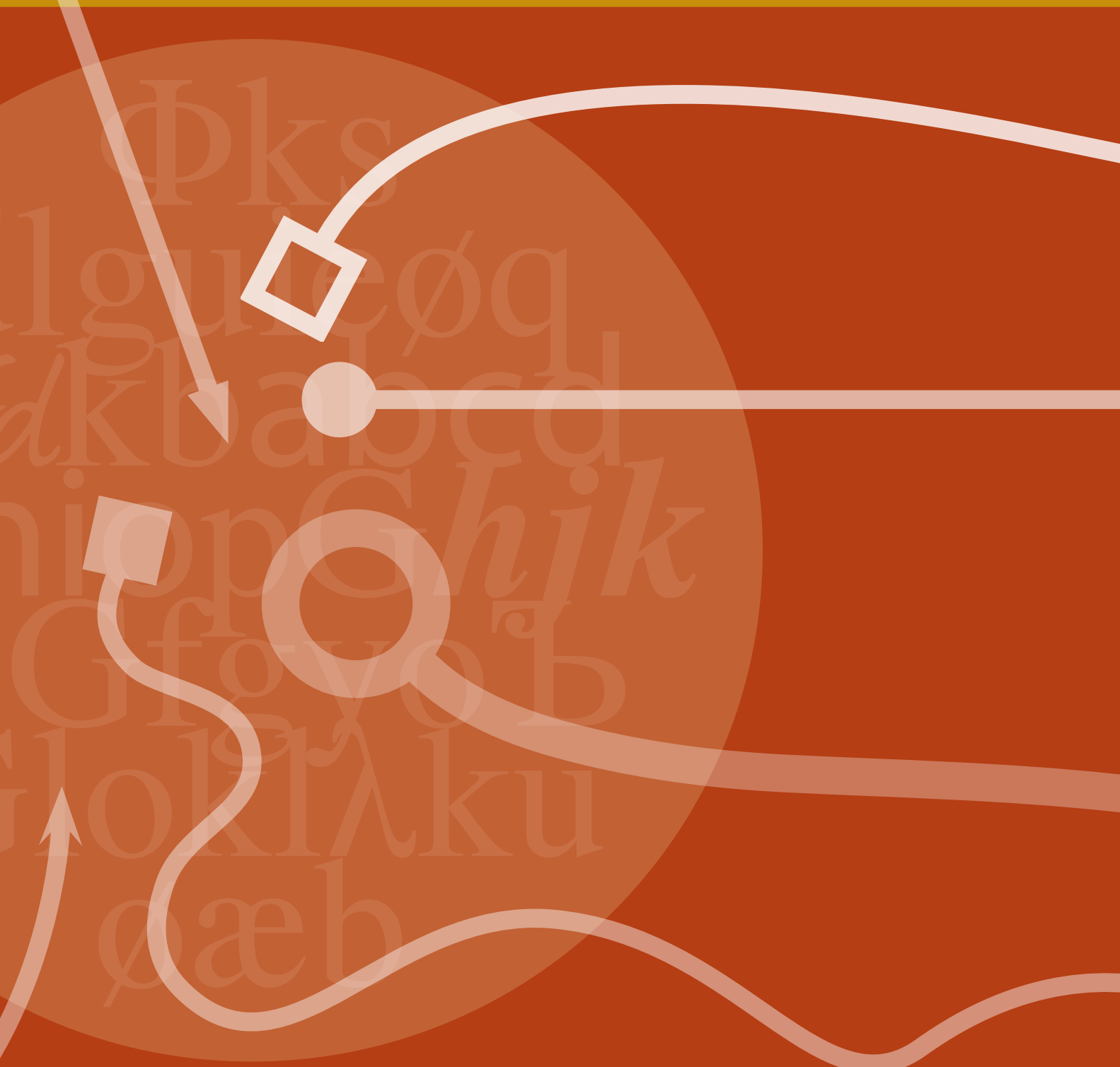


Framtidas norskfag

Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn



Rapport

Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet

Januar 2006

FRAMTIDAS NORSKFAG
Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn

Rapport
Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet
Januar 2006

© 2006 Utdanningsdirektoratet

ISBN 82-486-1072-1

Omslag ved Magnolia design as
Trykking: Interface Media as, 2006

Spørsmål om rapporten kan sendast til
Utdanningsdirektoratet
Postboks 2924 Tøyen
N-0608 Oslo

post@utdanningsdirektoratet.no
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/>

Innhald

Samandrag og tilrådingar	5
Tilrådingar	6
Innleiing	10
Delrapporten <i>Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet</i>	11
Norskopplæringa i 2006	13
1 Norskfagets rolle i eit fleirkulturelt samfunn	15
Eitt norskfag for alle?	15
Kva er "eit fleirkulturelt samfunn" i skolesamanheng?	16
Norsk som nasjonalspråk og norsk som morsmål	17
Overordna utviklingstrekk i samfunnet	18
Framtidas norskfag – fem karakteristikkar	21
Språk- og kulturfag	22
Grunnleggande dugleiksfag	26
Dialogfag	28
Danningsfag	28
Eit heilskapleg fag	30
2 Utfordringar	33
Opne læreplanar og tilpassa undervisning	33
Særskild norskundervisning i praksis	33
Utfordringar knytte til opne læreplanar og fleksibel organisering	36
Norsk i yrkesfaglege studieretningar	37
Litterær kanon i norsk?	39
Vurderingsformer	43
Norskfagleg og tverrfagleg: Dei grunnleggande dugleikane	47
Tverrfagleg fokus	48
Kva kjenneteiknar den spesifikt norskfaglege opplæringa?	49
Lesekompetanse og norsk	51
Skrivekompetanse og norsk	55
Munnleg kompetanse og norsk	59
Nynorsk som hovudmål og som sidemål	60
Situasjonen for elevar med nynorsk som hovudmål	60
Situasjonen for nynorsk som sidemål	62
Lesing er nøkkelen – for alle elevar	63
3 Lærarutdanning	65
Å utdanne seg til norsklærer	66
Kompetansen til norsklærarar i dag	68
Innhaldet i lærarutdanningas norskfag	70
Profesjonsretting	70
Kvalitet og relevans	71
Det fleirkulturelle perspektivet og andrespråkperspektivet	72
Grunnleggjande dugleikar på tvers av fag	73
Ulike lærarutdanningar	74
Allmennlærarutdanninga	74
Førskolelærarutdanning	75

Praktisk-pedagogisk utdanning	76
4 Støttetiltak og samarbeid	79
Nasjonale senter og strategiplanar	79
Mandat og organisasjonsform	80
Strategiar og tiltak	80
Samordning av nasjonale senter	82
Nasjonalt skrivesenter	82
Samordning og samarbeid	84
Nasjonale kompetansenettverk	84
Nordiske og europeiske nettverk	86
Litteratur	88
Vedlegg: Delrapport mai 2005	

Samandrag og tilrådingar

Arbeidsgruppa peikar i rapporten på nokre sentrale samfunnsmessige og skolepolitiske utviklingstrekk som har konsekvensar for framtidens norskfag. Vidare drøftar rapporten utfordringar for norskfaget på bakgrunn av slike utviklingstrekk. Tilrådingane peikar på tiltak som kan sikre at faget imøtekjem krava og utfordringane.

Kapittel 1: Norskfagets rolle i eit fleirkulturelt samfunn

I dette kapitlet blir nokre grunnleggjande føresetnader for utviklinga av framtidens norskfag presenterte: det fleirkulturelle samfunnet, framtida for norsk som morsmål og som nasjonalspråk, dei overordna utviklingstrekk i samfunnet og nokre sentrale skolepolitiske prioriteringar. På bakgrunn av dette trekkjer arbeidsgruppa fram fem grunnleggjande sider ved framtidens norskfag som er knytte til verdiar og målsetjingar. Etter arbeidsgruppas syn skal framtidens norskfag vere eit språk- og kulturfag, eit grunnleggjande dugleiksfag, eit dialogfag, eit danningsfag og eit heilskapleg fag. Desse karakteristikkane blir utdjupa og drøfta i andre halvdel av kapitlet.

Kapittel 2: Utfordringar

I 2006 står norskfaget overfor ei rekke utfordringar og problemstillingar, knytte til mange sider ved fag og opplæring. Nokre av desse har følgd faget ei stund, andre er nyare og heng saman med reformer og utviklingstrekk som har kome til – eller har blitt tydelegare – dei siste åra. Kapittel 2 tek føre seg dei viktigaste av desse utfordringane og problemstillingane: opne læreplanar og tilpassa opplæring, spørsmålet om litterær kanon, vurdering og vurderingsformer, grunnleggjande dugleikar og tverrfaglegheit, nynorsk som hovudmål og sidemål.

Kapittel 3: Lærarutdanninga

Mange nyare politiske dokument understrekar kor avgjerande læraren er for skole og opplæring. I kapittel 3 blir lærarutdanninga drøfta frå fleire vinklar: i lys av nyare forskning og undersøkingar, og med omsyn til kompetansekrav og innhald. Dei ulike lærarutdanningane blir presenterte og drøfta i lys av sentrale utfordringar, som det fleirkulturelle perspektivet og innføring av grunnleggjande dugleikar i alle fag.

Kapittel 4: Støttetiltak og samarbeid

Dette kapitlet gjer greie for ulike strategiplanar, nasjonale senter og nettverk. Arbeidsgruppa foreslår at det blir oppretta eit nasjonalt senter for skriveforskning og skriveopplæring, og ser behov for ei samordning av arbeidsoppgåvene til sentera.

Tilrådingar

Norskfagets rolle i eit fleirkulturelt samfunn

- 1 Framtidas norskfag skal forvalte og utvikle norsk språk- og tekstkultur for alle elevar som bur i Noreg. Dette inneber at faget må vere eit kunnskapsfag, eit kommunikasjons- og handlingsfag og eit identitets- og dannelsingsfag for *alle* elevar.
- 2 Norskfaget har ei særeigen rolle i skolens fagtilbod fordi norskkompetansen er så viktig for personlegdom, læring og samfunnsdeltaking. Uavhengig av språkleg og kulturell bakgrunn må alle elevar derfor sikrast ei systematisk og tilpassa norskopplæring.
- 3 Det må leggest til rette for at minoritetsspråklege elevar får utvikla sin morsmålskompetanse parallelt med norskkompetansen. Arbeidsgruppa tilrår at opplæringslova blir endra slik at bindinga mellom svake norskkunnskapar og retten til opplæring i morsmål blir oppløyst.

Læreplanar og vurderingsformer

- 4 Frå arbeidsgruppas delrapport, mai 2005: Arbeidsgruppa konkluderer med at det er behov for eigne læreplanar i andrespråksfaga, også med den nye læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet.
- 5 Frå arbeidsgruppas delrapport, mai 2005: Fordi teiknspråkbrukarane har ulike føresetnader med omsyn til funksjonell høyrsel, tilrår arbeidsgruppa å erstatte nemninga "Norsk for døve" (grunnskolen) 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 eigne planar i norsk, engelsk og drama/rytmikk.
- 6 Læreplanane i norsk må vere samordna, slik at dei perspektiva og kompetansemåla som er felles, blir formulerte så likt som det let seg gjere innanfor tilpassing til særskilte behov. Arbeidsgruppa meiner at alle dei fire læreplanane må tilpassast kvarandre. Det kan berre gjerast ved at læreplangruppene får høve til å samarbeide om å finne ei felles plattform.
- 7 Det må leggest til rette for at organiseringa av opplæringa i norsk etter fire læreplanar blir fleksibel og tilpassa behova til kvar enkelt elev. Samtidig må det skapast gode felles arenaer der elevane kan møtast i større eller mindre gruppe i samhandling og dialog med kvarandre, med lærestoffet og læraren. Arbeidsgruppa tilrår at det blir utarbeidd ressurs- og rettleingsmateriell for opplæring av elevar med rett til særskild norskopplæring etter tilpassing til

læreplanen i norsk eller etter læreplanen i norsk som andrespråk. Materiellet må ta omsyn til både enkeltelevane og gruppa sine behov.

- 8 Kartleggings- og vurderingsverktøya som er tilpassa elevar med rett til særskild norskopp-læring bør vidareutviklast, både for grunnskolen og den vidaregåande skolen. I tillegg bør det utviklast retningsliner for overgang frå norsk som andrespråk til vanleg norsk.
- 9 Arbeidsgruppa tilrår at opplæringslova kapittel 3 blir revidert slik at minoritetsspråklege elevar i vidaregåande opplæring får same rett til særskilt norskundervisning som elevar i grunn-skolen.
- 10 Organiseringa av norskfaget i yrkesfaglege studieprogram bør vurderast på nytt med omsyn til læringsprosessar og tidsbruk. Ein må vurdere om dei felles danningmåla for yrkesførebuande og studieførebuande studieprogram blir tekne best vare på gjennom like eller likeverdige lære-planar.
- 11 Arbeidet som er gjort med å utvikle felles vurderingskriterium for elevarbeid i norsk bør vidareførast. Skal undervegsvurderinga og sluttvurderinga fungere godt, trengst det ein felles norm for tekstvurdering på ulike trinn. Ikkje minst på trinn utan formell sluttvurdering er det behov for å utvikle ei samordna forståing av tekstkvalitet hos lærarar som skal rettleie under-vegs.
- 12 Eksamen i norsk skriftleg på 10. trinn må bestå som ei norskfagleg prøve. For at det skal vere samanheng mellom opplæring og sluttvurdering, må elevane få høve til å bruke ein heil dag på å skrive ein lengre samanhengande tekst, enten det dreier seg om bokmål eller nynorsk.
- 13 Arbeidsgruppa tilrår at forskrift til opplæringslova § 17-3 blir endra slik at retten til lære-middel på både bokmål og nynorsk også blir gjort gjeldande for administrativ programvare og allmenne oppslagsverk til skolebruk, då kompetansemåla i læreplanane krev bruk av IKT og fleire kunnskapskjelder.

Lærarutdanninga

- 14 I allmennlærarutdanninga bør norskfaget utvidast til 60 studiepoeng. Studentane må vidare velje lærarutdanning for enten 1.-7. klasse eller 5.-10. klasse. For å styrkje andrespråks-perspektivet må det bli mogeleg å velje faget norsk som andrespråk i den delen av utdanninga som heiter "Grunnskolens fag". Det vil seie at ein må lage ein nasjonal rammeplan.

- 15** Førskolelærerutdanning bør ikkje lenger gi undervisningskompetanse i 1. klasse. Dermed kan norskfaget i førskolelærerutdanninga konsentrere seg om eigenarten til arbeidet med norsk i barnehagen. For å få undervisningskompetanse i 1.-4. klasse bør førskolelærarar ta 60 poeng vidareutdanning (30 poeng grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring og 30 poeng der norsk inngår som eitt av faga).
- 16** I praktisk pedagogisk utdanning må rammeplanen reviderast, særleg med tanke på dei nye integrerte lærarutdanningsprogramma, men også med tanke på å løfte fram igjen dei spesifikke norsksdidaktiske måla. I lærarutdanningsprogramma må ein ta stilling til korleis krav om både akademisk og profesjonsretta kompetanse kan styrkast slik at fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis utgjer ei reell integrering. Universiteta og aktuelle høgskular må ta stilling til om nordisk-institutta tilbyr relevant og tilstrekkeleg utdanning når det gjeld krav til kompetanse i Kunnskapsløftet.
- 17** Både det fleirspråklege perspektivet og andrespråksperspektivet må bli ein dimensjon ved den obligatoriske utdanninga for alle norsklærarar. Det er nødvendig å gjere det mogeleg for fleire studentar å fordjupe seg i fagområdet norsk som andrespråk. I ein periode framover treng vi å auke lærarkompetansen innanfor dette fagområdet raskt. Derfor må det satsast på etter- og vidareutdanning.
- 18** Kvalitetsreforma i høgare utdanning har skapt nye fagemne og gitt høve til mange alternative fagsamansetjingar i bachelor- og masterutdanning. Det bør vurderast om ein skal ha bestemte krav til emne som kan inngå i norsklærarkompetansen. Universiteta og aktuelle høgskular må kontinuerleg vurdere om fagstudia dei tilbyr som ikkje er omfatta av nasjonale rammeplanar, gir eit godt kompetansegrunnlag for å møte behova i grunnopplæringa. Det gjeld mellom anna krava til kompetanse for å undervise i norsk etter dei nye planane i Kunnskapsløftet. Dei nasjonale fagråda er viktige arenaer i dette arbeidet.

Støttetiltak, nasjonale senter

- 19** Mange av dei nasjonale sentera forvaltar fagområde som høyrer inn under norskfaget. For å sikre god kommunikasjon, samarbeid og koordinert innsats, tilrår arbeidsgruppa at sentera sine mandat, målgrupper og utviklingsoppgåver blir gjennomgått og om nødvendig justert.
- 20** Dei nasjonale sentera må vidareutvikle fagnettverk og samspel som kan stimulere FoU-verksemda. Det same gjeld fagmiljøa for norsk for elevar med samisk og norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk.

- 21 Arbeidsgruppa tilrår at det blir oppretta eit nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, for å styrke og samordne arbeidet med allsidig norskfagleg og tverrfagleg skriving i skolen.
- 22 Arbeidsgruppa tilrår at ein strategiplan for nynorsk i skolen blir laga og lagt til grunn for arbeidet ved Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Den bør både omfatte situasjonen for elevar med nynorsk som hovudmål og forbetring av sidemålsundervisninga.
- 23 Arbeidsgruppa tilrår at det blir etablert eit forum for debatt om tekstkanon i norskfaget, i eit breitt kulturelt perspektiv.

Forskning, forsøks- og utviklingsarbeid

- 24 Praksisnær forskning må styrkast, slik at det kan utviklast ny kunnskap om arbeidet med norsk i klasseromma på alle trinn i opplæringa. Det er behov for ny kunnskap om fagspesifikk kommunikasjon og læring innanfor alle hovudområde i faget. Eit prioritert område må vere opplæringa av elevar med rett til særskild norskopplæring og korleis ein kan arbeide med norskfaget i språkleg og kulturelt samansette elevgrupper.
- 25 Kompetansemålsplanar krev klare forventningar om progresjon i opplæringa. Det trengst meir kunnskap om korleis progresjonen går føre seg og kva for kompetanse ein kan vente av ein elev på eit alderssteg. Det er mellom anna behov for ny forskning på dette feltet når det gjeld utvikling av skrivekompetanse.

Samordning og samarbeid

- 26 Det er behov for ein instans som ivaretek eit heilskapleg perspektiv på norskfaget og som kan bidra til å realisere og vidareutvikle norsk som eit inkluderande og dialogbasert fag på alle trinn i opplæringa. Arbeidsgruppa tilrår at det blir danna eit eige norskfagleg kompetansenettverk som får ansvar for løpande informasjonsutveksling og etterutdanning, og for å arrangere ein årleg konferanse om norskfaga frå barnehage til universitet.
- 27 Nettverka for nasjonalspråkundervisning i Norden bør styrkast, både fordi dei nordiske landa har mange felles problemstillingar og med tanke på å styrke språkforståing og samarbeid mellom skolar i nordiske land.

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 skaper. Framlegget om ei slik gruppe blei presentert i Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* og fekk tilslutnad frå Stortinget. Arbeidsgruppa fekk 12 medlemmer:

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

Sekretærar for arbeidsgruppa har vore lektor Ove Eide, Firda vidaregåande skule og rådgivar Tone Vindegg, Utdanningsdirektoratet. Seniorrådgivar Jorunn Berntzen, UFD, har vore observatør i gruppa. Halvor Fosli trekte seg frå arbeidsgruppa i juni, og blei ikkje erstatta av nytt medlem.

Arbeidsgruppa fekk 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. Tema for dei tre møta i april og mai var punkt 2.1 i mandatet, og delrapporten *Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet* blei levert 15. mai. Frå juni til november har gruppa hatt månadlege møte, det siste over to dagar, og vi legg med dette fram hovudrapporten *Framtidas norskfag* med tilrådingar om tiltak på ulike nivå og område. Rapporten er meint som utgangspunkt for vidare debatt og utvikling av norskfaget. Den kan altså ikkje vurderast som sluttsteinen i eit arbeid, men meir som grunnsteinen for ein vidare prosess.

Med den korte tida og dei knappe ressursane arbeidsgruppa fekk, har det ikkje vore mogeleg å gi uttømmende vurderingar av dei tema som var gitt i mandatet. Gruppa har jobba intenst og konsentrert, og i tillegg til eigen fagkunnskap har vi nytta innspel frå ulike faglege nettverk i den grad det var tid. Men temaa fortener ei meir langvarig og grundig handsaming. I tilråding 26 har vi framheva behovet for eit heilskapleg perspektiv på norskfaget. Eit konkret framlegg er å arrangere ein årleg konferanse, og arbeidsgruppa har sjølv teke initiativ til den første av slike konferansar i januar 2006.

Arbeidsgruppa har jobba parallelt med at nye læreplanar har blitt utforma. Det har vore ei utfordring i seg sjølv. Sjølv om tilrådinga frå delrapporten om betre samordning av det som er felles i dei fire læreplanane ikkje no er følgd opp, meiner arbeidsgruppa at eit slikt samordningsarbeid må vere ein viktig del av oppfølginga.

Delrapporten *Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet*

Som mandatet viser, skulle arbeidsgruppa i ein eigen delrapport vurdere behovet for egne læreplanar i andrespråksfaga og drøfte om det var mogeleg å lage ein felles læreplan i norsk for alle elevgrupper. Arbeidsgruppa konkluderte med at det er behov for egne læreplanar i andrespråksfaga, også med den nye læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet. Delrapporten ligg ved som trykt vedlegg. Argumentasjon og tilråding er der oppsummert på sidene 33-36. Nokre hovudpoeng skal likevel takast med her:

Læreplanane synleggjer ulike behov. Målet er at alle elevar skal utvikle tryggleik i seg sjølve, 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 dei forskjellige utgangspunkta blir respekterte. 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. Norsk som andrespråk-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.

Dei tre andrespråkplanane i norsk har noko 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.

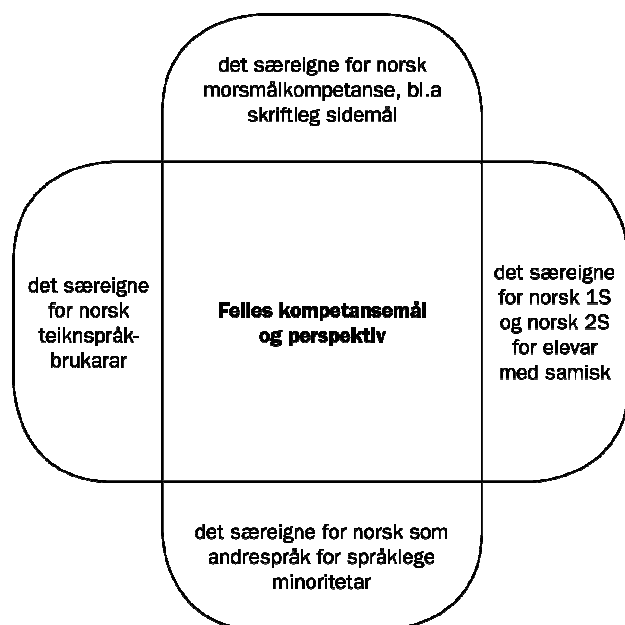
Evalueringa av L97 og annan forskning har vist at det er lang veg å gå før prinsippet om tilpassa opplæring får gjennomslag i skolen slik det er intendert. I delrapporten blir det spesielt peikt på det store behovet for lærarar med utdanning i andrespråkpedagogikk, både i norsk og i andre fag.

Arbeidsgruppa meiner at det er ein stor fordel å samordne planane, og tilrår i delrapporten 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 hovudargumentasjon ligg til grunn for tilrådinga:

- *Gjenkjenning*: Ein planstruktur med ei felles plattform vil gi stor grad av gjenkjenning og 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 om overgang mellom planane. Samtidig kan gruppene få ein sluttkompetanse som – slik intensjonen er i dag – tek vare på særtrekka til gruppene.
- *Felles perspektiv*: I høringsutkastet til ny norskplan (mai 2005) er norsk språk og kultur sett i ein fleirkulturell kontekst, og refleksjon over eiga lese- og skriveutvikling er tillagt vekt. Planen føreset morsmålskompetanse i norsk hos elevane, men har eit kulturelt perspektiv som opnar mot andrespråkplanane. Høringsutkastet vil vere eit godt utgangspunkt for arbeidet med å definere ei felles plattform for dei fire læreplanane.

Det som skil dei fire elevgruppene, peikar i ulike retningar. I delrapporten lanserte arbeidsgruppa ein "kronbladmodell" for vidare utvikling av læreplanane der dei fire læreplanane er framstilt som fire

ovalar med felles kjerne, men også med egne område. Med denne modellen som utgangspunkt kan ein tydeleggjere både felles og ulike slutt- og delkompetansar:



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

Dersom ein ønskjer at elevar skal kunne gå over frå ein andrespråksplan til norskplanen, ser gruppa det som nødvendig at planane har ei felles plattform slik det er skissert ovanfor. Nokre felles perspektiv er nemnde på side 23–24 i den vedlagte delrapporten. Arbeidsgruppa gav ikkje konkrete råd om kva kompetansemål den felles plattformen kunne innehalde. Hovudpoenget var at det måtte gjerast ei vurdering av kva for kompetansemål ein kan ha felles på trinna og kva for kompetansemål som må vere spesifikke for dei ulike elevgruppene.

Norskopplæringa i 2006

I 2006 står skolen og norskopplæringa midt i ei rekke endringsprosessar. I 2005 blei den nye norskplanen vedteken, og læreplanar i dei tre andrespråkfaga er under arbeid. Det nye læreplanverket skil seg frå det førre planverket både når det gjeld oppbygning og innhald. Begge forholda skaper behov for endringar både i lærarutdanningane og i pedagogisk praksis. Nytt er også innføring av grunnleggande dugleikar i alle fag. Hovudansvaret for lesing og skriving er tradisjonelt lagt til norsk og andre morsmålsfag, men no skal også andre fag ha ansvar for denne opplæringa. Utviklinga av digital kompetanse er ei utfordring for norskopplæringa, blant anna fordi bruken av digitale medium er

skriftspråksintensiv og fordi ein sentral del av den digitale kompetansen dreier seg om å kunne meistre multimodale sjangrar.

Rammeplanane for allmenn- og førskolelærerutdanningane er frå 2003, det same er rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning. Alle desse utdanningane treng revisjon som følgje av nye læreplanar. På universiteta har ein kome i gang med femårige integrerte masterutdanningar ved sida av studiefaget nordisk. Nye læreplanar i grunnopplæringa vil også ha konsekvensar for desse studia.

I oktober 2005 la Språkrådet fram ein strategiplan for norsk språkpolitikk i dei komande åra, *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder*. Strategiplanen har overordna målsetjingar som vedkjem norskfaget på det sterkaste, og eit eige kapittel om skole og utdanning med ei rekke framlegg som er relevante for denne arbeidsgruppa tenking og framlegg.

Dei nasjonale prøvene i lesing og skriving er foreløpig utsette eitt år, men gruppa legg til grunn at prøvene vil bli tekne opp att i ei eller anna form. Både prøvene i seg sjølv og innhaldet i prøvene har konsekvensar for norskfaget. Prøvene er tverrfaglege, men innhaldet overlappar til dels med norskfagleg vurdering.

Etter 2000 er det etablert fleire nasjonale senter for skoleutvikling, med arbeidsoppgåver som har med norskfaga å gjere. Denne rapporten blir skriven parallelt med at tiltak også er i ferd med å bli sette i verk ut frå fleire nasjonale strategiplanar som grip inn i framtidens norskfag.

I denne komplekse samanhengen er tilrådingane til arbeidsgruppa å forstå som ei understreking av utfordringane som ligg i mandatet, utan at vi gjentek alle relevante tilrådingar og forslag frå alle dei andre dokumenta. Vi viser også til pågåande forskning og undersøkingar som må følgjast opp, mellom anna ei kommande evaluering av praktiseringa av norsk som andrespråk (ferdig juni 2006).

1 Norskfagets rolle i eit fleirkulturelt samfunn

Eitt norskfag for alle?

Ein føresetnad for at ei ordning med fleire læreplanar i norsk skal fungere, er at det er ei god samordning mellom norskplanen, andrespråkplanen og parallellspråksplanane for elevar med samisk og elevar med teiknspråk. Det som kan vere felles, må så langt som råd formulerast likt, og det må leggjast til rette for overgangar mellom planane og felles undervisning der det er ønskjeleg. Dei fire planane må ha felles kompetansemål og perspektiv – og eigne kompetansemål som tydeleggjer det særigne ved opplæringa i faget norsk, opplæringa til elevar med parallellspråkleg opplæring og til elevar med norsk som andrespråk.

Med fire samordna læreplanar kan ein definere norsk som eitt fag eller som fire fag. På universitets- og høgskolenivå har faga tilhøyrt ulike fagtradisjonar, men det er vanleg at fag er meir integrerte i grunnopplæringa enn i den akademiske forståinga. Hovudperspektivet i denne rapporten er at vi ser norsk som *eitt fag med fire læreplanar*. Når vi skriv om utfordringane i den framtidige norskopplæringa, bruker vi nemninga "framtidens norskfag", som inkluderer opplæring etter alle dei fire læreplanane. Omgrepet "norskfaga" blir brukt nokre stader for å framheve at opplæringa ikkje er lik for alle. Men vi skriv hovudsakeleg om "norskfaget" i eintal. Det er då med utgangspunkt i dei perspektiva og kompetansemåla som vi meiner må vere felles.

Dei fleste elevane følgjer den umarkerte læreplanen i norsk. På mange måtar er det den delen av norskopplæringa som står overfor dei største endringane, når dei komparative perspektiva som vi har hatt i andrespråkplanane, blir lagt til grunn for heile norskfaget. "Vanleg" norsk kan ikkje lenger berre vere eit fag for elevar med norsk som morsmål, men eit fag som gir allmenndanning og utviklar den språklege kompetansen til elevar med både førstespråksbakgrunn og andrespråksbakgrunn. Derfor må faget ha dialog og mangfald som fundament.

I den nye norskplanen er konturane til eit felles fag teikna opp. I formålet blir språkleg og kulturelt mangfald framheva som ein positiv ressurs, og norskplanen tek opp i seg perspektiv på språk, læring og kultur som tidlegare først og fremst kom til uttrykk i andrespråksplanen. Planen vil kunne fungere godt for elevar som allereie har ein forholdsvis godt utvikla språkkompetanse i norsk. For elevar som har kome kortare i språkutviklinga si på norsk, kan norsk som andrespråk vere eit godt alternativ. Prosessen med ferdigstilling av læreplanane er ikkje avslutta når denne rapporten blir skriven.

Kva er "eit fleirkulturelt samfunn" i skolesamanheng?

Kva legg vi i omgrepet "fleirkulturelt samfunn"? Innleiingsvis minner vi om at det ikkje er noko prinsipielt nytt. Det norske samfunnet har alltid bestått av ulike kulturar og fleire språk (på side 23-24 kjem vi tilbake til kulturomgrepet). Omgrepet "fleirkulturell" blir oftast brukt om det fleiretniske samfunnet, der innvandrarak og flyktningar har gitt eit anna mangfald og andre utfordringar enn tidlegare. Men når skolen er møtestaden for barn og unge med ulik bakgrunn, handlar det meir om enkeltmenneske enn om grupper. Fokuset vil då ligge på at barn og unge som veks opp i eit fleirkulturelt samfunn kan skape nye fellesskap og ny kultur.

Eit fleirkulturelt samfunn i skolesamanheng omfattar heile det mangfaldet som finst blant elevane på ein skole. Det oppstår når menneske med ulike sosiale bakgrunnar, religionar, livserfaringar, verdiar og interesser møtest. Kvart menneske har sin særlege erfaringsbakgrunn og personlegdom – og si innstilling, både til skolen og livet elles. Mangfaldet blir skapt når ulike livserfaringar og kompetansar møtest på ein felles arena.

Med uttrykket "norskfaget i eit fleirkulturelt Noreg" forstår vi eit norskfag som gjennom arbeidet med språk og tekster er med på å *skape eit fellesskap* i det mangfaldet Noreg er. I dette mangfaldet finn vi barn frå språklege minoritetar og med norsk som morsmål, barn som har foreldre med akademisk bakgrunn, barn som har foreldre med ikkje-akademisk bakgrunn, barn med spesielle behov og så vidare. Forsking viser at skolen langt på veg reproducerer sosiale forskjellar (*Utdanningsspeilet*, Utdanningsdirektoratet 2005a). Framtidas norskfag må legge vekt på tilpassa opplæring og vere open for dei læringsstrategiane som finst blant elevane. Faget må ha kompetente lærarar som kan samle elevane i trygge og skapande fellesskap. Det føreset ressursfokus og ei bevisst merksemd mot dei kulturelle ressursane hos kvar enkelt elev. Språket er ein viktig reiskap for å skape fellesskap, og når kjensla av å høyre til eit fellesskap og leve i eit fellesskap aukar, vil også behovet for språk auke.

Norskfaget har eit sjølvsgt ansvar for opplæringa i nasjonalspråket norsk. Men det samfunnet vi har i dag, skaper behov for eit anna slag fellesskapsbygging enn det nasjonsbyggingsprosjektet som blei gjennomført i dei to førre hundreåra. Det får konsekvensar for perspektiva, lesemåtane og tekstutvalet som blir gjort i norskfaget.

Vi har også eit mangfald i den tradisjonelle norske kulturen. Noreg har to offisielle språk, to norske målformer, regionspråk og dialektar som blir brukte i media og offentlege samanhengar. Denne tilkjempa språklege variasjonsbreidda har ført til ein allmenn språkkompetanse og ein relativ toleranse for språkleg mangfald som kanskje ikkje blir verdsett høgt nok. I den nye undersøkinga om

språkforståing i Norden (Delsing og Åkesson 2005) kjem det fram at evna til å forstå språket i nabolanda er betre hos norske ungdommar enn hos danske og svenske, og forskarane meiner at det kan forklarast med den språklege variasjonsbreidda i Noreg. Norske ungdommar har altså ein kompetanse i språkforståing som det ser ut til at ungdom ikkje får i samfunn med mindre toleranse for språkleg variasjon. Dette blir framheva som ein rikdom og ein ressurs i Europarådet si vurdering av språkundervisninga i norsk skole (UFD/Council of Europe 2003–2004).

