand til at deltage i den almindelige undervisning". Den offisielle danske nemninga på elevgruppa er "tosprogede elever". Gruppa blir definert slik: "Elever, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, evt. gennem undervisning eller andre pædagogiske aktiviteter, tilegner sig dansk"

Ei stor evaluering har vist at om lag halvparten av de tospråklege elevane fekk andrespråksundervisning. 80 % av lærarane som underviste i faget, var ikkje utdanna eller etterutdanna i faget. Kommunane mangla oversikt over ressursbruken, og dei enkelte skoleleiarane prioriterte faget svært ulikt – også innan den same kommunen.

Når det gjelder vurderinga av den enkelte elevens behov for undervisning, er det generelle bildet at den ikkje primært byggjer på sakkunnig vurdering. I evalueringa blir det trekt tre konklusjonar om dette:

- at der ikke sker en systematisk vurdering av tosprøgede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog
- at stort set alle medvirkende skoler anser det for nødvendig at tilbyde undervisning i dansk som andetsprog for elever senere i skoleforløbet
- at der er grupper af tosprøgede elever, som ikke mottager den undervisning i dansk som andetsprog, som de har behov for og lovfæstet krav på.

Nesten all andrespråksundervisning blir organisert som særleg tilrettelagd undervisning.

I det danske skolesystemet er det dei siste åra gjort ein analytisk gjennomgang av fleire fag, mellom anna danskfaget. Sluttrapporten *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid* (januar 2003) inneheld drøftingar av danskfaget i internasjonalt lys, av situasjonen for tospråklege elevar og av dansk som andrespråk spesielt. I rapporten blir det peikt på to strategiar for danskoppleringa av tospråklege elevar. Den første strategien går ut på å undervise elevane i eit andrespråksfag som skal sluse dei over i faget dansk. Den andre strategien er å gjere danskfaget så romsleg at det kan romme alle elevar: "Arbejdsgruppen har mest sympati for den siste modell, men vil gerne tale for at man i en periode, som dog ikke bør blive for lang, arbejder med begge modeller. En forudsætning for at nedlægge andetsprogsfaget er at der er foregået en ændring af alle skolens fag, herunder dansk, således at man kan tilbyde en kvalificeret og relevant uddannelse til alle børn, unge og voksne – uanset deres førstesprog – eller rettere sagt netop med udgangspunkt i deres forskellige forudsætninger for at udvikle og bruge dansk. Først når vi får naturliggjort variationen, udstyret lærerne med kvalifikationer til at klare den i praksis og givet systemet tilstrækkelig sociolingvistisk viden til mer "tolerante" sproglige og sprogligt formidlede evalueringer og sorteringer, kan det særlige ved dansk som andetsprog forlades". (s.99)

Sverige

Svenska som andraspråk har vore eige fag (ämne) i grunnskolen frå 1995 og i gymnasieskolen frå 1990. I Grundskoleförordningens 2. kapittel blir det slått fast at dei som har rett til undervisning er

- elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
- elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet,

- invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna.

I Gymnasieförordningen gjeld følgjande (2 §): "En elev som har ett annat språk än svenska som modersmål får läsa svenska som andraspråk som kärnämne i stället för svenska, om eleven behöver och önskar det. En sådan elev kan enligt 19 § läsa svenska inom ramen för sitt individuella val."

Eit kjenneteikn ved det svenske regelverket er at andrespråksfaget ikkje først og fremst har ein kompensatorisk funksjon som i Norge og Danmark, men tydelegare blir sett på som eit fag som er kopla til utvikling av fleirspråklegheit. Undervisning i minoritetslevane sine morsmål har då også ein tydeleg plass i den svenske skolen. Eit slikt fleirspråkleg medvit finn vi også i offentlege tiltak og evalueringar.

Den store offentlege utgreiinga *Mål i mun. Handlingsprogram för svenska språket* (SOU 2002:27) har eit eige kapittel med framlegg om korleis svensk som andrespråk kan styrkast. Framlegga er bygde på vurderingar av situasjonen i Sverige og på samanstilling av ulike undersøkingar. Eitt utgangspunkt er at elevar med utanlandsk bakgrunn viser seg å vere sterkt overrepresenterte blant dei elevane som ikkje når dei måla som er fastsette i grunnskolen. Ein slår fast at det er eit omfattande behov for utdanning av lærarar, at få elevar i praksis følgjer andrespråksfaget og at faget sin status er låg.

Ei større undersøking frå 2001 fortel noko om kva faktorar som kjenneteiknar skolar som har lukkast i arbeidet med minoritetsspråklege elevar: Gjennomtenkt mottak av nye elevar, engasjement blant skoleleiarar og lærarar, sosialt godt fungerande skolemiljø, tydeleg fokus på språkutvikling, satsing på høg kvalitet i morsmålsopplæringa, i studierettleiing på morsmål og i svensk som andrespråk og integrering av desse faga i arbeidet elles.

Europeiske tverrsnittundersøkingar

Eurydice, The Information Network on Education in Europe, har dei siste åra publisert to tverrsnittundersøkingar som fortel om fleirspråklegheit i om lag 30 europeiske land:

Integrating Immigrant Children into Schools in Europe (Eurydice 2004) og *Key Data on teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition* (Eurydice 2005). Begge er støtta av

EU og i begge er data frå det norske utdanningssystemet inkludert i den europeiske samanlikninga.

Rapportane slår fast at det er stor variasjon i kor mange elevar som opplyser at dei snakkar eit anna språk enn skolespråket heime. Blant femtenåringane er gjennomsnittstalet 8 %, men talet varierer fra 0,7 i Storbritannia (Nord Irland) til 34 % i Belgia (den flamsktalande delen). Det norske talet i undersøkinga er 6,3 %. (Tala er basert på PISA-2000-undersøkinga, jf. Eurydice 2005:9, 18).

Berre i tre land (Ungarn, Malta og Bulgaria) finst det ikkje eigne tiltak for å støtte minoritetslevane si språkutvikling. Hovudgrunngevinga for å utvikle system for ekstra språkopplæring er at elevane treng særskilt opplæring i skolespråket fordi dei må kunne følgje undervisninga i ulike fag på dette språket. Støtta blir i prinsippet gitt på to måtar: anten blir elevane integrerte i det vanlege skolesystemet med høve for ekstra språkopplæring i andrespråket og eventuelt morsmålet, eller elevane går i eigne grupper for ei avgrensa tid der dei får undervisning spesielt tilpassa deira behov. Det mest vanlege er å kombinere desse. Noreg blir plassert mellom dei landa som gjer bruk av ein slik kombinasjon (Eurydice 2004: 41f, 2005:80). Det timetalet elevane får i praksis, er variabelt: fra 2 til 14 timer per veke. Dei fleste tilboda blir først og fremst gitt den første tida i skolen, og i inntil to år. Sverige er det einaste landet per i dag der alle grunnskoleelevar på generell basis får tilbod om morsmålsopplæring.

På tvers av landa i Europa fortel rapportane fra Eurydice at plassering av elevane i ulike skoletilbod blir avgjort av alderen deira saman med ei vurdering av tidlegare kunnskapar og kompetanse i skolespråket. Dette blir i prinsippet gjort på to måter. Det mest vanlege er at skoleleiing eller lærarar foretar ei vurdering av den enkelte eleven utan bruk av eksterne hjelpemiddel og standardar for vurdering (f.eks. Noreg, Frankrike og Tyskland). Den andre måten er at ein nettopp brukar eit nasjonalt utvikla vurderingssystem (f.eks. Belgia og England).

5 Kunnskapsløftet – ny læreplanstruktur

Medan læreplanane frå L97 og R94 i nokså stor grad gir retningslinjer for arbeidsmåtar og innhald i faga for kvart årstrinn, blir det no utvikla eit nytt sett læreplanar med

kompetansemål berre etter hovudtrinn. Retningslinjene for utforming av dei nye læreplanane kan samanfattast slik:

- måla skal formulerast som kompetansemål som kan vurderast
- lite detaljstyring av innhald/lærestoff
- ingen krav til arbeidsmåtar, med unntak av der arbeidsmåten er kompetansen
- gjennomgåande planar med krav til progresjon
- grunnleggjande ferdigheiter skal integrerast i alle fag

Den nye læreplanen representerer ein ny måte å skildre opplæringa på. Tidlegare læreplanar har dels fastsett faginnhaldet, dels gitt tydelege føringar for kva krav ein stiller til undervisning og arbeidsmåtar. I den nye planen blir faga skildra gjennom kompetansemål som fortel kva elevane skal kunne meistre og forstå på ulike hovudtrinn. Planen seier ikkje noko om korleis måla skal nåast eller kva for arbeidsmåtar som skal brukast.

Dei tre dokumenta som legg rammer for opplæringa, Den generelle læreplanen, Læringsplakaten og dei enkelte læreplanane for fag, skal sjåast som ein heilskap, der dei styrande prinsippa i Læringsplakaten og Den generelle læreplanen også blir lagt til grunn for læreplanane i enkeltfag. Dette betyr at prinsippet om tilpassa opplæring, overordna mål som å utvikle kulturell kompetanse, demokratisk forståing og demokratisk deltaking også skal gjennomsyre fagplanene og dermed praksis i klasseromma i alle fag. Læringsplakaten krev varierte arbeidsmåtar, utvikling av eigne læringsstrategiar, elevmedverknad, stimulering av lærelyst, uthald og nysgjerrigheit. Slik sett blir det altså lagt føringar på praksis.

Med denne læreplanstrukturen får skolen lokalt ansvar for å organisere undervisninga og velje arbeidsmåtar som fører fram til den sluttkompetansen læreplanen krev. Alle elevane skal få tilpassa undervisning etter rettar heimla i Opplæringslova og Læringsplakaten. Formelt ligg det altså til rette for å forenkle læreplanstrukturen i norskfaga, men avgjerande føresetnader for ein felles plan er at elevane skal førast fram til same sluttkompetanse og eksamen.

Høyringsutkastet til ny norskplan – framtidens norskfag?

Medan norskplanane frå 1994 og 1997 byggjer på eit danningssyn knytt til eit bestemt innhald, er utkastet til ny norskplan prega av eit anna syn på danning. Utkastet vektlegg evna

til å reflektere over eiga språkutvikling, munnleg og skriftleg, og over møte med ulike tekstar og stemmer frå fortid og notid. I det samfunnet elevane møter, trengst det øving i å lese – og reflektere over – mange slags tekstar og teikn. Og elevane treng å utvikle ein kommunikativ kompetanse, ei evne til å delta i mange ulike kommunikasjons-situasjonar.

