



UNIVERSITETET I OSLO

Kunnskapsdepartementet
Postboks 8119 Dep
0032 Oslo

Universitetsdirektøren
Postboks 1072, Blindern
0316 OSLO

Dato: 1.11.2010
Vår ref.: 2010/8863
Deres ref.: 201003005

Telefon: 22 85 63 01
Telefaks: 22 85 44 42
E-post: postmottak@admin.uio.no
Nettadresse: www.uio.no

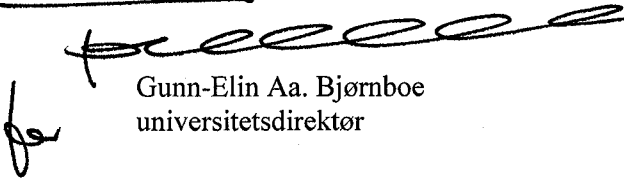
Høringsuttalelse fra Universitet i Oslo vedrørende NOU 2010:7 - Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.

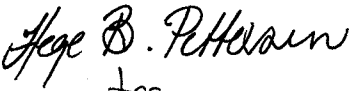
Det vises til brev av 21. juni 2010 fra Kunnskapsdepartementet vedrørende ovennevnte sak.

Saken er ved Universitetet i Oslo (UiO) sendt på høring til alle fakulteter, sentre og Studentparlamentet. I tillegg er den behandlet i Studieavdelingen av Mangfold i Fokus i Akademia (MiFA).

Universitetsdirektøren anser tematikken viktig og utfordrende, og vi vedlegger derfor uttalelsene fra Det humanistiske fakultet, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og MiFA i sin helhet.

Med hilsen


Gunn-Elin Aa. Bjørnboe
universitetsdirektør


for
Monica Bakken
studiedirektør

Vedlegg:

Kopi til: Fakulteter, sentre, MiFA og Studentparlamentet



UNIVERSITETET I OSLO
DET HUMANISTISKE FAKULTET

NOTAT

Til: Studieavdelingen
v/ Kirsti Margrethe Mortensen

Fakultetssekretariatet
Forsknings- og administrasjonsseksjonen
Postboks 1079 Blindern
0316 OSLO

Dato: 25.10.2010
Saksnr.: 2010/8863
Saksbehandler: Inger-Johanne Ullern

Telefon: 22 85 63 83
Telefaks: 22 85 45 50
E-post: postmottak@hf.uio.no
Nettadresse: www.hf.uio.no

Høring - Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.

Vi viser til notat av 2. juli i år om NOU 2010: 7. Høringsnotatet har vært sendt instituttene ved HF til uttalelser. Institutt for lingvistiske og nordiske studier har levert uttalelse som følger vedlagt.

Med hilsen

Thorbjørn Nordbø
Assisterende fakultetsdirektør

Inger-Johanne Ullern
Seniorrådgiver

Inger-Johanne Ullern
22856335 i.j.ullern@hf.uio.no

Høringsuttalelse fra ulike fagmiljøer ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN) ved Det humanistiske fakultet. NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*

Fagmiljøet i norsk som andrespråk:

Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved UiO har mottatt NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* og har fått anledning til å uttale seg. Instituttet har som kjent ansvar for utdanning av norsklektorer for skoleverket, både innenfor et integrert lektorprogram og i form av et grunnstudium i nordiske studier etterfulgt av PPU. Instituttets fagmiljøer innen nordiskfaget og norsk som andrespråk bidrar til denne utdanningen.

Instituttet mener utredningen er blitt et viktig dokument som gir en helhetlig og grundig gjennomgang av opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige i Norge. Den baserer seg på et bredt kildeomfang og en omfattende oversikt over praksis. Så avdekkes også omfattende svikt i opplæringen av minoritetsspråklige elever og voksne i utdanningssystemet. De tiltakene som utvalget foreslår, synes gjennomgående både relevante og nødvendige.

Vi har særskilte kommentarer til enkelte forhold.

Kapittel 1, 6 og 20

Vi slutter oss til den sterke tilrådingen i kapittel 1.1 og 20.4 om at kompetanse i norsk som andrespråk inngår som en obligatorisk del av lærerutdanningene. Vi vil legge til at tilrådingen kunne vært tydeliggjort i forhold til universitetenes praktiskpedagogiske undervisning i alle skolefag, og vi savner en bredere omtale av universitetenes lektorutdanninger, særlig for norskfaget.

Utvalget understreker bl.a. at mange elever med norsk som andrespråk har meget svake skoleresultater når de går ut av grunnskolen, og at dette bl.a. har sammenheng med en rekke opplæringsforhold som det kan gjøres noe med. Av gjennomgangen av rapporter og undersøkelser (kapittel 6) framgår det at gjennomføringen / praksis i klasserommet i stor grad svikter. Utvalget skriver om nødvendigheten av systematisk arbeid, og behandler en lang rekke språklige og didaktiske faktorer som både berører norskopplæringen og fagopplæringen. Vi mener denne gjennomgangen understreker behovet for styrket kompetanse i norsk som andrespråk og andrespråksdidaktikk blant lærere og skoleledere. Vi minner i den forbindelse om at det ikke bare er norsklærere som trenger viten om norsk som andrespråk; de grunnleggende ferdighetene skal fremmes i alle fag i skolen.

ILN støtter forslaget om at det opprettes et nasjonalt senter for språkutvikling (kapittel 1.1 og 20.4) som skal forske på hvordan barn utvikler andrespråket sitt, og språk for øvrig. Utvalget peker på at et slikt senter skal arbeide med forskning for å fremme forståelse for hvordan en best mulig kan legge til rette for barns utvikling av flere språk. Det er dessuten stort behov for å studere den videre språkutviklingen hos barn og unge. Et nasjonalt senter innenfor forskningsfeltet minoritetsspråklige barn og unges språkutvikling ville bl.a. kunne gi kunnskaper som kan bidra til å demme opp for det omfattende frafallet i videregående opplæring.

Kapittel 9

Utvalget mener at det etter bortfallet av fagplanen for norsk som andrespråk i skolen vil være nødvendig å justere den ordinære norskplanen, ettersom denne ble utformet som en førstespråkplan. Vi er enig med utvalget i at denne planen bør revideres for bedre å ivareta flerspråklige og flerkulturelle perspektiver, og at den bør inneholde flere mål knyttet til språklæring og læringsstrategier. Dette er kunnskapsområder for alle elever, både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. For at en revidert plan skal kunne ivareta både hensynet til økt vekt på språklæring og til norskfagets forpliktelser som kulturbyggende og fellesskapsstiftende dannelsesfag for alle elever, vil vi anbefale at kompetanse fra universitetenes fagmiljøer for nordisk og norsk som andrespråk trekkes inn i revisjonsarbeidet. Vi mener imidlertid at en slik revisjon ikke vil fjerne behovet for en alternativ plan i norsk som andrespråk i videregående skole.