Norsk som nasjonalspråk og norsk som morsmål

Morsmålet, eventuelt morsmåla, er grunnleggande viktig for alle barns utvikling – både individuelt og som samfunnsmenneske. I dag har over 90 % av elevane i det 13-årige skoleløpet norsk som morsmål, men talet på elevar som har fleire morsmål eller på annan måte ein fleirspråkleg bakgrunn, er aukande.

I oktober 2005 presenterte Språkrådet strategidokumentet *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi*. Der blir det halde fram at språk er ein demokratisk rett, og at språkpolitikken må forankrast i verdiar som er knytte til kva språket betyr for kvar enkelt samfunnsborgar så vel som for heile samfunnet. Oppgåva må vere å sikre tre demokratiske rettar for alle innbyggjarar: retten til nasjonalspråk, retten til morsmål og retten til framandspråk.

I eit kulturelt og språkleg homogent samfunn er det ikkje nødvendig å skilje mellom dei to første punkta, men strategiplanen framhevar at det i dagens fleirkulturelle og fleirspråklege Noreg er viktig å skilje mellom nasjonalspråk og morsmål. For dei som har eit anna morsmål enn nasjonalspråket, er retten til morsmål og retten til nasjonalspråk ulike rettar som må sikrast kvar for seg.

Vidare er det eit overordna mål å sikre norsk (bokmål og nynorsk) som samfunnsberande nasjonalspråk. Derfor må det utformast ein samla og sektorovergripande språkpolitikk. Om skolen heiter det mellom anna:

"Skulen spelar ei sentral rolle når det gjeld å sikra norsk som eit samfunnsberande nasjonalspråk i framtida og å utvikla forståing for den verdien morsmålet har for kulturelt fellesskap, identitetskjensle, læring og intellektuell utvikling. Eit målmedvite arbeid og klåre handlingsplanar er nødvendig for å styrka norskopplæringa. Språkutvikling og språkstimulering må starta i barnehage og førskule. Derfor er det viktig at slike tema har ein sentral plass i lærarutdanninga for desse sektorane." (s. 5)

Dei norske skriftspråka har inga trygg framtid på alle samfunnsområde. Særleg tydeleg ser vi dette innan akademia og i dei internasjonalt orienterte delane av næringslivet, der engelsk er vanleg brukt og

akseptert som arbeids- og publiseringsspråk. Her er målet for språkpolitikken at norsk og engelsk skal brukast parallelt. Faren for domenetap til engelsk på fleire samfunnsområde må møtast med aktivt haldningsskapande arbeid. Dei overnasjonale prosessane skaper ein situasjon der norsk språk blir pressa, og under slike forhold vil norskopplæringa i skole og barnehage vere svært viktig. Kunnskapar om språk og språkutvikling kan bidra til å styrke ei aktiv haldning til norsk som nasjonalspråk, og skolen må ta sin del av ansvaret for å bygge opp slike haldningar. Det er mange andre krefter i samfunnet som påverkar språkutviklinga, for eksempel media, næringsliv og reklame. Ein skole som ikkje satsar på haldningar til språk, vil la desse kreftene få fritt rom.

Det nordiske perspektivet

Norden representerer eit unikt område i Europa med felles historie og nærskyldte språk. Likevel fins her kulturforskjellar som kan bidra til å sjå eige land og kultur i nytt lys. Gjennom heile opplæringsløpet bør ein derfor ha eit nordisk perspektiv. I 2005 vedtok Nordens språkråd eit forslag til ein deklarasjon om nordisk språkpolitikk, der utgangspunktet er at dei nordiske språka skal halde fram med å vere "starka, levande och samhällsbärande språk" også i framtida (s. 1). Det fleirspråklege Norden blir framheva som eit språkpolitisk førebilete, mellom anna fordi det fleirspråklege fremjar kreativitet og kunnskap på ein måte som ikkje er mogeleg i einspråklege samfunn (s. st.).

Dei nordiske landa møter alle dei same utfordringane i høve til globalisering og engelskspråkleg påverknad. Saman utgjer Norden eit språkfelleskap med omlag 20 millionar menneske, og eit samarbeid vil gjere alle tiltak meir effektive. Men det ser ut til at den internordiske språkforståinga er på veg til å forvitne (Delsing og Åkesson 2005). Ny forskning har vist at nordisk ungdom ikkje lenger utan vidare forstår nabospråka, og det er grunn til å vurdere korleis det kulturelle samarbeidet mellom ungdom i Norden kan styrkast. For skolen betyr ei styrking av det nordiske fellesskapet at elevane i grunnskolen blir kjende med grannespråka og med litteratur på nordiske språk i original. For at dette skal kunne realiserast kan ein utarbeide internordiske ordbøker og legge til rette for læremiddel som er tilpassa dei ulike årsstega, ikkje minst elektroniske læremiddel der ein også høyrer språka.

Overordna utviklingstrekk i samfunnet

Framtidas norskfag blir prega av nokre gjennomgripande samfunnsmessige utviklingstrekk. Vi nemner dei stikkordmessig her:

Globalisering – ein fleirtydig prosess

Globalisering er eit fellesomgrep for overnasjonale integrasjonsprosessar innan økonomi, arbeidsliv, kommunikasjon og kultur. Ei vesentleg side ved globaliseringa er medieuttrykka som blir spreidde over heile kloten, og som gir barn og unge felles referanserammer. Dei felles

referansane viser seg i Noreg både i form av påverknaden frå engelsk språk og som ideal og fiksjonar frå biletmedia. Eit viktig poeng ved dette er at dagens og framtidens elevar har eit mykje breiare spekter av referansepunkt enn dei som tradisjonelt har vore kalla norske – som på si side også kan ha utanlandske opphav, når ein ser nærare etter. Globaliseringa representerer både trugsmål og ressursar, alt etter kva perspektiv ein vel å ta, og skolen må ta begge sidene med.

Større kulturelt mangfald

Noreg er i dag eit fleirkulturelt samfunn på ein heilt annan måte enn for 15-20 år sidan. Globalisering viser seg konkret i skolen som samansette elevgrupper, med barn og unge som har annan kulturbakgrunn og erfaringar enn det elevar i norsk skole tradisjonelt har hatt. Samstundes har mange elevar også erfaringar frå opphald i utlandet. Dette representerer ei dobbel utfordring for norskopplæringa: Eit nytt grunnlag for innsikt i språklege og kulturelle trekk ved samtida vår, men like mykje ei utfordring som handlar om å kunne møte og inkludere nye elevgrupper.

Kunnskapssamfunnet

Ei felles målsetjing for alle elevar er at skolen skal gi grunnlag for demokratisk deltaking i samfunnet. Språkkompetanse er nøkkelen til kunnskap på alle andre område, og med overgangen frå industrisamfunn til postindustrielle samfunn har nesten alle yrke og alt samfunnsliv blitt avhengig av tekst. Det å meistre språket og skriftkulturane er ein føresetnad for å kunne ta aktivt del i samfunnslivet, enten det er som arbeidstakar, i eit lokalsamfunn eller i offentlege samanhengar.

Marknadsmakt og individuell valfridom

Samfunnsutviklinga er prega av ein nyliberalistisk ideologi med vekt på marknadsmakt og individuell valfridom. Desentralisering, privatisering og individualisme er tre stikkord for sentrale verdiar i denne tenkemåten. Dette har også prega den skolepolitiske tenkinga i vestlege land, mellom anna gjennom fokus på testar, offentleggjering av testresultat, tilpassa undervisning for den enkelte og sterk vektlegging av dugleikar. Ei annan side ved dette er ei svært rask endringstakt, både i samfunnet som heile og i dei ulike delsystema – med krav om stadig tilpassing og omorganisering.

På eit anna nivå har vi dei skolepolitiske prioriteringane i samtida, som det er brei semje om og som får konsekvensar for innhald og arbeidsmåtar i faga:

Tilpassing og individualisering

Prinsippet om tilpassa opplæring for alle har stor plass i Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* og er sterkt understreka i Læringsplakaten. Toleransen for ulik grad av måloppnåing og tilbod om varierte arbeidsmåtar tilpassa den einskilde kan skape gode lærings situasjonar. Dei underliggjande krava om språkkompetanse i samfunnet er likevel høge, og ein gjer ikkje elevane noka teneste ved ikkje å krevje mykje av norskfagleg kunnskap og dugleik. Tilpassinga reiser også eit spørsmål om forholdet mellom det individuelle og det som er felles. Når alle skal ha tilpassa opplæring etter individuelle behov, kva skal då vere felleselementa i faget? Det er behov for å halde oppe – og styrke – dei sosiale arenaene for læring, enten elevane er i ei fast gruppe eller i andre, meir skiftande samanhengar. Utviklinga mot individualisering må altså balanserast mot behovet for å halde oppe sosiale fellesarenaer. Dette er særleg viktig i eit språk- og kulturfag.

Tverrfagleg satsing på grunnleggande dugleikar

Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* framhevar omgrepet "grunnleggande dugleikar", og definerer desse som lesing, skriving, rekning, kompetanse i å uttrykke seg munnleg og digital kompetanse. Dette er reiskapar for læring og utvikling, og dermed ser vi også at dei er nødvendige føresetnader for danning. Vektlegginga av tverrfagleg satsing skaper behov for ei avklaring av forholdet mellom norskfaglege og tverrfaglege ansvarsområde.

Digitalisering

Utviklinga og utbreiinga av IKT set preg på skole og opplæring på mange måtar. Gjennom Kunnskapsløftet har digital kompetanse blitt ein grunnleggande dugleik som skal integrerast i alle fag. Den nye norskplanen byggjer på eit utvida tekstomgrep som innlemmer også digitale og multimodale tekstar i norskfaget. Barn og unge i dagens samfunn har også eit mangfald av opplevingar med digitale medium i fritida, til dels med ein heilt annan profil enn den bruken dei kjenner frå skolen. Desse tre forholda har stor innverknad på norskundervisninga på alle nivå.

Entreprenørskap

Entreprenørskap er eit prioritert felt som skal ha god plass i grunnopplæringa, med eigen strategiplan frå 2004: *Se mulighetene og gjør noe med dem*. Utvikling av entreprenørskap er etter denne planen ei oppgåve gjennom heile utdanningsløpet, og skal inngå som integrert del av utdanninga på alle nivå. Entreprenørskap omfattar personlege haldningar og eigenskapar så vel som kunnskapar og dugleikar. Planen trekkjer særleg fram personlege eigenskapar som evne og vilje til initiativ, nytenking og kreativitet, risikovilje og sjølvtilit. Norskfaget kan stimulere til utvikling av fleire av desse eigenskapane.

Internasjonalisering

I Stortingsmelding 30 blir internasjonalisering av opplæringa understreka. I meldinga legg ein særleg vekt på utveksling og hospitering. For norskfaget som kulturfag aktualiserer dette målet mellom anna spørsmåla om kva slags norskkunnskapar dei elevane som reiser ut, skal stå for, som kulturambassadørar for landet dei kjem frå. I norskfagleg samanheng er behovet for å styrke det nordiske samarbeidet ei utfordring.

Elevmedverknad

Læringsplakaten har fleire formuleringar som strekar under sterk – og reell – elevmedverknad. For norskopplæringa blir denne målsetjinga særleg aktualisert gjennom val av arbeidsmåtar og val av undervisningsstoff som kan bygge bruer mellom skolens danningsmål og kvardagsverda til elevane.

Framtidas norskfag – fem karakteristikkar

For å møte utfordringane som ligg i samfunnsendringane, må vi reflektere over verdigrunnlaget og målsetjingane for framtidas norskfag. Arbeidsgruppa foreslår her fem karakteristikkar og drøftar dei vidare i kapitlet. Vi meiner at framtidas norskfag skal vere

- **språk- og kulturfag:** Framtidas norskfag skal forvalte og utvikle norske tekstkulturar, i samtidsperspektiv og historisk perspektiv, gjennom å gi alle elevar som bur i Noreg god og allsidig språkleg kompetanse. Gjennom norskopplæringa skal både elevar med morsmålsbakgrunn i norsk og elevar som lærer norsk som del av ein tospråkleg kompetanse bli deltakarar og skaparar i det norske språksamfunnet.
- **grunnleggande dugleiksfag:** Norskfaget har, saman med samisk, teiknspråk og morsmål for språklege minoritetar, hovudansvaret – men ikkje eineansvaret – for at *alle* elevar lærer å uttrykkje seg munnleg, lese og skrive tilfredsstillande ut frå sine føresetnader. Dette gjeld både den grunnleggande lese- og skriveopplæringa, og den vidare opplæringa gjennom heile skoleløpet. Lesing og skriving er grunnleggande for all læring, for personleg utvikling og for å kunne fungere som aktive samfunnsborgarar.
- **dialogfag:** Barn og unge møter skolen med ulike referanserammer og språklege uttrykksevner. I alle fag får vi derfor ein dialog på tvers av forskjellar. I norskopplæringa vil *dialogen sjølv* – og dermed det norske språket – stå sentralt også i fagets innhald. Det dialogiske er både lærestoff og ei sentral arbeidsform. I norskfaget møter elevane eit stort spekter av tekstar og

ytringar, og det å tolke slike tekstar dreier seg om å gå i dialog med det ukjende og utfordrande. Slik kan elevane utvikle kulturell kompetanse og eit personleg språk.

- **danningsfag:** I norskopplæringa er kunnskap knytt til identitetsutvikling. Fordi vi lærer gjennom dialog og refleksjon, kan eit fleirkulturelt utgangspunkt gi meir innsikt enn eit monokulturelt. Norskfaget som dannelsesfag føreset altså norskfagleg kunnskap og dugleik, men også evne til sjølvstendig tenking og vurdering og til å inkludere "den andre" i vurderingane.
- eit **heilskapleg fag:** Norskopplæringa skal ha samanheng og progresjon gjennom heile utdanningsløpet, frå barnehage til universitet og høgskole (ei vertikal søyle) – og med velfungerande integrering av dei ulike emna og arbeidsmåtene faget er sett saman av (ei horisontal plattform).

Språk- og kulturfag

Norsk er eit språkfag. Denne karakteristikken kan ein forstå på to måtar: Norsk er eit sentralt fag i arbeidet med å utvikle kommunikativ dugleik i tale og skrift, og norsk har språk som eit sentralt innhaldsområde.

Elevane skal lære om språket og utforske det som eit uttrykkssystem som er særmerkt for mennesket. Dei skal både bli medvitne om dei ulike byggesteinane språket består av, og om korleis språket blir brukt på forskjellige måtar i ulike situasjonar. Elevane skal også lære om språket som eit kulturelt, sosialt og politisk fenomen. Både den norske språkhistoria og dagens situasjon med språkleg variasjon i tale og skrift basert på geografi, alder, sosial tilhøyrse, etnisitet og identitet er viktige område. Respekten for språkleg variasjon blir også utvikla gjennom arbeid med haldningar. Når elevane lærer om språket, lærer dei om seg sjølve og det samfunnet dei lever i.

Noreg har ein lang tradisjon for å ivareta variasjon i norsk skrift og tale. Denne tradisjonen er det viktig å byggje vidare på når nye emne som fleirspråklegheit hos individ og i samfunnet finn sin plass i faget. Også forholdet mellom språk og makt er eit viktig norskfagleg perspektiv. Dels dreier det seg om å lære korleis språk har vore og blir brukt som maktmiddel i ulike samanhengar, dels dreier det seg om å få innsikt i forholdet mellom norsk som nasjonalspråk og andre språk og dels om forholdet mellom ulike variantar av norsk.

Ei heilt sentral oppgåve for skolen er å lære elevane å beherske skriftspråket, å lese og skrive. Innlæringa av skriftspråket må byggje på det språket elevane alt kan. Derfor er grunnleggjande rettar knytt til bruk av samisk, teiknspråk og minoritetsmorsmål heilt vesentlege for den første lese- og

skriveopplæringa. Dagens skolepolitiske regelverk er likevel slik at norskfaget vil møte elevar som ikkje får lese- og skriveopplæring på det språket dei kan best, men av ulike grunner må utvikle grunnleggjande norskkompetanse før den systematiske innlæringa av skriftspråket kan ta til. Majoriteten av elevar i norskfaget er likevel i ein meir gunstig innlæringssituasjon, fordi dei snakkar norsk på eit aldersadekvat nivå når dei begynner på skolen. Da kan dei utforske det munnlege språket dei alt kan i norsktimane, og gjennom dette opparbeide det språklege medvitte dei treng for å skjønne kodane til det norske skriftspråket. Framtidas norskfag må utvikle seg som språkfag slik at det kan støtte, rettleie og legge forholda til rette for ei systematisk munnleg og skriftlig språklæring som både er tilpassa majoriteten av elevane, dei som har norsk som sitt morsmål, og den veksande minoriteten av elevar som lærer norsk som del av ei fleirspråkleg utvikling.

Kultur, kulturarv og kulturell identitet

Kultur kan definerast som verdiar, normer, kunnskapar, symbol og ytringsformer som menneske tileignar seg som medlemmer av eit samfunn (Eriksen 1999). Kultur er summen av dei erfaringane, kunnskapane og verdiane som vi ber med oss, og som vi handlar på grunnlag av. Historia, slik den blir fortalt og formidla, er ein del av kulturforståinga. Omgrepet "kulturarv" blir brukt om estetiske uttrykk og er knytt til omgrep om kvalitet. Men verken kultur eller kulturarv er eintydige storleikar. "Kulturarv" kan mellom anna forståast som lokal, nasjonal eller internasjonal kulturarv, og omgrepet reiser nokre grunnleggjande spørsmål: Kva er innhaldet i kulturarven? Kven avgjer dette? Korleis les og forstår vi den litterære arven vår? Kva blir *ikkje* rekna som kulturarv?

Den svenske idéhistorikaren Bernt Gustavsson har peika på tre epokegjerande skifte i forståinga av kva kulturarven inneheld (Gustavsson 1998). Studiet hans gjeld Sverige, men konklusjonane hans er relevante for Noreg også:

- I andre halvdel av 1800-talet og langt ut gjennom 1900-talet omdefinerte dei store folkerørslene (arbeidarrørsla, målrørsla, ungdomslagsrørsla) innhaldet i kulturomgrepet, og henta inn uttrykk som før låg på sida av det allment godkjende.
- I 1970-åra skjer eit nytt skifte, med kvinnerørsla si synleggjering av kvinners spor i skrift og kunst elles.
- Det tredje store skiftet kjem i 1990-åra og er knytt til etnisitet, og handlar mellom anna om den vestlege kulturen sitt forhold til andre kulturområde.

Globalisering og internasjonalisering fører til at samfunna blir kulturelt komplekse. Påverknadane utanfrå blir omforma på ulike måtar i møte med lokale og nasjonale kulturar, og ny kultur blir skapt. I samfunnet vårt er derfor ikkje *kulturell identitet* nokon eintydig storleik. Den kulturelle identiteten er samansett, kompleks og dynamisk – vi har kulturelle band til lokalsamfunnet og familien, til ein

nasjonal kultur og til ulike element frå internasjonal kultur. "Det er nettopp det som karakteriserer enhvers identitet: at den er kompleks, unik og uerstattelig," skriv Amin Maloouf i essayet *Identitet som dreper* (norsk utg. 1999). Tittelen på essayet refererer til den farlege førestellinga om identitet som noko eindimensjonalt, som kan knytast til éin nasjon, éin religion eller éin rase – og som er ei kjelde til etniske og religiøse konflikter verda rundt.

I dette ligg det også at den kulturelle identiteten ikkje er fastlagt, men blir til gjennom refleksjon og innsikt. I skolen blir kulturell identitet utvikla i eit samspel mellom dei erfaringane elevane har med seg, dei kulturuttrykka dei møter på skolen og det fellesskapet dei kan skape der. I dette perspektivet er formidling av kulturarven i vid forstand ein heilt sentral del av norskfaget. Men kultur "er ikke noget man har, men noget man gør" (*Fremtidens danskfag* s. 99–100).

Historiske tekstar har blitt lesne på stadig nye måtar. Tekstane må nylesast når samfunna endrar seg, og forståinga endrar seg med referanserammene til lesarane. Sett slik blir kulturarven eit forråd av tekstar, stemmer og perspektiv som er annleis enn dei vi møter i samtida. Kulturarven forstått slik er oppsamla erfaringar og uttrykk, og å gå i dialog med denne arven blir ein sentral del av dannelsingsoppgåva i skolen.

Rita Hvistendahl har i *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet* (2001) fleire døme på korleis minoritetsspråklege elevar i vidaregåande skole les den klassiske norske litteraturarven. Når dei ser tilbake på tida i vidaregåande opplæring, framhevar elevane den realistiske litteraturen, og særleg arbeidet med Ibsens drama. Og dei les Ibsen ut frå sine ståstader: "Realistisk litteratur kan bygge opp under oppfatningen av at individet har utviklingsmuligheter og i stor grad kan forme sin egen tilværelse. En slik tillit til individet har betydning for Amanda, Yonathan, Omar og Sang når de som minoriteter i det norske samfunnet søker utviklingsmuligheter gjennom videre utdanning eller yrkesdeltakelse" (s. 191). Desse elevane kan altså ha hjelp av "dei store forteljningane" i norsk litteratur i si eiga identitetsutvikling. Men for å kunne forstå det norske moderne samfunnet, må dei også kunne forstå tekstar som formidlar eit anna syn på moderniteten: det fragmenterte, framandgjorte tilværet. Slik litteratur kan vere ei større utfordring i eit minoritetsspråkleg norskklasseom (Skarstein 2005).

Kva seier tidlegare læreplanar i norsk, norsk som andrespråk og norsk for elevar med tospråkleg opplæring om kultur?

I fagplanane og læreplanane for norskfaget har kulturaspektet alltid vore nemnt, men vektlegginga har variert. Mønsterplanen av 1974 har ikkje tydelege formuleringar om kulturfaget norsk, men slår fast at "Gjennom litteraturen skal elevane få kjennskap til arbeids- og samfunnsliv, kunst og kultur i fortid og notid." (s. 106). I planen for den vidaregåande skolen frå 1976 er heller ikkje kulturdimensjonen sterkt

framheva: "Undervisninga tek elles sikte på å hjelpe elevane til personleg vekst og modning ved å utvide deira allmenne livsorientering og utvikle deira sans for kulturelle og estetiske verdiar" (s 15). Hovudvekta er agt på at elevane må lære morsmålet "korrekt og presist" og bli glade i å lese (s. 16). Den einaste forfattaren som er nemnd, er Holberg, og då på varsamt vis (ein kan gjerne lese ei Holberg-komedie, s. 24).

I Mønsterplanen av 1987 er kulturperspektivet sterkare understreka: "Norsk er eit kommunikasjonsfag, eit estetisk fag og eit sentralt kultur- og tradisjonsberande fag. Det er òg eit grunnleggjande reiskapsfag i skolen (...) Som eige fagemne ber litteraturen oppe felles kulturelle verdiar, samstundes som han støttar opp under språkopplæringa" (s. 129).

I R94 og L97 er norsk som kultur- og identitetsfag understreka både sterkare og meir samanhengande enn i tidlegare planar. I planen for norsk i vidaregåande opplæring heiter det mellom anna: "Norskfaget er ein viktig formidlar av den nasjonale kulturarven. Faget har som ei sentral oppgåve å formidle innsikt i norsk språk og litteratur frå norrøn tid og opp til vår tid. I faget skal elevane få møte viktige verk av høg kvalitet, som gir elevane ein kulturhistorisk dimensjon, overfører kunnskap frå fortida og utviklar eit kollektivt medvit. Opplæringa skal skape innsikt i vårt eige, om verdiar, idear og førestillingar som er viktige for den norske veremåten, og om nokre av dei mange referansane som litteraturen i vid meining har gitt oss. På den måten kan kulturarven gi oss ei felles referanseramme som er grunnlaget for god kommunikasjon, felles oppleving og forståing av kultur og samfunn." (...) Men eit dynamisk kulturomgrep er også nemnd: "Kulturomgrepet, slik ein må forstå det i skolesamanheng, dreiar seg ikkje berre om at kulturarven skal formidlast. Kultur blir også skapt i skolen, i samspelet mellom den sosiale og kulturelle samanhengen elevane står i og skolekulturen elevane møter" (s. 243–244).

I norskfaget i grunnskolen er det lagt vekt på at "språket, litteraturen og historia til ein nasjon skaper eit fellesskap som spenner over grupper og generasjonar" (...) "Skolen må gi eit slikt fundament både for å trekkje linjer bakover, for å motverke sosiale forskjellar og for å bygge bruer mellom grupper i eit samfunn som har blitt meir internasjonalt og etnisk variert."

I læreplanen som blei vedteken i august 2005, med felles målsetjingar for både grunnskole og vidaregåande opplæring, heiter det mellom anna: "Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. (...) Kulturarven er ... en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen."

Kulturomgrepet i andrespråksplanane frå R94 og R97

Felles for andrespråksplanane frå R94 og L97 er vektlegginga av det fleirkulturelle og det kommunikative. Planane har ei breiare tilnærming til norskfaget enn den tradisjonelle norskplanen, men er også innbyrdes ulike.

I læreplanen i norsk som andrespråk for grunnskolen heiter det at faget skal bidra til å gi innsikt i samfunnets kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, og hjelpe elevane til å forstå korleis språk og kultur endrar seg over tid. Samtidig skal faget hjelpe elevane med å setje ord på erfaringane dei har som språklege minoritetar i det norske samfunnet. Gjennom opplæringa skal elevane få innblikk i fleire kulturar og forståing for korleis ulike kulturar kan påverke og berike kvarandre.

Den tilsvarande læreplanen for vidaregåande skole legg også vekt på både kjennskap til felles referanserammer og på eit fleirkulturelt perspektiv: "Elevene fra språklige minoriteter må kunne ta del i den norske kulturarven, og de må få kjennskap til og bli fortrolige med den felles referanserammen, både språklig og kulturelt. I tillegg er en drøfting av kulturbegrepet og tospråklige og tokulturelle erfaringer viktig. Her vil arbeid med litteratur både fra Norge og fra andre land være en innfallsvinkel.

I skolen formidles kultur, men i tillegg skapes det ny kultur i møtet mellom skolekulturen og elevene med deres varierte bakgrunn. Det er viktig å legge til rette for kulturmøter der elevene både kan vinne ny innsikt i norsk kultur og bidra med nye perspektiver på den norske kulturarven."

Det same perspektivet finn vi når det gjeld språk, der elevane på vk2 skal "ha detaljert kunnskap om oppbyggingen av det norske språket og hvordan språk kan karakteriseres ut fra strukturelle fellestrekk. Videre skal de ha kunnskap om hvordan språk kan endre seg over tid, hvordan språkbruk kan variere geografisk og sosialt, og hvordan språk påvirker hverandre i flerspråklige samfunn. De skal også ha en viss kunnskap om norsk språkhistorie etter år 1900 og den plassen det samiske språket har hatt i Norge".

Også i norskplanane for elevar med teiknspråk som førstespråk er tilnærmingane til kultur og kulturarv todelt. I grunnskolenes læreplan er det formulert slik: "Norskfaget må ha et hovedansvar for å gjøre døve delaktige i den kultur og de verdier som formidles gjennom det skrevne ord. Gjennom litteraturen vil de få del i en forestillingsverden som ofte ligger under og gir dybde til det språket vi bruker i vår hverdag. Norskfaget vil gi døve elever mulighet til å gjøre denne forestillingsverden til en del av dem selv. Norskfaget er derfor også et kultur- og identitetsfag. Døvesamfunnet har sin egen kultur der tegnspråk spiller en sentral rolle sammen med døves individuelle livshistorie og tradisjoner, men på samme tid tar de del i den norske kulturen".

Grunnskoleplanen i norsk for elevar med samisk som førstespråk ligg nært opp til norskplanen, men kulturarvperspektivet er dempa. I staden har planen formuleringar om funksjonell tospråklegheit og samanliknande perspektiv. Planen for vidaregåande opplæring har ei innleiing som tematiserer møta mellom norsk og samisk kultur, og den undertrykkinga som har skjedd. Denne planen har eit eige avsnitt om fagets forhold til kulturarven – eller kulturarvane: "Faget er ein viktig formidlar av den fleirkulturelle, nasjonale kulturarven. Kjennskap til den samiske og norske kulturarven er viktig for å sjå korleis kulturarv påverkar kvarandre, og det styrkar overlevingsevne og identitet. Historisk har samisk og norsk kultur levd side om side og tatt og fått frå kvarandre i ein sameksistens. Det er såleis viktig å styrke dei positive elementa i begge kulturane. (...) På den måten kan den felles, fleirkulturelle arven gi oss ei referanseramme som er grunnlaget for god kommunikasjon, og felles oppleving og forståing av kultur og samfunn. (...) Kjennskap til norsk skriftkultur inneber også noko kjennskap til den nordiske og den internasjonale skriftkulturen som vi er ein del av. Kjennskap til påverknad, samanheng og kontrast mellom det heimlege og det framande kan gi nye perspektiv på kulturarven. Dei kulturkonfliktane som er og har vore ein del av samfunnet vårt, må også synleggjerast og drøftast. Kulturomgrepet, slik ein må forstå det i skolesamanheng, dreiar seg ikkje berre om at kulturarven skal formidlast. Kultur blir også skapt i skolen, i samspelet mellom den sosiale og kulturelle samanhengen elevane står i, og skolekulturen elevane møter."

Grunnleggande dugleiksfag

Norskfaget er også eit reiskapsfag, som saman med samisk og morsmål for språklege minoritetar har hovudansvar for å lære alle elevar å lese og skrive. Gjennom opplæringa skal elevane også lære å ta seg fram i den store mengda tekst dei møter i eit moderne informasjons- og kunnskapssamfunn – både som aktive sendarar og som medvitne mottakarar og brukarar. Like viktig er oppøving i munnlege dugleikar, med utvikling av tru på eige språk og eiga evne til å stå fram og uttrykke meiningar og tankar.

Dei grunnleggande dugleikane – eller basiskompetansane – er rekna som føresetnader for læring og utvikling, felles for alle fag. I den konkrete opplæringa i eit fag er det ikkje mogeleg å skilje dugleikar frå kunnskapar, danning og kultur. Gjennom å samtale, lese, skrive, forme, finne informasjon osv. til-eignar ein seg kunnskap og allmenndanning. Den språklege kompetansen som norskfaget gir, utgjer ein del av danninga og den kulturelle identiteten til elevane. Men i eit norskfag der dei språklege føresetnadene til elevane er meir varierte enn det ein har kunna gå ut frå tidlegare, blir det endå viktigare at opplæringa i ordforråd, lesing og munnleg og skriftleg uttrykksevne er systematisk og blir følgd opp gjennom heile grunnopplæringa.

Med Kunnskapsløftet er det tverrfaglege ansvaret for grunnleggande dugleikar sterkt vektlagt. Dermed er alle lærarar i ein viss forstand blitt språklærarar, med ansvar for å gi elevane innføring i dei språk- og tekstkulturane som er relevante for faget. Digitaliseringa i skolen fører også til ei skriftleggjing av fag og til nye former for læring. Men dette vil ikkje seie det same som at alle lærarar er blitt norsk-lærarar. Grunnleggande dugleikar i ulike fag vil dreie seg om medvit om at både læring og presentasjon av kunnskap finst i språkleg form i det faget det er snakk om. Elevane må for eksempel kunne lese ulike former for naturfaglege tekstar i naturfaget, og dei må utvikle forståing av natur-faglege omgrep for å oppnå høg kompetanse i faget.

Arbeid med grunnleggande dugleikar i norskfaget har eit anna overordna føremål som både er knytt til å meistre kunnskapsinnhaldet i norskfaget heilt spesifikt, og til generell språkkompetanse. I norskfaget arbeider ein ikkje med lesing, skriving og munnleg kompetanse berre for å kunne lese og skrive norsk-faglege tekstar, men for å kunne lese og skrive alle slags tekstar og for å kunne bruke språket munnleg i ulike situasjonar i og utanfor skolen. I fag som naturfag og samfunnsfag vil ein til dømes arbeide med språkkompetansen knytt til sjangrar som på ulike måtar formidlar fagkompetanse i desse faga. I norskfaget må ein arbeide med alle sjangrar og med språket sjølv. I tillegg kjem det at norskfaget saman med andre språkfag har eit særleg ansvar for å arbeide med dei kunstnarlege tekstane. Dermed blir det slik at grunnleggande dugleikar i norsk får ei vidare tyding enn grunnleggande dugleikar i andre fag.

Lesing, skriving og samtale er heilt grunnleggande i norskfaget, og faget kjem til å vere sentralt i opplæringa av desse dugleikane sjølv om vi også får eit tverrfagleg fokus på språklæring, skriftkunne og retorikk. Det er behov for å vite meir om korleis skolen skal følgje opp opplæringa i og vurderinga av grunnleggande dugleikar, og det er behov for å sjå nærare på kva som er det spesifikt norskfaglege ved denne opplæringa og kva som er tverrfagleg. Dette blir nærare drøfta i kapitlet " Norskfagleg og tverrfagleg – dei grunnleggande dugleikane" på s. 47ff.

Samarbeid mellom heim og skole

Når lærer elevane best? For at alle elevar skal ha størst mogeleg utbytte av norskopplæringa, må lærarane kjenne til at det finst ulike kulturar for læring og kunnskap i ulike heimar. Dei elevane som kjem frå heimar der kunnskap først og fremst blir formidla munnleg, vil ha eit anna utgangspunkt for læring enn dei elevane som kjem frå heimar der kunnskap stort sett blir formidla gjennom bøker og skriftleg informasjon. I ein munnleg heim blir informasjon og kunnskap først og fremst formidla gjennom historier, forteljingar, metaforar og segner. I meir skriftorienterte heimar vil elevane ha med seg andre strategiar for læring og større fortrulegheit med skriftkulturen. Jo større avstanden mellom skolens kultur og heimekulturen blir, desto større er behovet for dialog mellom heim og skole. Mangel på kunnskap kan føre til at læraren misforstår og feiltolkar eleven. Det påverkar sjansen til å drive god tilpassa opplæring.