Det nye ved utkastet kan oppsummerast slik:

- Faget legg til grunn eit vidt tekstomgrep: frå multimodale ytringar til moderne lyrikk og sakprosa.
- Den norske kulturen blir sett i ein fleirkulturell kontekst
- Planen har ikkje forfattarnamn (kanon), men peikar på dei perspektiva lesinga skal skje innanfor
- Utanlandsk litteratur i omsetjing er med i norsk tekstkultur
- Tekstkompetanse er eit sentralt danningsmål
- Meir vekt enn i tidlegare planar på sakprosa og tekststruktur på låge trinn
- Tydeleg vekt på lese- og skrivestrategiar og på refleksjon over eiga lese- og skriveutvikling
- Sterk vekt på at skolen er ein offentleg arena for diskusjon, tekstmøte og kulturkonfliktar

Høyringsutkastet til ny norskplan er retta mot identitetsutvikling i eit fleirkulturelt samfunn i langt større grad enn tidlegare læreplanar i norsk. Men det er skrive ut frå ein føresetnad om at det skulle lagast ein eigen plan for norsk som andrespråk. Planen tek dermed ikkje omsyn til dei elevane som begynner i norsk skole utan å forstå eller kunne gjere seg forstått på norsk. Det er heller ikkje tatt omsyn til dei elevane som forstår og snakkar norsk på eit visst nivå, men som ikkje har utvikla språket tilstrekkeleg til å kunne lære gjennom norsk språk. Utkastet til ny læreplan i norsk føreset altså at elevar som begynner i norsk skole har eit tilstrekkeleg utvikla språk til å kunne delta i vanleg kommunikasjon i undervisninga. Dette gjeld både lytteforståing, uttale og meistring av omgrep og vokabular tilpassa alderstrinnet.

Mange minoritetsspråklege elevar som skal begynne på første trinn, vil ha godt nok utgangspunkt for å følgje opplæringa etter vanleg plan. Men det vil vere barn, både på dette trinnet og på alle trinn vidare i skoleløpet, som har behov for ei grundigare og meir systematisk språkopplæring, både slik at dei kan nå dei norskfaglege måla og slik at dei kan kunne bruke norsk som opplæringsspråk i andre fag.

6 Kor mange læreplanar?

Læreplanane i Kunnskapsløftet gir mål for kva elevane skal meistre på dei ulike trinna. Planane skal fokusere på sentrale kompetanssmål, ikkje vere detaljerte, og slik gi rom for lokal tilpassing til ulike målgrupper. Måla skal vere forma slik at dei tener som grunnlag for dialog – med eleven, foreldre/føresette, skoleleiar og skoleeigar. Organisering, arbeidsmåtar og metodar skal bestemast lokalt.

For norskfaga betyr det at i den grad det dreier seg om same mål, medan dei ulike elevgruppene har ulike vegar til måla, må det kunne lagast ein felles plan. Spørsmålet blir kor mykje dei fire gruppene har felles, og kor mykje som er ulikt. I kor stor grad har elevane ulike sentrale kompetanssmål? Er dei tre andrespråkgruppene i så fall like eller samanliknbare? Kan dei felles kompetansmåla knytast til same hovudtrinn for alle grupper?

Arbeidsgruppa ønskjer også å legge eit elevperspektiv til grunn for drøftinga. Ein må velje læreplanstruktur i forhold til kva ein trur tener alle elevar best. Når det gjeld dei minoritetsspråklege elevane spesielt, er det viktig å ta omsyn til korleis dei skal få høve til å kunne bli integrerte i norsk kulturliv, arbeidsliv og samfunnsliv som likeverdige deltakarar. Vilkåra for å "utvikle sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse" (Læringsplakaten) er i høg grad avhengig av språk- og tekstkompetanse. Norskopplæringa blir dermed ein nøkkel til likeverdig deltaking.

Altså: Er elevane i dei fire gruppene tent med å få ein felles plan? Kva er fordelane, og kva risikerer ein?

Alternativ 1: Ein felles plan

Ein felles norskplan markerer at det blir stilt same faglege forventningar til alle elevar. Den gir alle likt utgangspunkt for høgare utdanning, same kva bakgrunn dei har. Ein felles plan for

majoritets- og minoritetsspråklege vil også kunne gjere norskfaget til ein samlande møtestad for alle elevar i Norge, uansett bakgrunn.

Innhaldsmessig betyr dette ei perspektivendring i forhold til gjeldande læreplanar.

Arbeidsgruppa vil kome tilbake til denne endringa i hovudrapporten, då den vil prege norskfaget i framtida uansett talet på læreplanar. Vi nemner nokre stikkord her: Ein eventuell felles plan (eller dei felles elementa) må vere inkluderande i forhold til ei samansett elevgruppe der ikkje alle har norsk som morsmål. Det fleirspråklege perspektivet må kome til uttrykk som ein positiv ressurs for samfunnet og for den enkelte. Vidare må han innehalde både mål som er knytte til språkutvikling og til refleksjon over eiga språkutvikling. Han må ha eit komparativt perspektiv, slik at undervisninga dreg nytte av den språklege variasjonen elevane erfarer, med mål for utvikling av den språklege og kulturelle kompetansen hos elevar med til dels ulike kulturelle erfaringar.

Slike mål og perspektiv er allereie eit godt stykke på veg skrivne inn i høyringsutkastet til ny plan, sjølv om kunnskap om eiga språklæring ikkje her er skilt ut som eit eige hovudområde (slik det er i gjeldande Noa-plan). Høyringsutkastet legg vekt på lese- og skrivestrategiar og på refleksjon over eiga lese- og skriveutvikling i større grad enn den gjeldande norskplanen. Norsk kultur blir sett i ein fleirkulturell kontekst i større grad enn før.

Eit viktig mål i andrespråkplanane er å arbeide med ord- og omgrepslæring i eit tverrfagleg perspektiv, slik at elevane får hjelp til forståing av andre fag enn norskfaget. I og med at arbeid med grunnleggande lese- og skriveopplæring no blir integrert i alle fag, får alle faglærarar delansvar for språklæring. Det inneber ei "avlasting" for norskfaga, noko som også kan redusere behovet for eiga andrespråkopplæring. Blir arbeidet med grunnleggande ferdigheiter teke på alvor i alle fag, ligg det ein stor gevinst for minoritetsspråklege elevar i det – føresett at alle lærarar har kompetanse i andrespråklæring og andrespråksdidaktikk, og at klassane har tilstrekkelege ressursar til at ein kan drive andrespråks- og førstespråkspedagogisk tilrettelegging av lesing og skiving samtidig.

Vi ser altså at prinsippet om utvikling av grunnleggande ferdigheiter i alle fag, læreplanmalen i Kunnskapsløftet og dei nye perspektiva i høyringsutkastet til ny norskplan er eit godt utgangspunkt for å formulere felles kompetansemål i norsk. Arbeidsgruppa meiner at dette er

mogeleg langt på veg. Spørsmålet er om alle kompetansemåla kan bli like, utan at elevane taper noko.

Hovudutfordringa er at utgangspunktet til elevane er så forskjellig. Nokre elevar frå språklege minoritetar kjem inn i skolen med tilsvarande kompetanse i norsk som det klassekameratane med norsk som morsmål har. Andre elevar kan svært lite norsk ved skolestart. Dei skal gjennom norskopplæringa i skolen utvikle ein språkkompetanse som klassekameratane med norsk som morsmål eller tilsvarande allereie har, i tillegg til at dei skal følgje den felles opplæringa. Døve elevar har også heilt andre føresetnader enn høyrande elevar.

Ei annan utfordring er sluttkompetanse. For alle dei tre andrespråkplanane gjeld det at dei i dag har mange mål felles med morsmålplanen, sjølv om dei nyttar litt ulike formuleringar og ulike vanskegradar. Andre mål er tilpassa dei ulike føresetnadene og behova til gruppene. Omarbeiding til ein felles plan vil kunne bety at dei måla som er tilpassa dei spesielle føresetnadene til dei ulike gruppene, fell vekk og blir gjort om til arbeidsmåtar og tilpassa innhald. Elevane kan då sluttvurderast berre etter det dei har felles¹.

I dag har ikkje dei ulike gruppene same timetal i norsk. Elevar med teiknspråk i vidaregåande skole, og elevar med samisk i grunnskole og vidaregåande skole, har færre timar med norskundervisning enn andre elevar fordi dei lærer to språk parallelt. Kompetansemåla kan vanskeleg bli dei same med ulikt timetal. Læreplanen i norsk som andrespråk for språklege minoritetar har ikkje timeramme som dei andre faga, og det er uvisst kor mange timar kvar elev får. For ei drøfting av dei kompetansemåla som er ulike, sjå under.

Fritaksmodellen

Ein kan i teorien sjå for seg ein fleksibel plan der alt er skrive inn, og alle gruppene har ulike fritak: Elevar med norsk som morsmål har fritak for vurdering i tolke- og omsettarkompetanse, lydforming er eit ferdigheitsmål som gjeld for alle grupper sjølv om berre døve elevar arbeider med det, og så vidare. Altså ein felles plan som dei ulike gruppene har kvar sin fritaksvariant av. Arbeidsgruppa vil peike på to motargument mot ei slik løysing.

¹ Det er lagt til rette for eitt unntak, nemleg at elevar med norsk morsmålskompetanse skal ha vurdering i skriftleg sidemål meden andrespråkelevar får fritak, jf. endring i forskrift til opplæringslova.

Det eine er at ein slik plan usynleggjer den kulturelle identiteten som dei ulike gruppene har og skal vidareutvikle. Ein risikerer at faget blir gjort meir instrumentelt enn det skal vere. Kompetansemål kan utformast slik at ein kan "krysse av" for oppnådd dugleik eller eventuelt fritak, og på godt og vondt gir dette enklare oversikt. Men faget handlar også om identitetsutvikling der elevane ut frå sitt morsmål eller/og sitt fleirspråklege utgangspunkt skal oppnå tryggleik i seg sjølve, utvikle mot og vilje til å bli aktive språkbrukarar og utvide det språklege registeret sitt saman med andre. Desse dimensjonane ved faget må ivaretakast på ein slik måte at forskjellane blir respekterte.

Det andre argumentet, som er nært knytt til det første, er at eit system med unntak og fritak er mindre motiverande for elevane. Dersom forskjellane blir uttrykt ved at særleg andrespråkgruppene skal bruke tilpassa versjonar av ein felles plan, kan det gi inntrykk av at dei ikkje strekker til i forhold til eit normalitetsomgrep. Den kompetansen ein skal oppnå, bør vere formulert på ein positiv og identitetsbyggande måte.