Utvalget drøfter relativt inngående de problemer som reiser seg mht sluttvurdering i norsk for elever med kort botid i Norge. Vi støtter forslaget om at det utvikles en ordning hvor elever og voksne med kort botid i Norge etter beståtte språktester kan få generell studiekompetanse, videre at overgangsordningen som gir elever mulighet til å ta eksamen etter NOA-planen må videreføres ”inntil ny særskilt ordning foreligger” (s. 227). Vi vil imidlertid anbefale at det utformes en alternativ norskplan for videregående skole, rettet mot elever med relativt kort botid i Norge. Blant de mange argumenter som kan framføres for en alternativ norskplan for elever med relativt kort botid i Norge, vil vi nevne hensynet til elever som mestrer norsk godt, botid tatt i betraktning, men som ikke vil kunne konkurrere på like vilkår med førstespråkbrukere ved sluttvurdering i videregående skole. Utvalgets argumentasjon for en språktest som kan gi studiekompetanse, synes hovedsakelig å dreie seg om elever som ikke vil kunne vurderes etter ordinær plan og oppnå beståttkarakter. Målet synes å være at flere skal kunne få generell studiekompetanse, samtidig at man skal sikre at kommende studenter mestrer norsk i tale og skrift på et visst nivå. Men mange studier har høye opptakskrav, og flere av disse er både samfunnsmessig viktige og betraktes som særlig attraktive av minoritetsspråklig ungdom. Det vil da være uheldig om adgangen til studier som jus, medisin o.a. blir vanskeliggjort for dyktige minoritetsspråklige elever fordi adgangen til å ta eksamen etter NOA-planen avvikes, og de henvises til sluttvurdering etter den ordinære norskplanen.

Kapittel 13

I innledningen til kapittel 13 (s. 283) heter det at ”Det må imidlertid understrekes at det er noe mangelfull kunnskap om minoritetsspråklige studenter studievalg og yrkeskvalifisering, og at det derfor er behov for forskning knyttet til disse problemstillingene.” ILN støtter utvalget i at det er behov for slik forskning, men vil påpeke at dette ikke er tatt med som ett av punktene i utvalgets anbefalinger.

I kulepunkt 7 anbefaler utvalget: ”Utvikling av språk- og kommunikasjonskurs for innvandrere som har bestått Bergenstesten eller tilsvarende og som ønsker å kvalifisere seg for opptak til høyere utdanning og/eller for arbeidslivet.”

Her er det formodentlig en formuleringsfeil, for som utvalget sier i kapittel 13.4:

”Bergenstesten henvender seg til personer som søker opptak til høyere utdanning i Norge, og til arbeidstakere som trenger en dokumentasjon på sine norskferdigheter.”

For å unngå misforståelse: Anbefalingen bør vel være at det utvikles språk- og kommunikasjonskurs for kandidater som ønsker å ta Norsk språktest høyere nivå (Bergenstesten). De kursene som tilbys nå leder fram til Norskprøve 2 for voksne innvandrere (nivå A2) og Norskprøve 3 for voksne innvandrere (nivå B1) som er avsluttende prøver på

den statlig finansierte norskopplæringen som tilbys innvandrere i Norge. Disse prøvene ligger under nivået for Bergenstesten. Jf. <http://www.fu.no/default.asp?avd=231&nyh=5343>

Fagmiljøet nordisk språk:

Som UK for nordisk språk har jeg med bekymring merket meg det som er i ferd med å skje med norskfaget. Tradisjonelt har norskfaget blitt forstått som et morsmålsfag, og det er ikke noe som bør endres slik det blir lagt opp til.

Når norsk som andrespråk nå er avviklet, bør det etter mitt syn komme en ny fullverdig fagplan for "minoritetsspråklige" elever. Det må imidlertid være mulig at elever kan gå fra denne planen og over til den "majoritetsspråklige". Faktisk taler både hensynet til minoritetsspråklige og til majoritetsspråklige elever for en slik løsning.

Det er ikke rimelig å tenke seg at noen som har bodd i landet forholdsvis kort tid (for eksempel inntil fem år), skal ha oppnådd samme norskferdigheter som den som er født og oppvokst i et norskspråklig miljø. Den som har bodd i Norge forholdsvis kort tid, må faktisk ha krav på å få tid og rom for grunnleggende språklæring; den som har bodd i Norge hele livet, må vi kunne kreve mer av. Den som har bodd i Norge hele livet, må kunne forutsettes å kjenne en god del sider av norsk litteratur, språk og kultur, som den som er ny i Norge, trenger å få høre mer om.

Dersom det ikke kommer en ny fagplan for minoritetsspråklige elever, vil det faktisk tvinge fram at norskfaget blir forstått som mindre av et morsmålsfag. Da vil mange komponenter i dagens norskfag, som forutsetter et visst kjennskap til norsk språk og kultur, nødvendigvis svekkes. Fra mitt ståsted er det nokså opplagt at dette vil ramme nynorsken hardt, for eksempel.

Det er vanskelig å forstå hvorfor Norge ikke kan opprettholde en morsmålsplan og en andrespråksplan når Danmark og Sverige kan. Og jeg tviler ikke på Østbergutvalgets gode intensjoner, men jeg er redd for at en elev med store ferdigheter og innsatsvilje, men med typiske trivielle "nybegynnerfeil" i norsken (feil genus, feil bruk av preposisjoner), fort kan bli bedømt for strengt, om det altså bare er én fagplan. Eventuelt kan majoritetsspråklige elever bli bedømt for snilt; for de fleste norske elever er det ingen prestasjon å beherske genus og preposisjonsbruk i norsk. Dersom en er opptatt av integrering, er dette bekymringsfullt.

- Dessverre har vi ikke hatt mulighet til å diskutere denne saken i kollegiet mitt, men kollegene mine er orientert om at jeg skriver denne uttalelsen.

Høringssvar fra det lingvistiske forskningsmiljøet :

Det lingvistiske forskningsmiljøet ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved UiO vil med dette avgi et høringssvar til NOU2010:7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Konkret vil vi kommentere følgende avsnitt på side 381-2 (**avsnitt 20.4 "Utvalgets vurderinger"**):

Etter at det har kommet flere barn med andre språk og ulik kulturbakgrunn inn i barnehagene, har også kunnskap om flerspråklig utvikling og flerkulturelt arbeid blitt mer etterspurt. En svakhet er imidlertid at det finnes for lite forskning i Norge rundt barns tilegnelse av flere språk. Utvalget mener Norge trenger et senter for språkutvikling som skal forstå og forske på

- Hvordan barn lærer å snakke og forstå språket*
- Hvordan barn utvikler og bruker flere språk*
- Hvordan barn utvikler et vidt spekter av språkferdigheter*
- Hvordan språksosialisering foregår i ulike hjemmemiljø*
- Hvordan pedagoger kan skape et godt språkmiljø for alle barn.*

Senteret bør ha som mandat at det skal legge til rette for at barn får et rikt språkmiljø hjemme, i barnehagen og i skolen. Utvalget mener vi trenger et senter som kan være Norges samlende forsknings- og utviklingsmiljø for barns tidlige språktilegnelse. Senteret kan knytte seg til forskere og medarbeidere med forskjellige fag og kompetanse.

Selv om NOU-en først og fremst har et utdanningsvitenskaplig perspektiv, er det i dette avsnittet en bredere vinkling på forskning på barns tidlige språktilegnelse, med et eksplisitt tverrdisiplinært fokus gjennom formuleringen "forskere og medarbeidere med forskjellige fag og kompetanse". Vi vil gjerne få uttrykke vår tilfredshet med dette.

I Norge – som internasjonalt – drives det i dag forskning på barns språktilegnelse innenfor tre disipliner, pedagogikk, psykologi og lingvistikk (språkvitenskap). Vårt forskningsmiljø består av lingvister med bred forskningserfaring fra barn med typisk språkutvikling, i tillegg til at vi også forsker på barn med språkvansker. I 2008 og 2009 gjennomførte vi en stor undersøkelse av språkutvikling hos 6500 norske barn i alderen 8 til 36 måneder – den største av sitt slag i verden til nå. Utgangspunktet var en norsk tilpasning av kartleggingsinstrumentet *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*, som er tilpasset til snart 50 ulike språk. Gjennom denne undersøkelsen har vi for første gang fått en bred dokumentasjon av variasjon og utviklingsforløp av et vidt spekter av språklige ferdigheter hos barn opp til tre år. Internasjonalt (for eksempel i Danmark, USA og England) har tilsvarende undersøkelser vært et viktig grunnlag for å utvikle kartleggingsinstrumenter til bruk i for eksempel barnehager

Vårt forskningsmiljø arbeider også med flerspråklighet hos barn, både i førskolealder og i skolealder. Sentrale temaer for denne delen av vår forskning er innlæring og bruk av flere språk fra fødselen av, sosialisering til flerspråklighet, kjennetegn ved flerspråklig kompetanse, og flerspråklighet i skolen. Fordi vi har et lingvistisk perspektiv på denne forskningen, vil vi på en god måte kunne supplere forskning utført av pedagoger og psykologer. Vi arbeider også for tiden med å utvikle en søknad om senter for fremragende forskning innenfor flerspråklighet (*Centre of multilingualism in society across the lifespan*).