Dialogfag

Dialog skaper refleksjon. Gjennom dialog med andre menneske reflekterer vi over vår eigen identitet. Gjennom dialog med tekstar frå andre tider og kulturar utvidar vi referanserammene våre, den kulturelle identiteten vår og verdsettinga av andre. Og gjennom dialog med andre språkkulturar og deira uttrykksformer utviklar vi både respekt for desse og ei djupare forståing av vår eigen språk- og kulturbakgrunn.

Gjennom å kombinere dialogpraksis med refleksjon utviklar vi kompetanse i å uttrykke oss på norsk i ulike situasjonar, munnleg og skriftleg. Slik får vi tilgang på det mest sentrale verktøyet for læring i nesten alle fag i skolen – norsk språk.

Når språket sjølv er tema for dialog, får vi behov for å utvikle eit språk om språk, eit såkalla metaspråk. I norskfaget gir derfor dialog og arbeid med dialog opphav til eit metaspråk og systematisk kunnskap om norsk språk og norskspråkleg kommunikasjon, det vil seie innsikt i språklege samhandlingsmåtar, tekst, litteratur, språkleg variasjon og grammatikk.

Danningsfag

Danning er eit omgrep som peikar på kunnskapar, handlingar og tenkjemåtar som blir sett på som viktige, noko å strekkje seg mot. Danningsomgrepets omstridde karakter handlar ikkje primært om at daglegspråket har sementert ei enkel og avgrensa forståing av omgrepet, ofte forstått som "borgerlig dannelse". Det handlar meir om kven som skal ha makt til å definere kva som er dei viktigaste kulturelle verdiane i eit samfunn, og det er eit spørsmål som det ikkje er semje om i eit samfunn som vårt. Skolen tek mål av seg til å vere ein institusjon som definerer danning, men det betyr ikkje at

skolen har avgjerande innverknad på kva for verdiar som skal ha preferanse i samfunnet. Det er heller slik at skolen må konkurrere om makta til å definere danning og danningas verdigrunnlag.

Norskfagets dannelsingsoppdrag

Danning skjer mange stader i samfunnet. Danninga i skolen skil seg ut fordi den i så stor grad er knytt til kunnskap. Også dei såkalla grunnleggande dugleikane – lesing, skriving, talforståing, språk – er uløyselig knytt til identitetsutvikling og kultur, og slik sett er både kunnskap og kompetanse element ved danninga. Men danning er likevel noko meir, fordi det dreier seg om utvikling av bestemte eigenskapar i møtet mellom kunnskapen og eleven. Norskfagleg danning viser seg i praktiske situasjonar, der elevane snakkar, lyttar og skriv og diskuterer med andre. Norskfagets dannelsingsoppdrag handlar om å utvikle elevane gjennom samhandling.

Norskfaget sitt kunnskapsområde er språk og tekst, og det er på dette feltet norskfaget gir eit bidrag til skolens dannelsingsoppdrag. Å kunne vere deltakar i tekstkulturen er ein føresetnad for å vere deltakar i det moderne samfunnet. Det krev kunnskapar og innsikt, og det krev at ein meistrar ein praksis der ein kommuniserer med andre. Danning føreset "den andre", korleis ein ser på seg sjølv i forhold til andre, og korleis ein reflekterer over viktige livsspørsmål. Danning føreset val, refleksjon, sjølvstende og uavhengigheit.

Denne forståinga av danning samsvarer med Jon Hellesnes sitt kjende omgrepsspar *tilpassing* og *danning*: "Eit tilpassa menneske greier ikkje å oppnå nokon kritisk eller tenksam distanse til skikkar, normer, fordømmar eller vulgaritetar i sine eigen kulturelle omgivnad. Det er blitt eit flokkvesen. (...) Danning inneber derimot ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene, danning utviklar fornufta og fører med seg ei evne til sjølvstendig tenking. Eit danna menneske har eit reflektert forhold til den livsforma det er blitt eit individ innanfor" (Aasen 2005:28).

Danna er slik noko ein er *i møte med andre*. Det er altså ikkje det same som å vere flink eller lærd. Den flinke viser at han er danna i måten han forhold seg til andre på. I skolen er danning noko som berre kan utviklast i samhandling, gjennom meiningsbrytingar og samanlikningar og gjennom å øve seg på å setje ord på kva ein sjølv står for i forhold til andre. Det er med andre ord nær samheng mellom omgrepet dialogfag og omgrepet dannelsingsfag.

Danningsforståinga i den nye norskplanen

Den nye norskplanen byggjer på eit vidt tekstomgrep der både skriftlege, munnlege og samansette tekstar har plass, både gjennom lesing, analyse, drøfting, vurdering og produksjon. Grunngevingane for dette er knytte til ei danningstenking der ein legg vekt på at elevane skal bli i stand til å delta i samfunnet med alle dei tekstformene som finst der. Dei skal kunne forstå, forholde seg kritisk til og

produsere tekstar innanfor heile den moderne tekstkulturen. Dette betyr å forholde seg både til dei klassiske tekstane i den litterære kanon og tekstar frå kvardagsliv og kulturindustri. Tekstar som alle, kvar på sine vis, pregar både samfunnet og den enkelte sitt liv.

Etter tusenårsskiftet er det mange som har drøfta danning i lys av at vi lever i eit fleirkulturelt, samansett medie- og kommunikasjonssamfunn, og peikt på at dette må ha konsekvensar for korleis vi oppfattar omgrepet:

"Dannelse er i dag en personlig øvelse i refleksivitet, en evne til at håndtere kompleksitet ved at se det andet og de andre i øjnene og dermed få et nyt blik på sig selv. Dannelse er vedvarende øvelser i eftertanke, hvor det, der først synes anderledes, måske vækker genkendelse, mens det tilsyneladende fortrolige opviser ukendte aspekter" (Kirsten Drotner, *Uddannelse* 10/2002)

Eit hovudpoeng er at i det samfunnet som elevane våre skal ut i, trengst det øving i å lese mange ulike slags tekstar. Eit slikt danningssyn vil derfor vere utfordrande for oppfatningar som rangerer kulturytringar i hierarki, med nasjonal skjønnlitteratur øvst.

Eit heilskapleg fag

Det heilskaplege ved norskfaga kan forståast på fleire måtar. For det første må dei fire norskplanane utgjere ein heilskap, det vil seie at dei må både utfylle kvarandre og henge saman. Dette er tematisert fleire stader i rapporten. Det betyr vidare at også lærarutdanninga må reviderast, med styrking av det fleirkulturelle perspektivet.

Norsk grunnopplæring har fått samanhengande læreplanar for det 13-årige skoleløpet. Men det manglar framleis mykje på at den vertikale kontakten i *heile* det norskfaglege utdanningsløpet er god nok. I ei vidare utvikling og styrking av norsk som undervisnings- og forskingsfag må det etablerast fastare – og stabile – tilknytingspunkt mellom og møteplassar for dei ulike nivåa.

Men uttrykket "norsk som heilskapleg fag" har også ei anna tyding som peikar mot det som er felles for alle norskfaga på alle nivå, og som er særskilt for norskfaga. I Språkrådets strategidokument *Norsk i hundre!* blir omgrepet "innhaldskjerne" nytta (s. 56). Her tyder det eit fellesstoff som alle skal lese. Ein debatt om kva denne kjernen konkret skal innehalde, vil minne om kanondebatten, men med eit mykje vidare perspektiv. Vi snakkar då ikkje berre om forfattarar og/eller tekstar, men om kva emne, tema og metodar som bør vere obligatoriske i norskopplæringa. Slike tema kan vere både språklege, litterære og mediemessige.

Arbeidsgruppa ser behovet for å diskutere kva som skal vere kjernen i norskopplæringa. Inspirert av danske debattar om temaet foreslår vi at ein nyttar omgrepet kjernefaglegheit eller "det kjernefaglege". I tillegg til å svare på spørsmålet om kva som skal vere felles for alle i skolefaget norsk, må ein også ta stilling til spørsmål som desse: Er kjernefaglegheita den same i skolefaget og i studie- og vitkapsfaget? Er det den same i undervisninga på barnetrinnet og på høgare trinn?

Det kjernefaglege må vere definert slik at det har gyldigheit over tid. Men samstundes vil det ha noko ikkje-ferdig, prosessuelt, over seg. Nokre moglege innfallsvinklar til ei presisering av omgrepet kan for eksempel vere

- eit overordna perspektiv på tekstar
- kunnskap om norsk språk – systematisk og historisk
- kunnskap om norsk litteratur – historisk og i samtida
- ei opplæring som koplar saman lesing, skriving og munnlege aktivitetar til ein heilskap

L97 hadde "samhandling gjennom tekst" som grunnlag for norskplanens syn på språk og tekst. I dette låg ein freistnad på å gi norskfaget heilskap: "Valget av språksyn får flere konsekvenser. For norskfaget er kanskje den viktigste konsekvensen at det tradisjonelle skillet mellom "språk" og "litteratur" blir mye mindre. Koblingen mellom ulike deler av faget blir dermed tettere, og faget framstår som et mer helstøpt humanistisk fag" (frå plangruppas utgreiing om ny læreplan, *Norsklæraren* 4/1995)

I *Fag og fagnad* (Volda 2004) skriv Martin Jørgensen om "Faglighet i morsmålsundervisningen". Med feste i denne artikkelen kan vi skissere tre måtar å forstå det kjernefaglege på:

- som målbare dugleikar og kunnskapar
- som sentralstoff som alle må ha opplæring i
- som perspektiv, metode: måten vi les tekstar på

I den siste forståinga ser vi det nære sambandet til eit dannelsingsomgrep med vekt på refleksjon. Utviklinga av framtidens norskfag må skje i spennet mellom dei konkrete fagfelte som faget er sett saman av, og eit dynamisk perspektiv på danning, kulturarv og språk.

Eit heilskapleg norskfag krev dannelsingsmål som er like eller likeverdige for heile elevgruppa på ulike trinn. Med R94 kom vi nærmare dette målet ved at norsk fekk same målsetjingar på yrkesfaglege og allmennfaglege studieretningar. Og når vi held fast på at minoritetsspråklege elevar kan oppnå likeverdig kompetanse gjennom ein andrespråksplan, har vi i prinsippet godteke at kompetanse kan

vere ulik sjølv om overordna danningsmål er dei same. Det er likevel ikkje dermed sagt at norskfaget fungerer like godt for alle elevar, verken når det gjeld reell kompetanse eller danning. Og når det gjeld spørsmålet om norskfaget på yrkesfaglege studieprogram skal vere *likt* eller *likeverdig* med norskfaget på studieforbereidande program på vidaregåande trinn, trengst det kanskje ein ny debatt for å utvikle framtidens norskfag.

Tilrådingar

- 1** Framtidens norskfag skal forvalte og utvikle norsk språk- og tekstkultur for alle elevar som bur i Noreg. Dette inneber at faget må vere eit kunnskapsfag, eit kommunikasjons- og handlingsfag og eit identitets- og danningfag for *alle* elevar.
- 2** Norskfaget har ei sær eigen rolle i skolens fagtilbod fordi norskkompetansen er så viktig for personlegdom, læring og samfunnsdeltaking. Uavhengig av språkleg og kulturell bakgrunn må alle elevar derfor sikrast ei systematisk og tilpassa norskopplæring.
- 3** Det må leggast til rette for at minoritetsspråklege elevar får utvikla sin morsmålskompetanse parallelt med norskkompetansen. Arbeidsgruppa tilrår at opplæringslova blir endra slik at bindinga mellom svake norskkunnskapar og retten til opplæring i morsmål blir oppløyst.
- 4** Frå arbeidsgruppa delrapport, mai 2005: Arbeidsgruppa konkluderer med at det er behov for eigne læreplanar i andrespråksfaga, også med den nye læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet.
- 5** Frå arbeidsgruppa delrapport, mai 2005: Fordi teiknspråkbrukarane har ulike føresetnader med omsyn til funksjonell høyrsel, tilrår arbeidsgruppa å erstatte nemninga "Norsk for døve" (grunnskolen) 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 eigne planar i norsk, engelsk og drama/rytmikk.
- 6** Læreplanane i norsk må vere samordna, slik at dei perspektiva og kompetansemåla som er felles, blir formulerte så likt som det let seg gjere innanfor tilpassing til sær eigne behov. Arbeidsgruppa meiner at alle dei fire læreplanane må tilpassast kvarandre. Det kan berre gjerast ved at læreplangruppene får høve til å samarbeide om å finne ei felles plattform.

2 utfordringar

Norskfaget står overfor utfordringar knytte til innhald og vurderingsformer, tverrfaglegheit og samarbeid, nye faglege perspektiv og tydelege kompetansebehov. Nokre av desse utfordringane har følgd faget lenge, andre har blitt synlege det siste tiåret – og nokre har først kome fram i samband med den siste læreplanreforma. Utfordringane har dels opphav i sider ved samfunnsutviklinga, dels er dei konsekvensar av politiske vedtak. Å møte dei krev tiltak på fleire nivå – frå endringar av praksis i klasserommet til organisatoriske endringar i utdanningsinstitusjonane og nye politiske vedtak. Det er dette dei følgjande kapitla handlar om.

Opne læreplanar og tilpassa undervisning

Særskild norskundervisning i praksis

Retten til særskild norskundervisning for elevar frå språklege minoritetar er forankra i opplæringslova, paragraf 2-8 (sjå vedlagt delrapport s. 5–7). Men denne paragrafen gjeld berre minoritetsspråklege elevar i grunnskolen; det finst i dag ingen tilsvarende paragraf som sikrar elevar i vidaregåande skole slik opplæring.

Spørsmålet om ein elev skal halde fram med å følgje særskild norskundervisning / norsk som andrespråk eller gå over til vanleg norskundervisning når ho eller han har nådd eit visst kompetansenivå, har fått lite merksemd i skolen, sjølv om valet har store konsekvensar for eleven. Vi veit for lite om denne overgangsproblematikken, og det er derfor viktig at dette temaet blir grundigare avklart. Slik det no er, ser praksis ut til å vere forskjellig frå skole til skole og frå kommune til kommune.

Korleis skjer eit skifte av plan i dag? Det har vi foreløpig ingen systematisk kunnskap om, men frå enkelttilfelle veit vi at initiativet like gjerne kan kome frå eleven sjølv og føresette som frå den ansvarlege norsklæraren eller rådgivaren. Lærarar og rådgivarar kan ofte vere usikre på kva val som er det beste for eleven, og det er heller ikkje slik at eleven alltid følgjer rådet frå skolen. Det er eleven og dei føresette som gjer det endelege valet, og ønskje om å byte til vanleg undervisning er derfor ikkje nødvendigvis fagleg grunnitt. Ofte kan motivasjonen vere sosial ("vil gå i vanleg norskklasser med dei andre") eller pragmatisk, særleg i vidaregåande skole ("norsk som andrespråk kan verke stigmatiserande når du skal søke jobb"). Det er også ein risiko for at elevar blir i eigne norsk som andrespråkgrupper lenger enn dei bør fagleg sett, og dei vil da ikkje få dei faglege utfordringane dei burde hatt. Det førekjem strategiske val hos elevar på ungdomstrinnet og i vidaregåande skole, der ein ofte kan

høyre at elevane meiner det er lettare å få gode karakterar i norsk som andrespråk enn i vanleg norsk, og at det igjen er positivt for karaktersnittet. Med det store talet på lærarar utan formell kompetanse i å undervise norsk som andrespråk kan ein få ein kombinasjon av underyting hos eleven og ettergiving hos læraren. På den andre sida kan minoritetsspråklege elevar velje å bli i ei andrespråkgruppe fordi dei får meir oppfølging der enn i store grupper. Det er lettare å ta ordet og praktisere munnleg norsk, og lettare å seie frå dersom ein ikkje forstår innhaldet i ein tekst, slik at ein kan få individuell hjelp.

Endringane i opplæringslova og forsøk med felles læreplan i Oslo

Dei siste endringane i opplæringslova pgr. 2-8 frå mai 2005 blei gjort for å gi auka handlefridom for kvar enkelt kommune når det gjeld plikta til å gi særskild språkopplæring. Tidlegare var kommunane forplikta til å gi nødvendig morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og særskild norskopplæring / opplæring i norsk som andrespråk, til elevane hadde "tilstrekkelege dugleikar i norsk". No kan den enkelte kommunen i større grad sjølv velje organisering av undervisninga, bruk av ressursar og tilpassing til lokale behov. Bakgrunnen for endringane var blant anna at departementet hadde fått meldingar som tydde på at det var vanskeleg å praktisere gjeldande føresegner. Mangelen på kompetente morsmålslærarar og tospråklege lærarar var eitt av argumenta. Eit anna var at føresegna hadde vore til hinder for å finne gode pedagogiske og organisatoriske modellar for å gi tilpassa opplæring til elevar frå språklege minoritetar. Tyngdepunktet i språkopplæringa, slik fleirtalet i komiteen såg det, skulle ligge på forsterka norskopplæring. Betre integrering av minoritetsspråklege elevar blei også trekt fram som ein positiv konsekvens av lovendringa.

I Oslo har ca. 35 % av elevane i grunnskolen og 30 % av elevane i vidaregåande skole minoritetsspråkleg bakgrunn. Dei representerer over 120 ulike språk, og opphaldet deira i Noreg er av svært variabel lengd. Samla dokumentasjon over tid har vist at det er behov for ein forsterka innsats retta mot mange av desse elevane. Hausten 2004 starta Utdanningsetaten i Oslo eit treårig forskingsbasert prosjekt, "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis", der målet var å betre dei grunnleggjande norskdugleikane til minoritetsspråklege elevar. Det er sjølvsagt mange forhold som påverkar læringsresultata i norsk som andrespråk, men Utdanningsetaten valde å problematisere forholdet mellom intensjon og praksis – den intenderte læreplanen i forhold til den praktiserte læreplanen. Mange Oslo-elevar følgde andrespråkplanen gjennom heile skolegangen, og ein stilte spørsmålsteikn ved om elevane fekk god nok tilpassa opplæring og om lærarane hadde tilstrekkeleg kompetanse til å undervise i faget.

Når det gjeld den praktiserte læreplanen i norsk som andrespråk, er det fleire område ein bør sjå nærare på. Mellom anna bør det undersøkjast korleis rammevilkåra i skolen påverkar opplæringa. Opplæringslova med forskrift set rammer som blant anna har med pliktene til skoleeigaren å gjere, og det at den siste lovendringa av paragraf 2-8 opnar for større lokal fleksibilitet, kan gjere at skoleeigarar

og leiarar begynner å tenkje nytt i val av løysingar. Prosjektet i Oslo utnyttar dei endra rammevilkåra til å prøve ut ein felles læreplan i norsk for alle kombinert med kompetansehevingstiltak, forskning og evaluering. Den endelege evalueringsrapporten hausten 2007 vil vise kva effektar det kan ha.

Det ligg ein fare i lovendinga som vi må vere merksame på, nemleg at kommunar og skolar kan ønskje å bruke dei endra rammevilkåra til å spare ressursar ved å organisere alle elevar inn i felles norskgrupper utan samtidig å setje inn forsterka innsats på utfordrande område. For å motverke det bør ein vurdere å utarbeide retningslinjer for enkeltvedtak etter endringa av Opplæringslova pgr. 2-8.

Økonomiske rammevilkår

Økonomiske ordningar er viktige rammevilkår. Det blir i dag gitt tilskott frå staten til særskilde undervisningstilbod, som for eksempel til særskild norskundervisning for minoritetsspråklege elevar. Utforminga av reglane har konsekvensar for praksis på fylkeskommunalt og kommunalt nivå og på skolenivå, for eksempel når det gjeld teljing og rapportering. Dette er spørsmål som ein må sjå nærmare på. Truleg er det i dag ulik praksis, noko som får konsekvensar for ressursituasjonen på den enkelte skolen. At det i tillegg er store forskjellar på kommunale tilskott, kan gjere opplæringstilbodet i norsk for minoritetsspråklege elevar svært forskjellig etter kvar du bur i landet. For Oslo sin del blir midlane fordelte over rammebudsjettet til den enkelte skolen etter visse fordelingsnøklar. På skolenivå er det rektor som avgjer korleis særskild norskundervisning / andrespråkundervisning skal organiserast, kor mykje ressursar som skal brukast og kva lærarar som skal undervise. Skolar som ikkje registrerer særskild norskundervisning, for eksempel skolar der minoritetsspråklege elevar deltek i vanlege norskgrupper med tilpassa opplæring, vil ikkje få tilskott. Det gjeld for eksempel Oslo-skolar som bruker modellen "forsterka tilpassa opplæring med felles læreplan i norsk". Skolane som er med på dette prosjektet vil få ressursar indirekte gjennom kompetanseutviklingstiltak, rettleiingslitteratur, organisert leksehjelp for elevane, nettbasert erfaringsdeling m.m.

Lærarkompetanse

Godt kvalifiserte lærarar er den enkeltfaktoren som betyr mest for læringsutbyttet til elevane, uansett fag. Utdanningsetaten i Oslo undersøkte hausten 2003 lærarkompetansen i norsk, norsk som andrespråk, migrasjonspedagogikk og fleirkulturell pedagogikk i grunnskolar, vidaregåande skolar og vaksenopplæring. Dei fann at 10 400 av 17 000 minoritetsspråklege barn i grunnskolen i Oslo hadde norsk som andrespråk, men berre 57 av dei 868 lærarane som underviste dei hadde formell kompetanse i faget. Kartlegginga viste også at få morsmålslærarar og tospråklege lærarar hadde formell kompetanse. Leiinga ved den enkelte skolen spelar ei viktig rolle for korleis kvaliteten på norskopplæringa for minoritetsspråklege elevar blir utvikla og sikra i praksis. Det handlar mellom anna om rekruttering av lærarar, kompetanseutvikling av lærarar og styrking av fagmiljøa på den enkelte skolen for å sikre kvalitet på opplæringa.

Organisering og tilrettelegging

Organisering og tilrettelegging av særskild norskopplæring / norsk som andrespråk må få mykje større merksemd i skolen. Slik situasjonen er i dag, er det grunn til å spørje om skolane organiserer minoritetspråklege elevar etter nokså fastlagte rutinar og tidlegare praksis, og at det er mindre pedagogisk refleksjon rundt organiseringsspørsmålet enn det burde vere. I prosjektet "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk" i Oslo blir opplæringa i norsk gjennomført i norsk etter felles læreplan, men det betyr ikkje at elevane blir underviste i samla grupper etter éin mal. Tilpassa opplæring styrer valet av organiseringsmodellar, og viktige prinsipp for valet skal vere kunnskap om føresetnadene til elevane, koordinert og fleksibel organisering av skoledagen, varierte arbeidsmåtar, varierte læringsarenaer og læremiddel, nivå- og tempodifferensiering og samarbeid.

Dei grunnleggjande problemstillingane for skolane i Oslo-prosjektet er ikkje avgrensa til minoritetspråklege elevar, men er relevante for norskfaget i det store og heile: Korleis kan norskopplæringa tilpassast slik at alle elevar blir sikra betre grunnleggjande dugleikar i norsk? Korleis kan opplæringa tilretteleggast slik at elevane får ei opplæring som byggjer på dei språklege føresetnadene deira og sikrar utvikling av blant anna begrepsrepertoar og ordforråd? Korleis kan norskopplæringa tilpassast slik at elevane blir sikra betre læringsresultat i andre fag? Korleis kan ein skape sosiale møteplassar for samtale, samhandling og utfordringar der elevane får særskilt og tilpassa opplæring? Dersom ein ikkje klarar å ivareta både ei systematisk språkopplæring og sosiale samhandlingssituasjonar for utvikling av kulturforståing og kritisk tenking, kan ein ikkje lukkast med å gi dei minoritetspråklege elevane god nok norskopplæring.

Utfordringar knytte til opne læreplanar og fleksibel organisering

Prinsippet om tilpassa opplæring er ei overordna skolepolitisk prioritering som det er brei semje om. Det skal vere fleire vegar til same mål. Læreplanane legg derfor opp til relativt stor lokal fridom og opnar for eit mangfald av måtar å gjennomføre undervisninga på. Men når dei sentrale rammene for undervisninga slik har blitt vidare og skolane blir meir ulike seg imellom, reiser det på si side nye problemstillingar.

På mellom- og ungdomstrinnet er kompetansemåla i læreplanane samla i bolkar på tre år, og skolane lokalt må finne ein tenleg progresjon og fordele emna over dei tre åra. Det stiller krav til samarbeid og dokumentasjon, slik at elevar som for eksempel må bytte skole midt i ungdomstrinnet, ikkje blir skadelidande. Mindre styring frå sentralt hald har altså skjerp kravet om samarbeid på dei ulike trinna og seksjonane ved kvar skole.

Ikkje minst får prinsippet om tilpassa opplæring konsekvensar for den samordna vurderinga av elevane. Metode- og innhaldsfridomen vil i praksis representere ei utfordring når det gjeld den ein-skaplege vurderinga av elevane. For at det ikkje skal medføre ei forskjellsbehandling av elevar og sjansane deira til vidare utdanning, blir det viktig å utarbeide tydelege vurderingskriterium.

Det målbare og det ikkje målbare

Integritet og identitet er viktige stikkord i norskfaget. Læreplanane i Kunnskapsløftet er prega av kvantitative, målbare kompetansemål. Men opplæringa i norsk, og i andre fag, skal ikkje berre planleggast ut frå læreplanen – den skal i like sterk grad bygge på den generelle delen av læreplanverket og på Læringsplakaten. Norskfaget rommar så mykje meir enn berre det som kan målast, og det vil vere ei utfordring å gi plass til desse sidene ved faget når tidspress og konkurranse gjer seg gjeldande.

Læreverka

Både elevar og lærarar skal i større grad enn tidlegare nytte seg av eit mangfald av kjelder. Lærebøkene har vore sett på som det viktigaste hjelpemiddelet i undervisninga, og store ressursar har vore lagt ned i det å tilby kvalitetssikra fagformidling for barn og unge. Fram til 2000 var det berre lov å bruke godkjende lærebøker i skolen. No har vi ikkje noko skarpt skilje mellom skolebøker og anna fagstoff, og kjennskap til kjeldebruk og kjeldekritikk er ein viktig del av læringsarbeidet. Det er sjølvsagt framleis eit stort behov for oppdaterte og språkleg tilrettelagde innføringsbøker. Men det ligg ei ny utfordring i det nye læreplanverkets vekt på metode- og innhaldsfridom.

Læreverk blir skrivne som konkretiseringar av læreplanar, med eit bestemt stoffutval og bestemte arbeidsoppgåver og aktivitetsforslag. Opne læreplanar skal gjere det mogeleg å konkretisere på ulike måtar. Dersom eitt læreverk blir brukt som "heildekkande" grunnlag for undervisninga, blir det meir styrande enn det som er intendert med metodepluralismen. Lærebøkene skal ikkje lenger vere den einaste kunnskapskjelda elevane bruker i faget, og derfor må dei byggast opp slik at det er mogeleg å bruke dei på meir fleksible måtar. I dag har vi både papirbaserte og nettbaserte læreverk, og ei rekke kombinasjonsløysingar. Foreløpig har skolane varierende utbytte av internettbaserte læringsressursar, ikkje minst på grunn av avgrensa tilgang. Ei auka satsing på dette området vil vere avgjerande for utviklinga av norskfaget.

Norsk i yrkesfaglege studieretningar

Med R94 blei norsk i yrkesfaglege studieretningar gjort identisk med norsk på grunnkurs i allmennfagleg studieretning. Forskjellen var at dei fire timane blei fordelte med to pluss to timar over to år og at faget skulle vere yrkesretta. Dette norskfaget erstatta to-timarsfaget "norsk med samfunnskunnskap" frå eittårige yrkesfaglege grunnkurs. Med R94 fekk norsk på yrkesfag same danningsmål som på

allmennfag. Medan faget tidlegare hadde hatt ei funksjonell nytteorientering som reiskapsfag, blei det altså no også eit kultur- og danningsfag. Måla for alle studieretningar skulle vere like, men i praktisk undervisning skulle norskfaget yrkesrettast på yrkesfaglege studieretningar. Det blei likevel ikkje sagt kva ein skulle leggje i omgrepet yrkesretting, og i praksis har det betydd mange ulike ting – frå litteraturval med innslag frå arbeidslivet til samarbeid mellom norsklærarar og yrkeslærarar om prosjekt og rapportskriving i yrkesfaga.

Utviklinga i yrkesfag dei siste ti åra har tydeleggjort to aspekt: *yrkesrettinga av allmennfaga* og *allmenngjeringa av yrkesfaga* (Berg 1996). Det første perspektivet legg opp til ei forståing av at norskfaget kan sjå noko ulikt ut i ulike studieprogram, det andre perspektivet synleggjer at alle elevar skal ha tilgang til det danningsprosjektet skolen tilbyr og høve til å utvikle den kompetansen som trengst for å delta på alle arenaer i samfunnet.

Det er openbert at norskfaget spelar ei viktig rolle, både på eit reiskapsplan og som danning. Dei grunnleggjande dugleikane i å kunne skrive, snakke og lese for ulike føremål og i ulike samanhenger er like viktige i yrkesfag som i studieførebuande fag, både sett ut frå eit reiskapssynspunkt og sett ut frå eit vidare danningsperspektiv. Med Kunnskapsløftet er tendensen frå 1994 vidareført. Det er ikkje forskjell på kompetansemåla for yrkesførebuande program og studieførebuande program når det gjeld norskfaget. Både kravet om at grunnleggjande dugleikar skal synleggjerast i alle fag og den fridomen norsklærarane no har til å tilretteleggje innhald og arbeidsmåtar, skulle gi opningar for å tilpasse norsk både i forhold til yrkesrettinga og til danningsmålsetjingane. Det må likevel understrekast at dette stiller store krav til lærarkompetansen.

Det største problemet for norskfaget i yrkesfag slik det er i dag, er sjølve organiseringa, med to timer i veka over to år, og høve til å byggje på med ti timar i veka i eit påbyggingsår. To veketimar over to år gir dårlegare rammer for utvikling og vekst og for arbeidsmåtar i faget enn fire veketimar over eitt år. Det kan vere grunn til å vurdere om ein treng ei anna organiseringsform for norskfaget i yrkesfaglege programområde, både med tanke på at faget skal ha ein viktig funksjon for læring og utvikling og med tanke på at faget skal kunne gi eit grunnlag for vidare utdanning.

Dersom alle studieprogram skal gi generell studiekompetanse, er det ikkje minst viktig å sjå på organiseringa av eit framtidig norskfag i yrkesfagleg opplæring på nytt. Eit prinsipp må då vere at alle studieprogram gir like vilkår for å utvikle norskfagleg kompetanse gjennom læringsprosessar over tid, og at tilbodet om kunnskap, dugleik og danning er likeverdig – om ikkje alltid likt.

Tilrådingar

- 7 Det må leggest til rette for at organiseringa av opplæringa i norsk etter fire læreplanar blir fleksibel og tilpassa behova til kvar enkelt elev. Samtidig må det skapast gode felles arenaer der elevane kan møtast i større eller mindre gruppe i samhandling og dialog med kvarandre, med lærestoffet og læraren. Arbeidsgruppa tilrår at det blir utarbeidd ressurs- og rettleingsmateriell for opplæring av elevar med rett til særskild norskopplæring etter tilpassing til læreplanen i norsk eller etter læreplanen i norsk som andrespråk. Materiellet må ta omsyn til både enkeltelevane og gruppa sine behov.
- 8 Kartleggings- og vurderingsverktøya som er tilpassa elevar med rett til særskild norskopplæring bør vidareutviklast, både for grunnskolen og den vidaregåande skolen. I tillegg bør det utviklast retningsliner for overgang frå norsk som andrespråk til vanleg norsk.
- 9 Arbeidsgruppa tilrår at opplæringslova kapittel 3 blir revidert slik at minoritetsspråklege elevar i vidaregåande opplæring får same rett til særskilt norskundervisning som elevar i grunnskolen.
- 10 Organiseringa av norskfaget i yrkesfaglege studieprogram bør vurderast på nytt med omsyn til læringsprosessar og tidsbruk. Ein må vurdere om dei felles danningmåla for yrkesførebuande og studieførebuande studieprogram blir tekne best vare på gjennom like eller likeverdige læreplanar.

Litterær kanon i norsk?

Diskusjonen om innhaldet i norskfaget, særleg kva for skjønnlitterære tekstar og forfattarar som skal lesast, fekk ny aktualitet i 2005. Samtidig som dei norske læreplanane gav avkall på forfattarlistar, innførte Danmark ein litterær kanon med obligatoriske forfattarar. Dette blei eit viktig moment i diskusjonen.

Eit utval av tekstar, ein litterær kanon, kan lagast ut frå ulike kriterium. Ein kan bygge på oppfatningar av litterær kvalitet, på kva tekstane betyde i samtida eller på resepsjonshistoria: ein tekst som har blitt lesen i generasjonar, har bevist sin verdi – også for framtidig bruk. Men det er verd å minne om at det er forskjell mellom det vi kan kalle eit lands meir eller mindre etablerte kanon, og det vi kan kalle skolens litterære kanon. Denne siste byggjer sjølvstøtt på litterære kriterium, men også på praktisk erfaring og didaktiske vurderingar om kva for tekstar som fungerer godt i skolesamanhengar. Skolens

kanon er dermed smalare enn litteraturvitarane sin. Det vil sjølvsagt vere av interesse korleis denne innsnevringa er i praksis.

Nabolanda våre har hatt kompetansemålsplanar utan detaljstyring i fleire år. Danmark har altså ikkje tidlegare hatt ein fast kanon i læreplanen, og når dei no har utarbeidd ei liste med danske forfattarar som alle elevane skal lese, er det eit dokument som ligg ved sida av læreplanen.