Tilpassa opplæring

Ein annan heilt sentral føresetnad for at ein felles plan skal kunne fungere etter intensjonen, er at alle elevar faktisk får tilpassa opplæring i samsvar med sine behov. Evalueringa av L97 viser at dette langt frå er ein realitet i skolen i dag, sjå kapittel 2 og Haug 2004. Lokal differensiering av undervisninga ut frå ein felles generell plan krev svært kompetente lærarar og skoleleiarar. Slike finst, og fleire kan utdannast. Men vi veit at det er stor og urovekkande mangel på lærarar som er kvalifiserte for å undervise elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn. Dette blir eit eige tema i hovudrapporten.

Tilpassingsprinsippet kan praktiserast på fleire måtar. Ein kan overlata tilpassinga til læraren, eller ein kan sjå ein andrespråksplan nettopp som ei form for tilpassing der læraren får hjelp av planen til å sjå korleis ein kan differensiere. Ein tredje veg å gå er behalde norskplanen som eit utgangspunkt, men å foreskrive ulike former for tilpassing der ein varierer krava til progresjon og rekkefølge. Dersom vi ser på *lærerkompetanse* som ein av dei viktigaste føresetnadene for at andrespråkelevar kan lykkast i norsk skole, kan ein både argumentere for ein andrespråksplan som hjelper dei til å forstå det særeigne ved andrespråkslæring og for ein norskplan med variantar eller modular. Det blir derimot ikkje så lett å argumentere for ein felles plan for alle utan at det blir sett inn hjelp til læraren.

Behovet for ein norskplan som inkluderer andre enn morsmålsbrukarane, er allereie understreka. Men det er ikkje slik at vi nødvendigvis får ei betre språkopplæring for dei minoritetsspråklege om vi endrar formuleringar i læreplanen. Vi kan styrke det metaspråklege perspektivet i planen og understreke verdien av fleirspråkleg kompetanse, ikkje berre for minoritetsspråklege, men for alle. Slike grep kan vere nyttige steg i retning av ein felles læreplan for norsk. Men det er likevel slik at mange av dei minoritetsspråklege elevane treng ei tilrettelegging av språklæringa som krev ein fagleg og pedagogisk kompetanse hos lærarane som dei fleste lærarar dessverre ikkje har. Det er med andre ord viktig at spesifikke språklæringsbehov blir ivaretekne, både gjennom læreplanen og gjennom det praktiske arbeidet, sidan det å lære eit andrespråk stiller andre krav enn å lære og utvikle eit førstespråk.

Behov for kvalitetssikring

Dersom det skulle bli ein felles læreplan for norskfaget, må det også vere ei kvalitetssikring og ein rapporteringspraksis som viser korleis behova til minoritetsspråklege elevar blir ivaretekne. Der kommunen bestemmer at elevar skal få særskilt norskopplæring etter læreplanen i norsk, må det føresetjast at skolane har ei rapporteringsplikt som viser kva type tilpassa opplæringstilbod den enkelte elev får i staden for norsk som andrespråk, norsk for døve eller norsk med samisk. Dette er nødvendig for å sikre eit pedagogisk forsvarleg tilbod til alle elevar. Elles risikerer ein ei usynleggjering som kan gå ut over skolegang, integrasjon og elevens sjanse til å få eit verdig skoletilbod. Det er også ønskjeleg å få kartlagt kva kriterium som er lagt til grunn for at kommunen har valt det aktuelle undervisningstilbodet.

Forholdet mellom norsk og norsk som andrespråk for språklege minoritetar

Faget norsk som andrespråk for språklege minoritetar er så forskjellig frå dei to norskfaga som inngår i tospråkleg opplæring, at det treng ei eiga drøfting. Faget er tilpassa elevar som ikkje kan tilstrekkeleg norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Det skal fungere som ein overgang til felles undervisning, men det blir diskutert om – eller i kor stor grad – det blir ein "oppbevaringsstad" for elevar med svake skoleprestasjonar.

Først ønskjer vi å slå fast at ein av dei største feila ein kan gjere, er å ha lågare forventingar til norsk som andrespråk-elevane enn til andre elevar. For elevar med minoritetsspråkleg

bakgrunn er det avgjerande viktig at opplæringa set dei i stand til å gå inn i felles undervisning. Norskopplæringa skal gi elevane eit fotfeste i norsk kultur og ein identitet som del av det norske fellesskapet – noko som er ein føresetnad for aktiv deltaking i samfunnet og demokratiet.

Lite forskning, motstridande praksis

Sjølv om vi manglar brei forskingsbasert kunnskap, ser vi at læreplanen i norsk som andrespråk kan fungere mot intensjonen og i strid med elevane sine interesser dersom elevane blir verande i eigne grupper, utan å bli utfordra til å strekke seg mot overgang til felles undervisning når dei er klare for det. Denne praksisen kan bli forsterka av systemet med økonomiske tilskot knytt opp mot rapportering av tal på minoritetspråklege elevar (sjå kapittel 3), noko som kan bidra til at undervisninga fungerer segregerte. Det er behov for nærare undersøkingar av rapporteringspraksisen til skolane.

Det er imidlertid viktig å framheve at vi ikkje veit nok om kor mange elevar som vil ha utbytte av større utfordringar og høgare kompetansemål enn dei får med Noa-planen, då det er påvist at faget i mange tilfelle faktisk fungerer etter intensjonen. Som vi tidlegare har vore inne på, er det andre faktorar enn sjølve læreplanen som gir god eller dårleg undervisning i forhold til elevane sitt potensial. I Oslo er det gjort undersøkingar som viser at bruk av planen i større grad er knytt til generelt svake skoleprestasjonar enn til å vere nykommar i språket (Lødding 2003).

Det talmaterialet vi har, viser at eit mindretal av elevane blir verande i Noa gjennom heile grunnskolen (sjå kapittel 3). Berit Lødding viser at om lag 20 % av alle elevar med ikkje-vestleg minoritetspråkleg bakgrunn som har heile eller tilnærma heile skolegangen sin i Norge, blir i faget gjennom heile grunnskolen, men vi veit ikkje om grunnen til det er at desse elevane enno ikkje kan norsk godt nok til å følge den vanlege opplæringa. Ho påviser også at mange elevar blir i faget ei kortare tid, slik at det fungerer som eit springbrett til vanleg undervisning, og viser at elevar med kort fartstid i norsk grunnskole er dei som særleg gir uttrykk for å ha utbytte av faget.

For elevar med kort fartstid i norsk skole og mangelfulle norskkunnskapar tilbyr Noa-undervisninga nødvendig støtte og hjelp til å forstå undervisninga i norsk og i andre fag. Dersom undervisninga går føre seg i eigne grupper, gir faget dei sjanse til å bruke den tida dei

treng til å arbeide med tekstforståing og slik oppleve meistring i møte med skolen. Når elevar på eit seinare tidspunkt ikkje blir overførte frå andrespråkundervisning til vanleg klasse, kan det vere individuelle grunnar til det, men ein må undersøke om skolen har gode nok rutinar for å vurdere språkkompetansen til elevane. Ein må også setje spørjeteikn ved at elevar i vidaregåande skole som godt kan følgje vanleg norskplan, vel Noa-plan og får høve til å gjere det.

Ei stadig meir differensiert elevgruppe

Den elevgruppa som blir kalla "minoritetsspråkleg", blir raskt enda meir differensiert enn i dag. I løpet av dei kommande åra vil talet på andre- og tredjegerasjonselevar auke sterkt, særleg i Oslo-området. Dette er barn som har vakse opp i Norge, oftast med to språk, og mange av dei kjem til skolen som fleirspråklege med like høg kompetanse i norsk som den klassekameratane med norsk som morsmål har. Desse elevane skal sjølvsagt følgje opplæringa i faget norsk.

Barn som ikkje kjem til skolen med gode nok norskerferdigheiter til å følgje vanleg opplæring, har behov for ei særskilt norskopplæring. Dette kan vere barn som bur i Norge i førskolealderen, men det vil også vere barn og unge som flyttar til landet i skolealderen. Dei meistrar ikkje norsk i utgangspunktet, og dei kan ha variabel skolebakgrunn. Talet på slik elevar blir knapt mindre i åra som kjem. Som tidlegare nemnt reknar forskarar med at det kan ta 5–7 år (Hyltenstam m.fl 1996:207) å lære eit språk så godt at det kan brukast i kognitivt utfordrande samanhengar. Det er denne elevgruppa dagens læreplanar i norsk som andrespråk er laga for. For å kunne følge undervisning i alle fag, og for å kome raskare inn i fellesskap og samhandling med andre elevar, er dei avhengige av å kunne prioritere arbeid med å utvikle grunnleggjende munnleg og skriftleg kompetanse på ein heilt annan måte enn medelevane. Dersom skolen derimot blir arena for nederlag etter nederlag fordi eleven ikkje forstår kva som står i bøkene og kva læraren eller kameratane seier, og det heller ikkje blir sett i gang gode nok tiltak for tilpassa opplæring, kan det vere øydeleggande. I Norge er dette vel kjent frå samisk historie. Ein eigen læreplan for norsk som andrespråk vil medverke til at elevane blir sett, og gi høve til å oppretthalde varierte tilbod som også kan sikre nykommarar adgangsbillett til det norske samfunnet.

Slik språksituasjonen er for minoritetselevane som gruppe, der det viser seg at dei skårer svakare enn norske klassekameratar i lesing, matematikk og naturfag (Lie m.fl 2001), kan det

vere grunn til å setje inn tiltak på mange felt samtidig. Det å oppretthalde ein andrespråksplan og legge til rette for tilpassa undervisning i alle fag er ein del av tiltaka. Samtidig vil utvikling av lærerkompetansen gjennom utdanninga representere eit heilt nødvendig tiltak. Det gjeld både norsklærarar og lærarar i andre fag.

For mange elevar vil Noa vere ein overgang, men det er ikkje realistisk at det vil gjelde alle, verken på kort eller lang sikt. For nykommarar må det viktigaste målet vere å gi den hjelp og motivasjon som er nødvendig for å klare seg i samfunnet etter skolen – ikkje å transportere dei raskast mogeleg inn i det felles norskfaget.

Dersom vi ser til andre land, finst det fleire modellar for samordning mellom ein andrespråkplan og ein felles plan. Det har ikkje vore mogeleg å kome nærare inn på dei innan rammene av denne delrapporten. Arbeidsgruppa sitt syn er at elevane inntil vidare er best ivaretekne med ein plan som gir adekvate kompetansemål i større grad enn berre tilpassa opplæring kan gjere. Planen må vere utforma slik at elevane kan gjenkjenne og etter kvart arbeide mot kompetansemåla i den felles norskplanen.