Til slutt vil vi nevne at miljøet har tett forskningsmessig samarbeid med Center for børnesprog (CB) ved Syddansk Universitet i Odense, som er ledet av Dorthe Bleses. CB har vært instrumentelle i utvikling av kartleggingsinstrumenter for treåringer i etterkant av at det med Dagtilbudsloven fra 2007 ble innført obligatorisk tilbud om språkkartlegging av treåringer. På europeisk nivå er vi også med i en COST-arbeidsgruppe om språkproblemer hos flerspråklige barn,

Med vår forskningsprofil vil vi kunne tilføre et senter for språkutvikling kompetanse som vil komplettere forskning og utviklingsarbeid gjort av pedagoger og psykologer. Vi har vært i kontakt med språktilegnelsesmiljøet ved Universitetet i Tromsø om et mulig samarbeid og arbeidsdeling når det gjelder dette nye senteret og har fått positive signaler derfra.

På vegne av forskningsmiljøet i lingvistikk ved Universitetet i Oslo,

Kristian Emil Kristoffersen
Professor



Til: Kirsti Margrethe Mortensen

Fakultetsadministrasjonen

Postboks 1032 Blindern
0315 Oslo

Sem Sælands vei 24

Telefon: 22 85 63 44

Telefaks: 22 85 63 39

E-post: postmottak@matnat.uio.no

Nettadresse: www.mn.uio.no

Dato: 25.10.2010

Saksnr.: 2010/8863

Saksbehandler: Tone Skramstad

Høringsuttalselse fra MN-fakultetet - NOU 2010: 7. Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet

Som det framgår av kapittel 13 i høringen "Minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning", er farmasi et populært studium blant studenter med ikke-vestlig bakgrunn. Ved Universitetet i Oslo (UiO) tilbyr vi ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (MN-fakultetet) det femårige studieprogrammet i farmasi.

Opptak til studieprogrammet farmasi ved UiO krever generell studiekompetanse i tillegg til følgende spesielle opptakskrav: Matematikk R1 eller Matematikk (S1+S2) og både Fysikk 1 og Kjemi (1+2). Studiet er adgangsregulert, og poenggrensen for hovedopptaket i 2010 var 46,3 poeng (kilde: www.samordnaopptak.no).

Vi har registrert at andelen studenter med ikke-vestlig bakgrunn har økt på farmasistudiet de siste årene. I dag har omtrent 2/3 av de 350 studentene på alle kullene ikke-vestlig bakgrunn, mens det for noen år tilbake var rundt 1/3. Når andelen studenter med ikke-vestlig bakgrunn øker, får vi noen nye utfordringer, blant annet knyttet til for svak norskkompetanse.

Farmasistudiet

Det femårige masterprogrammet i farmasi består av et grunnstudium (første avdeling) på 3,5 år (210 studiepoeng) samt et videregående studium (andre avdeling) på 1,5 år (90 studiepoeng). Emnene i grunnstudiet integrerer alle fagområder innenfor farmasien (galenisk farmasi, farmakologi, farmakognosi, samfunnsfarmasi), samt biologi, kjemi og teknikk. Målet med dette integrerte studiet er å fremme bevissthet om farmasiens og farmasøytens rolle. Første avdeling avsluttes med en praksisperiode på seks måneder i apotek.

Svak norskkompetanse

Farmasøyer skal kunne arbeide på apotek med kundebehandling og medisiner, og det er derfor helt nødvendig at farmasøyer behersker norsk godt både skriftlig og muntlig. I den første avdelingen på farmasistudiet er det en prosjektoppgave innenfor samfunnsfarmasi, og det viser seg at flere av studentene med flerspråklig bakgrunn får problemer med å gjennomføre denne prosjektoppgaven. Årsaken er rett og slett for svak norskkompetanse.

Farmasøytisk institutt har derfor i flere år gitt tilbud om en norsktest for studenter med ikke-vestlig bakgrunn som har karakteren 3 eller dårligere i norsk fra videregående skole. Norsktesten er utviklet ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN) ved UiO, og

DET MATEMATISK-NATURVITENSKAPELIGE FAKULTET

det er også ILN som gjennomfører testen. Testen tar for seg studentens tekstforståelse, leseforståelse, kompetanse i å bryte opp sammensatte ord og forklare idiomer. I testen skal studenten også skrive en liten tekst om motivasjonen for å ha valgt studiet. Gjennom denne testen avdekkes det om studenten har behov for norskopplæring. ILN tilbyr norskkurset NORINT0141 - Norsk for internasjonale studenter, trinn 4 akademisk skriftlig. Kurset på fem studiepoeng er ment for internasjonale studenter ved UiO, og koster i utgangspunktet kroner 7500,- for andre grupper.

I NORINT0141 jobber studentene med tekstteori og ulike kommunikasjonsstrategier knyttet til fagspråk. Målet er at de etter kurset skal kunne forstå og gjøre rede for struktur og innhold i autentiske saktekster og selv kunne skrive og presentere tekster som oppfyller kravene til sakprosa. Kurset bygger på trinn 3 eller norsk fra videregående skole.

Frivillig test og påfølgende tilbud om norskkurs har pågått i flere år. Fram til og med 2009 gikk tilbudet til alle med norsk som andrespråk. I 2010 gikk tilbudet til personer med gjennomsnittskarakter 3 eller dårligere i norsk. Det viser seg at studenter som får tilbud om kurs og som må betale kroner 7500,- for kurset, velger å ikke ta kurset.

Høsten 2010 var det fra farmasi tre studenter som fikk tilbud om norskttest. To av disse fikk deretter tilbud om norskkurs. Siden ILN dette semesteret hadde ledig kapasitet, fikk disse to studentene mulighet til å følge undervisningen i NORINT0141 kostnadsfritt. Undervisningen i dette emnet må studentene da ta ved siden av full studieprogresjon ved farmasistudiet. Tilbakemeldinger fra kurslærerne ved ILN tyder på at flere av studentene som tar dette kurset har svakere norskkompetanse enn forventet, altså lavere enn trinn 3 eller tilsvarende.

- Vi påpeker at norskkompetansen for noen av studentene med ikke-vestlig bakgrunn er for svak. For disse studentene ønsker vi at norskkurset som ILN arrangerer kan være kostnadsfritt.
- I kapittel 9 i høringen framgår det at utvalget mener det er nødvendig å justere norskplanen etter at NOA-planen bortfalt. Vår erfaring med manglende norskkompetanse på tross av karakteren 3 i norsk fra videregående skole tyder på at det er helt nødvendig å bedre norskkompetansen elevene får. Vi stiller oss også spørrende til om norskopplæringen for flerspråklige elever er god nok når vi gjennom farmasistudiet opplever at norskkompetansen ikke er tilstrekkelig.
- Det bør også vurderes om det kan være aktuelt i masteroppgaver innenfor faget Norsk som andrespråk å se på problemstillinger knyttet til ikke-vestlige studenter med svak norskkompetanse og deres gjennomføring av for eksempel farmasistudiet.