Norsk skole har hatt ein sterk reell kanontradisjon, ikkje minst i lærebøkene, men ingen sterk tradisjon med ein uttrykt litterær kanon i læreplanane. Verken i M74 eller i M87 var det sett opp forfattarlistar. Slike fekk vi med R94 og L97, men då ikkje som eit bestemt, avgrensa utval forfattarar. I R94 er det for eksempel nemnt 26 forfattarar frå 1900-talet. Ein skal ha lese tekstar av åtte av desse. Ingen nolevande forfattarar er nemnde.

Kanon er ein måte å styre litteraturlesinga i skolen på. I den nye norskplanen ligg styringsmomentet ein annan stad enn gjennom etablering av ein bestemt kanon. Her blir det peikt på "viktige utviklingslinjer" i norsk litteratur og "sentrale forfatterskap". Det blir snakka om tekstar som viser "det moderne prosjektet", "det modernistiske prosjektet", "det norske i sentrale forfatterskap" og "sentrale samtids-tekster". Det er altså ikkje nødvendigvis slik at styringa er blitt borte. Den er berre ikkje knytt til bestemte forfattarar, men til utviklingslinjer, perspektivering av lesinga, samanlikning av litterær behandling av tema i ulike historiske periodar osv.

Gjennom litteraturutvalet i skolen møter elevane både den litterære tradisjonen og samtidslitteraturen. Og det er sjølvsagt ikkje likegyldig kva for tekstar som blir lesne. Eitt av hovudargumenta for ein norsk litterær kanon har vore å sikre at alle elevane får del i den same tradisjonen, altså at dei får felles kulturelle referanserammer. Tanken er at det kan byggast ein felles norsk identitet ved hjelp av eit litteraturutval som fungerer nasjonalt samlande, som forsvar mot fragmentering og oppløysing av felles verdiar. Dette var ei sentral grunngeving for forfattarlistene i R94 og L97. Mot dette blir det hevda at ein litterær kanon i dag som berre vidarefører den nasjonale tradisjonen, ikkje kan ivareta det kulturelle mangfaldet i dagens Noreg. I Danmark kom dette ordskiftet raskt opp.

Det andre hovudargumentet for ein litterær kanon er at det alltid vil vere behov for eit utval kvalitets-tekstar som alle samtaler om litteratur må forståast mot. Den litterære kanon blir halden opp av ei kontinuerleg samtale om verka, seier den danske litteraturforskarer Hans Hauge (Røssaak 1996:65).

Det danske kanonframlegget har blitt kritisert for å innehalde lite nytt, også frå norsk hald:

"Den kritikken som etter mitt syn veg tyngst, er at rapporten er heilt utan nytenking og utan vilje til revurdering av tradisjonelle førestellingar. Den blokkerer for kvinnelege forfattarar, for barnelitteratur, for marginale kunstsjangrar som erindring, brev, essay. Den prioriterer realistiske forfattarar framfor modernistane, og sist men ikkje minst kjem forfattarar med ei nasjonal orientering (Oehlenschläger, Grundtvig) meir i forgrunnen enn slike som har slått igjennom internasjonalt (Kierkegaard, Baggesen)." (Vinje 2005: 74)

Også i Sverige har slike argument blitt ført fram med styrke:

I kulturdebatten i Sverige – og sikkert også i Norge – fins det personer som gjør seg til talsmenn for kravet om at vi må gjenopprette den store felleslitterære kanon som en gang fantes, la oss si for to–tre generasjoner siden. De hevder for eksempel at uten en kanon vil vi mangle felles verdinormer. Dette resonnementet er nærmest motbydelig, fordi det etterstreber en kulturell homogenitet som i dagens situasjon hverken er mulig eller ønskelig. Det spesifikke med den kultur vi har i dag er at den er fattigere og mindre kvalifisert enn den humanistiske kulturen vi hadde for femti år siden, men i ett henseende er dagens kultur bedre: den er pluralistisk. Det skapes ikke lenger et hierarki hvor det finnes en normgivende borgerlig kultur som andre må underlegge seg." (Horace Engdahl i Røssaak 1996:24–25)

Enten ein no ønskjer at skolen innfører ein litterær kanon for å gi kjennskap til dei beste tekstane eller for at litteraturen skal gi felles referanserammer, kan det argumenterast for at forfattarlistar neppe er godt nok. Ein litterær kanon bør heller bestå av tekstar enn av forfattarnamn. For det er openbert ikkje alle tekstar av ein kanonisert forfattar som er like viktige. Vidare kan ein tenkje seg at ein litterær kanon for vår tid skal ha eit større perspektiv enn berre det norske. Ein moderne kanon bør innlemme tekstar og forfattarskap ikkje berre frå den europeiske tradisjonen, men får heile verdas litteraturarv. Vidare kan ein tenkje seg at ein kanon ikkje berre er avgrensa til skjønnlitteratur, men omfattar sentrale sakprosaetekstar i ulike sjangrar. Og med det vide tekstomgrepet som ligg til grunn for den nye læreplanen i norsk, blir det naturleg å innlemme også t.d. film i ein framtidig tekstkanon.

Til ei drøfting av kanon i norsk høyrer også poenget om at vi faktisk har ein skjult kanon i norsk skole. Gjennom mange tiår har elevane i praksis lese eit temmeleg fast utval tekstar, både i grunnskolen og i den vidaregåande skolen.

Bente Aamotsbakken har gjort eit studium av norskverk for den vidaregåande skolen, bygt på læreplanen av 1994. Denne studien viser at læreverka er uttrykk for ein uskriven litterær kanon, med sterkt fokus på siste halvdel av 1800-talet. Dette er såkalla realistiske tekstar, og dei har kanskje fått den sterke posisjonen i norsk skole på grunn av den konteksten desse verka blei til i: som ledd i nasjonsbygginga på 1800-talet og i den politiske sjølvstendekampen (Aamotsbakken 2003:3). I tillegg peikar Aamotsbakken på at mange av desse tekstane er valde fordi dei har vist seg lette å arbeide med. Dei er både tilgjengelege og utfordrande. Og altså realistiske, kulturradikale og oftast korte. Det siste punktet,

at utvalet i leseverka er dominert av korttekstar, har som konsekvens at lengre tekstar får lite rom i skolens litteraturkanon.

Sjølv om norskfaget har endra seg ein del med ulike læreplanar gjennom dei siste tiåra, ser den litterære delen av faget ut til å vere temmeleg stabil, slik Aamotsbakkens analyse viser. Og samstundes har det norske samfunnet gjennomgått ganske sterke endringar:

Vi har altså hatt ein tradisjon for kva for tekstar som skal lesast, bygt på ei semje som er utvikla gjennom erfaring, utdanning og læreverk. Typisk for denne skjulte kanon er eit sterkt fokus på 1800-talet, og særleg på dei tre siste tiåra av dette hundreåret. Dermed har ein spesiell litterær stil og spesielle tema knytt til den realistiske litteraturen fått forrang i norskfaget. Mange andre tradisjonar og stilar er valde vekk – eller har fått lite plass. Det er også eit underkommunisert poeng i dette: kanon gir ikkje berre innsikter i kulturarv og litterære tradisjonar, men skaper dessutan bestemte leseholdingar og forventningar om litteratur som vil vere avgjerande for framtidig litterær smak, preferansar og leseinnstilling. Dei kanoniserte tekstane skaper normer for framtidig lesing og vurdering.

Det er all grunn til å tru at utvalet til leseverka og av tekstar til eksamen er sterkt styrt av den nykritiske lese måten: Skolens kanon er bygt opp av korttekstar som er avslutta einingar, tekstar som høver godt til å nærlese for å finne tema og litterære verkemiddel. Ved sida av ein skjult, faktisk litterær kanon kan ein dermed rekne med at det i norsk skole også finst ein sterk tradisjon for korleis tekstar skal lesast – altså kanoniserte lese måtar av eit utval tekstar. Framtidas norskfag må byggast opp slik at både tekstutval og lese måtar blir vidare enn tilfellet er med dagens norskfaglege praksis.

Det er viktig å halde ved like ein debatt om kanon, om tekstutval og lese måtar. At tekstar blir diskutert, betyr at dei lever. Det er vel også høgst rimeleg å tenkje at ein aldri vil unngå at det vil finnast ei liste av tekstar som blir leste i skolen - enten det er offisielt eller skjult, ope uttrykt eller underforstått. Arbeidsgruppa sitt syn er at ein diskusjon om kanon bør ta utgangspunkt i tekstar, ikkje i forfattarnamn. Eit vidt tekstomgrep og eit breitt kulturelt perspektiv bør vidare kunne leggast til grunn for drøftingane. Vi foreslår at det blir etablert eit forum for debatt om tekstkanon i norskfaget, for eksempel ein nettstad, som er felles for lærarutdanningsinstitusjonane, forlaga og fagmiljøa elles. Ein kan då legge fram, grunngi og diskutere forslag til tekstar.

Ikkje minst er denne debatten ein svært viktig del av utdanninga for kommande lærarar. Som norsk-lærer skal ein kunne velje litterære tekstar for elevane sine på dei ulike årstrinna, og reflektere over og grunngi vala. Vel så viktig som å ha ei liste med kanoniserte tekstar er det då å vite kvifor ein meiner at visse tekstar er viktige å lese i bestemte samanhengar.

Vurderingsformer

Underegsvurdering og sluttvurdering

Styringsdokumenta for skolen understrekar skiljet mellom underegsvurdering og sluttvurdering, og påpeiker at underegsvurderinga (den formative vurderinga) har eit anna føremål. Medan sluttvurderinga i eit fag skal dokumentere oppnådde resultat og sertifisere for vidare utdanning, har vurderinga underegsvurdering som føremål å fremje elevens læring og utvikling. Underegsvurderinga skal hjelpe både elev og lærar til å justere seg for å oppnå dei måla dei har sett seg for undervisninga. Tradisjonelt har sluttvurderinga hatt større merksemd enn underegsvurderinga, og vi har framleis for lite nyansert kunnskap om underegsvurdering og venta normalutvikling når det gjeld språkutvikling, lese- og skrivedugleikar.

Underegsvurderinga skal vere situasjonsbestemt og tilpassa kvar elev, og gi elev, lærar og føresette kunnskap om kvar ein er i forhold til dei læringsmåla ein har. Dersom ein tek prinsippet om tilpassa opplæring på alvor og verkeleg differensierer undervisninga, må vurderinga også vere differensiert, slik at den måler det som skal målast. Det må kome klart fram når gjenstanden for vurderinga er kvar elev eller skole, og den framgangen elevane gjer, og når det er ei samanlikning i forhold til eit gjennomsnitt. Eit eksempel er dei ulike føresetnadene til andrespråkelevar og førstespråkelevar: Formativ vurdering skal måle framgang, og ikkje berre vise at eleven stadig ligg etter normalutviklinga hos førstespråkelevar.

Det er ingen tradisjon for å vurdere tverrfagleg lesing og skriving i norsk skole. Med iverksetjinga av nasjonale lese- og skriveprøver på 4., 7., 10. og 11. trinn skal elevar vurderast i forhold til ei venta normalutvikling i lese- og skrivekompetanse, men enno finst det lite forskingsbasert kunnskap som kan leggast til grunn for vurderinga. Evalueringa *Nasjonale prøver på ny prøve* (Lie mfl 2005) påviste mellom anna at prøvene har avdekt eit stort behov for auka vurderingskompetanse i skolen, og påpeikar at det må utviklast eit felles grunnlag for vurderinga. Ein foreløpig konklusjon for leseprøvene sin del var at det trengst meir forskingsbasert kunnskap om testing av lesekompetanse for at dei nasjonale prøvene skal kunne fungere godt som formativ vurdering.

Eit delmål med dei nasjonale prøvene er å gi styresmaktene informasjon om korleis tilstanden i skolen er, slik at ein kan setje i verk målretta tiltak. Hovudmålet er at elevane skal bli betre lesarar og skrivarar. Den daglege oppfølginga av elevane er då det viktigaste.

Føremålet med sluttvurdering (summativ vurdering) er å måle alle etter ein felles standard, på så like og rettfærdige vilkår som mogeleg. I prinsippet skal all vurdering med karakter vere standardbasert (Stortingsmelding 30 s. 39–40). Opne læreplanar fører til eit behov for å utarbeide vurderingskriterium

som seier kva som er venta på dei aktuelle årstrinna. Ei viktig presisering er då at vurdering med karakter ikkje femner om heile læreplanen. Nokre mål tematiserer i større grad enn andre ei personleg utvikling og danning og kan ikkje vurderast på same måte.

Skriveopplæring på morsmålet/førstespråket er ein så mangefasettert læringsprosess at vi i dag ikkje har empirisk grunnlag for å utforme standardbeskrivingar slik det er gjort i det felles europeiske rammeverket for framandspråkopplæring. Det må utgreiast nærare korvidt ein kan utarbeide standardar som ikkje berre tener som grunnlag for karaktersetjing, men som i like stor grad gir eleven hjelp til å forstå kva han eller ho kan og å sjå sitt eige utviklingspotensial.

Innhaldet i norskfaget er svært komplekst, og i vurderinga skal mange delkompetansar vektast mot kvarandre – formidlingsevne, fagleg kunnskap, struktur og samanheng i tekst, kreativitet, sjanger- og mottakarmedvit, ordforråd og meir. Dette gjeld både munnleg og skriftleg norsk. Den samla vurderinga vil alltid i siste instans vere basert på eit fagleg skjønn. Samarbeid, vurderarkurs og sensorskolering er nødvendige bidrag til å opparbeide eit tolkingsfellesskap blant lærarane, med andre ord ein vurderingskompetanse, både når det gjeld undervegsvurdering og sensorarbeid.

Mapper

Elevmapper dokumenterer kva ein har gjort i eit fag, korleis ein har arbeidd og kva framgang ein har hatt. Ein kan forbetre utkast, bruke idear seinare, velje det ein er fornøgd med og lage utvalsmapper. Slik er mapper ein måte å arbeide med læringsstrategiar på, som gir høve til å reflektere over eiga læring og bruke innsiktene i det vidare arbeidet med faget. Som grunnlag for vurdering sikrar mappene breidde. Dei gir eksempel på korleis eleven utviklar seg, og gir sjanse til å bli vurdert på grunnlag av det ein sjølv synest ein har fått til. Mapper er eit godt grunnlag for formativ vurdering gjennom heile det 13-årige løpet.

På ungdomstrinnet og vidaregåande trinn blir mapper også brukt summativt som grunnlag for standpunktkarakter og lokalt gitt eksamen. Mappevurdering kan fungere som eit alternativ til terminkarakterar, som ikkje alltid fangar opp utviklinga til eleven. I motsetnad til tradisjonelle eksamens-tekstar er tekstar frå ei utvalsmappe gjennomarbeidde produkt. Derfor kan dei gi eit meir fullstendig bilete av elevens kompetanse.

Munnleg vurdering og eksamen

Munnleg formidling er ein like sentral del av norskfaget som skriftleg formidling (med unntak av norskplanen for elevar med teiknspråk som førstespråk, der norsk og teiknspråk supplerer kvarandre). I læreplanane og vurderingsformene er munnleg og skriftleg sidestilte, men særleg på høgare klassetrinn er den skriftlege tradisjonen svært sterk, og dei munnlege uttrykksformene har hatt mindre plass.

Denne rapporten understrekar i fleire samanhengar at opplæringa i munnleg norsk må vere systematisk og variert. Undervegsvurderinga er avhengig av at undervisninga er organisert slik at elevane ofte får prøve seg på å framføre emne munnleg for klassen/gruppa i ulike samanhengar, og at dei får tilbakemelding frå lærar og medelevar. Tidspress og individuelle planar må ikkje føre til at munnlege presentasjonar blir "privatiserte" og responsen tilfeldig. Munnlege utsegner er flyktige, men med opptak kan ein ta vare på presentasjonar, forestillingar og tilsvarende og bruke det som grunnlag for vurdering og vidare utvikling.

I skriftleg norsk har vi – i større og mindre grad, noko som er tematisert andre stader i rapporten – eit tolkingsfellesskap som er utvikla med utgangspunkt i sentralt gitt eksamen og sensur. I norsk munnleg er alle prøver lokalt gitt, og det er behov for vurderingskriterium som kan støtte lærarane og gi hjelp til einskapleg vurdering. På 13. trinn allmennfag har det vore ein heftig debatt i tilknytning til munnleg eksamen med eller utan førebuingstid. Den har dreia seg om korvidt munnleg eksamen primært er ei kunnskapsprøve der førebuinga går ut på å kunne snakke om heile breidda i fagstoffet, eller om det primært er ei prøve i munnleg formidling, der ein presenterer og reflekterer over ei problemstilling og skal målast på både fagleg innhald og formidlingsevne. Debatten viste at munnleg formidling har lågare status i allmennfaglege retningar på vidaregåande enn i grunnskolen, og at det er svært stort sprik i lærarane sine haldningar til vurdering i munnleg.

Skriftleg eksamen

Eit hovudføremål med sentralt gitt skriftleg eksamen er at han skal bidra til å sikre at opplæringa gir same sluttkompetanse, uansett kva skole ein har gått på. Elevane får ei vurdering som er uavhengig av person og lokale forhold. Med digitale verktøy og opne læreplanar må også skriftleg eksamen fornyast, og knytast saman med arbeidsmåtene i opplæringa i så stor grad som mogeleg utan at det går ut over validitet og reliabilitet.

I norsk skriftleg har det vore gjort nokre forsøk med utvalsmapper som alternativ til eller utgangspunkt for eksamen. Utvalsmapper er ein naturleg konsekvens av ei opplæring som legg vekt på refleksjon og arbeidsprosessar. Men som alternativ til sentralt gitt eksamen – altså som tillegg til standpunkt-vurderinga – er det ei svært arbeidskrevjande vurderingsform, og ein ekstern sensor kan vanskeleg vurdere arbeidsprosessen bak tekstane. Som "røyndomsnær" skrivning har mappene den ulempa i eksamenssamheng at dei kan vere produserte på ulike vilkår.

Læringsbøker

På ungdomstrinnet har ein hatt læringsbøker som hjelpemiddel til eksamen i matematikk, engelsk og norsk sidan 2001–2002. Læringsbøker er eigenproduserte notatbøker som er laga i løpet av skoleåret og som eleven kan bruke til prøver. Dei kan innehalde formlar, grammatikkreglar, hugsereglar og så

vidare. Føremålet er å knyte arbeidsmåtane i faget og sluttvurderinga tettare saman: Dersom du arbeider godt med læringsboka undervegs, får du nytte av det til prøver og eksamen, noko som er motiverande – samtidig som du lærer gjennom å strukturere fagstoffet og ta notat (og derfor blir mindre avhengig av hjelpemidlet). Oppgåvene til prøver og eksamen vil då kunne vere problemorienterte og måle bruk av kunnskapsstoffet og evne til refleksjon, og vil i liten grad dreie seg om rein reproduksjon av kunnskap. Når eksamen i norsk både skal vise fagkunnskap og skriftleg kommunikasjonsevne, er dette ein type hjelpemiddelbruk som kan prøvast ut også på 13. trinn. Det kan vere eit meir relevant utgangspunkt for skrivinga enn eit ressurshefte med ukjent tekst.

Digital eksamen

I dag tilbyr skolane svært ulike vilkår når det gjeld tilgang på og pedagogisk bruk av IKT. Men etter kvart som IKT har blitt det vanlege skrivemediet i undervisninga, må det få konsekvensar også for eksamen. Og når eksamensformene blir endra, er det eit kraftfullt middel til å få på plass likeverdige undervisningsvilkår.

Det er sett i gang ein prosess for å gjere sentralt gitt eksamen digital i løpet av nokre år (*Program for digital kompetanse 2004-2008*). I 2004 og 2005 har prosjektet *Den digitale skole* (Utdanningsdirektoratet 2005b) drive forsøk innan fleire fag, hovudsakleg i vidaregåande skole, men også i ungdomsskolen. Teknisk handlar det om gjennomføring av "papirlaus" eksamen og sensur på læringsplattform (LMS). Pedagogisk handlar det om å knyte saman opplæringa og eksamenssituasjonen. Eksamen på læringsplattform gir høve til kontrollert og styrt hjelpemiddelbruk. For eksempel kan elevane få tilgang til si eiga digitale læringsbok, altså ei fil med strukturerte eigenproduserte notat, utan å samtidig få tilgang til Internett og andre kjelder. Ein kan også opne for eksamenstypar med tilgang til fleire kjelder.

I norskfaget både på ungdomstrinnet og på vidaregåande trinn har ein sidan 2000 hatt ein alternativ open bok-eksamen med bruk av IKT og tilgang til alle typar kjelder. Oppgåvene er utforma slik at elevane skal kunne trekke inn litteratur dei har lese og anna stoff frå opplæringa, og bruke det i forhold til ei problemstilling som dei får på eksamensdagen. Eit vidt formulert tema blir oppgitt ein dag på førehand. Eit allment problem i samband med kjelder til eksamen er at den teksttypen som blir fremja med ei slik arbeidsmåte, er den "sampla" teksten. Denne teksttypen er kjent frå mange samanhengar i arbeidslivet, men vil ofte bryte med dei tradisjonelle norskfaglege krava til heilskapleg tekst med sjølvstendig språk og god indre samanheng. Eit viktig poeng vil uansett vere at eksamensformer med open bruk av kjelder må vere forankra i opplæringsformene.

Eksamen på 10. trinn: prøve i norskfagleg skrivekompetanse

Eksamen på 10. trinn (avgangsprøva) har i L97 vore ein trekkfageksamen som går over to heile dagar. Elevane skriv altså to lengre tekstar, ei sakprega og ei litterær. Dei vel sjølve kva dag dei skriv hovudmål og sidemål, og kan bruke prosesskrivingsmetodikk. Det er nært samsvar mellom denne eksamensforma og kompetansemåla i læreplanen.

I behandlinga av innstillinga til St.meld. 30 vedtok Stortinget at norskeksamen på dette trinnet skulle reduserast til ein dag, og at det skulle vurderast om dei nasjonale prøvene på sikt kunne erstatte eksamen. Av språkpolitiske omsyn vedtok Stortinget eit kompromissforslag om at både bokmål og nynorsk skulle prøvast same dag med mest vekt på hovudmålet. Ei eksamensform som krev at elevane skal veksle mellom to målformer i korte sjangrar på knapp tid, er ikkje i samsvar med kompetansemåla i den nye norskplanen. Elevane får heller ikkje høve til å vise brei norskfagleg skrivekompetanse, spesielt ikkje i sidemål.

Det er påvist at vurderingsordningane i eit fag har tilbakeverkande kraft på undervisninga og styrer den vel så mykje som læreplanen gjer. Slik sett er den nye eksamensforma ein fare for den norskfaglege skriveopplæringa i grunnskolen. I kombinasjon med ei undervegsvurdering som heller ikkje er retta mot det norskfaglege innhaldet – skriveprøvene – betyr det ei dreing frå å skrive lange tekstar til å prøve delkompetansar som ikkje er tilsikta.

Tilrådingar

- 11** Arbeidet som er gjort med å utvikle felles vurderingskriterium for elevarbeid i norsk bør vidareførast. Skal undervegsvurdering og sluttvurdering fungere, trengst det ein felles norm for tekstvurdering på ulike trinn. Ikkje minst på trinn utan formell sluttvurdering er det behov for å utvikle samordna forståing av tekstkvalitet hos lærarar som skal rettleie undervegs.

- 12** Eksamen i norsk skriftleg på 10. trinn må bestå som ei norskfagleg prøve. For at det skal vere samanheng mellom opplæring og sluttvurdering, må elevane få høve til å bruke ein heil dag på å skrive ein lengre samanhengande tekst, enten det dreier seg om bokmål eller nynorsk.

Norskfagleg og tverrfagleg: Dei grunnleggande dugleikane

Stortingsmelding 30 definerer det å kunne lese og rekne, å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg og å kunne bruke digitale verktøy som grunnleggande dugleikar. Å meistre dei er føresetnader for læring i alle fag. Likeeins er dei ein nødvendig føresetnad for allmenndanning og for at ein skal kunne delta aktivt i samfunnslivet. Dei fem dugleiksområda skal derfor vere eit tverrfagleg ansvar i skolen.

Lesing, skriving og munnleg uttrykksevne er tradisjonelt delar av norskfagets kjerneområde, eit ansvar faget no skal dele med andre fag. Det fører til eit behov for å undersøke tekstkulturane i ulike fag og avklare kva det spesifikke norskfaglege ansvaret er.

Samtidig er informasjons- og kommunikasjonsteknologien i ferd med å endre rammevilkåra i skolen, om enn ikkje så raskt som UFD har rekna med i *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Ved dei skolane som verkeleg har satsa på pedagogisk bruk av IKT, har ein sett at teknologien har potensial til å endre skolekvardagen djuptgripande på mange nivå, både med omsyn til kommunikasjonsformer, organisering av skolekvardagen, nye elevroller, nye læringsprosessar og nye tekstformer. Aktiv og bevisst bruk av IKT i opplæringa fører til meir utforskande arbeidsmåtar, meir samarbeid og meir tekstproduksjon. Det fell utanfor rammene for denne rapporten å omtale alle desse endringane grundig. Vi har valt å legge hovudvekta på det å lese og skape tekstar på nye måtar, og knyter derfor omtalen av digitaliseringa i skolen til kapitla om lesing, skriving og munnleg. For ein gjennomgang av dei store utfordringane som er knytte til det å realisere intensjonane om pedagogisk bruk av IKT i alle fag, viser vi til utgreiinga *Digital skole hver dag* (ITU oktober 2005) og kartlegginga *ITU Monitor 2005* (ITU desember 2005).

Tverrfagleg fokus

Innføringa av tverrfagleg fokus på grunnleggande dugleikar i skolen har blitt karakterisert som ei literacy-reform og som ei retorikk-reform. Omgrepet *literacy* dekkjer den type kunnskap som har med kompetansar i skriving og lesing å gjere, omsett til norsk med *skriftkunne* eller *skriftkyndigheit* (Goody 1986, Goga 2004, Berge 2005d). I literacy-omgrepet blir lesing og skriving kopla saman, og ein rettar merksemda mot det å kunne lese og skrive i ulike situasjonar og til ulike føremål. Omgrepet inkluderer alle dei aktivitetane der vi skaper mening *med* og *i* tekstar, og den verknaden dette har for vår måte å tenkje på (Berge 2005d). Den nye vektlegginga av skriftkunne i skolen er ein konsekvens av den gjennomgripande skriftleggjeringa av samfunnet i alle postindustrielle land. Samfunnet er meir skriftdominert enn nokon gong tidlegare. Stadig nye samfunnsområde blir skriftleggjort, først og fremst på grunn av IKT. Behovet for allsidige lese- og skrivekompetansar aukar dermed kraftig. I skolen fører digitaliseringa til at det blir skriva meir enn før i svært mange fag. Også den uformelle kommunikasjonen er meir skriftleg enn nokon gong tidlegare. Ikkje minst er det tilfellet blant ungdom, slik vi ser det i deira bruk av internettet og sms.

Det tverrfaglege perspektivet gjer det nødvendig for skolen å satse meir på opplæring i breidda av sjangrar til ulike føremål. Medan skriving i seg sjølv tradisjonelt er sett som norskfaget og språkfaga sitt ansvar, får no alle lærarar ansvar for å gjere elevane medvitne om kva tekstformer som er særigne

for dei ulike faga og korleis ein uttrykkjer seg relevant innanfor ulike fagområde. Slik fører innføringa av "grunnleggande dugleikar" til ei større vektlegging av *retorisk medvit*: I alle fag er det eit mål å kunne presentere eit emne godt og sakssvarande, uansett kva emne det dreier seg om, skriftleg eller munnleg. Det å lese, snakke og skrive godt og relevant er også eit vilkår for å kunne delta i alle former for demokratisk arbeid, og er slik nært knytt til dei overordna danningmåla for skolen.

Med ei slik tverrfagleg opplæring i lesing, skriving og munnlege uttrykksmåtar treng vi auka undervisningskompetanse hos alle lærarar i nettopp dette – både i forhold til morsmålelevar og andrespråkelevar. Og vi treng ein debatt og meir systematisk kunnskap om tekstnormene i dei ulike faga. Korleis blir "arbeidsdelinga" mellom ulike fag? Kva har norskopplæringa felles med dei andre språkfaga og med andre fag, og kvar skil faga seg frå kvarandre?

Lese- og skrivevanskar

Erfaring syner at ei større gruppe elevar i ulike fasar av lese-, skrive- og språkopplæringa vil ha behov for ekstra oppfølging for kortare eller lengre periodar. Ein reknar med at 2–5 % av befolkninga har store, spesifikke lese- og skrivevanskar med behov for oppfølging og tilrettelegging over lang tid (Høien og Lundberg, 1997). Ein langt større del av elevmassen, 15–20 %, vil ha behov for ei viss ekstra oppfølging og tilrettelegging over kortare eller lengre tid. Lese- og skrivevanskane førekjem ofte saman med vanskar på andre område, som sansetap (syns- og/eller hørselshemming), lærevanskar eller psykososiale vanskar. I eit inkluderande norskfag er det viktig at den enkelte eleven sine særskilde behov blir sett og møtt, og her er både førebygging og oppfølging av stor verdi. Erfaringar frå dei seinare åra (til dømes i Frost, 2003) tyder på at førebyggjande arbeid på dei første årstrinna kan bidra til ein betydeleg reduksjon i førekomsten av lese- og skrivevanskar i ei elevgruppe.

Kva kjenneteiknar den spesifikt norskfaglege opplæringa?

Vi er no i ein situasjon der ansvarsdelinga mellom norsk og andre fag er uklar når det gjeld lese- og skriveopplæringa. I og med dei nasjonale prøvene har vi fått ei sterk fokusering på at lesing og skriving er tverrfaglege aktivitetar, ikkje berre norskfaglege. Det gjer det nødvendig å avklare kva som faktisk er det norskfaglege ansvaret. Dersom vi samanliknar med andre europeiske land, finn vi at morsmålsfaga/førstespråkfaga avgrensar seg på ulike måtar. Arbeidsgruppa meiner at det er eit behov for forskning og avklaring på dette området. I det følgjande avsnittet gir vi likevel eit bod på kva som er det norskfaglege oppdraget:

Norskfaga har ansvar for den første lese- og skriveopplæringa, saman med morsmålsfaga for elevar frå språklege minoritetar og samiske elevar. Men norsk har også sin eigen faglege dagsorden i forlenginga av dette. Det norskfaglege oppdraget er dels å gi barn verktøy til å kunne uttrykke seg språkleg på

ulike måtar for ulike føremål. Dels er oppdraget å utvikle ei språkleg forankring for personleg utvikling, kulturelt fellesskap og sosial deltaking. Når barn utviklar et breitt register av språklege delkompetansar, kan dei lukkast med alt dette; utan eit slikt register kan dei vanskeleg lukkast. Dermed er lese- og skriveopplæringa, og den munnlege kompetansen, ein føresetnad for fagleg heilskap.

Språklæringa har på den eine sida eit klart dugleiksaspekt: Elevane skal kunne forstå det dei les, og dei skal kunne skrive rett og kommuniserbart etter vanlege konvensjonar for sjangrar og føremål med tekstane. Men fordi meistring av språk og tekst i så stor grad inneber meistring av kulturen, kan vi i norskfaget ikkje så lett skilje dugleik frå brei norskfagleg kompetanse. Språkleg praksis går føre seg i kontekstar som påverkar meninga i det som blir sagt og skrive. Dei som ikkje forstår konteksten som dei sjølve er ein del av, forstår heller ikkje det språklege uttrykket godt nok.

Norsk er eit språkfag, og mykje av grunnlaget for å halde fast ved oppdelinga i ulike norskplanar for ulike elevgrupper er knytt til at elevane har ulike språklæringsbehov. Elevar som skal lære norsk som eit andrespråk, har mellom anna behov for eit grunnleggande systematisk arbeid med ordforrådet, fordi dei som brukarar av to språk kan ha mindre breidde i ordforrådet på norsk. For dei blir også dei to-språklege aspekta ved språkinnlæringa eit viktig tema.

Sjølv om elevar med norsk som morsmål meistrar dei grunnleggande språkstrukturane når dei kjem til skolen, er det viktig med systematisk vidare språkinnlæring. Ikkje minst gjeld det utviklinga av ordforrådet, som helst skal vare ved heile livet. Omgrepstrening av ulike slag er derfor ein viktig del av norskfaget for alle elevar. Grunnleggande dugleik i norskklasserommet er også i stor grad knytt til å forstå kva språk er og korleis det kan brukast på ulike måtar i ulike situasjonar til ulike føremål. Dette inneber både meistring av språkstruktur og sjangrar og eit metaperspektiv på språket.

Den norskfaglege opplæringa i skriftlege og munnlege uttrykksformer krev ei tilnærming der kommunikasjonssamanhengane står sentralt. Skal barn og unge finne eigne måtar å uttrykke seg på, må dei prøve ut språklege uttrykksformer i omgivnader som støttar ei personleg utvikling. Skal dei bli dyktige til å vende seg til ulike mottakarar, må dei få trening i å skrive og snakke for ulike lesarar og tilhøyrarar. Og om dei skal kunne velje uttrykksmåte etter føremål og emne, må dei få trening i å arbeide systematisk med språk og tekst, med ulike føremål og på ulike saksområde. Saklege omsyn og omsynet til mottakaren står sentralt i mange fag, men det norskfaglege fokuset på eiga språkleg utvikling og på språk og tekst i seg sjølv er vesentlege kjenneteikn ved det spesifikke oppdraget norskfaget har i opplæringa.

Fokuset på språk inneber at ein må utvikle eit omgrepsapparat og eit medvit om språk og tekst blant barn og unge. Elevane lærer ikkje berre å uttrykkje seg *gjennom* språket, men har i tillegg lærestoff om

korleis ein kan uttrykkje seg språkleg og om verkemiddel i tekstar. Dette blikket på språket sjølv har språkfaga felles, men norskfaget må ta eit særleg ansvar for eit komparativt perspektiv på norsk språk og korleis nyansar i språkuttrykket er avgjerande for meininga.