Som supplement til ein overgangsplan må ein ha kartleggingsverktøy. God kartlegging gir eleven, lærar/rådgivar og foreldre/føresette hjelp til å bestemme når eleven er klar for vanleg norskundervisning. Ikkje minst kan det vere motiverande for elevane å ha slike meistringsmål, fordi det tydeleggjer kva som blir forventa av dei. For grunnskolen er slikt kartleggingsmateriell no under utvikling, som ein del av strategiplanen "Likeverdig utdanning i praksis". Det er behov for å lage tilsvarende kartleggingsverktøy for vidaregåande trinn, og ein bør vurdere om resultatane frå kartlegginga skal vere det som avgjer kva læreplan elevane skal følgje.

For at Noa og norskfaget skal vere samarbeidande fag, må læreplanane vere samordna. Det som er felles, bør gi rom for ulik grad av måloppnåing. Den enkelte skole/lærar kan då bryte ned måla i mindre einingar og legge til rette for differensiert vurdering og ulik progresjon.

Alternativ 2: Ein felles andrespråkplan

I mandatet er arbeidsgruppa beden om å vurdere ein felles andrespråkplan med rettleiingar som eit mogeleg alternativ. Vi har rekna med at læreplanane Norsk for døve og Norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk er tenkt inn her, sjølv om ordet andrespråk strengt tatt ikkje er nemnt i planane.

Eit raskt blick på dagens planar viser at dei har til dels ulike timetal og at alle har ulik sluttkompetanse vist med ulike avgangsprøver og eksamenar (sjå vedlegg 1). Alle dei tre andrespråkplanane har ein hovudstruktur som er laga etter modell av norskplanen, og har modifisert den etter sine behov. Spørsmålet blir då om modifikasjonane trekker i same eller forskjellige retningar.

Norsk for elevar med samisk som førstespråk (grunnskole), norsk for elevar med samisk (vidaregåande), Sametingets forslag til nye norskplanar 1S og 2S

Innleiinga til læreplanane i norsk for elevar med samisk som førstespråk slår fast at dei fleste barn og unge i samiske område lever i to- eller fleirspråklege omgjevnader, og at god tospråkleg kompetanse er ein føresetnad for å kunne vere aktive samfunnsdeltakarar i dei samiske områda. Målet med opplæringa er altså funksjonell tospråklegheit. Vidare blir det slått fast at elevane kjem til skolen med til dels store forskjellar i språkkompetanse, slik at ein må legge stor vekt på å differensiere språkopplæringa.

Måla for faget er utforma med vekt på samanlikningar mellom samisk og norsk språk og kultur, og nært samarbeid mellom norskopplæring og morsmålsopplæring. På 1-4. trinn er måla samla under temaet "møte med språket". På mellomtrinnet og ungdomstrinnet er målformuleringane enklare og opnare enn i norskplanen, slik at dei legg til rette for differensiering, og derfor ikkje direkte samanliknbare når det gjeld nivå. I 10. klasse skal elevar med samisk, under området *Lytte og tale*, "øve seg i å oversette og tolke fra samisk til norsk", og dei skal arbeide med samanlikningar av originale og omsette samiske tekster.

For vidaregåande skole har elevar med samisk som første- og andrespråk ein felles norskplan. Denne ligg tett opp til læreplanen i norsk, men er noko enklare innan mange hovudområde, sidan elevane har færre årstimar. Det er ikkje mål om opplæring i skriftleg sidemål og særnemne. På VK 1 har planen eit eige mål om tekstforståing: "Elevane skal kunne forstå

semantikken i norsk tale og skrift i ulike samanhengar" med hovudmoment om å kunne oppfatte og bruke ironi, dobbelltydingar og andre språklege verkemiddel i norsk.

Sametinget har utarbeidd forslag til nye læreplanar (jf Opplæringslova § 6-4). Her er det ein eigen gjennomgåande plan i norsk for elevar med samisk som andrespråk i tillegg til ein plan for elevar med samisk som førstespråk.

Førstespråkplanen har dei aller fleste kompetansemåla felles med høyringsutkastet til ny norskplan, med nokre viktige forskyvningar:

- Norsk og samisk språk, kultur og litteratur er likestilte som referanserammer og tema for refleksjon og samtale (planen legg til rette for samarbeid med samiskfaget)
- Eigne mål for kjennskap til skandinaviske språk, finsk, samisk og russisk
- Eigne kompetansemål for omsetting mellom samisk og norsk, tolking og kunnskap om tolking
- ingen mål for opplæring i skriftleg sidemål
- Høyringsutkastet til ny norskplan tematiserer norske elevars kjennskap til samisk språk og lesing av omsett samisk litteratur. Desse måla er ulikt utforma i planane for elevar med samisk, jamfør det første punktet over.

Forslaget til andrespråkplan har ei rekke kompetansemål felles med høyringsutkastet til ny norskplan, med dei same forskyvningane som nemnd over. Samtidig er planen meir retta mot grunnleggande språklæring. Planen føreset begynnaropplæring på førstespråket og er mindre detaljert enn den noverande læreplanen i norsk som andrespråk.

Læreplanane for elevar med teiknspråk

Innleiinga til planen "Norsk for døve" for grunnskolen slår fast at elevane skal få opplæringa si på teiknspråk, som for dei fleste døve er det språket dei lettast kan bruke i dagleg kommunikasjon. Samtidig skal dei lære norsk. God leseferdigheit, sikker skriftleg kompetanse og kjennskap til norsk kultur- og samfunnsliv er føresetnader for aktiv samfunnsdeltaking.

Planen er ein "samarbeidsplan" med læreplanen i teiknspråk, då dei to planane deler hovudområda i faget mellom seg. Derfor er strukturen kvalitativt annleis enn i dei to andre

andrespråkplanane. I tillegg til hovudområda for skrift og skriftkultur: *Lese og skrive* og *Kunnskap om skriftleg språk og litteratur* har planen *Kommunikasjon ved hjelp av tale*, som er kompetansemål for munnavlesing, forming av lydar/ord/setningar og nyttiggjering av høyrselstekniske hjelpemiddel. Punktet *Lytte og tale* i norskplanen er dekkja gjennom teiknspråkopplæringa. Vi ser altså at medan måla innanfor området skriftleg språk og kultur kan ha mykje felles med norskplanen, har denne planen andre og usamanliknbare mål for munnleg bruk av språket.

Norsk som andrespråk for språklege minoritetar

Innleiinga slår fast at faget norsk som andrespråk både har som mål å utvikle ferdigheiter i norsk og å gi opplevingar med og kunnskapar om norsk språk og kultur. Noa-planen har eit samanliknande perspektiv på norsk og eigen språkbakgrunn, og mål for blant anna å kunne setje ord på og reflektere over erfaringar som fleirspråklege/minoritetspråklege og gi dei styrka tru på si eiga evne til å lære språk.

Måla for språkutvikling er fordelte på *Lytte og tale*, *Lese og skrive* og hovudområdet *Kunnskap om egen språklæring*. Måla for utvikling av innsikt i eiga språklæring i dette området er meir omfattande enn det ein finn i det tilsvarende området i framandspråkplanane. Det blir fokusert på lyttetrening og språkforståing, likeeins utvikling av lesestrategiar, samtalestrategiar (korleis ein uttrykker seg) og systematisk arbeid med utvikling av ordforråd og omgrepslæring. Ein gjennomgang av likskapar og forskjellar mellom Noa-planen og norskplanen frå L97 finn ein i Kulbrandstad (1999).

Det er verdt å merke seg at ein i måla for tekstarbeid og litteratur har gjort nokre av dei same vala som vi finn igjen i høyringsutkastet til ny norskplan. Det gjeld inkluderinga av omsette litterære tekster og tekster frå ulike kulturar, og det gjeld haldninga til forfattarlistar.

Når det gjeld vidaregåande skole, ser vi også at mange emne er felles, men at andrespråkplanen tek utgangspunkt i ein tospråkleg situasjon. Elevane har eigne mål for kunnskap om strukturelle variasjonar mellom språk, eigne mål for leseferdigheit, kjennskap til samtalekonvensjonar og evne til å drøfte tospråklege og tokulturelle erfaringar. Sluttvurderinga innan Noa-planen slik den kjem til uttrykk til eksamen, er fleirledda oppgåver

som både prøver tekstforståing og tekstproduksjon. Vurderingskriteria er ikkje dei same som for elevar som følgjer norskplanen (jamfør vedlegg 3).

Som i læreplanane for elevar med samisk og elevar med teiknspråk ser vi at norsk som andrespråk-planen har ei viss "forskyvning" av kompetansemål – planen gir ein litt annan sluttkompetanse, ikkje ein delkompetanse. Ein del av den språklege og kulturelle referanseramma som har vore særeigen for planen, er no innskrive i høyringsutkastet til ny norskplan, og det knyter dei to planane nærare saman. Noa-planen legg framleis sterkare vekt på fleirspråklegheit, språklæring og domeneutviding.

Oppsummering

Dei tre andrespråkplanane i norsk har ulike mål for utvikling av skriftleg og munnleg dugleik i språket, tilpassa dei tre gruppene. Det blir her føresett meir grunnleggande og systematisk trening på alle nivå. I tillegg har planane eigne kompetansemål for den forskjellige tospråklege kompetansen elevane i dei tre gruppene skal utvikle. For elevar med samisk og elevar med teiknspråk legg planane opp til eit nært samarbeid mellom dei to opplæringsspråka. På småskoletrinnet skal elevar med samisk og teiknspråkelevar ha opplæring på førstespråket, og har færre timar i norsk. Planen i norsk som andrespråk dekkjer både elevar med og utan morsmålsundervisning, og legg til rette for eit samarbeid mellom andrespråkundervisninga og det felles norskfaget.

Læreplanen for elevar med samisk og Noa-planen legg til rette for differensiert opplæring ved å ha færre detaljar og til dels enklare og opnare målformuleringar enn norskplanen. Dette er trekk som samsvarer med intensjonane i Kunnskapsløftet. Samtidig har høyringsutkastet til ny norskplan tatt opp i seg eit kulturelt perspektiv frå andrespråkplanane.

Når det er sagt, er det også tydeleg at dei tre andrespråkplanane er retta mot grupper som er meir forskjellige enn like. Planane er knytte til den felles norskplanen, men i mindre grad til kvarandre. Arbeidsgruppa ser det derfor som lite meningsfylt å samle dei i ein og same plan.