Læreplan i faget norsk som andrespråk for språklige minoriteter (NOA-planen) ble ikke videreført i Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet må alle elever som skal ha generell studiekompetanse avlegge eksamen etter ordinær læreplan i norsk.

- Vi er spente på om norskkunnskapene til ikke-vestlige studenter blir tilstrekkelig gode for å kunne gjennomføre studiet i farmasi og for å kunne arbeide som farmasøyt i Norge.

Den svake norskkompetansen skaper også andre utfordringer som gjelder misforståelser knyttet til informasjon om reglementer og rutiner knyttet til den studieadministrative hverdagen for studenten. Studenter som ikke får med seg regler som gjelder studiet, risikerer å miste studieplassen grunnet misforståelser og annet.

- Farmasøytisk institutt er i gang med å gjennomføre tiltak som frifillig studieveiledning i samarbeid med Mifa – Mangfold i academia, ved UiO. Dette tiltaket håper vi kan føre til at studenter med ikke-vestlig bakgrunn som har behov for det kan få hjelp til å for eksempel forstå studieinformasjon.

Med vennlig hilsen

Annik M. Myhre
studiedekan

Tone Skramstad
seniorkonsulent

Kopi til:
Hanne Sølna
Sverre Arne Sande

Tone Skramstad
22858646 tone.skramstad@matnat.uio.no



Til: Studieavdelingen

Fakultetssekretariatet

**Postboks 1161, Blindern
0318 Oslo**

Sem Sælands vei 7, Helga Engs hus, 3. etasje

Telefon: 22 85 82 76

Telefaks: 22 85 82 41

E-post: postmottak@uv.uio.no

Nettadresse: www.uv.uio.no

Dato: 22.10.2010

Saksnr.: 2010/8863863

Saksbehandler: Line Sletten

UVs svar på høring NOU 2010:7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.

Det vises til notat av 2. juli fra Studieavdelingen samt høringsbrev av 21. juni 2010 fra Kunnskapsdepartementet (KD) til høringsinstansene.

UV-fakultetet har hatt saken ute til høring ved alle enheter, og har fått svar fra Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Institutt for spesialpedagogikk (ISP) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). De ulike instituttene har fokusert på ulike deler av høringen, ut fra hvilke områder de har sin spesialkompetanse på.

Pedagogisk forskningsinstitutt har særlig fokusert på kapittel 4, 5, 7, 8, 13, 18 og 19.

Institutt for spesialpedagogikk har særlig fokusert på kapittel 16, men har i tillegg trukket fram hovedtemaer fra rapporten der instituttet har merknader.

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har særlig fokusert på kapittel 9 og 10.

Uttalelse fra PFI:

Utrekningen NOU 2010:7 representerer en ny, omfattende og mer helhetlig tilnærming til å forstå flerspråklig og flerkulturell opplæring i Norge ved å fokusere på hele utdanningsløpet fra barnehage til voksenopplæring. Utrekningen utmerker seg ved å fremheve betydningen av flerspråklighet og flerkulturalitet som en ressurs for den enkelte og for samfunnet. Vi anser det som viktig at utvalget gjennomgående fremmer et positivt syn på flerspråklighet og vektlegger flerspråklighet som et konkurransefortinn i en globalisert verden. Utvalget utviser en stor bredde og kunnskap om det minoritetsspråklige praksisfeltet og forskningsfeltet og klarer å gi et flerdimensjonalt bilde av minoritetsspråklige elevenes læring og utvikling. Denne nyanseringen kan for eksempel sees i hvordan utvalget gjennomgående vektlegger betydningen av at opplæringen bør bidra til å utvikle og trekke veksler på elevenes førstespråk/morsmål, samtidig som utvalget understreker viktigheten av å se på *kvaliteten* på opplæringstilbudet (både på første – og andrespråket). Det viktige med denne utredningen er at den peker på et kompetansebehov i opplæringen på alle trinn i utdanningen. Dette innebærer, som utvalget påpeker, en økt satsing på forskning knyttet til hvordan barn utvikler og bruker flere språk.

Et ambisiøst og svært positivt forslag når det gjelder barnehage er å innføre gratis kjernetid på 20 timer for alle på sikt. Dette forslaget støtter vi samtidig som vi vil slutte oss til utvalgets klare tilråding om å satse på kvalitet i barnehagetilbudet for minoritetsspråklige barn. Utvalget foreslår også å fjerne kontantstøtten. Begrunnelsen for dette bygger på at minoritetsspråklige barn er underrepresentert sammenlignet med majoritetsspråklige barn når det gjelder barnehagedeltakelse – og da særlig i alderen 1 – 3 år. Rapporten diskuterer imidlertid ikke *hvorfor* det er viktig at barn rekrutteres til barnehagen i tidlig alder. Når det gjelder minoritetsspråklige barns læring og utvikling vet vi fortsatt lite om selve lengden på oppholdstid i barnehage (for eksempel det å begynne i barnehage ved ett års alder sammenlignet med to års alder) i seg selv er avgjørende for et godt resultat. Det er mulig målet her er sekundært – nemlig å sikre økt yrkesdeltakelse blant foreldrene - men rapporten underbygger ikke godt nok hvorfor rådende situasjon skal lede fram til en fjerning av kontantstøtten.

Når det gjelder grunnskolen støtter vi utvalgets forslag om å etablere morsmål som eget fag hvor det avgis karakter. Forslaget om å styrke det flerkulturelle perspektivet i hvert enkelt fag fremstår også som særlig verdifullt. Utvalget er mindre ambisiøse når det gjelder endringer av opplæringsloven § 2-8, og anbefaler økt bruk av morsmålsopplæring innenfor gjeldende regelverk. Dette skal sikres gjennom økt kunnskap om det flerkulturelle feltet i alle deler av opplæringssektoren. Undertegnede tror det vil være vanskelig å oppnå økt bruk av morsmålsopplæring uten en klarere tilskrivelse av ansvar innenfor utdanningssektoren. Hvordan få til en holdningsendring er vagt formulert. Også andre forslag utredningen legger fram kunne vært mer konkrete når det gjelder ressursbehov og gjennomføring i praksis. Et eksempel på dette er forslaget om økt satsing på leksehjelpstilbud sammen med det utvalget beskriver som "tiltak for å bedre tilgangen til pedagogiske ressurser" (Kapittel 4, s 51). Når det gjelder videregående opplæring har utvalget en lang rekke konkrete forslag til hvordan hindre frafall blant minoritetselevne, og vi merker oss at de fleste tiltakene også kan bidra til å hindre frafall blant majoritets elever som strever med skolefag, lese og skriveferdigheter. Tiltakene synes generelt godt begrunnet ut fra rådende situasjon i utdanningen og samfunnet for øvrig.

Oppsummering av uttalelse fra ISP:

Institutt for spesialpedagogikk understreker at vi er enige i mange av forslagene utvalget fremmer. I denne oppsummeringen har vi valgt å fokusere på de momentene vi er kritiske til, og som etter vår vurdering krever ytterligere vurderinger. Høringsuttalelsen fra Institutt for Spesialpedagogikk kan oppsummeres i følgende hovedpunkter:

1. *Begrepsbruk.* Vi finner det påfallende at norsk tegnspråk ikke er tatt med i drøftingen av mandatavgrensningen.
2. *Kunnskapsgrunnlag.* Vi synes det er uheldig at anbefalingene i liten grad bygger på kunnskap fra internasjonale studier, og at helt sentrale undersøkelser som kunne belyst hva som predikerer skoleferdigheter hos minoritetsspråklige og effekter av tiltak for gruppen, ikke er referert til og diskutert i rapporten.
3. *Betydningen av morsmål.* Vi synes at betydningen av morsmål for minoritetsspråklige i rapporten er tillagt en langt større betydning i rapporten og dens forslag enn det er grunnlag for basert på empirisk forskning.