Norskfaget har også ein estetisk dimensjon. Språk er eit sentralt kommunikasjonsmiddel, men samtidig eit kunstnarleg uttrykksmiddel. Gjennom arbeid med språk skal barn lære å verdsetje dei estetiske sidene ved språket og utvikle seg gjennom sjølv å ta dei i bruk. Skjønnlitterære tekstar gir dei høve til å møte andre stemmer og andre perspektiv enn dei som er vanlege her og no.

Det er samanheng mellom litteraturarbeid, språkutvikling og tilgang til samfunnet. Litterære tekstar utvidar på mange måtar grensene for kva som kan uttrykkast gjennom språket. Dei kan tematisere forhold mellom individ og samfunn ut frå andre problemstillingar og referansar enn dei kvardags-språket gir. Når slike tekstar blir lesne i skolen, gir dei elevane eit ordforråd og ein tilgang til tenkemåtar som mellom anna speglar ulike samfunnsstrukturar. Dei tilbyr ein inngang til språket for mange elevar, fordi dei blir opplevd som aktuelle og relevante, og dei gir høve til dialog og refleksjon.

På same måte som andre fag har norskfaget også sine særeigne kunnskapsområde. Det gjeld oppbygginga av det norske språket, språkutviklinga over tid, variasjonsbreidda i språket i dag, og innføring i norsk skriftkultur i samtid og fortid. Her spelar skjønnlitteraturen ei svært viktig rolle. Men sakprega tekstar som er knytte til norsk offentlegheit og demokrati er også sentrale delar av norsk skriftkultur. Slike tekstar bør etter arbeidsgruppa sitt syn spele ei meir sentral rolle i norskfaget framover.

Lesekompetanse og norsk

Arbeidsgruppa bak nasjonale prøver i lesing definerer lesekompetanse slik:

"Gjennom lesing kan vi fastholde og reflektere over andres erfaring, innsikt, skaperkraft og opplevelser, uavhengig av tid og sted. Grunnleggende leseferdighet innebærer evnen til å forstå tekster – fra dikt til rutetabeller – på en måte som er relevant i sammenhengen.

Det å kunne lese er en ferdighet som er nødvendig for å delta i samfunnet på kritisk og reflektert måte og en forutsetning for personlig utvikling. Leseferdighet forutsetter en forståelse av skrift som kommunikativ, samt en evne til å omkode fra bokstaver til ord og til å forstå. Leseferdighet omfatter både ubevisste, automatiserte handlinger og en bevisst plan for å tilegne seg et meningsinnhold.

Leseferdighet er en forutsetning for å kunne tilegne seg faglig innsikt og opplevelser fra et bredt spekter av tekster i forskjellige sjangrer og format. Dette innebærer at en kan lese på forskjellige måter for ulike formål. For å forstå en tekst må leseren ha språklig kompetanse som står i forhold til teksten. Dette innebærer for eksempel kunnskaper om fagspesifikke uttrykksmåter.

Leseferdighet utvikles gjennom hele skoleløpet og i alle fag, i møtet med stadig mer komplekse tekster. Lesing er ingen endimensjonal ferdighet. Forståelsen varierer avhengig av tekstenes innhold og form og leserens kunnskaper, interesser og strategiske ferdigheter."

Leseundersøkingar og kunnskapsutfordringar

Sidan 2000 har Noreg delteke i leseundersøkingane PISA (Programme for International Student Assessment, OECD, 2000 og 2003) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, 2001). PISA-undersøkingane samanliknar lesekompetansen til 15-åringar i ei rekke land og prøver den funksjonelle og den reflekterande lesekompetansen med eit breitt utval ulike tekstar. Målet for undersøkingane er å finne ut korleis elevar som går siste året i grunnskolen, beherskar det mangfaldet av tekstar dei møter ute i samfunnet. Det viste seg her mellom anna at norske elevar hadde større vanskar med å lese ikkje-lineære tekstar, som tabellar og kart, enn OECD-gjennomsnittet (Lie mfl. 2001). PIRLS tok for seg lesekompetanse hos 10-åringar. Konklusjonen var at det er relativt store forskjellar i lesekompetanse blant norske elevar. Det viste seg å vere stor forskjell på klassar som arbeidde systematisk med lesing og lesestrategiar og klassar som ikkje gjorde det (Solheim, Tønnesen 2003).

Undersøkingane viste at norsk skole ikkje har gitt elevane tilstrekkeleg oppfølging etter begynnaropplæringa i lesing på dei lågaste trinna. Det er for stor forskjell på sterke og svake lesarar, og for stor samanheng mellom heimebakgrunn og leseprestasjonar. Det blir også avdekka forskjellar som viser at dei skolane som arbeider systematisk med leseopplæring, får betre resultat enn dei som ikkje gjer det.

PIRLS plasserer Noreg blant dei landa som har relativt store gjennomsnittlege prestasjonsforskjellar mellom minoritetsspråklege og majoritetsspråklege elevar (Wagner 2004, Wagner og Uppstad 2005). Minoritetsspråklege er i PIRLS definert som elevar med to foreldre som er fødte i utlandet og som i tillegg har oppgitt at dei lærte andre språk heime, eller opplyser at dei av og til / aldri snakkar norsk heime. Wagner og Uppstad påviser at det ikkje er eintydige samanhengar mellom faktorar som heimebakgrunn, motivasjon, haldning til lesing, foreldredeltaking eller trivsel på skolen, og lese-resultata. Mange minoritetsspråklege barn har positive haldningar til skolen og interesserte foreldre, dei bruker bibliotek meir enn majoritetsspråklege barn, mange av dei har gått i barnehage og ser ut til å ha omtrent like leserelaterte kunnskapar ved skolestart. Det kan sjå ut til at årsakene til resultatforskjellane ligg i kvaliteten på undervisninga dei minoritetsspråklege elevane har fått i skolen.

I rapporten *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen* (2004, skriven på oppdrag frå Utdanningsetaten) analyserer Rita Hvistendahl og Astrid Roe resultata frå leseprøvene i Oslo 2003–2004 med særleg vekt på lesekompetansen til minoritetsspråklege elevar. Dei påviser at det er relativt store forskjellar mellom Oslo-skolane når det gjeld leseprestasjonane til minoritetsspråklege

elevar. Som i PIRLS går det fram at det ikkje er nokon klar samanheng mellom mengdelesing i fritida og prestasjonar på prøva, slik det er hos majoritetsspråklege elevar. Ein konklusjon er at mykje og variert lesing er eit nødvendig verkemiddel for å øve opp lesekompetansen, men ikkje tilstrekkeleg. For å bli betre lesarar treng dei minoritetsspråklege elevane ei styrking av den generelle språk-opplæringa i norsk, både munnleg og skriftleg.

Då alle elevar i Oslo-skolen tok dei nasjonale kartleggingsprøvene i lesing, viste det seg at mange elevar som følgde læreplanen i norsk som andrespråk fall under kritisk grense. Prøvene er ikkje laga for elevar som er i ferd med å lære norsk, men for elever som kan norsk. Derfor kunne ein vente at andrespråkelevane skåra lågare. Likevel er det sjølvstøtt eit problem at så mange minoritetsspråklege elevar skårar lågt på slike prøver, fordi det er ein indikator på at dei har problem med å forstå lærestoff på norsk på tvers av faga.

Leselyst og lesestimulering

Strategiplanen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007* har som mål å styrke lesebegrepet og motivasjon for lesing hos barn og unge, og å styrke kompetansen til lærarane i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek. I planen blir det lagt opp til ein samordna innsats der alle nivåa i utdanningssektoren, Nasjonalt senter for leseforskning, nettverk for kompetanseutvikling, skolebiblioteka og ei rekke andre aktørar samarbeider. Saman med strategiplanen for betre integrering av minoritetsspråklege frå barnehage til høgskole og arbeidsliv, *Likeverdige utdanning i praksis!*, betyr dette ei klar opprusting av leseopplæringa i norsk skole. Utdanningsetaten i Oslo har også sett i verk eit treårig handlingsprogram for lese-, skrive- og språkopplæring i Osloskolen 2004-2007, *Språk for felles framtid*, som har som eit hovudmål å gi elevane i Oslo vesentleg betre lesekompetanse.

Skolar som er spurt om kva dei ser som hovudutfordringar for framtidens norskfag, har mellom anna svart at det er å bidra til å skape leselyst og leseopplevingar:

"I denne forbindelse må et utvidet lesebegrep innarbeides og aksepteres både hos elever, lærere og foresatte. Gode, meningsfulle og varierte tekster for ungdomstrinnet må være lett tilgjengelige, både sammenhengende og ikke-sammenhengende tekster. Variasjon er et stikkord. Legge til rette for elevenes muligheter for egne tekstvalg. Å utvikle lærernes kunnskap om ulike tekster. Utvikle et funksjonelt skolebibliotek. Forstå og verdsette elevenes egne opplevelser og tolkninger av ulike tekster.

Opplevelser og glede krever tid og rom for egne tanker og refleksjon. Viktig å lage strategier og lære om nye metoder i teksttilnærming som lar elevene handle aktivt selv – muntlig og skriftlig. Spesielt viktig er det at guttene bevarer/får glede og opplevelser gjennom lesing."

(Kråkerøy ungdomsskole)

Internett, digital lesing og kjeldekritikk

I løpet av kort tid har nettet blitt den viktigaste informasjonskjelda i arbeidet med ulike skoleoppgåver. Den store informasjonmengda på nettet gjer at ein har behov for å orientere seg raskt i stoffet, skumlese og klikke seg vidare. I hypertekstar gir lenkene gir rask tilgang til store tekstmengder, bilete og andre filer. Der ein finn noko som verkar interessant, tek ein utskrift for å lese grundigare. Lesinga er ikkje lineær, men prega av leiting, assosiasjonar og følgjing av eigne vegar gjennom tekstene. Dette er ikkje unikt for nettet – vi blar i aviser og vekeblad på same måte, og moderne skolebøker er også sett saman av ei rekke teksttypar og visuelle element (Kulbrandstad 2000), men tekstene på nettet er fleire, meir ueinsarta og uredigerte, og informasjonssøking og eigen tekstproduksjon er tett knytt saman. Elevane set saman informasjonsbitar, kopierer og skriv om.

For å kunne handtere denne informasjonmengda må ein lære forskjellige måtar å søke informasjon på, og ein må lære metodar for å vurdere informasjonen ein finn. Det viser seg at elevar i grunnskolen som sjølvstendig søker informasjon på nettet, bruker mykje tid på sjølve søkinga, men mindre tid på å undersøke og reflektere over kjeldene. Dei har i utgangspunktet stor tillit til kjeldene (Kulbrandstad 2005b).

Det kan vere fleire grunnar til dette. Skolen har ein relativt svak tradisjon for å undervise i korleis ein skal finne og behandle informasjon, fordi tekstar til skolebruk i lang tid har vore kvalitetssikra og autoriserte gjennom lærebøkene. Elevar har lite kjennskap til korleis bøker og lærebøker blir kvalitetssikra før utgiving. Nettsider ser ofte imponerende og profesjonelle ut, og barn som har fått i oppgåve å leite fram informasjon, ofte under tidspress, stolar på det dei ser: "Vi kan ikkje vite om det er 100 % sant, for det veit ein jo ikkje på nettet. Men vi satsar på det!" Det spelar også inn at informasjonssinnhenting på nettet ofte er heimearbeid, sidan dei fleste elevar har betre tilgang til nettet heime enn på skolen. Mange oppgåver i lærebøker frå L97 – og mange lærarar – sender elevane til Internett med ein føresetnad om at relevant informasjon er lett å finne.

I dag er kjeldebruk og kjeldekritikk kjende tema i skolesamanheng, men det er truleg ikkje gode nok rutinar for å arbeide med dei i forhold til nettet. Det er laga modellar for korleis elevane rutinemessig kan sjekke digitale kjelder, og slike rutinar må øvast inn i alle fag der elevar bruker nettet til informasjonssinnhenting. Det er eit opplagt tema for nye lærebøker og digitale læringsressursar.

Det å tileigne seg kunnskap gjennom å lese og skrive på papir er ein langsam prosess. Refleksjon og ettertanke er ein del av denne prosessen. Når ein øver seg på å referere skriftlege kjelder, finne hovudsynspunkt, sjølv ta stilling til synspunkta i ein tekst og formulere sine eigne tankar, tek det tid.

Gevinsten ved dei langsame prosessane er at ein arbeider med si eiga forståing og integrerer kunnskap. I norskfaget har dette vore ei dominerande form for lese- og skriveopplæring. Med dei digitale tekstkjeldene har vi fått ein tekstproduksjon som er kjenneteikna av raske prosessar: skumlesing og samling av eit stort tal tekstar, kopiering av tekstavsnitt og redigering. Det er arbeidsmåtar som har eit stort potensial når det gjeld å lære å orientere seg og skaffe seg oversikt. Men det må lærast, og elevane må bli medvitne om korleis dei arbeider på ulike måtar og når dei ulike arbeidsmåtene er sakssvarande.

Enten ein jobbar på papir eller ved skjerm heng lese- og skrivekompetanse nøye saman. Gjennom å produsere tekst sjølv, skrive om og velje ut, og samanlikne fleire kjelder, kan ein oppnå distanse til tekstene ein les og øve opp eit kritisk blikk.

Skrivekompetanse og norsk

Arbeidsgruppa bak nasjonale prøver definerer skrivekompetanse slik:

"Skriving har flere grunnleggende funksjoner – med skrift kan vi kommunisere med folk som ikke er tilstede samtidig med oss; vi kan ta vare på tankene våre og sortere dem, og vi kan forestille oss dagens og gårdagens virkelighet, men også det som ennå ikke har vært. Grunnleggende skriveferdighet er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig meningsskaping og skriftlig håndverk. I skriftlig meningsskaping kommuniserer vi for ulike formål i ulike situasjoner – gjennom tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler. Gjennom det skriftlige håndverket samordner vi mentale, motoriske og formelle delferdigheter som for eksempel gir oss en leselig skrift og en god språklig framstilling.

Skrivesituasjoner er ofte koblet til faglig virksomhet. Fagens skrivemåter gjenspeiler derfor deres egenart, indre logikk og arbeidsmåter. I noen fag er de tekniske beskrivelsene av apparatur og framgangsmåter viktig; i andre fag er det evnen til å skildre følelser som er viktig.

Utviklingen av skriveferdigheten fra et elementært nivå skjer ved at barn erfarer at skriving er noe de trenger på stadig flere områder, og lærer måter å skrive på som gir dem de verktøyene de trenger til det. Evnen til å bruke slike verktøy styrkes gjennom relevant trening gjennom hele skolegangen, på tvers av de grensene som skolefagene setter, både manuelt og elektronisk. Til å begynne med er denne utviklingen knyttet til elevenes nære hverdagerfering; senere blir den også mer samfunnsorientert og fagtilknyttet."

Skriveundersøkingar og kunnskapsutfordringar

Skriveforskning har ei relativt kort historie i Noreg. Frå tidleg i 1980-åra har vi nokre norskfaglege forskingsprosjekt som undersøkte elevtekstar og skriveutvikling. Prosjektet *Utvikling av skriftlig kompetanse* frå 1989 til 1995 var kopla til den prosessorienterte skrivepedagogikken og tok mål av seg til å finne ut kva faktorar som fremjar skriftspråkleg utvikling hos barn og unge (Ongstad 2002).

Det neste store norskfaglege skriveforskningsprosjektet var KAL-prosjektet: *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, utgitt i 2005 (Berge, Evensen, Hertzberg, Vagle (red.) 2005). Prosjektet bygger på ein databank av meir enn 3000 elevtekstar frå avgangsprøvene på 10. trinn i norsk hovudmål i tidsrommet 1998-2001. Oppgåva har vore å sjå på læringsutbyttet i norsk skriftleg gjennom grunnskolen, slik det kjem til uttrykk i elevskrivninga til avgangsprøva. Prosjektet består av ein serie studiar av oppgåvekulturen i norsk grunnskole, kva oppgåver elevane vel, korleis dei skriv til eksamen og korleis sensorane vurderer kvaliteten i desse tekstene.

KAL-prosjektet er ein grundig og nyansert dokumentasjon av skriveopplæringa i grunnskolen og den kompetansen norske elevar har etter ti år. Materialet utgjer ei av dei største samlingane av 15-16-åringars tekstar og vurderingar av elevtekstar som finst, også i internasjonal skriveforsknings-samanheng. Ein hovudkonklusjon er at skriveopplæringa i norsk i grunnskolen må karakteriserast som god, og legg eit solid grunnlag for ei breiare skriveopplæring, samtidig som studia påviser klare utviklingspotensial. Prosjektet dokumenterer at elevane på 10. trinn generelt kan karakteriserast som uredde og kreative. Den skjønnlitterære skrivninga står sterkt i grunnskolen i dag, men ser ut til å vere lagt opp i stor grad på jentene sine premissar. Sakprosa-kulturen i norskfaget er meir kjønnsbalansert, men er svakare utvikla. Sakprosa-skriving er dermed eit viktig utfordringsområde for norskfaget i grunnskolen. Skriveopplæringa bør halde fram med å utvikle det leikande og skapande, men må få ei utviding av sjangerregisteret som også fangar opp gutane.

KAL-prosjektet viser at det er relativt stort samsvar i sensorvurderingane på dette trinnet. Det har blitt opparbeidd eit tolkingsfellesskap gjennom mange års sensorskolering. Utviklinga av skrivekompetansen over tid, og kva type skrivekompetanse vi kan vente på ulike trinn, er emne vi veit mindre om. Det finst heller ikkje nokon brei undersøking av læringsutbytte og skrivekompetanse frå den vidaregåande skolen.

Krava til skrivekompetanse kan være svært forskjellige i ulike fag og til ulike føremål. Sjølv om sjangermedvit og sjangerskriving har vore ein del av norskfaget i fleire tiår, har sjangeropplæringa i norsk stort sett gått føre seg innan rammene av tradisjonell "stilskriving", med innslag av meir yrkesretta sjangrar. Frå 2006 skal alle fag drive skriveopplæring i dei fagspesifikke sjangrane. Det fører til at ei stor breidde av sjangrane og skrivemåtane i samfunnet skal vektleggast i skolesamanheng, og det er derfor viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenne-teiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn. Ei utfordring er å få meir forskingsbasert kunnskap om fag-skriving i dei ulike faga.

Opplæringa i både munnlege og skriftlege uttrykkformer er nært knytt til demokratiets diskursbehov. Skolen skal utdanne til deltaking i samfunnslivet gjennom å gi elevane opplæring i samfunnsretta

tekstnormer og sjangerkrav og slik gi tilgang til eit anna språk enn det intimiserande språket som dominerer i populærkulturen. Det er eit klart tverrfagleg ansvar, og samtidig nært knytt til det å utvikle eit personleg og sjølvstendig språk.

Digital skriveopplæring og skriving

I skolen fører bruken av IKT i alle fag til at det blir skrive meir enn nokosinne, og det blir tette band mellom læring og eigen tekstproduksjon. Men innleiingsvis minner vi om at det ikkje automatisk blir meir læring i skolen av at elevane får PC. Læringseffekten er avhengig av korleis undervisninga er organisert, korleis skolen brukar ressursane og kva kompetanse læraren har (ITU 2005b og 2005c).

Med IKT lagar og bruker vi tekstar som kombinerer skrift, bilete og gjerne også lyd. I norsk er arbeidet med multimediale tekstar eit eige tema, og i mange andre fag er det vanleg å lage multimediale framstillingar når elevane skal presentere fagstoff. Sjølv utan forkunnskapar er det lett å lage tekstar med IKT som ser ryddige og fine ut, ein får hjelp til rettskriving, er ikkje avhengig av handskrift og kan lett gi teksten eit slåande visuelt uttrykk. Skriving med IKT er derfor ein motivasjonsfaktor og eit hjelpemiddel til å lage godt kommuniserande tekstar. Ikkje minst er det motiverande for elevar med skrivevanskar eller med lite forkunnskapar i norsk eller i skriving.

Når det gjeld den første skrive- og leseopplæringa, er det aktuelt å spørje om elevar som lærer bokstavgjenkjenning på tastatur, lærer å lese og skrive raskare enn dei som bruker blyant. Forskar Arne Trageton ved høgskolen Stord/Haugesund har gjennomført ei samanlikning av elevtekstar frå slutten av 3. klasse der halvparten av tekstane var skrivne av klassar som har brukt PC i skrive- og leseopplæringa, mens den andre halvparten var skrivne i vanlege "handskriveklassar". Han fann at elevar som begynner å skrive på PC før dei lærer handskrift, og derfor begynner å skrive parallelt med at dei lærer å lese, skriv betre og meir i slutten av tredjeklasse enn elevar som får den første skriveopplæringa med handskrift.

Vahl skole i Oslo har vidareført denne modellen og laga ein modell for tospråkleg lese- og skriveopplæring, presentert i Hernwall og Vestby: *Kultur for forandring? IKT i flerkulturelle skoler, Oslo indre øst* (ITU 2005a). Skolen brukar PC i den grunnleggande lese- og skriveopplæringa både på morsmål og norsk frå første klasse, med utgangspunkt i morsmålet til elevane. Skrive- og leseopplæringa på norsk blir vidareutvikla med fokus på tekstskaping og kommunikasjon. Elevane blir oppfordra til å skrive ut frå si erfaringsverd og produserer små "bøker" som dei les for kvarandre. Dei arbeider prosessorientert med tekstene, og eldre elevar hjelper yngre. Metoden gir motivasjon til å lese og skrive sjølv når dei "offisielle" lærebøkene ikkje gir elevane støtte for eigen kulturell identitet.

Hernwall og Vestby har vidare undersøkt korleis IKT fremjar skrivning hos minoritetsspråklege ungdommar ved Jordal ungdomsskole i Oslo. Dei framhevar at IKT legg til rette for at elevane kan arbeide saman, bistå kvarandre og bruke presentasjonsmåtar som dei meistrar. Derfor fremjar tekstproduksjon med IKT læringsmotivasjonen til elevane. Multimediale tekstar gjer det mogeleg også for elevar med relativt lite norskkunnskapar å lage presentasjonar med tydeleg budskap og innhald, og dei får mykje indirekte språkopplæring ved å lese og kommunisere på Internett. Eit vesentleg spørsmål er då om den skrivekompetansen som dei får i opplæringa gir utteljing til eksamen. Dersom vurderingsformene favoriserer andre tekstformer, får ikkje elevane vist kva dei kan.

Internett, kjeldebruk og skrivestrategiar

Skriving med IKT er ein tekstproduksjonsmåte som legg opp til at teksten blir forma ved at ein kopierer, klipper, flytter og redigerer. Mengda med lett tilgjengeleg tekst i mapper og på nettet er i prinsippet uendeleg, og tekstar kan lagast som ein kombinasjon av nyskriving og gjenbruk. Dette har sjølvsagt ført til nye tekstformer og ei ny haldning til bruk og gjenbruk av andres tekst – også i skolesamanheng. I arbeidslivet er det vanleg å produsere tekstar som er sett saman av ulike kjelder og tekstfragment, samanredigert til nye formål. Fenomenet gjeld all digital produksjon, og er i musikk-samanheng kjent som sampling. Gjenbruk av ei rekke kjelder skaper til saman eit nytt uttrykk.

Når elevane overfører denne produksjonsmåten til skrivning i skolesamanheng, kolliderer det med den norskfaglege skrivekulturen. Skriveopplæringa i norsk legg nesten uansett sjanger vekt på personleg språk, indre samanheng og integrert kunnskap. I andre fag er det i større grad opent for å kopiere faktastoff, men vi har lite forskingsbasert kunnskap om det. Ei klar utfordring for den tverrfaglege skriveopplæringa er å gjere elevane medvitne om dei ulike tekstnormene og setje dei i stand til både å utvikle eit personleg språk og å handtere dei teksttypene som digitaliseringa fører med seg.

Elevane sitt syn på kjeldebruk har endra seg med dei nye arbeidsmåtene. Internett legg til rette for kopiering og lån av tekstar, og fører til at tekstar svært ofte blir oppfatta som felles gods som ein kan bruke og endre etter behov. Elevar har ein tendens til å oppfatte det som uproblematisk (Kulbrandstad 2005b). Elevar blir også sendt til nettet for å finne kjelder når dei skal skrive om eller presentere eit emne, og det er då nærliggande at mange, ikkje minst elevar som er språkleg usikre, opplever det som raskare og sikrare å kopiere enn å prøve å formulere noko sjølv.

Mange forskarar argumenterer for at kopiering eller mønsterskriving må reknast som steg i læringsprosessen (s. st.). Dersom den språklege framstillinga i kjeldene elevane bruker er vanskeleg tilgjengeleg, er kopiering eit forståeleg strategival, særleg dersom ein har lite kjennskap til det emnet ein skal skrive om. I staden for utan vidare å rekne avskrift som "juks", bør lærarane legge til rette for progresjon i læringsprosessen og skilje mellom læringsprosess og ferdig sluttprodukt. Det må altså gjerast eit

arbeid for å avklare når denne skrivestrategien er hensiktsmessig, og når han ikkje er det. Samtidig er kjennskap til korrekt og sakssvarande kjeldebruk eit opplagt tema for skriveopplæringa.

Munnleg kompetanse og norsk

Lytteevne, kommunikasjonsevne og evna til å gi andre verdi, er avgjerande i alle samanhengar der menneske møtest. Evna til å kommunisere med ulike menneske i det offentlege rommet er avgjerande for å kunne delta i samfunnet. Omgrepet "munnleg kompetanse" dekkjer både evna til å sosial samhandling og evna til å kunne legge fram tankar og synspunkt i meir formelle samanhengar. Det å framheve utvikling av munnleg kompetanse som eit tverrfagleg ansvar, er å framheve skolen som eit offentleg rom. Derfor er utviklinga av slik kompetanse eit bidrag til å oppfylle dei overordna danningmåla i skolen om å utdanne elevane til demokratisk medborgarskap.

Dersom skolen skal utdanne elevane til å delta i eit demokrati, må det setjast fokus på fellesskapet. Interesse for å engasjere seg i samfunnet føreset at elevane kjenner seg involvert i eit fellesskap. Eit utviklingstrekk både i samfunnet generelt og i skolen er ein aukande individualisme. Men samtidig som skolen skal vere retta mot enkelteleven, er det i like stor grad ein samfunnsinstitusjon som er tufta på fellesskap, samspel og mangfald. Det er ein klar risiko for at prinsippet om tilpassa opplæring og den allmenne bruken av individuelle opplæringsplanar kan fragmentere opplæringa så mykje at det trugar den munnlege klasseromskulturen. Læreplanen i norsk legg stor vekt på klasserommet som ein arena for utprøving av munnlege "offentlege" roller. Men desse kompetansemåla blir undergrave dersom presentasjonar og diskusjonar berre går føre seg i mindre, uformelle grupper utanfor fellesskapet i den større gruppa.

Trening i demokrati betyr at alle elevar må få høve til å kome til orde i klasserommet. Det handlar også om at læraren må verdsetje elevens bidrag, altså gi det verdi. Med andre ord, undervisning i demokrati krev at læraren har kompetanse til gi konkrete, konstruktive og ikkje sårande tilbakemeldingar på elevane sine bidrag, deltaking og tankar. Vi har tidlegare i rapporten omtala framtidens norskfag som eit dialogfag, der sjølve dialogen, og dermed språket, er eit sentralt innhald i faget. Eit fag som ser dialogen som sin kjerne har eit langt betre utgangspunkt for aktiv deltaking og oppøving til demokrati enn eit fag som føreset ein meir eller mindre postulert fellesskap. Fellesskap er noko ein kan bygge opp.

I alle fag, også i norsk, skal det utviklast klasseromskulturar der alle kjem til orde og blir høyrte og der elevane lærer ulike former for munnleg kommunikasjon. I alle grupper vil elevar stille med ulike føresetnader, og det vil alltid vere enkelte som har større vanskar enn andre med å vere aktiv. Opplæring i mindre grupper kan gjere det tryggare å øve på munnleg norsk og senke terskelen for å ta ordet. Det

viktige er ikkje storleiken på gruppa, men at elevane får høve til å øve opp eit språkleg register av uttrykksmåtar, ikkje berre det uformelle kvardagsspråket.

Klasserommet har vore omtala mellom anna som ein scene, der ein kan få høve til å prøve ut ulike roller (Smidt 2004). Munnleg kompetanse er å ha erfaring med fleire roller. Ein lyttar og gir tilbakemeldingar, eit hevdar synspunkt, presenterer, framfører, lagar forestillingar, diskuterer og hjelper kvarandre.

Elevar skal få trening i å uttrykke seg i ei rekke situasjonar, også utanfor klasserommet. Men ein må ikkje undervurdere klasserommet som eit reelt offentleg rom, der ein kan samhandle med andre og prøve ut sine egne tankar og synspunkt.

Tilrådingar, sjå kapittel 4 Støttetiltak og samarbeid

Nynorsk som hovudmål og som sidemål

Situasjonen for elevar med nynorsk som hovudmål

Medan det har vore mykje støy rundt nynorsk som sidemål i skolen, har det vore relativt stille rundt situasjonen til dei elevane som har nynorsk som hovudmål. Men trass i den formelle jamstillinga er nynorskelevane ei utsett gruppe.

I 2004 hadde 14,3 % av elevane i grunnskolen, litt under 90 000 elevar, nynorsk som opplæringspråk. Dette talet har vore relativt stabilt dei siste ti åra. Vi har ikkje tal på individnivå for kor mange som vel nynorsk hovudmål til eksamen i vidaregåande skole, men berre 9,5 % av dei vernepliktige oppgir nynorsk som målform (2003). Om lag ein tredel av dei elevane som har hatt nynorsk i grunnskolen, har altså skifta til bokmål når dei er 20 år (Grepstad 2005).

Det direkte presset mot nynorskbrukarar er truleg mindre no enn det var då klimaet var prega av språkstrid. I dei generasjonane som er fødte mellom 1940 og 1970, var det endå fleire som bytte frå nynorsk til bokmål, enten før dei var ferdig utdanna eller kort tid etterpå (Grepstad 2004b). I dag er toleransen og aksepten for nynorsk større enn for eit par generasjonar sidan. Det er framleis mange som byter språk, men dei kan ha andre grunnar til det enn foreldregenerasjonen hadde.

Utdanningsamfunnet, nye tekstkulturar og ein stadig aukande mobilitet har endra det språklege handlingsrommet til unge nynorskbrukarar. Dei blir alltid fleirspråklege og vil kunne veksle mellom dei to målformene i ulike kommunikasjonssamanhengar. I mange yrke er dette ein stor ressurs, og det

er grunn til å tru at unge nynorskbrukarar utviklar eit høgt språkleg medvit og stor toleranse for språkleg variasjon. Dette er ein kompetanse som må verdsetjast. Men mange av dei vil også oppleve å utdanne seg og arbeide i miljø der nynorsk omtrent ikkje blir brukt. I kor stor grad bruker dei då bokmål (eller engelsk) på jobb og nynorsk privat? Kor god støtte i lesing får dei for sitt nynorske fagspråk?

Jo meir ein les på eit språk, desto lettare er det å bli ein god skrivar. Lærebøker og andre læringsressursar på nynorsk er ein føresetnad for å få skrivekompetanse og tilgang til ulike fagspråk. Elevar i dei nynorske kjerneområda vil også ha støtte i lokalaviser og i offentleg bruk av språket, mellom anna i NRK. Men i den tekstkulturen ungdom elles er ein del av, er nynorsk skrift praktisk tala usynleg. Det gjer det vanskelegare å vere nynorskbrukar enn bokmålsbrukar.

Lese- og skrivekompetanse

Når det gjeld leseprestasjonar, har ein sett etter om det finst systematiske forskjellar mellom nynorsk- og bokmålslevar. Dei norske delprosjekta innan PISA 2000 og PIRLS 2001 viste at det var små, men signifikante utslag på målform (Vagle 2005). I PISA 2000 kjem bokmålslevar litt betre ut enn nynorskelevar. Prosjektgruppa bak undersøkinga set fram som hypotese at dette heng saman med at samfunnet blir meir og meir bokmålsdominert, slik at bokmålslevane les mykje meir på sitt skriftspråk enn det nynorskelevane gjer.

I KAL-materialet, som tek for seg sensuren i norsk skriftleg på 10. trinn, er region, målform og urbaniseringsgrad registrert som bakgrunnsfaktorar saman med kjønn. Når det gjeld målform, konkluderer forfattarane med at materialet ikkje er eintydig, men det finst enkelte haldepunkt for å sjå ein samanheng mellom nynorsk hovudmål og litt svakare prestasjonar (Vagle 2005). Det kan ha å gjere med at desse elevane har for lite støtte for skriftspråket sitt i lesing. KAL-materialet viser at mange elevar med nynorsk som hovudmål slit med å halde rettskrivinga i nynorsk og bokmål frå kvarandre. Den observasjonen blir stadfesta av både elevar og lærarar også i andre samanhengar. Elevane les så mykje bokmål – og engelsk – at språket blir farga av det.

Haldningar

I *Nynorsk faktabok 2005* er ei rekke nyare undersøkingar om ungdoms haldningar og språkbruk samla og analyserte. Ei undersøking frå 1996 med 5100 deltakarar frå vidaregåande skolar viser mellom anna at haldninga til nynorsk – både blant nynorsk- og bokmålsbrukarar – følgjer foreldra sitt utdanningsnivå, skoleprestasjonar og val av studieretning (Grepstad 2005, tabell 3.15–3.18). Ottar Grepstad oppsummerer slik: "Mange fleire av nynorskbrukarane på yrkesfaglege studieretningar var negative til si eiga målform enn dei som gjekk på allmennfag. At så mange som åtte av ti nynorskbrukarar på

yrkesfag var negative til nynorsk, kastar lange skuggar over fleire dominerande trekk i norsk skole- og språkpolitikk, og forklarar noko av dynamikken i den språklege lekkasjen av nynorskbrukarar."