Alternativ 3: Fire læreplanar i norsk

Som det framgår, ser ikkje arbeidsgruppa det som tenleg for elevane å gå inn for ein felles plan der alle måla er identiske. Dei forskjellige som finst, må kome til syne med eigne planar.

Det skal her nemnast kort at også det særeigne ved norsk morsmålskompetanse har behov for å bli ivareteke, noko arbeidsgruppa vil kome tilbake til i hovudrapporten.

Samtidig er det opplagt ein stor gevinst i å samordne planane slik at alt det som faktisk er felles, blir formulert på same måte. Planar som er "ugjennomsiktige" fordi ting blir sagt på litt ulike måtar, i ulik rekkefølge, med tilfeldige eller bevisste variasjonar i ordbruk osv. er eit hinder for gjenkjenning og kommunikasjon, og dermed eit hinder for å få anerkjent kva ein faktisk kan. For elevar som ønskjer å gå over frå Noa og bli undervist og vurdert etter den felles norskplanen, vil felles formuleringar gi oversikt, medan ulike formuleringar vanskeleggjer overgangen.

7 Tilråding: Fire læreplanar med ei felles plattform

Arbeidsgruppa konkluderer med at det er behov for eigne læreplanar i andrespråksfaga, også med den nye læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet. Jamfør punkt 2.1 i mandatet. Følgjande argument er tillagt mest vekt:

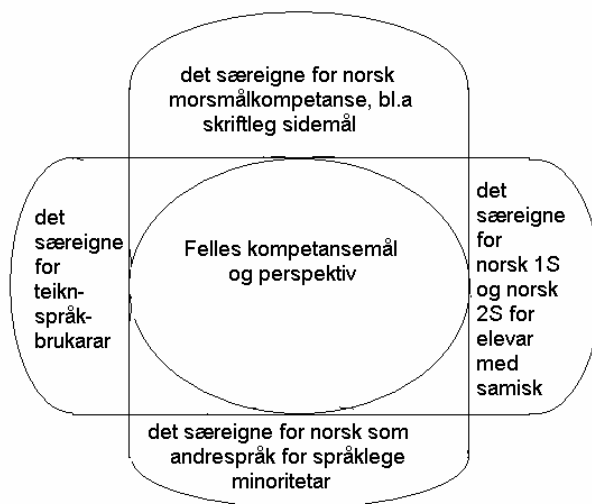
- *Læreplanens identitetskapande rolle:* Ein læreplan med eit eige formål kan formulere positivt kva som er målet for opplæringa. Det gir identitet på ein annan måte enn eit system med fritak og unntak frå ein felles plan. Arbeidsgruppa ønskjer å vektlegge at norskfaga handlar om identitetsutvikling der elevane ut frå sitt morsmål eller/og sitt fleirspråklege utgangspunkt skal oppnå tryggleik i seg sjølve, utvikle mot og vilje til å bli aktive språkbrukarar og utvide det språklege registeret sitt saman med andre. Desse dimensjonane ved faget må ivaretakast på ein slik måte at forskjellane blir respekterte.
- *Ulike behov:* Elevgruppene det er tale om, har svært ulike utgangspunkt, meir enn det ein kan vente at blir ivareteke gjennom tilpassa opplæring. Det gjeld døve elevar, sjølv om talet på heilt døve er mindre enn før, og det gjeld dei elevane med minoritetsspråkleg bakgrunn som kan lite norsk ved skolestart. Dei skal gjennom ei dobbel opplæring, då dei skal utvikle ein språkkompetanse som klassekameratane med norsk som morsmål eller tilsvarande allereie har i tillegg til at dei skal følgje den felles opplæringa. Noa-planen er laga for å gi den sistnemnde gruppa nødvendig støtte. Læreplanane for elevar med samisk som førstespråk er også laga for å fange opp elevar med ulik språkleg bakgrunn.

- *Ulik sluttkompetanse:* Dei tre andrespråkplanane i norsk har ulike mål for utvikling av skriftleg og munnleg dugleik i språket, tilpassa dei tre gruppene. I tillegg har planane eigne kompetansemål for den forskjellige tospråklege kompetansen elevane i dei tre gruppene skal utvikle. For elevar med samisk og elevar med teiknspråk legg planane opp til eit nært samarbeid mellom dei to opplæringspråka og kvalifiserer til deltaking og arbeidsliv i fleirspråklege samfunn. Kompetansemål i tolking og omsetting er eit eksempel.
- *Tilgjengeleg forskning:* Vi har ingen haldepunkt for å seie at det ikkje er behov for faget norsk som andrespråk, sjølv om erfaringane med faget ikkje er eintydige. Det vi har av forskning og statistikk, viser at faget norsk som andrespråk i stor grad – men kanskje ikkje alltid – fungerer etter intensjonen som ein overgang/eit springbrett til vanleg undervisning. Elevar med relativt kort fartstid i norsk skole er dei som i særleg grad ser ut til å ha utbytte av faget. Fordi det tek mange år å lære eit språk godt nok til at det fungerer som instrument for læring, vil nokre elevar bruke meir tid enn andre på å oppnå tilstrekkeleg kunnskap til å følge vanleg opplæring, alt etter kva utgangspunkt dei har. Det er imidlertid behov for å undersøke om skolane har gode nok rutinar for å vurdere språkkompetansen til elevane, og kva som er kriteria for å få velje norsk som andrespråk på vidaregåande trinn.
- *Rammevilkåra:* Evalueringa av Reform-97 og annan forskning har vist at det er lang veg å gå før prinsippet om tilpassa opplæring får gjennomslag i skolen slik det er intendert. Det er blant anna avhengig av ei rekke rammevilkår, som lærarens utdanning, læremidla og talet på elevar. Arbeidsgruppa ønskjer spesielt å peike på det store behovet for kompetente lærarar både i norsk og i andre fag. Ein føresetnad for at tilpassa opplæring skal erstatte eigen andrespråkplan, er at alle lærarar har kompetanse i andrespråklæring og andrespråksdidaktikk, og at klassane har tilstrekkelege ressursar til at ein kan drive andrespråks- og førstespråkspedagogisk tilrettelegging av lesing og skriving samtidig.
- *Differensieringsbehov:* Ingenting tyder på at det blir færre elevar med behov for andrespråkundervisning i framtida. Men vi får i tillegg langt fleire andre- og tredjegerasjonselevar med god kompetanse i norsk. Slik språksituasjonen er for minoritetselevane som gruppe, er det grunn til å setje inn tiltak på mange felt samtidig. Det å oppretthalde ein andrespråksplan og legge til rette for tilpassa undervisning i alle fag er ein del av tiltaka.

Arbeidsgruppa meiner imidlertid at det er ein stor føremon i å samordne planane, og tilrår at det blir utforma ein planstruktur med fire læreplanar som har ei felles plattform eller kjerne med perspektiv og målformuleringar som gjeld alle planane. Innleiingane om formålet med faga bør ha avsnitt som peikar på korleis planen heng saman med dei andre planane i norsk. Følgjande argument ligg til grunn:

- *Gjenkjenning*: Ein planstruktur med ei slik felles plattform vil gi stor grad av gjenkjenning og derfor legge til rette for samarbeid mellom norskfaga. Den vil også kunne gjere det lettare enn no å gå inn i dialog om elevens utvikling, delkompetanse og eventuell overgang. Samtidig kan gruppene få ein sluttkompetanse som – slik intensjonen er i dag – tek vare på særtrekka til gruppene.
- *Felles perspektiv*: I høyringsutkastet til ny norskplan er norsk språk og kultur sett i ein fleirkulturell kontekst, og refleksjon over eiga lese- og skriveutvikling er tillagt vekt på alle trinn. Planen føreset morsmålskompetanse i norsk hos elevane, men har eit kulturelt perspektiv som opnar mot andrespråkplanane. Arbeidsgruppa ser høyringsutkastet til ny norskplan som eit godt utgangspunkt for eit arbeid i dei fire læreplangruppene med å definere ei felles plattform.

Det som skil dei fire elevgruppene, peikar i ulike retningar. Ein kan derfor skissere planstrukturen som fire ovalar med felles kjerne og eigne område ("kronblad"). Med modellen som forsøksvis er skissert under, kan ein fastsetje ulike sluttkompetansar og felles delkompetanse:



Figur: Organisering av felles kompetansemål og særegne kompetansemål i læreplanane norsk, norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk, norsk for elevar med samisk og norsk som andrespråk for språklege minoritetar

Fordi teiknspråkbrukarane har ulike føresetnader med omsyn til funksjonell høyrsel, tilrår arbeidsgruppa å erstatte nemninga "Norsk for døve" med "Norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk" og løyse opp bindinga mellom det å velje teiknspråk som førstespråk etter opplæringslova § 2-6 og det å følgje egne planar i norsk, engelsk og drama/rytmikk.

Dersom ein ønskjer at elevar skal kunne gå over frå ein andrespråksplan til norskplanen, ser vi det som nødvendig at andrespråksplanane og norskplanane har ei felles plattform slik vi har skissert over. Læreplangrupper i dei fire norskfaga må i fellesskap kome fram til kor mykje som kan formulerast som felles mål. Behovet for fleksibel progresjon er ei utfordring, men det er eit vesentleg punkt for all tilpassa opplæring.

Ei rekke felles perspektiv er nemnde på side 27 i delrapporten. Arbeidsgruppa vil ikkje gi konkrete råd om kva kompetansemål plattformen skal innehalde, då det først og fremst er ei læreplansak. Vi vil oppmode læreplangruppene til å vurdere kva for kompetansemål ein kan ha felles på dei ulike stega og kva for kompetansemål som må vere spesifikke for dei ulike gruppene av andrespråkelevar.

Litteratur

Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003: *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet , Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr 1 - 2003

<http://www.fremtidensdanskfag.u-net.dk/slutrapport.htm>

Haug, Peder 2004: "65 år med tilpassa opplæring", i Pål Hamre, Ove Langlo, Odd Monsson, Hilde Osdal (red.): *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen*, Høgskulen i Volda.

Hyltenstam, Kenneth m.fl. (red) 1996: *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever. Rapport fra en konsensuskonferanse*, Oslo

KAD 1997: *St.meld. nr. 17 (1996-97): Om innvandring og det flerkulturelle Norge*

KUF 1996: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97]*. Oslo

KUF 1998a: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*.

http://skolenettet3.ls.no/L97_sprkmin/

KUF 1998b: *Forskrift: Læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Brev av 13.7.98 til kommunene, fylkeskommunene, Statens utdanningskontor, grunnskolene. Vedlagt: *Læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Oslo

Kulbrandstad, Lise Iversen 1999: "Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen", i Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Ad Notam.Gyldendal

Lie, Svein m.fl 2001: *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Acta Didactica 4/2001.