4. *Utvikling av kartleggingsverktøy.* Vi synes at utvalget undervurderer kompleksiteten i utviklingen av kartleggingsverktøy, og betydningen av behovet for psykometrisk kompetanse i dette arbeidet og i evalueringen av eksisterende materiell burde vært sterkere understreket.

5. *Overganger.* Vi synes at betydningen av samordningen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning og mellom eventuell morsmålsundervisning og særskilt norskopplæring i overganger mellom de ulike opplæringsnivåene burde vært sterkere vektlagt.

6. *Minoritetsspråklige og spesialundervisning (kap. 16)*

- a) Gjennomgående i kap. 16 differensierer utvalget i liten grad mellom de svært heterogene gruppene som har rett til spesialundervisning, og det er uheldig både når det gjelder definering av utredning- og opplæringsbehov og når det gjelder forslagene utvalget fremmer.
- b) Påstanden om at minoritetsspråklige er overrepresentert i spesialundervisning fordi de blir feilaktig diagnostisert med lærevansker på grunn av sin tospråklighet, er svært svakt empirisk underbygget, og det er behov for mer velkontrollerte studier før man eventuelt kan trekke en slik konklusjon.
- c) Når det gjelder utredningen av minoritetsspråklige med spesielle behov, har utvalget i liten grad tatt i betraktning empiri som undersøker hvordan nyere utredningsverktøy, som for eksempel nonverbale evnetester, kan brukes i dette arbeidet. I tillegg virker utvalget her også lite oppdaterte på gjeldende praksis i pedagogisk-psykologisk tjeneste for utredning av slike vansker.
- d) Påstanden i rapporten om at det er best for tospråklige å knekke lesekode på morsmålet står i motsetning til en mengde tidligere empiri på området.
- e) Påstanden til utvalget om at minoritetsspråklige med spesielle behov alltid bør få opplæring i to språk tar verken hensyn til tidligere empiri, eller til mangfoldet av vansker som er tilstede i gruppen med spesielle behov.

Generelt fra ILS

Utredningen har et stort omfang og en betryggende grundighet. De innledende kapitlene om Norge som innvandringsland, betydningen av sosial bakgrunn og den språklige situasjonen danner en solid kunnskapsbase for de følgende kapitlene om språklige minoriteter i hele utdanningsløpet, og de gir en grundig feltbeskrivelse som er vanskelig å finne andre steder. Det berømmes også at utvalget har presentert viktig og til dels ny statistikk på feltet. Svært mye av det vi vet om elever fra språklige minoriteter i norsk utdanning, er samlet og systematisert her.

Det er særlig fortjenestefullt at utvalget understreker flerspråklighet som en verdi i opplæringen, og at behovet for langvarig andrespråksopplæring understrekes. En nødvendig forutsetning for flere av utvalgets forslag til tiltak er at kompetansen på det flerspråklige og flerkulturelle feltet styrkes i lærerutdanningen og i skolen, noe som utvalget selv framholder.

For mer detaljert gjennomgang av punktene, se vedlegg.

Med vennlig hilsen

Vibeke Grøver Aukrust
Dekan

Line Sletten
Seksjonssjef

Vedlegg:

- 1 Fra PFI: Høring NOU 2010:7
- 2 Høringsuttalelse fra ISP, NOU 2010:7 Mangfold og mestring flerspråklige barn, unge og voksenopplæringssystemet
- 3 NOU 2010:7 høringsuttalelse fra ILS

Line Sletten
22855752 line.sletten@uv.uio.no

Høring – NOU 2010:7 – Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.

Noen momenter til uttalelse fra UV

Undertegnede har fokusert særskilt på kapitlene 4, 5, 7, 8, 9, 13 18, 19.

Utredningen NOU 2010:7 representerer en ny, omfattende og mer helhetlig tilnærming til å forstå flerspråklig og flerkulturell opplæring i Norge ved å fokusere på hele utdanningsløpet fra barnehage til voksenopplæring. Utredningen utmerker seg ved å fremheve betydningen av flerspråklighet og flerkulturalitet som en ressurs for den enkelte og for samfunnet. Vi anser det som viktig at utvalget gjennomgående fremmer et positivt syn på flerspråklighet og vektlegger flerspråklighet som et konkurransefortinn i en globalisert verden. Utvalget utviser en stor bredde og kunnskap om det minoritetsspråklige praksisfeltet og forskningsfeltet og klarer å gi et flerdimensjonalt bilde av minoritetsspråklige elevenes læring og utvikling.

Denne nyanseringen kan for eksempel sees i hvordan utvalget gjennomgående vektlegger betydningen av at opplæringen bør bidra til å utvikle og trekke veksler på elevenes førstespråk/morsmål, samtidig som utvalget understreker viktigheten av å se på *kvaliteten* på opplæringstilbudet (både på første – og andrespråket). Det viktige med denne utredningen er at den peker på et kompetansebehov i opplæringen på alle trinn i utdanningen. Dette innebærer, som utvalget påpeker, en økt satsing på forskning knyttet til hvordan barn utvikler og bruker flere språk.

Et ambisiøst og svært positivt forslag når det gjelder barnehage er å innføre gratis kjernetid på 20 timer for alle på sikt. Dette forslaget støtter vi samtidig som vi vil slutte oss til utvalgets klare tilråding om å satse på kvalitet i barnehagetilbudet for minoritetsspråklige barn. Utvalget foreslår også å fjerne kontantstøtten. Begrunnelsen for dette bygger på at minoritetsspråklige barn er underrepresentert sammenlignet med majoritetsspråklige barn når det gjelder barnehagedeltakelse – og da særlig i alderen 1 – 3 år. Rapporten diskuterer imidlertid ikke *hvorfor* det er viktig at barn rekrutteres til barnehagen i tidlig alder. Når det gjelder minoritetsspråklige barns læring og utvikling vet vi fortsatt lite om selve lengden på oppholdstid i barnehage (for eksempel det å begynne i barnehage ved ett års alder sammenlignet med to års alder) i seg selv er avgjørende for et godt resultat. Det er mulig

målet her er sekundært – nemlig å sikre økt yrkesdeltakelse blant foreldrene - men rapporten underbygger ikke godt nok hvorfor rådende situasjon skal lede fram til en fjerning av kontantstøtten.

Når det gjelder grunnskolen støtter vi utvalgets forslag om å etablere morsmål som eget fag hvor det avgis karakter. Forslaget om å styrke det flerkulturelle perspektivet i hvert enkelt fag fremstår også som særlig verdifullt. Utvalget er mindre ambisiøse når det gjelder endringer av opplæringsloven § 2-8, og anbefaler økt bruk av morsmålsopplæring innenfor gjeldende regelverk. Dette skal sikres gjennom økt kunnskap om det flerkulturelle feltet i alle deler av opplæringssektoren. Undertegnede tror det vil være vanskelig å oppnå økt bruk av morsmålsopplæring uten en klarere tilskrivelse av ansvar innenfor utdanningssektoren. Hvordan få til en holdningsendring er vagt formulert. Også andre forslag utredningen legger fram kunne vært mer konkrete når det gjelder ressursbehov og gjennomføring i praksis. Et eksempel på dette er forslaget om økt satsing på leksehjelpstilbud sammen med det utvalget beskriver som ”tiltak for å bedre tilgangen til pedagogiske ressurser” (Kapittel 4, s 51).