Fleire liknande, mindre undersøkingar er gjort. Ei undersøking frå Sogn og Fjordane våren 2005, der studieretning ikkje er oppgitt, viser at mange opplever det som problematisk å ha nynorsk som hovudmål (*Nynorsk faktabok 2005* tabell 3.43). 857 elevar frå fem vidaregåande skolar var med på undersøkinga. Om lag ein fjerdedel av nynorskelevane (24,1 %) sa dei trudde det var eller kom til å vere ein ulempe for dei å ha nynorsk som hovudmål. Ein femdel (19,3 %) svara ja på spørsmålet om dei hadde vore inne på tanken om å skifte til bokmål. Ein tidel (10,3 %) oppgav at dei truleg kom til å skifte til bokmål.

Situasjonen for nynorsk som sidemål

Lesetrening og kjennskap til variasjonsbreidda i norsk munnleg og skriftleg er sentrale kompetanssmål for alle elevar, også andrespråkelevar, og er derfor ein del av norskfagets felles kjerne. Diskusjonane startar med det skriftlege sidemålet. Obligatorisk skriftleg sidemål i grunnskolen er relativt nytt (1974, med innføring av samanhaldne klassar i norsk). Medan elevar med bokmål som sidemål får dokumentert ein tospråkleg kompetanse som dei i stor grad tileignar seg utanfor skolen, har nynorsk som sidemål vore omstridd, og dei negative haldningane til nynorsk blant elevar er oftast grunngitte med det obligatoriske sidemålet og måten det blir undervist på.

Det har vore forska lite på samanhengane mellom metodikk, tidsbruk, motivasjon og læringsutbytte i sidemålsundervisninga. Vi veit per i dag ikkje kor mykje tid som faktisk blir brukt til sidemålsundervisning i bokmålsklassar, korleis tida blir brukt, kor mykje elevane les og kva dei les. Det vi veit, er at relativt få lærarhøgskolar tematiserer nynorsk som sidemål i eit didaktisk perspektiv, sjølv om dei fleste gir undervisning i nynorsk (Jansson 2004a). I lærebøkene i norsk bokmål for ungdomstrinnet blir sidemålet i stor grad avgrensa til eigne kapittel, og mange bokmålselevar møter ikkje sidemålet andre stader enn i tekstsamlinga si før på 9. trinn (Jansson 2004b).

I Stortingsmelding 30 er det slått fast at vi framleis skal ha obligatorisk opplæring i skriftleg sidemål både på ungdomstrinnet og i vidaregåande skole. Det blir framheva at opplæringa i nynorsk som sidemål er ei utfordring for faget, og at det har blitt gjort for lite for å betre kvaliteten på undervisninga. Det er altså behov for systematisk forskings- og utviklingsarbeid for å fremje sidemålsopplæringa. Med etableringa av Nynorsksenteret i Volda har ein frå 2005 fått både merksemd, ressursar og stillingar til dette arbeidet.

Valfritt skriftleg sidemål i vidaregåande skole er eit politisk tema og var valkampsak i 2005. Bystyret i Oslo vedtok i 2004 å søke om eit forsøk med valfritt sidemål i åtte vidaregåande skolar. Forsøket varer frå 2004 til 2007 og er integrert i Utdanningsetatens handlingsplan for betre lese- og skriveopplæring i Oslo-skolen, *Språk for felles framtid*. Handlingsplanen har ei rekke tiltak for å betre lese- og skriveopplæringa, og forsøket dreier seg om å vurdere om elevane får ei meir positiv haldning til norskfaget og betre læringsutbytte av å konsentrere den skriftlege opplæringa om hovudmålet.

I andre forsøk og prosjekt blir det undersøkt om elevar får ei meir positiv haldning til faget generelt og sidemålsundervisninga spesielt dersom ein fornyar sidemålsundervisninga ved å ta i bruk eit spekter av metodar og alternative vurderingsformer. Dei evalueringane som har kome frå to prosjekt på ungdomstrinnet i Bærum og i Holmlia, tyder på at det er tilfelle (Teigen 2005, Tørjesen 2005). Fleire prosjekt er no sette i gang av Nynorsksenteret. På sikt vil dei kunne vise om det er noko mønster når det gjeld læringsutbytte i form av oppnådde karakterar.

Lesing er nøkkelen – for alle elevar

Det å kunne lese tekstar på både nynorsk og bokmål er ein grunnleggande dugleik, då lesekompetansen er føresetnaden for at nynorsk kan brukast i alle delar av samfunnslivet. Kompetansemåla i læreplanane er klare på dette punktet. Alle skal lese nynorsk. Spørsmålet er då korleis det blir lagt til rette for at lærebokprodusentar og lærarar følgjer det opp.

Retten til språklege parallellutgåver er fastsett i opplæringslova, og gjeld både trykte og ikkje-trykte læremiddel. I dag (2005) er imidlertid programvare og oppslagsverk unntekne frå kravet. Det svarer dårleg med arbeidsmåtene i skolen, der grensene mellom læreboka og andre kunnskapskjelder er meir flytande enn før, og det å kunne samle stoff frå fleire ulike kjelder er eit viktig kompetansemål. Ikkje minst er bruk av digitale kjelder sentralt i ei rekke fag.

Ordninga med støtte til parallellutgåver går tilbake til 1970-talet og er laga for å gjere det mogeleg for forlaga å tilby bøker i små opplag. Frå 2000 er det inga offentleg godkjenning av lærebøker, så det er opp til skolane og skoleeigar å velje dei titlane som har parallellutgåver. Dei fleste små faga har vi på dei yrkesfaglege studieretningane på vidaregåande skole. Tendensen der er, ikkje overraskande, at talet på elevar som vel nynorske lærebøker, går ned: salet av nynorskutgåvene er i snitt om lag 7 % av salet av bokmålsutgåva (opplyst av Forleggerforeningen 2005). Samtidig har det blitt både billigare og enklare å produsere små opplag. Parallellutgåver av lærebøker gjer det mogeleg å tilby nynorsk som undervisningsspråk i andre fag enn norskfaget, og ved ei rekke skolar blir det no prøvd for å gi bokmålselevane lesetrening og alminneleggjere nynorsk som brukspråk (sjå informasjon på www.nynorsksenteret.no). Det ser ut til å vere eit godt verkemiddel, og bør kunne brukast meir.

Litteraturantologiane i norskfaget er den staden alle møter nynorsk på skolen. Utan godkjenningssordning for lærebøker er det ingen faste retningslinjer for fordeling av språkform, sjølv om det er ein innarbeidd praksis på 30–40 % nynorsk i fellesspråklege antologiar. På 1990-talet blei det også gjennomført eit forsøk med fellesspråklege lærebøker. Forsøket var sterkt omdiskutert, men evalueringa viste at gjennomsnittlege bokmåselevar forstod nynorsk tekst betre enn dei sjølve trudde. Om teksten var vanskeleg, var ikkje eit primært eit spørsmål om språkform, men om oppbygging og språkleg stringens. I antologiar og andre typar læringsressursar der ein ikkje les alt i samanheng, er språkblanding lite kontroversielt. Når slike blir negativt mottekne, er det i stor grad eit haldningsspørsmål. Der styresmaktene finansierer eller støttar nettressursar, oppslagsverk, antologiar eller andre læringsressursar, bør det vere språkpolitiske føringar.

Aviser er også ei vesentleg informasjonskjelde, og berre nokre få av dei største avisene tillet nynorsk i spaltene i dag. Hausten 2005 samla Noregs Mållag inn 36 000 underskrifter i kampanjen "Slepp nynorsken til" og overleverte dei til Dagbladet og VG som eit uttrykk for at mange lesarar faktisk ønskjer nynorskstoff i desse avisene.

Dersom elevane opplever nynorsk som eit reint skolespråk eller berre kulturarv, er det lite håp for denne målforma. Nynorsk er interessant å bruke så lenge det er eit levande og ureint språk, der ein kan gjere sine egne oppdagingar og bruke språket kreativt. Det finst ein vital ung litteratur på nynorsk og mykje kreativ norskspråkleg musikklyrikk. *Den kulturelle skolesekken* er fellesnemninga for eit stort prosjekt med øymerkte tilskott til kunst- og kulturformidling til grunnskolen, og verkar som eit bindeledd mellom skoleelevar og forfattarar, musistarar og teateroppsetjingar. Med språkpolitiske føringar vil Den kulturelle skolesekken vere eit svært verdifullt bidrag til å gjere samtidslitteratur på nynorsk og norskspråkleg musikklyrikk kjent.

Tilråding

- 13** Arbeidsgruppa tilrår at forskrift til opplæringslova § 17-3 blir endra slik at retten til læremiddel på både bokmål og nynorsk også blir gjort gjeldande for administrativ programvare og allmenne oppslagsverk til skolebruk, då kompetansemåla i læreplanane krev bruk av IKT og fleire kunnskapskjelder.

3 Lærarutdanning

Læraren spelar ei avgjerande rolle for kvaliteten i skolen. Eit knippe sitat frå sentrale utdanningspolitiske dokument frå dei siste åra illustrerer dette:

Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest, heter det i St. meld. nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*.

Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne. (St.meld. nr.16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*

Etter utvalgets mening er lærerne den viktigste betingelsen for en likeverdig og kvalitetssterk grunnopplæring (NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*)

I samband med behandlinga av *Kultur for læring* vedtok Stortinget å investere i eit betydeleg kompetanseløft for lærarar i perioden 2005-2008. Grunngevinga var at ein ønskte å behalde gode lærarar i skolen og å vidareutvikle kvalifikasjonane deira. Lærarutdanninga ville ein på si side styrke gjennom meir praksisretta forskings- og utviklingsarbeid, arbeid med kvalitet i praksisopplæringa og innføring av opptakskrav til allmennlærarutdanninga. Det blei vedtatt å gjennomføre ei evaluering av denne utanninga før ein vurderte fleire endringar (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen 2004). Dei politiske vedtaka om å styrkje sjølve lærarutdanninga gjennom å auke tilknytninga til forskning og til den praktiske skolekvardagen er prioriteringar som ikkje er spesielle for Noreg, men som er del av diskusjonen om korleis ein kan betre lærarutdanninga i mange land (Carlgren og Marton 2002).

Krav til kompetanse for lærarar i ulike skoleslag er gitt i ei forskrift til opplæringslova, medan lærarutdanningane er regulerte gjennom forskrift og nasjonale rammeplanar. Det er med andre ord ei sterk nasjonal styring, særleg av allmennlærarutdanninga, fordi ein ser utdanninga av lærarar som eit sentralt verkemiddel i utdanningspolitikken. Lærarkompetanse blir gjerne omtala i eigne kapittel i generelle utdanningspolitiske dokument (til dømes *Kultur for læring*), og det siste tiåret har fleire dokument berre dreidd seg om lærarutdanning: NOU 1996:22 *Lærarutdanning. Mellom krav og ideal*, St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærarutdanning*, og St.meld. nr. 16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant* (UFD 2002a). Det har vore laga nye nasjonale rammeplanar tre gonger sidan 1990: 1992, 1998, 2003. Kvalitetsutvalet foreslo ytterlegare endringar i utdanninga da dei la fram si innstilling i juni 2003, to månader etter at dei siste rammeplanane var publiserte (NOU 2003:16). Førskolelærarutdanning, allmennlærarutdanning og

praktisk-pedagogisk utdanning blei evaluerte av Norgesnettrådet i 2002 (UFD 2002b), og i 2005 er det altså sett i gang ei ny evaluering av utdanninga av allmennlærarar.

Dei internasjonale leseprestasjonsundersøkingane PISA 2000 (Lie mfl. 2001) og PIRLS (Solheim og Tønnessen 2003) synte at norske skoleelevar skårar gjennomsnittleg, at Noreg er blant dei landa som har dei største generelle forskjellane og store forskjellar mellom minoritets- og majoritetsselevar og mellom gutar og jenter. I kjølvatnet av offentleggjeringa av desse resultatata har fokuset på systematisk leseopplæring og lesestimulering for ulike grupper utover den grunnleggjande opplæringa vore tydeleg. Leseopplæring blei da også styrkt i den siste lærarutdanningsreforma gjennom endringar i innhaldet i allmennlærarutdanninga. Emna blei sterkare vektlagt i norsk og det blei oppretta eit nytt obligatorisk studium, Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring. Med utgangspunkt i evalueringa av L97 og i andre nyare klasseromsorienterte forskingsprosjekt kan vi peike på fleire område der det er behov for kompetanseutvikling av norsklærarar. Det gjeld mellom anna vurdering av skriftlege tekstar og skriveopplæring i sakprosa sjangrar (Berge mfl. 2005a og b), munnleg opplæring (Hertzberg 2003), lese- og skriveopplæring i 1. klasse (Hagtvet 2003), norskopplæringa som eit rom der elevane er kulturskaparar og som bidrar til å ruste born og unge til aktiv deltaking i demokratisk offentlegheit (Smidt 2004), arbeid med skjønnlitterære tekstar og med prosjektarbeid som del av norsklærarprofesjonen (Kulbrandstad mfl. 2005), medvit om bruk av arbeidsmåtar og tilpassing av opplæringa (Klette 2003, Imsen 2003, Solstad og Engen red. 2004) og undervisning tilpassa både minoritetsselevar og majoritetsselevar (Barli 2003, Solstad og Engen 2003, Hirvonen 2003, Ohna mfl. 2003, Özerk 2003).

Lærarutdanninga skal ta utgangspunkt ikkje berre i teoretiske perspektiv frå dei aktuelle studiefaga og vitskapsdisiplinane, men også i den praktiske skolekvardagen og i dei læreplanane som til ein kvar tid gjeld. Norskplanen i Kunnskapsløftet utfordrar lærarutdanninga på fleire område. Den nye planen har eit vidt tekstomgrep der ikkje berre munnlege og skriftlege tekstar skal inkluderast, men også såkalla samansette tekstar der ord, lyd og bilde saman skapar mening. Ikkje minst slike tekstar i nye medium gir lærarutdanninga nye utfordringar både når det gjeld innhald i studiet og praksisformer i klasserommet. Krav om at elevane skal utvikle gode læringsstrategiar og metaperspektiv på innhald og læring i faget krev at læraren veit noko om dette i ei norskfagleg ramme. Tydelegare krav om fagskriving på lågare steg og kompetansemål knytt til tekststruktur krev lærarar som veit korleis slik kompetanse kan utviklast.

Å utdanne seg til norsklærar

Utdanninga av norsklærarar inneheld fire komponentar: fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk. Komponentane har ulik vekt og er sette saman på forskjellige måtar innanfor dei ulike lærarut-

danningsvegane. I prinsippet er det to hovudvegar: Ein kan velje å gå inn i ei utdanning som lærarutdanningsstudent frå første dag (dvs. alle dei fire komponentane er integrerte), eller ein kan studere fag først som del av ei bachelorutdanning eller masterutdanning ved eit universitet eller ein høgskole og deretter bli lærar gjennom å ta fagdidaktikk, pedagogikk og praksis som del av ei praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

Tradisjonelt har det vore eit tydeleg skilje mellom lærarutdanning på høgskular og universitet. Høgskulane har utdanna lærarar for grunnskolen. Dei har vore aleine om å utdanne for barnetrinnet og om å tilby integrerte lærarutdanningar. Allmennlærerutdanninga har vore den sentrale av desse. Lærarutdanning ved universiteta har på si side primært vore retta mot vidaregåande opplæring og ungdomstrinnet. Her har studentane tradisjonelt først studert fag og til slutt teke PPU. I dag er situasjonen meir mangfaldig. På mange høgskolar kan ein ta fagstudium i skolefag og kombinere med PPU, og på Universitetet i Stavanger kan ein ta allmennlærerutdanning. Allmennlærerutdanninga er ikkje lenger aleine om å gi kompetanse for undervisning på barnetrinnet. Med kombinasjonen fagstudium og PPU får ein i dag kompetanse til å undervise i faga sine frå 5. klasse, førskolelærarar kan undervise i 1. klasse og med tilleggsutdanning til og med 4. klasse. Lærarutdanningsreforma i 2003 introduserte dessutan to nye femårige løp. Universiteta kunne tilby femårige integrerte masterprogram med lærarutdanning (såkalla lektorprogram), og det fjerde året i ei allmennlærerutdanning kunne vere det første året i eit masterstudium.

Den som vil utdanne seg til norsklærar, kan i dag velje mellom fleire utdanningar:

Allmennlærerutdanning – fireårig, kvalifiserer for arbeid i heile grunnskoleløpet og for vaksenopplæring i grunnskolefag. Det fjerde året kan godkjennast som første året i eit masterstudium. Norsk er på linje med matematikk og pedagogikk obligatoriske fag med 30 studiepoeng (dvs. ei halvtårseining). Frå 2003 er lese- og skriveopplæring styrka med det obligatoriske studiet Grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring (10 studiepoeng). I alle faga er innhaldet fastsett gjennom nasjonale rammeplanar. Det obligatoriske norskfaget har mål om å utvikle både fagleg og fagdidaktisk kompetanse frå 1. til 10.klasse.

Førskolelærerutdanning – treårig, kvalifiserer for arbeid i barnehage og første året i grunnopplæringa. Norsk er obligatorisk med 15 studiepoeng (kvartårseining). Studentane vel fordjuping på 30 studiepoeng siste året. Eitt års tilleggsutdanning kvalifiserer for undervisning opp til og med fjerde årssteget.

Faglærerutdanning: Den fireårige faglærerutdanninga i praktiske og estetiske fag har 30 studiepoeng obligatorisk norsk, pedagogikk, kunst- og handverk og musikk. Utdanninga kvalifiserer for undervisning i desse faga, både i grunnskole og i vidaregåande opplæring avhengig av kor mange studiepoeng ein har i kvart fag. Ei særskilt vidareutdanning i norsk med 60 studiepoeng er berekna på lærarar på yrkesførebuande linjer i vidaregåande opplæring. Frå januar 2005 blei tilbodet utvida slik at det nå er mogeleg å ta 90 studiepoeng norsk med særleg innretning mot yrkesfag.

Samisk lærarutdanning – både samisk allmennlærerutdanning og samisk førskolelærerutdanning. Utdanningane er i hovudsak organiserte som anna lærarutdanning, og kvalifiserer for arbeid i norsk og

samisk barnehage og grunnskole. I allmennlærerutdanninga er både samisk, (30 studiepoeng), norsk (30 studiepoeng) og grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring (10 poeng) obligatorisk.

Lærerutdanning for døve – både allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning, kvalifiserer for tilsetjing som lærar for døve og høyrselshemma barn og unge. I allmennlærerutdanninga er Norsk for døve (30 studiepoeng), Norsk teiknspråk (30 studiepoeng) og Grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring (10 poeng) obligatorisk.

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) – eittårig, byggjer på fagstudium (bachelornivå eller masternivå). Fleire institusjonar har krav om minst 60 studiepoeng i eit fag for opptak til studiet. Studiet er samansett av pedagogikk (30 studiepoeng) og fagdidaktikk (enten i to fag á 15 studiepoeng eller i eitt fag á 30 poeng) og 12-14 vekers praksis som ikkje har studiepoeng. Utdanninga kvalifiserer for arbeid både på mellomsteget og ungdomstrinnet i grunnskolen, i vidaregåande opplæring og i vaksenopplæring.

Integrert masterutdanning – femårig, kvalifiserer for arbeid i fag i vidaregåande skole, og for undervisning i fag på mellom- og ungdomssteget i grunnskolen og i vaksenopplæring. I prinsippet skal fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk vere integrert. Det er ikkje nasjonale rammeplanar for fagstudia, medan fagdidaktikk, pedagogikk og praksis følgjer rammeplanen for PPU.

Kompetansen til norsklærarar i dag

Tal frå sysselsettingsstatistikken for 2004 frå Statistisk sentralbyrå viser at majoriteten av lærarar i grunnskolen hadde allmennlærerutdanning, medan den vanligaste bakgrunnen for lærarar i vidaregåande opplæring var såkalla kort høgare utdanning (cand.mag./bachelornivå med praktisk pedagogisk utdanning). Dei konkrete tala er dei følgjande: I grunnskolen hadde 67 % av lærarane allmennlærerutdanning, 12 % hadde førskolelærerutdanning, 8 % hadde kort høgare utdanning, 3 % hadde såkalla lang høgare utdanning (hovudfag/mastergrad med praktisk pedagogisk utdanning) og 3% var faglærarar. I vidaregåande opplæring hadde 36 % kort høgare utdanning, 22 % hadde lang høgare utdanning, 16 % var allmennlærarar og 11 % faglærarar (Utdanningsdirektoratet 2005a).

I samband med evalueringa av L97 gjennomførte Statistisk sentralbyrå ei brei undersøking av kompetansen til 5500 lærarar som underviste i grunnskolen hausten 1998 og hausten 1999 (Lagerström 2000) Sju av ti som underviste i norsk, hadde 15 poeng utdanning (dvs. kvartårseining) i faget eller meir. Dei vil seie at tre av ti norsklærarar i denne undersøkinga ikkje hadde formell kompetanse i norskfaget. Blant lærarane under 35 år hadde 85 % minst 15 studiepoeng norsk. Likevel var det dei eldste norsklærarane som hadde den høgaste utdanninga. Blant dei over 54 år hadde tre av ti 60 studiepoeng (dvs. eitt års studium) eller meir. Blant dei under 45 hadde bare to av ti ein slik fordjuping. Lærarane på ungdomstrinnet hadde størst fagleg fordjuping. Her fann ein også flest med universitetsutdanning (25 %).

I 1992 blei det obligatoriske norskfaget i allmennlærerutdanninga utvida frå 15 til 30 poeng. Lærerutdanningsreforma i 2003 innførte ein modell der dei to første åra er obligatoriske, og studentane vel fag dei to siste åra. Minst 60 av desse valfrie 120-studiepoenga skal vere i grunnskolefag. Studentar kan ta nye fag eller dei kan utvide fag frå den obligatoriske delen. Om dei vel 30 studiepoeng norsk, har dei altså til saman 60 poeng (eit årsstudium). Noen få høøgskolar tilbyr ytterlegare 30 poeng og/eller masterstudium. Studieåret 2005–2006 har det første kullet i den nye reforma kome til sitt tredje studieår. Midtvegsrapporten frå den pågåande evalueringa gir ein oversikt over fagvalet til studentane (NOKUT 2005). Oversikten nedanfor er henta derifrå. Som vi ser, er norsk ikkje blant dei mest populære faga. Dette kan tyde på at dei fleste allmennlærarar har eit fag- og fagdidaktisk studium i norsk tilsvarende 30 poeng – det vil seie at dei bare har det obligatoriske minstekravet.

For val av einingar på 30 studiepoeng er tal på opptekne studentar til ulike fagstudium slik:

Samfunnsfag	481
Matematikk	447
Naturfag	410
Kroppsøving/idrett	266
Norsk	247
Engelsk	243
Musikk	202
Kunst og handverk	201

For opptak til (60 studiepoeng) var tala slik:

Samfunnsfag	88
Engelsk	82
Kroppsøving / idrett	81
Musikk	41
Matematikk	33
Kunst og handverk	31
Ernæring	24
Naturfag	23
Pedagogikk	11
Norsk	11
Drama	6

(Kjelde: NOKUT 2005:26)

Norsk som andrespråk er ikkje blant faga på denne lista. I reforma i 2003 avgjorde departementet at norsk som andrespråk ikkje skulle reknast som eit fag allmennlærarstudentane kunne velje som eit

grunnskolefag fordi faget ikkje gjeld alle elevar. Derfor blei det heller ikkje utvikla rammeplan i faget. Nokre høgskolar og universitet har slik fordjuping (som eige studium eller som halvdelen av 30-poengstudiet Fleirkulturell pedagogikk). Ved høgskolane har dette studiet hittil først og fremst vore eit vidareutdanningstilbod. Vi har ingen nasjonal oversikt over kompetansen i norsk som andrespråk i barnehagen eller i grunnopplæringa. Oslo kommune, som er den kommunen som har flest elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn, gjorde ei eiga undersøking hausten 2003. Ho viste at éin av femten lærarar (57 av 868) som underviste minoritetsspråklege grunnskoleelevar, hadde formell kompetanse i norsk som andrespråk på minst 30 poeng. I vidaregåande hadde 36 av 93 lærarar slik kompetanse (jf. www.utdanning.ws). Oslo kommune har sidan dette satsa på ei brei kompetanseheving blant sine lærarar (jf. Utdanningsetaten 2003, 2004).

Dei siste åra er det satt i verk fleire nasjonale tiltak for kompetanseheving der norsk inngår. I 2003 introduserte departementet eit stipendprogram for etter- og vidareutdanning i norsk, samisk og matematikk slik at fleire lærarar kunne byggje kompetanse i desse faga til 60 studiepoeng. Tusen lærarar har fått inntil 100.000 kroner, av dei er 280 tildelt utdanning i norsk. I samarbeid mellom fleire høgskolar og universitet blei det utvikla eit nytt tilbod i norsk, Norsk med vekt på lesing, skriving og bruk av IKT, med midlar frå UFD gjennom SOFF. Det kompetanseløftet Stortinget vedtok i samband med *Kultur for læring*, er ført vidare gjennom ein strategi som er utvikla i samarbeid mellom UFD, Kommunenes sentralforbund og fire fagforeiningar (UFD 2004b). *Norsk* blir i denne strategien framheva som eitt av dei faga det er nødvendig å prioritere (s. 9). Arbeidsgruppa meiner også at det er særskilt viktig å prioritere etter- og vidareutdanning i norsk.

Innhaldet i lærarutdanningas norskfag

Profesjonsretting

I dei tre siste reformene i lærarutdanninga har ei profesjonsinnretting av faga blitt stadig sterkare vektlagt (KUF 1994, 1999, UFD 2003a). Norskfaget i allmennlærerutdanninga har til dømes ikkje lenger bare språk- og litteraturvitskap som faglege utgangspunkt, men også fagdidaktiske studium og lese- og skriveforskning. PPU har på si side alltid vore profesjonsretta med fagdidaktikken som kontaktpunktet mellom fag og klasserompraksis.

Fagdidaktikken blei eige forskingsfag frå slutten av 70-talet. Sidan all høgare utdanning skal vere forskingsbasert, har framveksten av fagdidaktisk forskning vore ein viktig premis for ei yrkesretting av lærarutdanninga. I dag er det ei tydeleg forventning til utdanningsinstitusjonane at dei skal prioritere praksis- og profesjonsretta forskning (jf. f.eks. UFD 2004a). Yrkesretting av utdanningane inneber

mellom anna at ein må utvikle studentane si evne til å reflektere over praksis. Ei styrking av den praksisnære fagdidaktiske forskinga er ein nødvendig føresetnad for at lærarutdanningane skal kunne møte denne utfordringa. Slik forskning er dessutan eit viktig bindeledd mellom teori og praksis sidan det er lærarutdannarane som forskar på praksis. Ei anna utfordring er å involvere studentane i FoU-arbeidet. Det kan bidra til å styrkje deira endrings- og utviklingskompetanse som rammeplanane framhever som ein sentral del av profesjonskunnskapen til lærarar – i tillegg til fagleg, didaktisk, sosial og yrkesetisk kompetanse (UFD 2003a). Når ein på ulike vis involverer studentar i FoU, rettar ein også merksemda mot samanhengen mellom praksis og dei teoretiske sidene ved studiet. Eit FoU-perspektiv på utdanninga av norsklærar krev at studentane gjennomfører undersøkjande prosjekt i praksis der dei brukar teoretiske perspektiv og sjølv utviklar slike på grunnlag av eigne observasjonar og erfaringar.

Forskringsrådet har dei siste åra hatt eigne program for å utvikle profesjonskunnskap, til dømes KUPP (Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving) og det profesjonsretta programmet knytt til grunnopplæringa som blir lyst ut våren 2006. Arbeidsgruppa ser yrkesretting av lærarutdanningsfaga som ei nødvendig utvikling, men vil framheve at ein grunnleggjande føresetnad for at ein skal lukkast med ei slik yrkesretting er at det satsast på FoU-arbeid som grunnlag for å utvikle ny kunnskap om norskfagleg praksis i heile utdanningsløpet frå barnehagar til vidaregåande. Dessutan må ein gå igjennom dei ulike utdanningane ein i dag har for å vurdere om fagstudiet har ei slik innretting og eit slikt omfang at ein kan lukkast med å sikre både nødvendig teoretisk kunnskap og nødvendig yrkesretting.

Kvalitet og relevans

Utfordringane i lærarutdanninga dreier seg dels om å gi studentane tilstrekkeleg kunnskap til å vere norsklærarar og dels om innhaldet i studiet er tilpassa utfordringane i læreplanen og i norskklasserommet. Det er altså både eit spørsmål om akademisk kvalitet og relevans. Mange av dei nye utfordringane som no ligg i Kunnskapsløftet, er knytt til den faglege profesjonaliteten til lærarane, til synet på norsk som språk-, kultur og danningfag. Valfridomen når det gjeld innhald og arbeidsmåtar er blitt større, og dermed aukar også kravet til kunnskap og profesjonalitet hos lærarane. Norsklærarar må utvikle eigne grunngevingar for val og sjølv kunne sjå samanhengen mellom klasserompraksis og dei store kultur- og daningsmåla for faget. Dei må altså både forstå og kunne omsette i praksis det synet på språk og tekst som læreplanen byggjer på. Dei treng solid kunnskap innanfor både språk og litteratur, som er dei tradisjonelle kunnskapsområda i faget, men i tillegg treng dei kunnskap om lesing, skriving, utvikling av munnlege dugleikar, IKT og nye medium og om alle dei ulike tilnæringsmåtene som kan skape situasjonar for læring og utvikling i norsk. Lærarane treng vidare å utvikle forståinga for danningspotensialet til norskfaget og for den rolla faget spelar som

kulturformidlar og kulturskapar i samfunnet. Mange av dei nye utfordringane må ein møte gjennom både fagleg og fagdidaktisk kunnskap. Dette stiller igjen store krav til lærarutdanninga når det gjeld å gi fagspesifikke fortolkingar og eksempel på læreplanens krav. Eit omgrep som læringsstrategiar har med andre ord ei spesifikk norskfagleg tyding knytt til bl.a. lese- og skrivestrategiar i høve til måla for faget. Dette er bare eitt eksempel på korleis generell kunnskap om læring er ein nødvendig, men ikkje tilstrekkelig føresetnad for å kunne møte læreplanens krav.

I den nyleg vedtekne strategien for eit kompetanseløft heiter det at det er nødvendig å satse på kompetanseutvikling for mellom anna å utvikle den evna skolane har til å "organisere opplæring og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter for å gi den enkelte elev og lærling tilpasset opplæring" (UFD 2004b: 7). Arbeidsgruppa ser også desse områda som nødvendige prioriteringar i arbeidet med ei framtidretta lærarutdanning. Norskklæraren treng innsikt i blant anna den normale språkutviklinga, lese- og skriveutvikling på ulike trinn og i korleis elevar kan få rettleiing og vurdering innafor alle dei norskfaglege emneområda. Norskfaget har ei særleg viktig oppgåve når det gjeld å gjere elvane til deltakarar i tekstkulturen, og det krev at norskklærarane kan skape gode arenaer for språklæring og for språklig samhandling der dialog, meiningsbryting og utforsking av språk og tekst har ein plass. I eit lærarutdanningsperspektiv er det med andre ord viktig å understreke at ein norskklærer både må kunne rettleie individuelt og skape sosiale samhandlingssituasjonar for å kunne arbeide i tråd med føremålet for faget. Evalueringa av L97 har peikt på at vi har gått i retning av ein individualisert oppgåveorientert skole (Klette 2003). I arbeidet med norsk må ein altså finne den rette balansen, særleg ser systematisk arbeid med munnleg ut til å være forsømt i norskfaget og i andre fag (Hertzberg 2003). Eit anna forsømt område er didaktiske refleksjonar rundt nynorsk som sidemål (Jansson 2004a).

Det fleirkulturelle perspektivet og andrespråksperspektivet

I arbeidsgruppa's delrapport frå mai 2005 var spørsmålet om det skulle vere meir enn éin læreplan i norskfaget hovudfokus. I diskusjonen av alle dei ulike alternativa var styrking av lærarutdanninga eit tema som gjekk igjen. Vi kan oppsummere argumentasjonen slik: Det er stort behov for å styrke kompetansen i skolen om fleirkulturelle aspekt og om språkopplæring av minoritetsspråklege elevar spesielt. Alle elevar må få lære om det språklege og kulturelle mangfaldet i samfunnet. Derfor må slike perspektiv bli integrerte i norskfaget og i norskklærarutdanninga.

Norskfaget må ruste seg til å møte ei enda meir samansett elevgruppe enn i dag. For majoriteten av elevane vil norsk vere det faget som skal hjelpe dei med å vidareutvikle morsmålet. Men for ein stadig veksande del av elevane vil norsk samtidig vere det faget som skal hjelpe dei med å utvikle norsk som del av ein tospråklig kompetanse, enten desse elevane ser norsk som sitt andrespråk eller som sitt

førstespråk. Innsikta til lærarar om at norsk både fungerer som eit morsmålsfag og som eit fag der språket blir lært som eit andrespråk som del av ein tospråkleg utvikling, må med andre ord styrkast. Blant dei tospråklege elevane vil mange ha såkalla aldersadekvat kompetanse i norsk, men ikkje alle. Dermed går vi frå det fleirkulturelle perspektivet til andrespråksperspektivet.

Dei siste endringane i forskrifta til opplæringslova (av 1.5.2005) opnar for at elevar som enno ikkje kan norsk godt nok til å følgje den vanlege opplæringa, kan få særskilt norskopplæring som tilpassa opplæring i norsk i staden for opplæring etter læreplanen i norsk som andrespråk for språklige minoritetar. Arbeidsgruppa har meint at éin viktig føresetnad for ei slik ordning er at alle norsklærarar har kompetanse i andrespråkslæring og andrespråksdidaktikk, sidan ein i slike situasjonar faktisk vil måtte drive andrespråkspedagogisk og førstespråkspedagogisk tilrettelegging samtidig. I tillegg til at denne ordninga krev ein annan lærarkompetanse enn den mange har i dag, krev ordninga også auka ressursar til undervisning i klassen/gruppa. Det er i dag eit akutt behov for å styrke andrespråkskompetansen i lærarutdanninga og i lærarkollegia. Fagområdet må prioriterast i kompetanseløftet, og det trengst ei ekstra satsing i lærarutdanningane.