Lødding, Berit 2003: *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*, NIFU skriftserie 29/2003

Mål i mun. Förslag til handlingsprogram för svenska språket, SOU 2002:27

<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1443>

Pihl, Joron 2005: *Etnisk mangfold. Det sakkyndige blikket*, Universitetsforlaget

Skolverket 2003: *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*

Utdanningsetaten, Oslo kommune 2004: *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig utdanning i praksis. Prosjektplan*.

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/tilpasset_opplaring/felles_lareplan_i_norsk/

Aasen, Joar og Mønness, Erik 2005: *Elever fra språklige minoriteter i grunn- og videregående skole – en studie av ressursituasjonen i norsk-som-andrespråkundervisningen*, Utdanningsdirektoratet

Grunnskolen: Læreplanstruktur, årstimetal, eksamen

Arbeidsgruppe norskfaget, delrapport vedlegg 1

	Norsk for døve	Norsk for elevar med samisk som førstespråk	NOA grunnskole	Norsk morsmål
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Lese og skrive • Kunnskap om skriftlig språk og kultur • Kommunikasjon ved hjelp av tale; dette er ikke en erstatning for den muntlige delen i norskplanen for øvrige elever 	<ul style="list-style-type: none"> • Lytte og tale • Lese og skrive • Kunnskap om språk og kultur <p>FORSLAG NORSK 1S og 2S GJENNOMGÅANDE PLAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lytte og tale • Lese og skrive • Sammensatte tekster • Bevissthet om kultur og språk 	<ul style="list-style-type: none"> • Lytte og tale • Lese og skrive • Kunnskap om språk og kultur • Kunnskap om egen språklæring 	<ul style="list-style-type: none"> • Lytte og tale • Lese og skrive • Kunnskap om språk og kultur <p>NY GJENNOMGÅANDE PLAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lytte og tale • Lese og skrive • Sammensatte tekster • Språk og kultur i endring
Timetal	Fordeling av årstimar mellom teiknspråk og norsk, meir norsk på 8-10. trinn, mindre på 1-4. trinn, totalt like mange timar i norsk som hørande elevar (2033 totalt)	1111 for elevar med samisk førstespråk 1520 for elevar med samisk andrespråk	2033 totalt	2033 totalt
Avgangsprøve	Sentralt gitt eksamen (trekkfag), eiga prøve, videobasert, ein dag	Sentralt gitt eksamen (trekkfag), eiga prøve, ein dag	Sentralt gitt eksamen (trekkfag), eiga prøve, ein dag	No: To dagars prøve, hovudmål og sidemål

Vidaregåande skole

	Norsk for elever med tegnspråk	Norsk for elevar med samisk vgs	Norsk som andrespråk vgs	Felles allment fag
Struktur	Studieteknikk Muntlig kommunikasjon Leseferdighet Skriftlig bruk av norsk Språkkunnskap Litteratur Massemedier Fordypningsemne vk2	Munnleg bruk av språket Skriftleg bruk av språket Språk- og komm.lære Litteratur Massemedium gk Tekstforståing vk1 Studieteknikk	Forståelse av talt norsk Muntlig bruk av norsk Leseferdighet Skriftlig bruk av norsk Språkkunnskap Litteratur Massemedier Fordypningsemne vk2	Munnleg bruk av språket Skriftleg bruk av språket Språk- og komm.lære Litteratur Massemedium gk vk1 Særemne vk2 Studieteknikk
Timetal	Gk 150 (75+75) Vk1 112 Vk2 150	Gk 150 (37+75) Vk1 150 Vk2 150	Gk 150 (75+75) Vk1 187 Vk2 187	Gk 150 (75+75) Vk1 187 Vk2 187
Eksamen VK2	Eigen eksamen	Som norsk hovudmål, tilpassa	Eigen eksamen	Hovudmål og sidemål

Felles mål, L97

Norsk for døve	Norsk for elevar med samisk1	NOA grunnskole	Norsk morsmål
<p>Opplæringen i faget har som mål</p> <p>At elevene lærer seg å lese og skrive norsk og bruke de muligheter til samhandling som språket gir</p> <p>At elevene kan oppleve rikdommen i litteraturen og fungere aktivt og skapende i utdanning, arbeid og fritid</p> <p>Å hjelpe elevene til å kunne munnnavlese og utvikle tale i samsvar med sine forutsetninger</p> <p>Å utvikle ferdigheter om hvordan norsk brukes og er oppbygd og gjennom tospråklige og tokulturelle aktiviteter bidra til å gjøre elevene trygge på sin identitet og aktive i så vel døvesamfunnet som resten av det norske samfunnet</p>	<p>Opplæringen i faget har som mål</p> <p>At elevene utvikler muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk, slik at de blir funksjonelt tospråklige og kan fungere som aktive samfunnsdeltakere med respekt for likheter og forskjeller i norsk og samisk språk og kultur</p> <p>At elevene opplever at kunnskaper og erfaringer fra to kulturer og to språk er verdifulle og nyttige for personlig, faglig og kulturell utvikling</p> <p>At elevene fungerer som aktive deltakere i egen læringsprosess og i egen språkutvikling</p>	<p>Opplæringen i faget har som mål</p> <p>Å utvikle elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk slik at de kan bruke språket i samhandling med andre og som redskap i læring i og utenfor skolen, og slik at de kan bli aktive deltakere i samfunnet</p> <p>Å fremme elevenes innsikt i det å lære norsk, gi dem bevissthet om sin egen utvikling som brukere av to språk og på den måten gi dem styrket tro på sin egen evne til å lære språk og utvikle mot og vilje hos dem til å bruke norsk i ulike sammenhenger og for ulike formål</p> <p>Å gi elevene opplevelser med og kunnskaper om norsk språk og kultur, innblikk i andre kulturer, et sammenliknende perspektiv på norsk og eget morsmål og forståelse av hvordan forskjellige kulturer kan påvirke og berike hverandre</p> <p>Å styrke elevenes identitet og deres evne til å sette ord på og reflektere over erfaringer som medlemmer av en språklig minoritet i det norske samfunnet og styrke deres evne til opplevelse, kreativitet og tro på egne skapende krefter</p>	<p>Opplæringa i faget har som mål</p> <p>Å styrkje elevane som morsmålsbrukarar og lære dei å gjere seg nytte av det høvet til samhandling som morsmålet gir, både munnleg og skriftleg, slik at dei får kunnskap og dugleik som både kan vere ei plattform til vidare læring i og utanfor skulen og gjere dei til aktive deltakarar i samfunnet</p> <p>Å styrkje den kulturelle tilhøyrsla til elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk litteratur, innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for utviklinga av vår eigen</p> <p>Å styrkje den personlege identiteten hjå elevane, evna deira til oppleving, kreativitet og tru på egne skapande evner</p> <p>Å gjere elevane til medvitne deltakarar i sin eigen læringsprosess, gi dei innsikt i si eiga språkutvikling og lære dei å ta språket i bruk som ein reiskap til å skaffe seg auka innsikt og kunnskap</p>

Lise Iversen Kulbrandstad
Høgskolen i Hedmark

Andrespråksopplæring i Danmark, Sverige og i andre europeiske land Notat til Arbeidsgruppen for Fremtidens norskfag – mai 2005

Danmark

Dansk som andetsprog ble etablert som fag i den danske folkeskolen i 1993. Undervisningen i faget er på oppdrag fra det danske undervisningsministeriet evaluert i følgende rapporter: PLS consult (1998), CVU København & Nordsjælland (2004) og Rambøll Management (2004). I tillegg er fagets framtidige utfordringer gjennomgått av en arbeidsgruppe nedsatt av ministeriet (Arbeidsgruppen for fremtidens danskfag 2003).

Ifølge gjeldende dansk ordning skal skoleledelsen vurdere om tospråklige elever skal få særlig undervisning i dansk som andrespråk (Bekendtgørelse nr. 63 av 1998). Undervisningen kan gis som basisundervisning, for elever som "ikke har tilstrækkelig kendskab til dansk til at kunne deltage i den almindelige undervisning", eller som supplerende undervisning, for elever som har "behov for støtte, men er i stand til at deltage i den almindelige undervisning". Loven forutsetter at lærerne har særlig utdanning eller kvalifikasjoner for arbeidet. Bekendtgørelsen gir også formål for faget. Det er utviklet et eget veiledningshefte for dansk som andrespråk i 1995 og en organisatorisk veiledning i 1998. Klare mål for dansk som andrespråk ble ferdig i 2002. Disse inneholder både formål for faget, sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder, delmål, læseplan og veiledning (jf. CVU København og Nordsjælland 2004: 5-7). Den offisielle danske betegnelsen på elevgruppa er "tosprogede elever". Gruppen avgrenses slik: elever, der har et annet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, evt. gjennom undervisning eller andre pædagogiske aktiviteter, tilegner seg dansk (Rambøll Management 2004:1).

Året etter introduksjonen av den nye læreplanen i dansk som andrespråk igangsatte undervisningsministeriet det fireårige *Integrationsprosjektet (1994-1998)*. Prosjektets formål var å tilstrebe bedre integrasjon av tospråklige elever i folkeskolen. Det ble igangsatt ca. 200 prosjekter over hele landet (se Undervisningsministeriet 1998, Skødt u.å.). Prosjektet ble løpende evaluert. I sluttrapporten (PLS Consult 1998) identifiseres følgende rammebetingelser som forutsetninger for en vellykket integreringsprosess: Prosjektet må bli hele skolens (ledelse og foreldresamarbeid pekes på som kritiske faktorer), aktiv bruk av tospråklige lærere har stor betydning for språkutviklingen, og det må legges større vekt på samarbeid mellom tospråklige lærere og dansklærere. Det pekes på som positivt at man gjennom prosjektet har gått i gang med å utvikle undervisningen i dansk som andrespråk over hele landet. Samtidig mener evaluatorene at prosjektet hadde tjent på at ressursene var mer samlet. Behov for grunn- og etterutdanning av lærere påpekes som stort. Videre er det "behov for å sikre modersmålsundervisningens vilkår og kvalitet" (PLS Consult 1998: 114).