Når det gjelder videregående opplæring har utvalget en lang rekke konkrete forslag til hvordan hindre frafall blant minoritetslevene, og vi merker oss at at de fleste tiltakene også kan bidra til å hindre frafall blant majoritets elever som strever med skolefag, lese og skriveferdigheter. Tiltakene synes generelt godt begrunnet ut fra rådende situasjon i utdanningen og samfunnet for øvrig.

Veslemøy Rydland og Kristin Vasbø

**Høringsuttalelse fra
Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, om:**

NOU 2010: 7 Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet

Utvalget, ledet av Sissel Østberg, har hatt som mandat å foreta en gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Utvalget har fremmet en rekke forslag. Institutt for spesialpedagogikk stiller seg positive til utvalgets mandat og de fleste av forslagene, men har likevel noen merknader til utredningen. Som Institutt for spesialpedagogikk har vi spesielt valgt å vektlegge kapittel 16, "Minoritetsspråklige og spesialundervisning" i vår høringsuttalelse, siden dette spesifikt omhandler spesialundervisning og grupper med spesielle behov. Vi har imidlertid også valgt å trekke frem noen hovedtemaer fra rapporten som vi har merknader til (merket med separate overskrifter i vår høringsuttalelse). Grunnen til dette er at flere av disse hovedtemaene er gjennomgripende i rapporten, og derfor også gjelder kapittel 16 hvor spesialundervisning er omtalt. I tillegg omhandler flere av de øvrige kapitlene tilpasset opplæring, og dette er et sentralt fagområde også innenfor spesialpedagogikk. Vi har også spesielt valgt å fokusere på temaer som vi selv forsker på ved Institutt for spesialpedagogikk, dette gjelder spesielt forholdet mellom morsmål og andrespråk, samt utredning og utvikling av kartleggingsverktøy.

1. Begrepsbruk

I kapittel 2 pkt. 2.4.1 tar utvalget opp begrepet *minoritetsspråklig*. Minoritetsspråklig defineres som barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk. Ut fra denne definisjonen faller døve tegnspråkbrukere innenfor det som omfattes av begrepet minoritetsspråklig. Utvalget presiserer at personer med samisk som morsmål eller personer fra nasjonale minoriteter ikke omfattes av mandatet, men nevner ikke personer som bruker norsk tegnspråk. Vi finner det påfallende at norsk tegnspråk ikke er tatt med i denne drøftingen av mandatavgrensningen, spesielt i lys av den synliggjøring av norsk tegnspråk som del av kulturarven som er foretatt i St. meld. 35 (2007-2008) *Mål og mening*.

2. Kunnskapsgrunnlag

Utvalgets mandat er å komme med anbefalinger om hvordan det kan gis et best mulig opplæringstilbud til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. For å besvare dette, vil det være viktig å danne seg et bilde av hva som påvirker læringsutbyttet til minoritetsspråklige. Litteraturen utvalget har benyttet seg av, er omfattende. Det er imidlertid noe overraskende at de 17 sidene med referanser bare omfatter et lite antall referanser til internasjonal forskning, og av disse er flertallet teoretiske referanser og i liten grad empiriske studier. Det finnes en rekke store studier som har fulgt utvalg med minoritetsspråklige over lenger tid, for å undersøke hvordan ferdigheter (blant annet morsmålsferdigheter) i barnehage og tidlig skolealder påvirker senere læringsutbytte og skoleferdigheter hos minoritetsspråklige (se for eksempel Droop & Verhoeven, 2003; Hacquebord, 1994; Hutchinson, Whiteley, Smith, & Connors, 2003; Jongejan, Verhoeven, & Siegel, 2008; Lesaux, Rupp, & Siegel, 2007; Proctor, Carlo, August, & Snow, 2006; Verhoeven, & Vermeer, 2006). Både Nederland, USA og Canada har lang erfaring med tospråklige i skolen, og det er her gjennomført en rekke omfattende studier. Selv om tospråklige i andre land kan skille seg fra den tospråklige populasjonen i Norge, er det likevel mange fellestrekk som kan gi verdifull kunnskap til hvordan vi kan gi et best mulig opplæringstilbud til tospråklige i Norge. I tillegg er det også internasjonalt gjort en rekke effektstudier av pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak for tospråklige, som kunne gitt utvalget god informasjon om hvilke tiltak som fungerer, for meta-analyser (kvantitative kunnskapsoppsummeringer) se for eksempel Kroesbergen, & Van Luit, 2003; Rolstad, Mahoney, & Glass, 2005; White, 2007. Anbefalingene til utvalget ville etter vårt syn stått på sterkere grunn dersom de var fundert på denne type internasjonal forskning innenfor det aktuelle fagområdet.

3. Betydningen av morsmål

I pkt. 2.4.2 skilles det mellom morsmål og førstespråk. Førstespråk omtales som et mer dynamisk begrep enn morsmål. Det poengteres at det språket en person behersker best ikke nødvendigvis er det samme som morsmålet. Vi forundres derfor over den vekten som legges på morsmål i utredningen som helhet. Morsmålet (ikke førstespråk) foreslås som eget fag gjennom hele opplæringsløpet. Denne vektleggingen støttes ikke av verken internasjonal eller norsk forskning på området. Når det gjelder norske forhold, har Lervåg og Aukrust (2010) fulgt 200 enspråklige barn og 90 urduspråklige barn fra 1-4 kl. Barna ble ved undersøkelsens start også testet på språkforståelse på Urdu. Testen bestod av høyfrekvente dagligdagse ord som et barn på 7-8 år forventes å kunne, men med stigende vanskegrad. De

ble deretter testet med en lignende test på norsk. Resultatene viste at barna hadde langt svakere ferdigheter i Urdu enn de hadde i norsk, selv om Urdu altså kunne betegnes som deres "morsmål". Lignende resultater er også vist i en rekke internasjonale undersøkelser (se for eksempel Bialystok, Luk & Kwan, 2005; Gottardo & Mueller, 2009). Det er altså ikke grunnlag for å anta at barnets morsmål er det språket de behersker best. Å satse på morsmålet i opplæringen av denne gruppen barn kan dermed medføre at man satser på et språket barnet behersker dårlig.

Tankegangen om at morsmålet bør danne fundamentet for læringen av norsk er gjennomgående understreket i flere av rapportens kapitler. For eksempel på side 55 under pkt 5.3 Morsmål og Flerspråklighet hevder man *"Det synes å være bred enighet i forskningen på feltet om at barn/elever med begrensede ferdigheter i det nye språket/majoritetsspråket vil oppnå best utbytte dersom de også gis anledning til å utvikle morsmålet"* og videre *"Innlæringen av et andrespråk (Norsk) antas derfor lettest når barn/elever får anledning til å utvikle et omfattende begrepsapparat på sitt morsmål"*. Selv om flere teorier innenfor tospråklighet (for eksempel Cummins, 1991) understreker gjensidig avhengighet mellom første og andrespråk, viser en systematisk gjennomgang av empiri på dette at det ikke er grunnlag for slike påstander: I en meta-analyse av studier som har undersøkt hvorvidt språkforståelse på morsmålet påvirker språkforståelse på andrespråket (undersøkelsen omfatter ca 2,800 barn) fant Melby-Lervåg og Lervåg (2010 i trykk) at det her eksisterte en svært liten sammenheng. Det er altså ikke slik at det å ha et godt morsmål nødvendigvis fører til et godt andrespråk, og dermed vil det å kunne et begrep på morsmålet vil dermed i liten grad hjelpe når du skal lære ordet på andrespråket (man vil uansett måtte lære begrepet på det nye språket som en "glose"). Funnene som viser at morsmålet i liten grad påvirker andrespråksferdigheter er generalisert til norske forhold gjennom studien til Lervåg og Aukrust (2010). Resultatene deres viste en minimal sammenheng mellom språkferdigheter på Urdu og norskferdigheter. Forskjeller i ferdigheter i Urdu kunne heller ikke forklare forskjeller mellom elevenes skoleferdigheter (leseforståelse), mens forskjeller i norskferdigheter var den viktigste faktoren for å kunne forklare forskjeller i skoleferdigheter. Selv om mange i praksisfeltet ofte har observert at elever som har et godt morsmål ofte lærer seg andrespråket raskt, kan dette skyldes en interaksjon med sosial bakgrunn: elever som blir stimulert språklig hjemme, der bøker og kontekstuaavhengig språk er hyppig brukt, vil også lære seg andrespråket raskere. Noen profiterer mer på tospråklighet enn andre (jamfør terskelhypotesen, Cummins 1979; 1991). Et annet aspekt her er mengden morsmålsundervisning som skal til for å utvikle det utvalget kaller "et omfattende