Grunnleggjande dugleikar på tvers av fag

Når Kunnskapsløftet innfører fem grunnleggjande dugleikar som skal utviklast i alle fag, får det konsekvensar også for lærarutdanninga. Det er nødvendig å sortere hovudutfordringane i to: Det som gjeld lærarutdanning for norskfaget, og det som gjeld lærarutdanning for alle andre fag. Når norskfaga har eit hovudansvar for å utvikle det munnlege språket til elevane og lese- og skrivedugleikane deira, må norsklærarane gjennom si utdanning lære å ivareta eit heilskapleg perspektiv på arbeidet med munnleg, skriving og lesing. Det er i dag eit særleg behov for å styrkje fleire aspekt: kunnskapen om vidareutvikling av lesing og skriving i papirbaserte og digitale medium, tilrettelegging av ei systematisk munnleg opplæring og dessutan vurderingskompetanse. Ei styrking av desse områda er vesentleg for profesjonsrettinga av norskfaget og fagdidaktikken i lærarutdanninga. Når det gjeld undervisning av elevar med norsk som andrespråk, krev det at læraren har eit ekstra fokus på det å byggje gode miljø for systematisk arbeid med munnleg. Ei anna sentral utfordring i utdanninga av norsklærarar er å ruste dei kommande lærarane til å møte den digitale kvardagen.

Når det gjeld lærarutdanning i andre fag enn norsk, gir dei to hovudspora i lærarutdanninga per i dag veldig ulike utgangspunkt. Ein allmennlærarstudent som vel fagleg fordjuping i realfag dei to siste åra, vil samtidig ha ei grunnleggjande utdanning som norsklærar gjennom det obligatoriske 30-poengs studiet i norsk samt dei 10 poenga med grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring. Dersom ein utdannar seg som realfagslærer med kombinasjon av fagstudium og praktisk pedagogisk

utdanning, har ein ved studieslutt ikkje møtt norskfaglege emne (som lesing og skriving). Satsinga på grunnleggjande dugleikar som eit ansvar for alle fag krev at ein innfører tradisjonelle norskfaglege stoffområde også i denne lærarutdanninga.

Ulike lærarutdanningar

Allmennlærerutdanninga

Norskfaget i allmennlærerutdanninga er i høg grad kjenneteikna ved emnetrengsel. Det obligatoriske faget på 30 studiepoeng skal både vere eit fagstudium og eit fagdidaktisk studium som skal kvalifisere for opplæring i det største faget i grunnskolen i alle dei ti grunnskoleåra. Det vil seie at studiet til dømes skal ruste studentane til å møte seksåringane og deira tilnærmingar til skriftspråket, tiåringane og deira behov for lesestimulering og sekstenåringane og deira behov for innsikt om norsk litteratur og om den språklege kvardagen dei er ein del av. Faget skal både gi grunnlag for at kommande lærarar skal forvalte norsk som eit sentralt språk-, kultur- og dannelsesfag og som det faget som har eit heilskapleg ansvar for utvikling av munnlege dugleikar, lesing og skriving. Også digital kompetanse er viktig for eit framtidretta fag. Sjølv om studiefaget primært er retta mot majoriteten av elevane som har norsk som morsmål, må faget også orientere studentane om elevar som lærer norsk som andrespråk og om fleirspråklegheit og kulturelt mangfald. Med slike krav til innhald meiner arbeidsgruppa at norskfaget må utvidast. Det er rett og slett vanskeleg å sjå korleis den noverande ordninga kan vere i samsvar med dei krava som møter dagens og framtidens norsklærarar. Arbeidsgruppa vil både foreslå ei utviding av faget til 60 studiepoeng og at studentar i allmennlærerutdanninga må velje mellom å rette seg mot å undervise i 1.-7. klasse eller i 5.-10. klasse. Arbeidsgruppa følgjer her innstillinga frå kvalitetsutvalet, bortsett frå at vi vil styrke utdanninga for alle trinn i grunnskolen. Kvalitetsutvalet omtalar ikkje norskfaget spesielt, men skriv følgjande om allmennlærerutdanninga generelt:

Norge skiller seg ut internasjonalt ved at det ikke stilles bestemte faglige krav for å undervise på de ulike trinnene i grunnskolen. Med samme utdanning kan man undervise fra 1. til 10. klasse. Spesielt på ungdomstrinnet er det uheldig at det ikke stilles større faglige krav til dem som skal undervise. [...] Grunnutdanningen for lærere bør differensieres slik at den gir spesialisert kompetanse for å undervise på et bestemt nivå (småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomstrinnet). Spesielt på ungdomstrinnet er det viktig å imøtekomme kravet om faglig fordypning. (NOU 2003:16, s. 277)

Arbeidsgruppa som leverte ei utgreiing om danskfaget i 2003, uttalte følgjande om den nokså tilsvarende situasjonen for studentane på dei danske lærarseminaria:

Det er uforsvarlig at der ikke er tildelt danskfaget mere end 0,7 årsværk i den ny læreruddannelse. Arbejdsgruppen indstiller at timetallet forøges drastisk snarest muligt [...] Det siger sig selv at seminarielærere der ønsker at fastholde et rimeligt fagligt niveau, er sendt på en mission næsten impossible. (*Fremtidens danskfag* 2003:269)

Det obligatoriske norskfaget i allmennlærerutdanninga er allereie i dag så fylt med fagstoff at det ikkje er mogeleg å gjennomføre nødvendige styrkingar av fagområdet innanfor gjeldande rammer. Eit døme på problema med å styrke fagområde utan å endre rammene fekk vi med den siste rammeplanen i 2003. Her prøvde ein å styrke det fleirkulturelle perspektivet gjennom å innføre "Norskplan med forsterka fleirspråkleg profil". Arbeidsgruppa synest ikkje denne måten å styrke det fleirkulturelle perspektivet på har falle særleg heldig ut. Det skuldast først og fremst at ein har utarbeidd ein eigen variant av norskfaget som bare kan takast av minoritetsspråklege lærarstudentar utan at ein gir ei grunngiving for kvifor desse studentane skal ha ein slik eigen variant. Den spesielle varianten finn vi som kursiverte mål som er lagt til måla i den vanlege norskplanen. Kursiveringa blir forklart i innleiinga til rammeplanen: "Denne forsterka rammeplanen i norsk kan gjevast som tilbod til studentar med anna morsmål enn norsk. Dei kursiverte delane av planen gjeld som tillegg for denne studentgruppa" (UFD 2003) Blant målformuleringane som er kursivert, finn ein mål som var meint som styrking av det fleirkulturelle perspektivet i norskfaget for alle, men som gjennom ordninga med eige tillegg for minoritetsspråklege kom til å gjelde bare for minoritetsspråklige studentar. Det fleirkulturelle perspektivet i norskfaget blei gjennom ordninga paradoksalt nok svekka. Eit anna overordna problem med ein slik måte å prøve å tilpasse norskfaget til minoritetsstudentar er at andre emne i norskfaget må gå ut for desse studentane. Likevel slår rammeplanen fast at studentar som følgjer den kursiverte varianten, vil få den same formelle kompetansen i norsk. Det er høgst uklart kva slags skolefag ein slik variant av norskfaget eigentleg kvalifiserer for.

Førskolelærerutdanning

Den rolla barnehagane speler som grunnlag for livslang læring har stadig blitt tydelegare. Dermed aukar krava til kompetanseutvikling hos det pedagogiske personalet. Forventningane i samfunnet fører også til at barnehagen skal bidra til å løyse aktuelle utdanningspolitiske spørsmål som å styrkje språkutviklinga til både eitt- og fleirspråklege barn og å førebyggje lese- og skrivevanskar gjennom å leggje eit solid grunnlag for arbeid med språk og litteratur og leggje til rette for mangfaldige leikprega vegar til skriftspråket.

Det obligatoriske norskfaget i den eksisterande ordninga er på berre 15 studiepoeng. I rammeplanen er heller ikkje heile norskfaget retta mot eigenarten til barnehagane. Sidan førskolelærerutdanninga

kvalifiserer for arbeid i 1. klasse i grunnskolen, er til dømes lese- og skriveopplæring på dette trinnet lagt inn som emne i dei 15 studiepoenga. Arbeidsgruppa meiner det obligatoriske norskfaget i førskolelærerutdanninga bør rettast mot arbeidet i barnehagane og at den treårige førskolelærerutdanninga ikkje lenger bør gi automatisk kompetanse til å undervise i alle fag i 1. klasse. Grunnivinga er denne: I tillegg til at komande førskolelærarar treng minst eit kvart års studium retta mot eigenarten til arbeid med norsk i barnehagen, har Kunnskapsløftet endra progresjonen i lese- og skriveopplæringa. No skal "arbeidet med systematisk lese- og skriveopplæring starte allerede på første trinn i grunnskolen" (UFD Rundskriv F13-04: "Dette er Kunnskapsløftet"). Som vi har vore inne på, blei allmennlærerutdanninga i den siste lærarutdanningsreforma styrkt på området lese- og skriveopplæring – både i 30-poengs faget norsk og gjennom den nye 10 poengs-eininga Grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring. Det bør derfor stillast krav om at tilleggsutdanninga på 60 studiepoeng som no gir førskolelærarar kompetanse for å undervise til og med 4. klasse, også blir krav for undervisning i 1. klasse. I februar 2005 presenterte departementet *Rammeplan for videreutdanning i grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring – 30 studiepoeng*. Denne planen dekkjer halvparten av kravet om tilleggsutdanning. I innleiinga heiter det: "I tillegg til det som inngår i rammeplanen bør førskolelæreren ta studier i ett eller to sentrale skolefag som er didaktisk innretta mot de første klassetrinnene i skolen". Arbeidsgruppa meiner det her må stillast krav om at eitt av desse faga må vere norsk.

Praktisk-pedagogisk utdanning

Den nasjonale rammeplanen for praktisk pedagogisk utdanning blei revidert i 2003 med utgangspunkt i St.meld. 16. og inspirert av ei innstilling frå Universitetet i Bergen *Skolen i Fokus. Ny lektor- og adjunktutdanning ved UiB* (2001). Rammeplanen blei laga før dei nye integrerte lærarutdanningsprogramma ved universiteta blei utforma i detalj. Rammeplanen er difor først og fremst ein plan for den 1-årige frittstående PPU som legg stor vekt på heilskap og samanheng mellom pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, men som føreset at studentane allereie er ferdige med fagstudia. Behovet for å sjå samanhengar mellom fag på den eine sida og praksis, fagdidaktikk og pedagogikk på den andre sida er ikkje tematisert. Dette må vere eit viktig aspekt ved dei integrerte programma. Det er i stor grad bruk for ein ny rammeplan både av omsyn til det nye lærarutdanningsprogrammet og av di Kunnskapsløftet krev nye faglege perspektiv i lærarutdanninga generelt sett. Det kan vere grunn til å stille spørsmål om dei generelle pedagogiske perspektiva som er skisserte i den noverande rammeplanen, er velegna når det gjeld å sikre at kvaliteten på den norskdidaktiske sida av utdanninga blir styrka. Ein bør vurdere om rammeplanen skal innehalde meir spesifikke fagdidaktiske perspektiv slik planen frå 1998 gjorde.

St.meld. 16 understreka behovet for å utvikle lærarutdanninga på universiteta i høve til kvalitet, relevans og rekruttering. Med det integrerte programmet fekk universiteta for første gong ei utdanning spesielt retta mot lærarprofesjonen. Den openberre nyvinninga var at ein innafor ei ramme på 5 år fikk ein mastergrad som samstundes var ei profesjonsutdanning. Gevinsten var særleg knytt til innsparing av tid dersom ein samanlikner med ei 6-årig utdanning der PPU er eit ekstra år etter mastergraden. Dette kan sjølvstakt ha noko å seie for rekrutteringa. Men om ein samstundes skal kunne skreddarsy ei forbetra eller tydelegare profesjonsretta utdanning, vil det vere avhengig av dei endringane ein gjer i innhaldet i studiet, både i fag, fagdidaktikk og praksis. Dei integrerte programma har fått eigne profilar og er laga etter noe ulike modellar ved dei ulike universiteta. Det er enno for tidleg å seie noko om korleis dei fungerer i forhold til moderne krav til ei lærarutdanning. Arbeidsgruppa meiner det er behov for ei evaluering av ordninga slik at ein kan vurdere de ulike organiseringsformene både når det gjeld grad av integrering med fagstudia, behov for å utvikle nye studietilbod/emne spesielt for integrert lærarutdanning, behovet for å revurdere innhald og struktur og behov for å styre det totale tilbodet gjennom ein rammeplan.

Både den tradisjonelle 4-årige og den 6-årige lærarutdanninga på universitetet kan undersøkast i forhold til kravet om kvalitet og relevans. Spørsmålet blir likevel mest påtrengande når vi ser på den 5-årige integrerte utdanninga . Det blir viktig å spørje korleis ein skal kunne sikre kvalitet og relevans innafor ei ramme der sjølvstakt faginnhaldet i realiteten er redusert. Rammeplanen føreset at PPU i påbyggingsstudiet og PPU i det integrerte løpet skal ha same innhald og omfang (60 studiepoeng). Når 6 år blir til 5, er det altså faginnhaldet som er blitt minska. Dersom ein ikkje ønskjer å endre dei formelle rammene, må ein undersøke om det faglige innhaldet kan utviklast slik at dei ulike innhaldskomponentane ikkje står som skilte delar, men gjensidig styrkjer kvarandre.

Da PPU ble gjort 1-årig i byrjinga av 1990-tallet, hadde fagdidaktikken i utgangspunktet ein noe større del av den totale ramma (12 vektal fagdidaktikk, 8 vektal pedagogikk). Med ny rammeplan i 1998 fekk vi 30 studiepoeng fagdidaktikk og 30 studiepoeng pedagogikk, altså blei i realiteten pedagogikkfaget i PPU styrkt. Endringa må sjåast som eit svar på behovet for å styrke lærarprofesjonaliteten i å møte ulike læringsproblem og åtferd i elevgruppa. Pedagogikkfaget i PPU fekk på mange måtar eit løft med den 1-årige utdanninga og har utvikla både nytt innhald og nye arbeidsformer i studiet. Det som likevel ikkje har skjedd, er at pedagogikkfaget har teke på seg eit ansvar for samordning med fagdidaktikk og fag. Vi kan litt polemisk spørje om pedagogikk i lærarutdanninga i større grad må tilpasse seg fagutdanninga for å sikre at totaliteten i lærarutdanninga skal kunne styrkjast.

Kvalitetsreforma har gitt studentane nye muligheiter til å setje saman eit faginnhald både innafor etablerte fag og på tvers av fag. Ved opptak til PPU blir det stilt krav om 60 stp fag utan at det er klare reglar for kva som skal definerast som ein del av faget når ein skal tenkje lærarkompetanse. I norsk-

lærerutdanninga kan dette vere problemstillingar som gjeld forholdet mellom emne innfor nordisk , litteraturvitskap, lingvistikk, mediefag, drama, folkloristikk og andre kulturfag. Dette illustrerer spørsmålet om ein treng å styre lærerutdanninga på universitetet meir enn andre studium, eller om ein treng tydelegare rammer for kva som er relevant fagkunnskap for å bli norsklærarar. Når eit fagstudium kan setjast saman på ulike måtar gjennom fleire ulik mindre emne innanfor fagområdet eller ved hjelp av nærskylde fag, blir det akseptert at fagkompetanse kan vere ulik men likeverdig. Ein norsklærar med 60 studiepoeng nordisk vil med andre ord ikkje ha heilt same fagbakgrunn som ein annan norsklærar med same formelle kompetanse. Dette er ikkje nødvendigvis noko gale med eit slikt system, skolen kan i framtida nettopp ha bruk for større total kompetanse og breidde innanfor norsklærargruppa . Det er likevel grunn til å stille spørsmålet om universiteta tilbyr ein fullgod og relevant diversitet i fagtilbodet for å møte behovet i norskklasserommet. Eit eksempel her kan vere behovet for kompetanse innanfor andrespråklæring. Universitetet i Bergen er til no det einaste universitetet som har opna opp for at studentane kan velje emne innanfor dette feltet som ein del av utdanninga på 100-nivå (dvs på dei grunnleggjande 60 studiepoeng norsk).

Tilrådingar

- 14** I allmennlærerutdanninga bør norskfaget utvidast til 60 studiepoeng. Studentane må vidare velje lærerutdanning for enten 1.-7. klasse eller 5.-10. klasse. For å styrkje andrespråks-perspektivet må det bli mogeleg å velje faget norsk som andrespråk i den delen av utdanninga som heiter "Grunnskolen fag". Det vil seie at ein må lage ein nasjonal rammeplan.
- 15** Førskolelærerutdanning bør ikkje lenger gi undervisningskompetanse i 1. klasse. Dermed kan norskfaget i førskolelærerutdanninga konsentrere seg om eigenarten til arbeidet med norsk i barnehagen. For å få undervisningskompetanse i 1.-4. klasse bør førskolelærarar ta 60 poeng vidareutdanning (30 poeng grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring og 30 poeng der norsk inngår som eitt av faga).
- 16** I praktisk pedagogisk utdanning må rammeplanen reviderast, særleg med tanke på dei nye integrerte lærerutdanningsprogramma, men også med tanke på å løfte fram igjen dei spesifikke norskdidaktiske måla. I lærerutdanningsprogramma må ein ta stilling til korleis krav om både akademisk og profesjonsretta kompetanse kan styrkast slik at fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis utgjer ei reell integrering. Universiteta og aktuelle høgskolar må ta stilling til om nordisk-institutta tilbyr relevant og tilstrekkeleg utdanning når det gjeld krav til kompetanse i Kunnskapsløftet.

- 17** Både det fleirspråklege perspektivet og andrespråksperspektivet må bli ein dimensjon ved den obligatoriske utdanninga for alle norsklærarar. Det er nødvendig å gjere det mogeleg for fleire studentar å fordjupe seg i fagområdet norsk som andrespråk. I ein periode framover treng vi å auke lærarkompetansen innanfor dette fagområdet raskt. Derfor må det satsast på etter- og vidareutdanning.
- 18** Kvalitetsreforma i høgare utdanning har skapt nye fagemne og gitt høve til mange alternative fagsamansetjingar i bachelor- og masterutdanning. Det bør vurderast om ein skal ha bestemte krav til emne som kan inngå i norsklærarkompetansen. Universiteta og aktuelle høgskolar må kontinuerleg vurdere om fagstudia dei tilbyr som ikkje er omfatta av nasjonale rammeplanar, gir eit godt kompetansegrunnlag for dei behova grunnopplæringa har. Det gjeld mellom anna krava til kompetanse for å undervise i norsk etter dei nye planane i Kunnskapsløftet. Dei nasjonale fagråda er viktige arenaer i dette arbeidet.

4 Støttetiltak og samarbeid

Nasjonale senter og strategiplanar

Stortingsmelding 30 peikar ut ei rekke skolepolitiske satsingsområde i samband med at internasjonale undersøkingar og andre kartleggingar har påvist behovet for å ruste opp skolen på desse områda. For å samle spisskompetanse og skape endring har det blitt oppretta nasjonale senter for skoleutvikling. Nokre av sentera har tidlegare vore forskingsinstitutt og har fått tillagt nye oppgåver, medan andre er nyopprett. Sentera er ein del av etatsstyringa, under UFD og Utdanningsdirektoratet, og har landsdekkande ansvar for skoleutvikling. Administrativt er dei knytt til etablerte utdanningsinstitusjonar. Vi har i dag sju senter:

- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning v/Høgskolen i Stavanger
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) v/Høgskolen i Oslo
- Nasjonalt senter for matematikk i opplæringa v/NTNU
- Nasjonalt senter for naturfag i opplæringa v/Universitetet i Oslo
- Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa v/Høgskolen i Volda
- ITU – Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanninga v/Universitetet i Oslo
- Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringa ved Høgskolen i Østfold

Mandat og organisasjonsform

Fagleg styring og oppfølging av dei nasjonale sentera ligg i Utdanningsdirektoratet. UFD har utarbeidd mandat for kvart enkelt senter, som gir overordna føringar for oppgåver og aktivitetar. Ut frå sentrale statlege satsingar vil UFD i dei årlege oppdragsbreva kunne gi sentera prioriteringar innanfor strategiplanane og mandata. Sentera skal tilby kompetanse, delta i og koordinere kompetansenettverk, tilby kurs, spreie erfaring og bistå skoleeigar (kommunar og fylkeskommunar) med kompetanseutvikling. Dei skal samhandle med og gi råd til Utdanningsdirektoratet.

Sentera er hovudsakeleg retta mot grunnopplæringa og lærarutdanninga. Nokre av dei er også retta mot barnehagar. Målgrupper og mandat er ikkje heilt samanfallande. NAFO er hovudsakeleg retta mot eigarar av skolar, vaksenopplæringsentra og barnehagar, og har som politikk å ansvarleggjere institusjonane med utgangspunkt i strategiplanen. Lesesenteret i Stavanger har som tidlegare Statped-institusjon også oppdrag for Statped. ITU har utvikling av eit nasjonalt kunnskapsgrunnlag om utvikling av digital kompetanse i skolen som si sentrale oppgåve. Felles for dei fleste mandata er vektlegging av arbeidet med å utvikle metodar og arbeidsmåtar som gjer undervisninga betre og meir motiverande.

Strategiar og tiltak

Med unntak av nynorsksenteret er alle dei nasjonale sentera knytt til eller oppretta som del av sentrale strategi- og tiltaksplanar. Det finst derfor strategiplanar for likeverdig opplæring, for lesing, framandspråk og realfag. Som det går fram av årstala, er strategiane i ferd med å bli sett i verk med årlege tiltaksplanar parallelt med at denne rapporten blir skriven.

Strategiplanar knytte til nasjonale senter:

- *Realfag, naturligvis! Strategi for styrking av realfagene 2002-2007*
- *Program for digital kompetanse 2004–2008*
- *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007(revidert 2005)*
- *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*
- *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005–2009*

Nynorsksenteret er oppretta med bakgrunn i Stortingsmelding 30, kapittel 4.6.1 "Norsk hovedmål og sidemål", som hovudsakeleg handlar om problematikken rundt nynorsk som sidemål.

Svært mange punkt i strategiplanane har relevans for norskfaget. Vi nemner dei viktigaste her:

Likeverdig utdanning i praksis: Tiltak for å bedre opplæringen i skolen

- Utprøving av ulike modellar for særskilt språkopplæring
- Å inkludere opplæring for språklege minoritetar i plandokumenta til kommunen/fylkeskommunen og skolane
- Satsing på litteratur og skolebibliotek – bøker på ulike morsmål
- Kartleggingsmateriell i lesedugleik i ulike morsmål
- Norsk som andrespråk som overgangsfag, kartleggingsverktøy
- Opplæring i andrespråkdidaktikk av faglærarar i alle fag
- Styrke læremiddelutviklinga i grunnopplæringa

Gi rom for lesing

- Eleven som leseforskar
- Leseformidlingsprosjekt nasjonalt og lokalt
- Ny litteratur inn i klasserommet
- Lesestrategiar i vidaregåande opplæring
- Tilbod om etter- og vidareutdanning for lærarar
- Språkutvikling og språkvanskar hos barn og unge
- Styrke kommunikasjonen om lesing og leselyst
- Årleg nasjonal konferanse om lesing
- Vidareføre kartlegging av lesedugleik
- Klasseromsforskning på gutars og jenters bruk av lese- og læringsstrategiar

Program for digital kompetanse 2004-2008

- Innan 2008 skal alle norske utdanningsinstitusjonar utnytte IKT på ein pedagogisk og innovativ måte i læringsarbeidet
- Alt pedagogisk personale skal vere kompetente, og digital kompetanse skal inngå som del av grunnutdanninga i lærarutdanninga
- Utvikling av digitale læringsressursar
- IKT skal takast i bruk i avgangsprøver og eksamenar frå 2005
- Vurdering med digitale mapper skal vere i bruk på alle nivå i utdanninga innan 2008
- Det skal iverksetjast innovative prosjekt som testar pedagogisk bruk av IKT i læring og utdanning

Skolefaget norsk er ein arena der mange av desse tiltaka skal bli praktisk kvardag. Dei inneber ei stort tenkt utvikling av skolen og dermed også av norskfaget, men må samordnast. Samordning av tiltaka og prioritering av ressursar er hovudsakeleg eit ansvar for skoleeigar og skoleleiing.

Nynorskopplæringa treng merksemd, men er djupast sett ein integrert del av lese- og skriveopplæringa og danningssida i norskfaget. Det er ulike problemstillingar knytte til nynorsk som opplæringspråk /hovudmål og til lesing og skriving på nynorsk for elevar i bokmålsstrøk. Ein strategiplan vil kunne vere eit verkemiddel til å styrke opplæringa for nynorskelevar og vidareutvikle fagdidaktikken og grunngevingane for nynorsk som sidemål.

Samordning av nasjonale senter

Dei nasjonale sentera for skoleutvikling vi har i dag, har ansvar for kvar sine satsingsområde. I praksis grip fleire av områda inn i kvarandre og er avhengige av kvarandre. I framtidens norskfag er lesing, skriving, IKT, andrespråkdidaktikk, nynorsk, bokmål og fleirkulturell kompetanse ulike sider ved same sak. Forsking og utviklingsarbeid må då vere samordna eller integrert. For norskfaget kan ein sjå som ei hovudutfordring at det ikkje er eitt senter som tek vare på norskfaget, men at sentrale norskfaglege emne er spreidd på fire av sentera, samtidig som eit heilt sentralt norskfagleg emne, skriving, ikkje har noko eige senter. Det samsvarer ikkje med måten ein har tenkt i forhold til realfag og framandspråk.

I dag arbeider sentera på litt ulike måtar, prega av at dei har ulik forhistorie. Dei har heller ikkje samanfallande målgrupper, og dei er i ulik grad knytt opp til den regionale vertskapsinstitusjonen. Det er ikkje eit mål at sentera skal bli like, men vi ser eit behov for å gjennomgå mandat og målgrupper. Sentera må utfylle kvarandre og samarbeide om utviklingstiltak – frå barnehage til høgskole. Ein bør også vurdere organisasjonsforma til sentera i lys av behovet for samordna arbeid og landsdekkande oppgåver.

Nasjonalt skrivesenter

I dag har vi eit lesesenter og eit nynorsksenter, men ikkje noko skrivesenter til å ta seg av skriveforskning og tverrfagleg/norskfagleg skriveopplæring. I lys av skriftkunne-reforma i skolen og utfordringane som er nemnde i rapporten, meiner arbeidsgruppa at eit nasjonalt skrivesenter bør opprettast, i nær tilknytning til nynorsksenteret og lesesenteret. Vi ser følgjande utviklingsoppgåver som viktige:

- Vurderinga av dei nasjonale prøvene i 2004-2005 har vist at det er behov for meir kunnskap blant lærarar om korleis ein vurderer skrivekompetanse på ulike trinn. Det trengst både forskning og oppfølging/kompetanseheving av lærarar i grunnskolen og vidaregåande skole.
- Vidareutvikling av dei nasjonale skriveprøvene bør vere institusjonelt forankra.

- Når skriveugeleik skal vere eit tverrfagleg ansvar, får alle faglærarar ansvar for å følgje opp elevars skriving innanfor tekstnormene i dei ulike faga. Dette fører til eit behov for meir kunnskap om ulike fags skrivesjangrar, etterutdanning og støtte.
- Språkstimulering, skriveopplæring og tekstskapning med IKT i skolen har eit stort potensial, og det er behov kompetanseheving. IKT bør systematisk prøvast ut som reiskap i språkutviklinga for minoritetsspråklige elevar.
- IKT har endra vilkåra for tekstproduksjon og skapt nye teksttypar som bryt med dei tradisjonelle normene for skoleskriving. Det utfordrar den etablerte skriveopplæringa og vurderingskriteria i skolen.
- Det må fokuserast sterkare på sakprosasjangrar i grunnskolen, med vekt på skolens ansvar for å utdanne til samhandling og deltaking i samfunnslivet.
- Svake skrivarar må få særskilt merksemd. Det er behov for meir kunnskap om kva dei arbeidsformene som IKT inviterer til, fører til for svake elevar.
- Kvalitetsreforma i høgre utdanning inneber også at all undervisning skal vere skriveintensiv (øvingar, tverrfaglege prosjekt, mappevurdering). Dette reiser nye kunnskapsbehov.
- Engelsk er det leiande internasjonale språket innanfor store delar av næringslivet og akademia. For at også norsk skal bli brukt som fagspråk i framtida, er ein medviten innsats nødvendig. Derfor understrekar Språkrådets strategiplan også behovet for eit nasjonalt skriveforsknings-senter.

Tilrådingar

- 19** Mange av dei nasjonale sentera forvaltar fagområde som høyrer inn under norskfaget. For å sikre god kommunikasjon, samarbeid og koordinert innsats, tilrår arbeidsgruppa at sentera sine mandat, målgrupper og utviklingsoppgåver blir gjennomgått og om nødvendig justert.
- 20** Dei nasjonale sentera må vidareutvikle fagnettverk og samspel som kan stimulere FoU-verksemda. Det same gjeld fagmiljøa for norsk for elevar med samisk og norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk.
- 21** Arbeidsgruppa tilrår at det blir oppretta eit nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, for å styrke og samordne arbeidet med allsidig norskfagleg og tverrfagleg skriving i skolen.

- 22 Arbeidsgruppa tilrår at ein strategiplan for nynorsk i skolen blir laga og lagt til grunn for arbeidet ved Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Den bør både omfatte situasjonen for elevar med nynorsk som hovudmål og forbetring av sidemålsundervisninga.
- 23 Arbeidsgruppa tilrår at det blir etablert eit forum for debatt om tekstkanon i norskfaget, i eit breitt kulturelt perspektiv.
- 24 Praksisnær forskning må styrkast, slik at det kan utviklast ny kunnskap om arbeidet med norsk i klasseromma på alle trinn i opplæringa. Det er behov for ny kunnskap om fagspesifikk kommunikasjon og læring innanfor alle hovudområde i faget. Eit prioritert område må vere opplæringa av elevar med rett til særskild norskopplæring og korleis ein kan arbeide med norskfaget i språkleg og kulturelt samansette elevgrupper.
- 25 Kompetansemålsplanar krev klare forventningar om progresjon i opplæringa. Det trengst meir kunnskap om korleis progresjonen går føre seg og kva for kompetanse ein kan vente av ein elev på eit alderssteg. Det er mellom anna behov for ny forskning på dette feltet når det gjeld utvikling av skrivekompetanse.

Samordning og samarbeid

Nasjonale kompetansenettverk

Oppbygginga av nasjonale nettverk for kompetanseutvikling er eit ledd i oppfølginga av *Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringa 2005-2008* (UFD 2005). Føremålet er å skape møtestader, spreie informasjon og samarbeide for å følgje opp måla i St.meld. 30. Ei rekke av desse kompetansenettverka har arbeidsoppgåver som omfattar norsk. I tillegg har institusjonane og sentera mange kontaktpunkt. Lista under viser kva nettverk som er relevante for norskfaget:

- *Nettverk for elev- og lærlingvurdering*: Koordinerande institusjon er Høgskolen i Hedmark
- *Nettverk for tilpasset opplæring*: Koordinerande institusjon er Høgskolen i Hedmark i samarbeid med Høgskolen i Volda
- *Nettverk for norsk med vekt på skrive- og leseopplæring*: Koordinerande institusjon er Høgskolen i Hedmark i samarbeid med Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning /Universitetet i Stavanger og Nasjonalt kompetansesenter for nynorsk/Høgskulen i Volda
- *Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere*: Koordinerande institusjon er Høgskolen i Telemark

- *Nettverk for pedagogisk bruk av IKT*: Koordinerende institusjon er Høgskolen i Agder i samarbeid med Høgskolen Stord/Haugesund
- *Nettverk for estetiske fag*: Koordinerende institusjon er Høgskolen i Oslo, Senter for etter- og videreutdanning
- *Nettverk for læremiddelkunnskap*: Koordinerende institusjon er Høgskolen i Vestfold i samarbeid med Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning/Universitetet i Stavanger
- *Nettverk for skolebibliotek*: Koordinerende institusjon er Høgskolen i Agder og Høgskolen i Bergen i samarbeid med Nasjonalt senter for leseopplæring, Universitetet i Stavanger
- *Nettverk for samiske fag*: Koordinerende institusjon er Samisk høgskole

Fagmiljøa som er omtala i denne rapporten, er også involverte i ei lang rekke andre nettverk og samarbeider med ulike instansar. Det er ikkje mogeleg å lage utfyllande lister som dokumenterer dette i sin heilskap. Som ein illustrasjon gjengir vi ei liste over dei norske instansane som *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* (Høgskolen i Oslo) samarbeider med og viser til:

- [Skolenettet/språklige minoriteter](#)- Utdanningsdirektoratets nettsted.
- [NOA](#) - nettsted for lærere i norsk som andrespråk
- [Administrasjon for morsmålsundervisning](#), Bergen
- [Psykososialt senter for flyktninger](#)
- [Linjer](#) - Tidsskrift utgitt av Psykososialt senter for flyktninger
- [Flerfaglig gruppe for minoritetsstudier, Høgskolen i Hedmark](#)
- [KIM](#) - kontaktutvalget mellom innvandrere og myndigheter
- [FUG](#) - foreldreutvalget for grunnskolen
- [Foreldrenettet - språklige minoriteter](#)
- [Torshov Kompetansesenter](#)- Landsdekkende enhet for minoritetsspråklige med særskilte behov (Minos)
- [Mignett](#) - Skoleetaten, Porsgrunn kommune
- [Minett](#) - et samarbeidsprosjekt i Trondheim kommune. Nettstedet egner seg for lærere og andre som arbeider med tospråklige elever.
- [VOX](#) - Voksenopplæringsinstitutt
- [Nettnorsk for innvandrere](#) - interaktivt kurs i norsk som andrespråk for elever som går i videregående skole.
- [Klar tale](#) - Norges eneste lett-leste nyhetsavis
- [Antirasistisk Senter](#)
- [Mira](#) - et ressursenter for innvandrere og flyktningkvinner
- [SMED](#) - Senter mot etnisk diskriminering
- [Faglig forum for kommunalt flyktningarbeid](#)
- [Metronor](#) - et flerkulturelt nettverk på nettet
- [Velkommen Oslo](#) - Nettsiden for innvandrere og flyktninger i Oslo
- [Arena](#) - en møteplass for utvikling av flerkulturell kompetanse i møte mellom utdanning og barnehagefelt.
- [MaiA](#) - Mangfold i Akademia. Et fagforum om lik tilgang til høyere utdanning, med etniske minoriteter i fokus
- [MIEFA](#) -Minoriteter iFokus i Akademia. Et toårig prosjekt ved Universitetet i Oslo (UiO) som retter fokuset på studenter med minoritetsbakgrunn.
- [SEFIA](#) - Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid, Høgskolen i Oslo
- [MiA](#) - Stiftelsen Mangfold i arbeidslivet

- [Bazar](#) - et netttjeneste for språklige minoriteter
- [Norsk språk test](#) - Norsk språktest utvikler, gjennomfører og analyserer prøver i norsk som andrespråk.
- [JobbX](#) - jobbsøkerkurs for minoritetsungdom mellom 16 og 26 år
- [Utrop](#) - nyheter og aktualiteter om det flerkulturelle Norge

Nordiske og europeiske nettverk

Medan det finst mange nettverk og samarbeidsforum internasjonalt om språk og litteratur, finst det mindre av slikt samarbeid som er direkte knytt til undervisning i morsmål eller nasjonalspråk. Eit døme på eit europeisk nettverk for morsmål er IMEN (International Mother Tongue Educational Network) som blei stifta i 1980 og som i stor grad har vore oppteken av morsmålsdidaktiske spørsmål. Nettverket har hatt varierende aktivitet, men har arrangert konferansar og seminar og stått for undersøkingar av morsmålsundervisning på komparativ basis, klasseromsforskning, forskning i skjæringspunktet mellom 1. språk og 2. språk osv. Frå 2004 har nettverket blitt revitalisert med tyngdepunkt i Norden, og det har no norsk leiar (Sigmund Ongstad).