I det siste er det igangsatte to store evalueringer av dansk som andrespråk, både av undervisningen i folkeskolen og av undervisningen i de frie grunnskolene. Evaluering av dansk som andetsprog i folkeskolen (CVU København & Nordsjælland 2004) bygger på:

- en spørreskjemaundersøkelse til alle kommuner. Undersøkelsen dekker i underkant av 90 % de tospråklige elevene for skoleåret 2002-03.
- kasusstudie av åtte kommuner
- observasjoner på fem skoler
- statistiske data

Evalueringen viser at om lag halvparten av de tospråklige elevene fikk andrespråksundervisning. 80 % av lærerne som underviste i faget, var ikke utdannet eller etterutdannet i faget. Kommunene manglet oversikt over hvordan ressurser bevilget til dansk som andrespråk ble brukt. ”Interviewene viser dessuden, at skolelederne typisk ikke har overblikk over, i hvilket omfang ressurser tidelt til dansk som andetsprog udmønter sig i konkret undervisning” (s.14). Det konkluderes også med at fagområdet prioriteres ”meget forskelligt på forskjellige skoler inden for samme kommune, idet det oftest står den enkelte skoleledelse frit for at tolke folkeskolelovens bestemmelser om fagområdet dansk som andetsprog” (s. 19).

Når det gjelder vurderingen av den enkelte elevs behov for undervisning, er det generelle bildet at den ikke primært bygger på sakkyndig vurdering. Evalueringen peker på dette området på følgende tre konklusjoner:

- at der ikke sker en systematisk vurdering av tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog
- at stort set alle medvirkende skoler anser det for nødvendig at tilbyde undervisning i dansk som andetsprog for elever senere i skoleforløbet
- at der er grupper af tosprogede elever, som ikke mottager den undervisning i dansk som andetsprog, som de har behov for og lovfæstet krav på. (s.15)

Andrespråksundervisningen organiseres nesten bare som særlig tilrettelagt undervisning. Den foregår for eksempel sjelden som en dimensjon i skolens alminnelige fag. Når det gjelder innholdet i undervisningen, konkluderer evalueringen med at flere av fagets områder blir dårlig dekket. Det er en tendens til å konsentrere seg om muntlig språk, mens skriftspråkskompetanse og kunnskap om språklæring ikke dekkes like godt. I spørreundersøkelsen og i intervjuene blir respondentene bedt om å vurdere elevenes utbytte av undervisningen. I rapporten heter det at denne vurderingen oftest baseres på ”oplevelser og fornemmelser snarere end konkret insigt.” Man fortsetter: ”Ud fra det samlede datagrundlag vurderes udbyttet af de tosprogede elevers undervisning i dansk som andetsprog og den almindelige undervisning at være stærkt varierende. Kun i få tilfælde undervises efter målene i Klare Mål for dansk som andetsprog” (s. 20).

Parallelt med evalueringen i den danske folkeskolen ble det altså foretatt en evaluering av dansk som andrespråk i de frie grunnskolene (Rambøll Management 2004). Slike grunnskoler er det 460 av i Danmark. I 2004 var 10 % av elevene tospråklige. Andelen er voksende, men disse skolene har undervist tospråklige elever i kortere tid enn folkeskolen. I undersøkelsen dokumenteres det at 46 % av skolene med tospråklige elever ikke gir undervisning i dansk som andrespråk. Undervisningen gis oftest på skoler med lang erfaring, og den gis som enkeltundervisning eller i grupper. Lærerne som underviser i faget har ”som regel ingen formel uddannelse” (s. 5). På de frie grunnskolene er det en mer aktiv bruk av SFO. Dette

ansees som en styrke for de tospråklige elevene. Karakterstatistikken viser at elevene klarer seg dårlige ved avgangsprøven, dog ikke ”markant dårligere”. Det konkluderes slik:

Set i lys af disse problemstillinger er det Rambøll Managements vurdering, at de tosprogede elever klarer sig godt i de frie grundskoler. Spøragsmålet er blot, om de klarer sig så godt, *som de kunne*. Det er vores vurdering, at de frie grundskoler kan utvikle indsatsen ved at kombinere engagementet, de generelt kvalifiserte lærere og vægten på sporgtilegnelse i fritiden med en høyere grad af faglighed i dansk som andetsprog. (s.7)

Rambøll Mangement anbefaler skolene å øke faglig fokus på dansk som andrespråk, å sikre formell lærerkompetanse i faget, å sikre erfaringsutveksling mellom skoler og intern vitensdeling på skolen. Dessuten mener de at skolene bør utvikle systematiske språkstøtteaktiviteter i skolefritidsordningen. Undervisningsministeriet anbefales å forlenge støtteperioden til dansk som andrespråk (utover 3 år) slik at det blir mulighet for en ”kontinuerlig indsats, som kan modvirke de sproglige vanskeligheter, som tosprogede elever ofte støder på i de ældre klasser.” (s. 9) Videre anbefaler de at det avsettes midler til utviklingsarbeid målrettet dansk som andrespråk i de frie skolene og at man utvikler inspirasjonsmateriale til å se sammenheng mellom skole og SFO.

I det danske skolesystemet er det de siste årene foretatt en analytisk gjennomgang av flere fag, deriblant danskfaget. Sluttrapporten *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid* (januar 2003) inneholder drøftinger av danskfaget i internasjonalt lys, av situasjonen for tospråklige elever og av dansk som andrespråk spesielt. To sitater kan illustrere hva man har vært opptatte av:

Det er således ikke fagets oppgave at artikulere en dansk kultur, men at være mødestedet for alle de kulturer der finnes i Danmark (s. 100).

Det fremstår tydelig at det i alle dele af uddannelsessystemet og i alle fag er påkrævet at få drøftet hvordan undervisningen kan tilrettelægges på en måde der tager højde for at dansk ikke er modersmål for alle, og hvordan undervisningen kan indrettes så den bedst mulig støtter andetsprogtilegnelsen. (s. 102).

Arbeidsgruppen uttaler seg om to strategier for danskopplæringen av tospråklige elever. Den første strategien går ut på å undervise elevene i et andrespråksfag som skal sluse elevene over i faget dansk. Den andre strategien er å gjøre danskfaget så romslig at det kan favne alle elever.

Arbeidsgruppen har mest sympati for den siste modell, men vil gerne tale for at man i en periode, som dog ikke bør blive for lang, arbejder med begge modeller. En forudsætning for at nedlægge andetsprogsfaget er at der er foregået en ændring af alle skolens fag, herunder dansk, således at man kan tilbyde en kvalificeret og relevant uddannelse til alle børn, unge og voksne – uanset deres førstesprog – eller rettere sagt netop med udgangspunkt i deres forskellige forudsætninger for at udvikle og bruge dansk. Først når vi får naturliggjort variationen, udstyret lærerne med kvalifikationer til at klare den i praksis og givet systemet tilstrækkelig sociolingvistisk viden til mer ”tolerante” sproglige og sprogligt formidlede evalueringer og sorteringer, kan det særlige ved dansk som andetsprog forlades”. (s.99)

Sverige

Svenska som andraspråk har vært eget selvstendig fag (ämne) i grunnskolen fra 1995 og i gymnasieskolen fra 1990 (Tingbjörn 2004). I Grunnskoleförordningens 2. kapittel slås det fast hvem som har rett til undervisning:

15 § Undervisning i svenska som andraspråk skall om det behövs anordnas för

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna.

Rektorn beslutar om undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas för en elev. Förordning (1997:599).

16 § Undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska.

I Gymnasieförordningen gjelder følgende:

2 § En elev som har ett annat språk än svenska som modersmål får läsa svenska som andraspråk som kärnämnne i stället för svenska, om eleven behöver och önskar det. En sådan elev kan enligt 19 § läsa svenska inom ramen för sitt individuella val. Förordning (1999:844).

Ett kjennetegn ved det svenske regelverket er at andrespråksfaget ikke først og fremst har en kompensatorisk funksjon som i det någjeldende norske og danske systemet, men tydeligere sees som et fag som er koblet til utvikling av flerspråklighet. Undervisning i minoritetslevenes morsmål har da også en mer framtrædende plass i den svenske skolen. En slik flerspråklig bevissthet gjenspeiles også i offentlige tiltak og evalueringer, jf. for eksempel Regjeringsoppdraget: *Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning* (2002). Den omfattende offentlige utredningen *Mål i mun. Handlingsprogram för svenska språket* (SOU 2002:27) er et annet eksempel. Den inkluderer omtale, vurdering og forslag både for svensk som andrespråk og flerspråklige spørsmål. Blant forslagene i handlingsprogrammet finner vi dette:

Komiteéns grundhållning är att vi behöver ett gemensamt språk – svenskan – för att kunna bejaka och dra nytta av den rikedom ett mångspråkigt och multikulturellt samhälle erbjuder. Därför måste alla kunna tillägna sig svenskan, utveckla sitt modersmål och få tillräckliga kunskaper i engelska och andra främmande språk (s.25-26)

Utredningen har et eget kapittel om svensk som andrespråk. I dette kapitlet (kapittel 13) gis følgende forslag:

- Språkets roll i skolan for elever med utlândsk bakgrunn bör ytterligare uppmärksammas
- Åtgärder skall vidtas for att stärka svenska som andraspråk:
 - Kommunerna och Skoleverket bör uppmärksamma elever som har svårt att nå målen
 - Ämnet svenska som andrespråk skall utvärderas
 - Antalet behöriga lärare och den allmänna kunskapen kring andraspråksfrågor skall ökas i skolan
 - Systemet med gemensamma nationella prov skall utvärderas
 - Innsatser skall göras for att ändra attityderna till ämnet svenska som andraspråk och höja dess status
 - Utbildningsmoment om svenska som andraspråk skall läggas in i skolledarutbildningen
 - Rutiner for behovsbedömning for svenska som andraspråk skall tas fram
- Åtgärder skall vidtas for att stärka modersmålsstödet i förskolan och modersmålsundervisningen i skolan.
- Åtgärder skall vidtas for att stärka svenskundervisningen for invandrare (sfi).
- Invandras språkliga och kulturella kompetens bör tillvaratas på ett bättre sätt och deras deltagande i vuxenutbildning och folkbildning på olika sätt främjas.

Forslagene er basert på ulike vurderinger av situasjonen og på sammenstilling av ulike undersøkelser. Ett utgangspunkt er at elever med utenlandsk bakgrunn viser seg å være sterkt overrepresenterte blant de elevene som ikke når de målene som er fastsatt i grunnskolen (s.330). Man konstaterer at det finnes et omfattende behov for utdanning av lærere, at få elever i praksis følger faget og at fagets status er lav.