begrepsapparat på morsmålet”. Eksempelvis har en stor studie av Heart og Risley (1995) basert på forskjellene de observerte mellom grupper av barn i sin studie, beregnet mengden språklig erfaringer som må til for å kompensere for forskjellen i antall ord som arbeiderklassebarn hadde blitt eksponert for ved 3 års alder sammenlignet med barn fra familier på sosialstønad. De fant ut at det ville tilsvare 41 timers ukentlig språklig intervensjon for å utjevne denne forskjellen. Det er altså svært tidkrevende undervisning som skal til for å bygge opp et omfattende begrepsapparat. Når det gjelder betydningen av morsmål, bør utvalget altså skjele mer til det store empiriske grunnlaget av studier som viser at det i liten grad er sammenheng mellom morsmål og andrespråksferdigheter. Dette bør også sees i forhold til den store mengden undervisning som er nødvendig for at tospråklige skal få et omfattende begrepsapparat på morsmålet. I lys av dette bør utvalget vurdere om en omfattende satsing på morsmålet slik man legger opp til i sine anbefalinger er hensiktsmessig ut fra gjeldende evidens. Selv om språkferdigheter på morsmålet også er viktig, er stimuleringen av dette altså ikke den mest effektive måten å sikre et best mulig faglig utbytte for minoritetsspråklige, når faglig utbytte er definert gjennom prestasjoner på prøver og tester på elevenes andrespråk. Ut fra dette bør man ta opp til vurdering i hvilken grad det er hensiktsmessig at skolen prioriterer å sikre at elever får gode morsmålsferdigheter.

4. Kartlegging

Et annet tema som er hyppig diskutert i rapporten er kartlegging av elevenes ferdigheter, både når det gjelder førstespråk og andrespråk. Det er flere aspekter ved hvordan dette er behandlet som er problematisk. For det første gjelder dette språkkartleggingsverktøyet til helsestasjonene, ”Språk 4”. På side 110 sies det: *”Språk 4 er prøvd ut ved fireårskontrollen på helsestasjoner i 12 kommuner i Norge. Evalueringen av tiltaket viser at språk 4 er godt egnet til å avdekke forsinket språkutvikling hos barn med Norsk som morsmål, og for barn som snakker så godt norsk at kartleggingen kan gjennomføres på norsk (Oxford research, 2008).”* Dersom man ser nærmere på denne evalueringsstudien til Oxford research, ser man imidlertid at den har en del mangler. Når man skal evaluere nytteverdien til et kartleggingsredskap, fordrer dette en grundig psykometrisk analyse av vanskegraden i de ulike oppgavene i redskapet. Siden ”Språk 4” har til hensikt å måle språkferdigheter, vil det også være viktig å se sammenhengen mellom språk 4 og andre kjente standardiserte språktester. På den måten kan man se i hvilken grad språk 4 finner de riktige barna (såkalte ”sanne positive”), og ikke falske negativt (barn som har språkvansker og ikke blir oppdaget med testen) eller falske positive (barn uten språkvansker blir feilaktig klassifisert som barn

med språkvansker på testen). Rapporten til Oxford Research er ikke basert på direkte undersøkelser av barn med språk 4 og andre språktester, men primært intervjuer og spørreskjemaer med personer som har erfaring med språk 4. Evalueringen er dermed bare primært egnet til å si noe om hvorvidt brukerne av testen er fornøyde, og ikke noe om testens kvaliteter til å fange opp barn som strever språklig. Før man anbefaler Språk 4 brukt i alle kommuner, bør det derfor foretas en grundigere evaluering.

På side 127 understreker utvalget betydningen av at det må være pedagoger med solid fagbakgrunn i språkutvikling som utvikler kartleggingsverktøy. Her bør utvalget imidlertid også understreke betydningen av psykometrisk kompetanse når man utvikler kartleggingsredskaper. Hvis ikke dette er til stede, kan man risikere å utvikle instrumenter som er dårlig egnet og i verste fall villedende. Vanskegraden på oppgavene bør vurderes og redskapet bør prøves ut på en større gruppe barn fra den populasjonen man ønsker å kartlegge. Manglende psykometrisk evaluering er dessverre ikke spesielt for språk 4, men også de fleste andre kartleggingsredskaper i barnehage og skole som ikke er basert på oversatte utenlandske tester som er normert på norsk.

På side 330 vises det til et notat fra Phil til utvalget datert 3. mars 2010. I notatet fremkommer det flere problematiske påstander. For det første understrekes betydningen av å kartlegge elevens språkkompetanse både på første og andrespråket. Selv om det kan være nyttig å vite noe om elevens ferdigheter på morsmålet, vil en systematisk kartlegging av dette være svært ressurskrevende, siden den vil innebære at man må utvikle kartleggingstester på alle ulike morsmål. Sett i lys av det store empiriske grunnlaget redegjort for tidligere, som viser en begrenset sammenheng mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter, bør nytteverdien av den ressurskrevende oppgaven å kartlegge elevenes morsmål grundig vurderes. I notatet fremkommer også følgende påstand: *"ved bruk av tester bør kartlegging på andrespråket skje ved språktester som ikke er normert og standardisert"*. Denne anbefalingen synes noe underlig, sett i lys av at de tospråklige elevene gjennom hele skoletiden sammenlignes med enspråklige på normerte nasjonale tester og andre prøver. Dersom man tester tospråklige barn med tester som er normert for enspråklige norske barn, vil man kunne danne seg et bilde av elevens funksjonsnivå i et norskspråklig klasserom og elevens språklige grunnlag for å løse faglige problemstillinger på andrespråket. En slik kartlegging kan derfor være svært nyttig. Det er imidlertid viktig å skille mellom en kartlegging av elevens norskspråklige ferdigheter, og læreforutsetninger generelt. For å avdekke læreforutsetninger generelt og eventuelle spesialpedagogiske behov, bør man i tillegg til en språkkartlegging bruke en evnetest som ikke er basert på språklige oppgaver.

Betydningen av dette skillet mellom språkkartlegging og kartlegging av generelle læreforutsetninger burde vært tydeligere vektlagt under punkt 16.4 ”utfordringer i forhold til utredning” (s.330).

5. Overganger

I kapittel 14 beskrives overganger mellom de ulike opplæringsnivåene. Sammenheng mellom ulike nivåer, overgangsrutiner og informasjonsflyt er noe av det som blir tatt opp. Vi vil supplere ved å etterlyse en poengtering av sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning: Uten en god samordning av innsatsen overfor hvert enkelt barn vil undervisningstilbudet fragmenteres. Dette er ikke minst viktig når det gjelder minoritetsspråklige elever. En slik samordning vil også være viktig når det gjelder forholdet mellom eventuell morsmålsopplæring og særskilt norskundervisning.