Europarådet har nyleg sett i gang eit prosjekt for morsmålsfaga/nasjonalspråksfaga i Europa. Medan dei i fleire år i stor grad har konsentrert seg om framandspråkundervisning, er det no fokus på første-språk- og andrespråkundervisninga. Ulike forhold i ulike land gjer at sjølve terminologien byr på visse problem. Ein kan av opplagte grunnar ikkje utan vidare snakke om morsmål. "Nasjonalspråk som blir brukte som opplæringspråk" kan derfor vere mest dekkande for dei faga det er snakk om. Føremålet med Europaråd-prosjektet er både å skape eit nettverk for desse faga i Europa, og om mogeleg å lage eit felles rammeverk for opplæringspråka, slik ein har gjort for framandspråka.

I Norden har Utdanningsdirektoratet og dei tilsvarende organisasjonane eit nettverk for elevvurdering som har hatt årlege møte sidan 1991. Språk og morsmål er ei av undergruppene, og føremålet er å utveksle erfaringar og drøfte felles problemstillingar innan vurderingsfeltet.

Eit sentralt nordisk nettverk er Nordspråk, ei samanslutning for nordiske morsmålslærarar og lærarar som underviser i eit nordisk språk som framandspråk. Nordspråk arbeider med støtte frå Nordens språkråd, eit utval under Nordisk ministerråd. Nettverket tilbyr kurs og undervisningsopplegg, arbeider for å sikre dei nordiske språka sin plass i nasjonale læreplanar, arrangerer møte for lærarar og elevar osv. Heimesida har peikarar til morsmålsлага i dei ulike nordiske landa, til tidsskrift og til ulike andre ressursar.

Nordspråk har nettadressa <http://www.nordskol.org/nordspraak>

Nokre andre viktige nordiske nettstader:

Språknemndene i Norden: <http://www.nordisk-sprakrad.no/aktuelt.htm>

Styringsgruppen for nordisk børne- og ungdomskultur (BUK):

<http://valhalla.norden.org/culture/buk/>

Nordisk råd har fleire temasider knytte til aktuelle samarbeidsområde:

Barn og unge: <http://www.norden.org/kultur/barn/sk/index.asp?lang=1>

Språk: <http://www.norden.org/sprak/sk/index.asp?lang=1>

Kultur: <http://www.norden.org/kultur/sk/index.asp?lang=1>

Skulesamarbeid: <http://www.norden.org/skola/sk/index.asp?lang=1>

Tilrådingar

- 26** Det er behov for ein instans som ivaretek eit heilskapleg perspektiv på norskfaget og som kan bidra til å realisere og vidareutvikle norsk som eit inkluderande og dialogbasert fag på alle trinn i opplæringa. Arbeidsgruppa tilrår at det blir danna eit eige norskfagleg kompetansenettverk som får ansvar for løpande informasjonsutveksling og etterutdanning, og for å arrangere ein årleg konferanse om norskfaga frå barnehage til universitet.
- 27** Nettverka for nasjonalspråkundervisning i Norden bør styrkast, både fordi dei nordiske landa har mange felles problemstillingar og med tanke på å styrke språkforståing og samarbeid mellom skolar i nordiske land.

Litteratur

- Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003: *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*, København: Undervisningsministeriet
- Barli, Karen Sørlien 2003: *Døv i "den inkluderende skole" – "i spenningsfeltet mellom einskap og mangfald"* (St.meld. nr. 28 1999:10,11). (Skådalen Publication Series No. 18.) Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Berg, Tove 1996: *Norsk i yrkesfag*, Oslo: LNU/Cappelen
- Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (red.) 2005a: *Ungdommers skrivekompetanse Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*, Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (red.) 2005b: *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*, Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, Kjell Lars 2005c: "Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring", s. 65–97, i Nordal (red.): *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring*, Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa
- Berge, Kjell Lars 2005d: "Skrijving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier", s 161–188, i Aasen (red): *Det nye norskfaget*, Bergen: LNU/Fagbokforlaget 2005
- Delsing, Lars-Olof og Katarina Lundin Åkeson 2005: *Håller språket i hop Norden? En forskningsrapport om ungdommars forståelse av danska, svenska och norska*, Nordiska ministerrådet, Köbenhavn.
<http://www.norden.org/pub/kultur/kultur/sk/TN2005573.pdf>
- Det samiske læreplanverket* 1997: Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.
- Dyndahl, Petter og Lars Anders Kulbrandstad 2005: *High Fidelity eller rein jalla!* Vallset: Oplandske bokforlag
- Carlgren, Ingrid og Ference Marton 2002: *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Drotner, Kirsten 2002: "Medier – dannelse og uddannelse", i *Uddannelse 10/2002*, Undervisningsministeriet, Danmark
<http://udd.uvm.dk/200210/udd200210-09.htm?menuid=4515>
- Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sørheim 1999: *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge 2*. utg. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Frost, Jørgen 2003: *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*, Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Goody, Jack 1986: *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge: Cambridge UP
- Goga, Nina 2004: "Lesingens fasetter. Samtale med Lise Iversen Kulbrandstad", *Norsklæreren* 3/2004
- Goldberg, A. mfl 2003: *The effect of computers on student writing: A meta-analys of studies from 1992-2002*.
<http://www.jtla.org>

- Golden, Anne 2005: *Å gripe poenget: forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskole*, Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, i serien Unipubavhandlinger Acta humaniora nr 227
- Grepstad, Ottar 2004a: *Nynorsk i opplæringa. Kunnskap, kultur og kvalitet*. Småskrifter. Hovdebygda: Nynorsk kultursentrum <http://www.aasentunet.no/>
- Grepstad, Ottar 2004b: *Den språklege lekkasjen*. Årstale. Hovdebygda: Nynorsk kultursentrum <http://www.aasentunet.no/>
- Grepstad, Ottar 2005: *Nynorsk faktabok 2005*, Hovdebygda: Nynorsk kultursentrum <http://www.aasentunet.no/>
- Gustavsson, Bernt 1998: *Dannelse i vor tid. Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*, Århus: Forlaget Klim
- Hagtvet, Bente 2003: "Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter", i Klette, Kirsti (red.) 2003: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UnipubAS forlag
- Hellesnes, Jon 2005: "Om å motverke destruksjonen av danninga", s. 27–34, i Aasen (red): *Det nye norskfaget*, Bergen: Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning
- Hertzberg, Frøydis 2003: Arbeid med muntlige ferdigheter. S. 137–173 i Klette, Kirsti (red.) 2003: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Unipub AS forlag
- Hirvonen, Vuokko 2003: *Mo sámáidahttit skuvlla?: Sámi oahpaheadjiid oainnut ja sámi skuvlla ollasuhtin : refoipma 97 evalueren*. Kárásjohka: Sámi allaskuvla: CálliidLágádus
- Hirvonen, Vuokko 2004a: *Sámi Culture and the School. Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97*. Norges forskningsråd/Sámi allaskuvla
- Hirvonen, Vuokko (red) 2004b: *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S?* Norges forskningsråd/Sámi allaskuvla
- Hvenekilde, Anne 1996: *Hvad gjør vi saa med arven? En studie av abc-er og lesebøker utgitt til norsk morsmålsundervisning i Amerika* Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, i serien Acta humaniora nr 3 /96.
- Hvistendahl, Rita 2001: *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet*, Oslo: Universitetsforlaget
- Hvistendahl, Rita og Astrid Roe 2004: *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen*, Oslo kommune: Utdanningsetaten
- Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg 1997: *Dysleksi: fra teori til praksis*, Oslo: Gyldendal
- Imsen, Gunn 2003: *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- ITU 2003: Alant, I, B. Engan, M. Sandvik og T. Schwebs: *Samhandling med, foran og via skjermen. Småskoleeleven på vei mot digital kompetansekke* ITUs skriftserie 18, 2003 Oslo: Universitetet i Oslo http://www.itu.no/filearchive/fil_ITU_Rapport_18.pdf

ITU 2005a: Hernwall, P og G.M.Vestby: *Kultur for forandring? IKT i flerkulturelle skoler, Oslo indre øst*. ITUs skriftserie 29, 2005 Oslo: Universitetet i Oslo
<http://www.itu.no/Dokumenter/Rapporter/1110921846.33/view>

ITU 2005b: *Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnsopplæringen*. Utredning. Oslo: Universitetet i Oslo http://zalo.itu.no/ITU/filearchive/Digital_skole_hver_dag.pdf

ITU 2005c: *ITU Monitor 2005 – på vei mot digital kompetanse i grunnsopplæringen* Oslo: Universitetsforlaget

Jansson, Benthe Kolberg 2004a: *Nynorskopplæring og didaktisk tilnærming til nynorsk som sidemål: rapport frå ei undersøking i allmennlærerutdanninga*, Halden: Høgskolen i Østfold
<http://fulltekst.bibsys.no/hiof/arbeidsrapport/2004/hefte7-04.pdf>

Jansson, Benthe Kolberg 2004b: *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97*, Halden: Høgskolen i Østfold.
<http://fulltekst.bibsys.no/hiof/arbeidsrapport/2004/hefte6-04.pdf>

Jørgensen, Martin 2004: "Faglighed i modersmålsundervisningen", s. 123–132 i Hamre, Pål, Ove Langlo, Odd Monsson og Hilde Osdal (red.): *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen*, Volda: Høgskulen i Volda

Kirke- utdannings- og forskningskomiteen 2004: *Innst. S. nr. 268 (2003-2004) Innstilling til Stortinget om kultur for læring*

Kjærnsli, Marit m.fl. 2004: *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget

Klette, Kirsti 2003: *Lærernes klasseromsarbeid. Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97*. S. 39–77 i Klette, Kirsti (red.) 2003: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UnipubAS forlag

Kulbrandstad, Lise Iversen 2000: *Lesing på papir og skjerm*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, Rapport 12-00, http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2000/12/rapp12_2000.pdf

Kulbrandstad, Lise Iversen 2004: *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*, Bergen: LNU/Fagbokforlaget

Kulbrandstad, Lise Iversen, Anne Marit Danbolt, Eva Marie Syversen og Tove Sommervold 2005: *Tekstsamtaler – Arbeid med litteratur, lesing og skriving i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*, Vallset: Oplandske Bokforlag

Kulbrandstad, Lise Iversen 2005b: "Vi skriver det jo helt om til våre egne ord, liksom!" Å skrive selvstendig i den digitale tidsalderen. I Dyndahl (red.): *High Fidelity eller rein jalla!* Valset: Oplandske Bokforlag

Kulbrandstad, Lise Iversen 2006: "Lese- og skrivepraksiser foran dataskjermen" i Bjar, Louise (red.): *Språkutveckling under skolåren*, Studentlitteratur, Lund 2006

Kulbrandstad, Lise Iversen 2006b: "Utfordringer for lærerutdanningen i et leseperspektiv", under utgiving hos Nordisk Ministerråd i rapport frå konferansen "Framtidens tekstkompetens, Arbeidsseminarium om läsfärdigheter i Norden", København 3-4. februar 2005

Kunnskapsløftet: sjå informasjonsside <http://www.kunnskapsloftet.no/>

Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1997: *Stortingsmelding nr 48 (1996–1997) Om lærerutdanning*. Oslo: KUF

Lagerström, Bengt Oscar 2000: *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 1999/2000. Notater 2000/72*. Kongsvinger, Oslo: Statistisk sentralbyrå

Leirvaag, Ole Gunnar 1999: Norsk på grunnlag av samisk, Samisk utdanningsråd

Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo 2001: *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. OECD, PISA. I Acta Didactica 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Lie, Svein, Therese N. Hopfenbeck, Elisabeth Ibsen og Arve Turmo 2005: *Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*, Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Læreplanverket for videregående opplæring 1994: Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997: Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet http://www.uddanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=148

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter 1998: Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk, engelsk, drama og rytmikk for døve 1997: Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. Sjå også http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=14890&epslanguage=NO

Maalouf, Amin 1999: *Identitet som dreper*, Oslo: Pax forlag

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red) 2005: *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, Oslo: Det Norske Samlaget.

Nordal, Anne Steinsvik (red) 2005: *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring*. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

NOKUT 2005: *Evaluering av allmennlærerutdanningen. Midtveisrapport fra eksternt komité*

Nordens språkråd 2005: *Deklaration om nordisk språkpolitikk*, <http://www.spraknamnden.se/aktuellt/sprakpolitik/norden/Utkastdeklarationpublik.pdf>

NOU 1996:2: *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo: KUF

NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

Ohna, Stein Erik, Oddvar Hjulstad, Arnfinn Muruvik Vonen, Sissel M. Grønlie, Ellinor Hjelmervik og Grete Høie 2003: *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Skådalen Publication Series No. 20. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Ongstad, Sigmund 2002: Positioning early research on writing in Norway. *Written Communication* Vol.19, No. 3, pp 345–381.

Passey, D. mfl 2003: *The motivational Effect og ICT om Pupils. Emerging Findings* Department of educational Research Lancaster University

Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning 1994: Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet

Rammeplan og forskrift. Allmennlærerutdanning 1999: Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet

Ruud, Marianne 2004: "Bare en av femten lærere har kompetanse i norsk som andrespråk", publisert 28.4.04 <http://www.utdanning.ws/>

Røssaak, Eivind 1996: *Skrujern, kanoner og trojanske hester. Samtaler om litteratur*, Oslo: Aschehoug.

Skarstein, Dag 2005: "Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet – om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståinga av liv og røyndom", s. 141 – 156, i Nicolaysen og Aase (red): *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, Oslo: Det Norske Samlaget.

Smidt, Jon 2004: *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget

Solheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnessen 2003: *Slik Leser 10-åringer i Norge: en kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning

Solstad, Karl Johan og Thor Ola Engen (red.) 2004: *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*, Oslo: Universitetsforlaget

Språkrådet 2005: *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi*, Oslo: Språkrådet

Stette, Øystein (red) 2005: *Opplæringslova med forskrifter. Forarbeid og kommentarer. 2005*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon

Teigen, Knut Åge 2005: "Betre sidemålsundervisning i Bærum", s 25–35 i Nordal, Anne Steinsvik: *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa*, Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

Trageton, Arne 2003a: *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Trageton, Arne 2003b: "Gjev PC-skriving betre tekstar på småskolesteget?" *Norsklæreren* 5/2003

Trageton, Arne 2004: "Å skrive seg til lesing. Spreiingsfase og forskning" i *Norsklæreren* 4/2004

Tørjesen, Torill Wiiger 2005: "Nye vegar til nynorsken" s. 37–41 i Nordal (red.): *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa*, Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

Ulvik, Marit 2005: "Bør danning være et mål for skolen?", s. 62–71 i *Bedre skole* 3/2005, Oslo, Utdanningsakademiet

Universitetet i Bergen 2001: *Skolen i fokus. Ny lektor- og adjunktutdanning ved UiB*, Bergen: UiB <http://www.uib.no/dak/skolenifokus/skolenifokus.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet 2002a: St.meld.nr.16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040003/dok-bn.html>

Utdannings- og forskningsdepartementet 2002b: Nettside med rapporter fra evalueringa av lærarutdanningar av Norgesnettrådet 2002,
http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/rapporter/045071-220002/dok-bn.html

Utdannings- og forskningsdepartementet 2003a: *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.
<http://odin.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/2Ramm012.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet 2003b: *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004 – 2009*, Oslo: UFD
<http://odin.dep.no/filarkiv/195321/Strategiplan.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet/Council of Europe 2003–2004: *Language Education Policy Profile, Norway* Oslo: UFD http://odin.dep.no/filarkiv/221162/Profile_Norway.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet 2004a: *St.meld.nr.30 (2003-2004): Kultur for læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/stmeld/045001-040013/dok-bn.html>

Utdannings- og forskningsdepartementet 2004b: *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*, Oslo: UFD
<http://www.kunnskapsloftet.no/filer/strategiforkompetanseutvikling.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet 2004c: *Program for digital kompetanse 2004 – 2008*, Oslo: UFD
<http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/satsingsomraade/ikt/045011-990066/dok-bn.html>

Utdannings- og forskningsdepartementet 2004d: *Se mulighetene og gjør noe med dem! - strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008*, Oslo: UFD
http://odin.dep.no/filarkiv/209235/Se_mulighetene.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet 2005a: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007. April 2005*. Oslo: UFD

Utdannings- og forskningsdepartementet 2005 b: *Rammeplan for videreutdanning i grunnleggende lese-, skrive, og matematikkopplæring – 30 studiepoeng*, Oslo: UFD
<http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/regelverk/045061-990094/dok-bn.html>

Utdanningsdirektoratet 2005a: *Utdanningsspeilet 2004*, Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet 2005b: *Den digitale skole*
http://skolenettet.ls.no/moduler/templates/Module_Page.aspx?id=21956&epslanguage=NO

Utdanningsetaten, Oslo kommune 2004: *Språk for felles framtid. Handlingsprogram. Lese-, skrive- og språkopplæring i Osloskolen 2004 – 2007*
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/Utdanningsetaten/Internett/Dokumenter/handbok/satsingsomrader/handlingsprog.%20pdf.pdf>

Utdanningsetaten, Oslo kommune 2005: *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*.
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Satsingsomr%C3%A5der/Prosjektplan-revidert-nov05.pdf>

Vagle, Wenche 2005: "Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn", s. 234–274 i Berge mfl (red.): *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*, Oslo: Universitetsforlaget

Vinje, Eiliv 2005: "Om kanon i litteraturundervisningen", s. 72 – 87 i Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.): *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, Oslo: Det Norske Samlaget.

Wagner, Åse Kari og Per Uppstad 2005: "Minoritetsspråklige 10-åringers leseferdigheter i norsk skole (PIRLS 2001)", *Norsklæreren* 3/2005

Wagner, Åse Kari H. 2004: *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge?* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Özerk, Kamil 2003: *Sampedagogikk : en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag

Aamotsbakken, Bente 2003: *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*, Rapport 9/2203, Høgskolen i Vestfold

Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.) 2005: *Det nye norskfaget*, Bergen: LNU/Fagbokforlaget

Aasen, Joar, Thor Ola Engen og Kari Nes (red.) 2003: *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen "Hvordan klarer minoritetene seg i skolen?"* Høgskolen i Hedmark, rapport nr 14

Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet

Delrapport

Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet
Mai 2005

Innhald

Innleiing	3
1	Fire norskfag med ulike vilkår 4
	Læreplanane og Opplæringslova 5
	Nokre sentrale omgrep – avklaringar 6
	Utvikling av kartleggingsverktøy 7
2	Prinsippet om tilpassa opplæring 8
	Evaluering av Reform-97 9
	Bruk av spesialundervisning 10
	Oslo kommune: Prosjekt med tilpassa opplæring 11
3	Dei tre andrespråkplanane 11
	Norsk for elevar med samisk som førstespråk 11
	Norsk for elevar med teiknspråk som førstespråk 12
	Norsk som andrespråk for språklege minoritetar 13
4	Andrespråkopplæring i andre land 17
	Danmark 18
	Sverige 19
	Europeiske tverrsnittundersøkingar 20
5	Kunnskapsløftet – ny læreplanstruktur 21
	Høyringsutkastet til ny læreplan i norsk – framtidens norskfag? 22
6	Kor mange læreplanar? 23
	Alternativ 1: Ein felles plan 23
	Forholdet mellom norsk og norsk som andrespråk for språklege minoritetar 27
	Alternativ 2: Ein felles andrespråkplan 29
	Alternativ 3: Fire læreplanar i norsk 33
7	Tilråding: Fire læreplanar med felles plattform 33
	Litteraturliste 37
	Vedlegg
1	Mål, timetal og struktur i dei ulike norskplanane 38
2	Andrespråkopplæring i Danmark, Sverige og i andre europeiske land 41
3	Eksamenssekretariatet 1997: Om vurdering av skriftlig arbeid i norsk som andrespråk for spåklige minoriteter, vidaregående skole (<i>ikkje trykt, kontakt evt Utdanningsdirektoratet</i>)

Innleiing

Utdannings- og forskningsdepartementet sette i april 2005 ned ei arbeidsgruppe for å vur-dere heilskapen i framtidens norskfag, særleg i lys av dei utfordringane eit fleirkulturelt samfunn skaper. 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:

7. Norskfagets rolle i et flerkulturelt samfunn, herunder norskfaget som formidler av kultur og samfunnskunnskap
8. Læreplaner og vurderingsformer, herunder:
 - 8.1. vurdering av muligheten for ett norskfag for alle (se presisering)
 - 8.2. utvikling av grunnleggende ferdigheter (å kunne lese og kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig) i norskfaget og i alle fag
9. Lærerutdanningen
10. Støttetiltak, som nasjonale sentra, herunder eksisterende sentras mandat og organisasjonsform og behovet for samordning, evt opprettelse av nye sentra.
11. Forskning, forsøks- og utviklingsarbeid
12. 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 minoritetspråklige elever, dvs en læreplan i norsk for alle.

Arbeidsgruppen bes vurdere og anbefale om:

4. Dagens system med samme antall læreplaner i norsk skal opprettholdes
5. Det skal utarbeides en læreplan i norsk som andrespråk evt. supplert med veiledninger for aktuelle målgrupper
6. 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 tidspresstet 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 sjølvstøtt 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 følge 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 norsk-

opplæring 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 sjølve 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 "sjølvsgatte" utgangspunkt for samhandling, identitetsutvikling og meiningsskapning. 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 meistrar 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 opplæringspråket. 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 følge 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 følge 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 følge 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 ein 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 undervisningsutbyte. Haug oppsummerer resultatata frå denne delen av evalueringa slik: "Konkret tyder det at grunnskulen slik målet er, ikkje gir ei likeverdige 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 minoritetselevar 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 minoritetselevar. "Sakene viser at skolene henviser minoritetselever 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-tjensten diagnostiserte *minoritetselever* 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 begynnaropplæringa er på samisk. Norsk 1S, norsk for elevar med samisk som andrespråk, der begynnaropplæringa 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 grunnleggjende 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." Dannelsings- og kulturaspektet er grunnleggjande 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 begynnaropplæring 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 grunnskolenes 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 først 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.

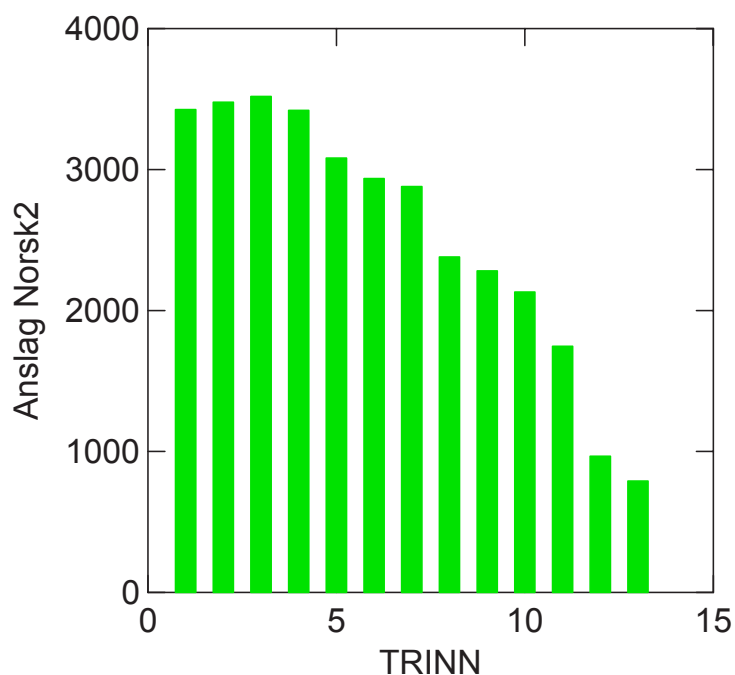
Tal for grunnskolen inneverande skoleår viser at 35 897 elevar får såkalla "særskild norskundervisning". Aasen og Mønness anslår at rundt 30 000 av dei, eller 83 %, får opplæring etter norsk som andrespråkplanen i eit eller anna omfang og i ei eller anna form (Aasen og Mønness 2005:5). Dette er om lag 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 vidaregåande skole; heile landet; status for elevar som mottar No2-undervisning i absolutte tall; for grunnskolen anslåtte (83 %), for den vidaregåande 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 fremmede 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 elevene. 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 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, høgare 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 innvandrara (*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 grunngjevne (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 minoritetslevar som er på den aktuelle skolen og klassesteget – og sjølvsagt 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 levar 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 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.

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 danskopplæringa 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 minoritetspråklege 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 minoritetselevane 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 – framtidas 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 følge 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 bruke norsk som opplæringspråk 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 kompetansemål, 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 bestemmast 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 kompetansemål? Er dei tre andrespråkgruppene i så fall like eller samanliknbare? Kan dei felles kompetansemåla 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. Vilråra 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 – føreset 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.

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 mogleg 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 tilsvarende 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 tilsvarende 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.

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

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.

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 særigne ved andrespråklæring 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 første-språk.

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 minoritetsspråklege elevar (sjå kapittel 3), noko som kan bidra til at undervisninga fungerer segregerande. 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 minoritetsspråkleg 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 følgje 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 tredjegenarasjonslevar 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 sjølvstøtt 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 medelevarane. 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 øydeleggjande. 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 kartleggingsmaterieill no under utvikling, som ein del av strategiplanen "Likeverdige utdanning i praksis". Det er behov for å lage tilsvarande kartleggingsverktøy for vidaregåande trinn, og ein bør vurdere om resultatane frå kartlegginga skal vere det som avgjer kva læreplan elevane skal følge.

For at Noa og norskfaget skal vere samarbeidande fag, må læreplanane vere samordna. Det som er felles, bør gi rom for ulike grad av måloppnåing. Den enkelte skole/lærar kan då bryte ned måla i mindre einingar og legge til rette for differensiert vurdering og ulike 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 blikk på dagens planar viser at dei har til dels ulike timetal og at alle har ulike 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 elever med samisk som førstespråk (grunnskole), norsk for elever med samisk (vidaregåande), Sametingets forslag til nye norskplanar 1S og 2S

Innleiinga til læreplanane i norsk for elever 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 særemne. 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/minoritetsspråklege 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 tilsvarande området i framandspråkplanane. Det blir fokusert på lyttetrening og språkforståing, likeeins utvikling av lesestrategiar, samtalestrategiar (korleis ein uttrykkjer 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 andrespråkplanen 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 sær eigen 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 opplæringspråka. 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 forskjellane som finst, må kome til syne med eigne planar. Det skal her nemnast kort at også det særigne 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 identitetsskapande 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.

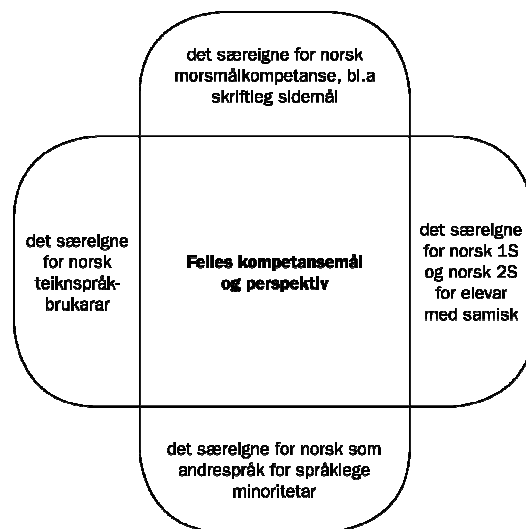
- *Ulik sluttkompetanse:* Dei tre andrespråkplanane i norsk har ulike mål for utvikling av skriftleg og munnleg dugleik i språket, tilpassa dei tre gruppene. I tillegg har planane egne kompetansemål for den forskjellige tospråklege kompetansen elevane i dei tre gruppene skal utvikle. For elevar med samisk 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 særlegne 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 eigne 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 till 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 - likeverdige 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 elever 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 norskløplanen 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 språkløring <p>NY GJENNOMGÅANDE PLAN</p> <ul style="list-style-type: none"> Lytte og tale Lese og skrive Sammensatte tekster Språk og kultur i endring 	<ul style="list-style-type: none"> Lytte og tale Lese og skrive Kunnskap om språk og kultur
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 elever (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 elever 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 Særerne 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 elever 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 munnavlese 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 kundskaps- og ferdighetsområder, delmål, læseplan og veiledning (jf. CVU København og Nordsjælland 2004: 5-7). Den offisielle danske betegnelsen på elevgruppen er ”tosprogede elever”. Gruppen avgrenses slik: elever, der har et andet 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. Behover 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 forskjelligt 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 innsigt.” 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 utdanning” (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. Spørgsmålet er blot, om de klarer sig så godt, *som de kunne*. Det er vores vurdering, at de frie grundskoler kan udvikle indsatsen ved at kombinere engagementet, de generelt kvalificerede lærere og vægten på sporgtilegnelse i fritiden med en højere grad af faglighed i dansk som andetsprog. (s.7)

Rambøll Management 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 innsats, som kan modvirke de sproglige vanskeligheter, som tosprogede elever ofte støder på i de eldre 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 Grundskoleförordningens 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 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. 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 minoritetselevenes morsmål har da også en mer framtredd 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 skolen for elever med utlåndsk bakgrunn bör ytterligere oppmärksammas
- Åtgärder skall vidtas for att stärka svenska som andraspråk:
 - Kommunerna och Skoleverket bör oppmerksamma elever som har svært att nå målen
 - Ämnet svenska som andrespråk skall utvärderas
 - Antalet behöriga lärere och den allmänna kunskaper kring andraspråksfrågor skall ökas i skolen
 - Systemet med gemensamma nasjonella prov skall utvärderas
 - Innsatser skall göras for att ändra attityderna till ämnet svenska som andraspråk og höja dess status
 - Utbildningsmoment om svenska som andraspråk skall läggas in i skolledarutbildningen
 - Rutiner for behovsbedømming for svenska som andraspråk skall tas fram
- Åtgärder skall vidtas for att stärka modersmålsstödet i förskolan og modersmålsundervisningen i skolen.
- Åtgärder skall vidtas for att stärka svenskundervisningen for invandrare (sfi).
- Invandras språklige og kulturelle kompetens bör tillvaratas på ett bättre sätt og dereas deltagande i vuxenutbildning og folkbildning på ulike 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 minoritetselever 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 andrespråksfagets formål og innhold

blant skoleledere og lærere, og det er mangel på adekvat utdannede lærere i andrespråksfaget 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 minoritetselever ser det ut til å være viktigere enn for andre skoler å få større tilgang på ressurser. I 2004 publiserte Myndigheten för skolutveckling 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 parallellagt 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 andraspråklärare 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 kasusstudien 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 kasusstudiene trekkes en konklusjon om at det bør utvikles et nytt svenskfag og at andrespråksfaget på sikt bør nedlegges. I den svenske debatten har denne kasusstudien 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 erfarne 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 tverrsnittsundersøkelser

Eurydice, The Information Network on Education in Europe, har de siste årene publisert to tverrsnittsundersøkelser 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 Eurpoe. 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 minoritetslevers 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/GETDOC/_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 Eurpoe. 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 bedre måluppfyllelse. 16.12.2004*

PLS Consult 1998: *Undervisningsministeriets Integrationsprosjekt. 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 invandrabakgrund. 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, Integrationsprosjektet /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, Integrationsprosjektet og Folkeskolen år 2000. København: Undervisningsministeriet*

Kva er norskfaget si rolle i eit fleirkulturelt samfunn?

Er ein læreplan nok?

Kva er utfordringane for lærarutdanninga?

Korleis kan ein utvikle dei grunnleggande dugleikane i norsk og andre fag?

I april 2005 sette Utdannings- og forskningsdepartementet ned ei arbeidsgruppe for å vurdere heilskapen i framtidens norskfag, i lys av dei utfordringane eit fleirkulturelt samfunn skaper. *Framtidens norskfag* er arbeidsgruppa sitt svar på oppdraget. Rapporten gir ikkje endelege løysingar, men er eit utgangspunkt for vidare debatt og utvikling av norskfaget.