I Skolverket (2001a) har man undersøkt hvorfor en så høy andel elever med utenlandsk bakgrunn forlater grunnskolen og "gymnasieskolen" uten fullstendige vitnemål. Data fra 20 kommuner med mange minoritets elever forteller bl.a.: Morsmålsundervisningen framstår som en klart atskilt og ikke likestilt del av skolevirksomheten, "studiehandledning" på morsmålet (tilsvarende tospråklig fagopplæring) forekommer nesten ikke, det er lav bevissthet om andrespråkfagets formål og innhold blant skoleledere og lærere, og det er mangel på adekvat utdannede lærere i andrespråkfaget og kvalifiserte tospråklige lærere. Fra skoler som har lyktes i sitt arbeid, oppsummerer man følgende framgangsfaktorer: gjennomtenkt mottak av nyankomne elever, engasjement blant skolelederne og lærerne, sosialt godt fungerende skolemiljø, tydelig fokus på språkutvikling, satsing på høy kvalitet i morsmålsopplæring, i studieveiledning på morsmål og i svensk som andrespråk samt på en integrering av disse fagene i øvrig virksomhet. I Skolverket (2001b) pekes det på at for skoler med høy andel minoritets elever ser det ut til å være viktigere enn for andre skoler å få større tilgang på ressurser. I 2004 publiserte Myndigheten for skolutvekkling en kartlegging av svenska som andraspråk. Den inneholder en bredt anlagt spørreskjemaundersøkelse rettet mot skoler med mer enn 10 elever med svensk som andrespråk (skjema sendt til 1920 grunnskoler og 575 gymnasieskoler, svarprosent rundt 85 %) og en liten kasusstudie (rettet mot tre skoler). Spørreskjemaundersøkelsen dokumenterer at "variationen är stor beträffande hur undervisningen i svenska som andraspråk organiseras, hur eleverna väljs ut och hur mycket formell kompetens lärarna har" (s. 26). De fleste grunnskoler (dvs. 4/5) og gymnasieskoler (dvs. 3/4) opplyser at de ikke har hatt spesiell kompetanseutviklingsplaner innenfor feltet skoleåret før, og heller ikke har det for det kommende skoleåret. Om lag halvparten av grunnskolene og 1/3 av gymnasieskolene tilbyr ikke undervisning i svensk som andrespråk.

Det meste av undervisningen skjer i mindre grupper, og ofte er andrespråksundervisningen parallelllagt med undervisningen i svensk. De fleste skolene bruker en eller annen form for språkfærdighetsvurdering som basis for tilbud i svensk som andrespråk. I hvor stor utstrekning dette benyttes er likevel avhengig av hvilken formell lærerkompetanse skolen kan støtte seg på:

Ju högre ämneskompetens det finns på en skola, desto oftare använder man sig av någon slags språkfärdighetsbedömning. På grundskolor där ingen andraspråkslärare har formell ämneskompetens sker det oftare än på andra skolor att urvalet till svenska som andraspråk enbart styrs av att eleven har ett annat modersmål än svenska. (s. 24)

I kassstudien av tre skoler problematiserer ulike sider ved andrespråksundervisningen, blant annet at andrespråksfaget ser ut til først og fremst å være et fag for lavt presterende elever og et fag som dermed sliter med status. Videre problematiseres det om andrespråksundervisningen skal skje i egne klasser eller som fellesundervisning. På en av skolene oppfatter elevene andrespråksundervisningen som segregerende. Det tegnes et negativt bilde av andrespråksopplæringen. På bakgrunn av kassstudiene trekkes en konklusjon om at det bør utvikles et nytt svenskfag og at andrespråksfaget på sikt bør nedlegges. I den svenske debatten har denne kassstudien blitt sterkt kritisert fordi man har valgt å oppsøke tre skoler der andrespråksundervisningen fungerer dårlig:

Att beslut i en så viktig samhällsfråga skulle grundas på en högst begränsad och på flera sätt metodisk undermålig kartläggning, är helt oacceptabelt. Särskilt allvarligt är det att man i exemplifierande syfte valt att ge röst endast åt lärare och elever från tre skolor där undervisningen i svenska som andraspråk fungerar uselt och medvetet undvikit de goda miljöer, som faktisk också existerar. Kartläggningen saknar också en fördjupad analys baserad på internationella utblickar och erfarenheter och synpunkter från lärarutbildare, forskare och erfarna lärare på feltet. (Lindberg og Hyltenstam 2004)

I kjølvannet av rapporten har Myndigheten för skolutveckling blant annet arrangert et seminar for å diskutere situasjonen. I referatet fra møtet (av 16.12. 2004) oppsummeres situasjonen slik: ”Kartläggningen har tydeliggjort att en utveckling av både svenska och svenska som andraspråk är nödvändiga för att flere elever ska nå målen”. I forlengelsen arbeider man med å bedre måloppnåelsen både i svensk og i svensk som andrespråk.

Europeiske tverrsnittundersøkelser

Eurydice, The Information Network on Education in Europe, har de siste årene publisert to tverrsnittundersøkelser som gir opplysninger om flerspråklighet i om lag 30 europeiske land: *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (Eurydice 2004) og *Key Data on teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition* (Eurydice 2005) . Begge er støttet av EU og i begge er data fra det norske utdanningssystemet inkludert i den europeiske sammenlikningen.

Rapportene slår fast at det er stor variasjon i hvor mange elever som opplyser at de snakker et annet språk hjemme enn skolespråket. Blant femtenåringer er gjennomsnittstallet 8 %, men tallet varierer fra 0,7 i Storbritannia (Nord Irland) til 34 % i Belgia (den flamsktalende delen). De norske tallene som er presentert i undersøkelsen, er 6,3 %. (Tallene er basert på PISA-2000-undersøkelsen, jf. Eurydice 2005:9, 18).

Bare i tre land (Ungarn, Malta og Bulgaria) finnes det ikke egne tiltak for å støtte minoritetselevens språkutvikling. Hovedbegrunnelsen for å utvikle systemer for ekstra språkopplæring er at elevene trenger særskilt opplæring i skolespråket fordi de må kunne følge undervisningen i ulike fag på dette språket. Støtten gis i prinsippet på to måter: enten integreres elevene i det vanlige skolesystemet med muligheter for ekstra språkopplæring i andrespråket og eventuelt morsmålet eller elevene går i egne grupper en begrenset periode for å få undervisning spesielt tilpasset deres behov. Det vanligste er ifølge rapporten å kombinere disse. Norge plasseres blant landene som nettopp gjør bruk av en slik kombinasjon (Eurydice 2004: 41f, 2005:80). Om tilnæringsmåten heter det: "Generally speaking, linguistic tuition is based on a teaching approach to this language as a 'second or additional language'" (Eurydice 2004:45). Timetallet elevene i praksis får, er variabelt: fra 2 til 14 timer per uke. De fleste tilbudene gis først og fremst den første tiden i skolen og i inntil to år. Sverige sies å være det eneste landet per i dag der alle grunnskoleelever på generell basis får tilbud om morsmålsopplæring. Norge hadde for øvrig en tilsvarende ordning fram til innføringen av L97. I dag har Norge et tydelig kompensatorisk tilbud. Morsmål tilbys bare til elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig opplæring, og da bare om det anses nødvendig (jf. endringer i opplæringslovens §2-8 vedtatt av Stortinget i juni 2004).

På tvers av landene i Europa forteller rapportene fra Eurydice at elevers plassering i ulike skoletilbud avgjøres av deres alder sammen med en vurdering av deres tidligere kunnskaper og kompetanse i skolespråket. Dette gjøres i prinsippet på to måter. Det vanligste er at skoleledelsen eller lærere foretar en vurdering av den enkelte elev uten bruk av eksterne hjelpemidler og standarder for vurdering (f.eks. Norge, Frankrike og Tyskland). Den andre måten er at man nettopp bruker et nasjonalt utviklet vurderingssystem (f.eks. Belgia og England).

Litteratur:

Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003: *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet

Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog nr. 63 av 28.januar 1998

http://www.retsinfo.dk/_GETDOCM_/ACCN/B19980006305-REGL

CVU København & Nordsjælland 2004: Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen, juni 2004. København: UC2, KLEO, <http://presse.uvm.dk/nyt/pm/af.pdf>

Eurydice 2004: *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*
<http://www.eurydice.org>

Eurydice 2005: *Key Data on teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition*
<http://www.eurydice.org>

Grundskoleförordning (1994:1194)
http://www.skolutveckling.se/information_om_skolan/forordningar.shtml

Gymnasieförordningen (1992:394)
http://www.skolutveckling.se/information_om_skolan/forordningar.shtml

Kursplaner Svenska som andraspråk, Grundskolan Lpo94
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>

Kursplan Gymnasial utbildning:
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&skolform=21&infotyp=2&id=21>

Lindberg, Inger og Kenneth Hyltenstam 2004: *Okunnigt om svenska som andraspråk*. I Göteborgsposten 20.04.2004

Myndigheten för skolutveckling 2004: *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Rapport 2004-03-

Myndigheten för skolutveckling 2004b: *Utveckling av svenska och svenska som andrespråk. Minnesanteckning från seminarium om utveckling av svenska och svenska som andrespråk för bättre målluppfyllelse*. 16.12.2004

PLS Consult 1998: *Undervisningsministeriets Integrationsprojekt. Hovedrapport*. Århus, København: PLS Consult A/S

Rambøll Mangement 2004: *Det handler om mer end retstavning. Evaluering af dansk som andetsprog i de frie grundskoler*. Rapport juli 2004. København: Undervisningsministeriet, <http://presse.uvm.dk/nyt/pm/ag.pdf>

Skolverket 2001a: *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Skoleverkets rapport nr 202. [prosjektleder Kerstin Hultgren] Stockholm: Skolverket, Liber.

Skolverket 2001b: *Gemensamt ansvar. Skolverkets arbete med frågor kring undervisning för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: Skolverket, Liber.

Skødt Inge u.å.: *Børn lærer mens de leger. Tosprogede børn i SFO og på fritidshjem*. Fredriksberg, København, Odense og Århus kommune, Integrationsprojektet /Undervisningsministeriet. Odense: Pædagogisk Mediecenter

SOU 2002:27: *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*.
<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1443>

Tingbjörn, Gunnar 2004: Svenska som andraspråk i ett utbildningpolitiskt perspektiv – en tillbakablick. S. 743-763 i Hyltenstam, Kenneth og Inger Lindberg (red.) 2004: *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Undervisningsministeriet 1998: *Kulør på skoleudvikling, Integrationsprojektet og Folkeskolen år 2000*. København: Undervisningsministeriet