Minoritetsspråklige og spesialundervisning

Det som er påpekt tidligere i punkt 1. Kunnskapsgrunnlag, pkt 3. Morsmål og pkt 4. Kartlegging er gjennomgående for hele rapporten, og gjelder følgelig også kapittel 16 om minoritetsspråklige og spesialundervisning.

For Institutt for Spesialpedagogikk er det naturlig å se spesielt på kapittel 16 som omhandler spesialundervisning. Etter å ha sett på dette kapittelet, kan vi umiddelbart konstatere at dette kapittelet gjennomgående tar for lite hensyn til mangfoldet av spesielle behov som finnes i gruppen minoritetsspråklige med spesialundervisning. I hele kapittelet forsøker man å uttale seg generelt om behov som er svært ulike. Det er viktig å huske at det er svært store individuelle variasjoner innen gruppen minoritetsspråklige som har rett på spesialundervisning. Eksempelvis vil man her ha elever som har store adferdsvansker, dysleksi, generelle lærevansker, spesifikke språkvansker og matematikkvansker. Mellom disse vanskegruppene er det også stor komorbiditet (sameksistens av vansker); det enkelte barn kan ha kombinasjoner av de nevnte vanskene i større eller mindre grad. I tillegg til disse mest høyfrekvente vanskene, har man også barn med sansetap (syns og hørselshemming) samt elever med multifunksjonshemninger med store sammensatte vansker på alle læringsområder. Når utvalget forsøker å favne om alle disse gruppene i et generelt kapittel om spesialundervisning, fører dette til at tiltakene passer best for enkelte høyfrekvente grupper, mens behovene til mer lavfrekvente i liten grad vektlegges. Dette kunne vært løst ved at man i seksjonene ”16.4 Utfordringer i forhold til utredning” og ”16.5 Utfordringer i forhold til

Opplæringen”, samt den avsluttende seksjonen i kapittelet der utvalget gir sine vurderinger, hadde differensiert mellom de ulike hovedgruppene som har rett til spesialundervisning.

Når det gjelder kapitelet ”minoritetsspråklige og spesialundervisning”, ligger det en påstand til grunn for dette kapitelet om at minoritetsspråklige er overrepresentert i spesialundervisning, og at en viktig årsak til dette er at minoritetsspråklige blir feilaktig diagnostisert med lærevansker mens de egentlig har svake språkferdigheter fordi de er tospråklige (Pihl, 2005 s 331). Denne påstanden synes å være svært svakt empirisk underbygget. Tabell 16.1 (s. 328) viser at det er 10.4% ikke-vestlige minoritetsspråklige som mottar spesialundervisning, mot 7.7% norskspråklige. Her er det imidlertid viktig å merke seg at gruppen norskspråklige ser ut til å omfatte alle norskspråklige barn, uavhengig av bakgrunn. Som utvalget selv understreker i kapittel 4, er sosial bakgrunn av avgjørende betydning for skoleprestasjoner. Internasjonale studier har også vist at enspråklige elever fra en lavere sosio-økonomisk bakgrunn (foreldre med lav inntekt, utdanning etc.) oftere mottar spesialundervisning enn de fra høyere sosial økonomisk bakgrunn (se for eksempel O'Connor & DeLuca Fernandez, 2006). Når andelen minoritetsspråklige her sammenlignes direkte med enspråklige norske, uten at det kontrolleres for viktige bakgrunnsvariabler, vil dette føre til at forskjellen mellom gruppene overestimeres. Dersom man hadde sammenlignet minoritetsspråklige med enspråklige norske barn med samme sosial bakgrunn, er det sannsynlig at forskjellen mellom gruppene hadde vært mindre. Når det er sagt, viser større epidemiologiske studier som tar høyde for bakgrunnsvariabler, at minoritetsspråklige fortsatt er overrepresentert når det gjelder spesialundervisning, spesielt på høyere klassetrinn (Samson & Lesaux, 2008). Konklusjonen til utvalget, at denne overrepresentasjonen primært skyldes feildiagnostiseringer, synes imidlertid å være basert på usikkert grunnlag. Det er da ikke tatt høyde for at minoritetsspråklige kan ha karakteristika utover tospråkligheten som gjør at de har en spesiell risiko for å ha behov for spesialundervisning. For eksempel vet vi at barn i flyktningfamilier er i risiko for store psykiske problemer (Moilanen, Myhrman, Ebeling, Penninkilampi, & Vuorenkoski 1998), og det er også kjent at enkelte minoritetsgrupper har økt forekomst og risiko for å få barn med medfødte misdannelser og vansker (for eksempel Strømme, Suren, Kanavin et al. 2010). Slike faktorer gjør at det er grunn til å forvente en høyere andel av spesialundervisning hos minoritetsspråklige, uten at det nødvendigvis skyldes begrenset utredningskompetanse og feildiagnostisering.

Når det gjelder utredning av barn med spesielle behov (jamf. Punkt 4. Kartlegging), bruker utvalget mye plass på å redegjøre for hvor komplisert det er å utrede tospråklige, og at det er vanskelig å skille lærevansker fra en normal tospråklig utvikling. Her virker det som

om utvalget er i utakt både med hva som er vanlig praksis ved utredning av tospråklige og når det gjelder forskning på utredning. For å skille mellom språkferdigheter og generelle læreforutsetninger, finnes det flere grundig utprøvde redskaper man kan benytte seg av. Den vanligste testen, Leiter-r, er prøvd ut på en rekke grupper tospråklige, og resultatene viste at de tospråklige utvalgene kommer ut med samme gjennomsnitt på testen som enspråklige (Cathers-Schiffman, & Thompson, 2007; Sparrow, & Davis, 2000). Det støtter altså at testen gir et rimelig godt bilde av læreforutsetninger, uavhengig av barnets språkferdigheter. Ved å undersøke tospråklige barn med denne testen, kan man for eksempel finne ut om barnet har generelle læreversker. Så langt vi er kjent med, er det svært vanlig praksis i PP-tjenesten å bruke denne eller andre tilsvarende tester når man utreder tospråklige. Her virker det derfor som om utvalget er noe i utakt med hva som er gjeldende praksis. Når det gjelder utredning av spesifikke språkvansker og dysleksi hos tospråklige, er dette mer komplisert, men her er det utviklet tester basert på "nonsensord" som kan si noe om barnets evne til prosessering av språk og grunnleggende leseferdigheter.

Angående opplæring til elever med spesifikke vansker, hevder utvalget (s. 334) at det mest effektive for elever med spesifikke vansker, er å knekke lesekoden på morsmålet. Denne påstanden synes å være lite fundert på tidligere empiri. Meta-analysen til Melby-Lervåg og Lervåg (2010) gjennomgår en rekke studier som undersøker sammenhengen mellom avkodingsferdigheter på førstespråket og avkodingsferdigheter på andrespråket. Resultatene viste en moderat sammenheng mellom de to språkene, der avkoding på førstespråket forklarte ca 25% av variasjonen mellom elevenes avkodingsferdigheter på andrespråket. Det understrekes at undersøkelsene i denne meta-analysen var basert på studier der morsmål og andrespråket var basert på samme alfabet, og studier der det ikke var tilfelle. For studier hvor de to alfabetene er ulike (for eksempel latinsk alfabet og arabisk alfabet) er overføringsverdien enda svakere. Det betyr at selv om det er en klar sammenheng mellom avkoding på førstespråket og avkoding på andrespråket, vil likevel den mest effektive strategien hvis målet er å bli en god leser på andrespråket være å ha begynneropplæringen og å knekke lesekoden på dette språket. Spesielt vil dette være en svært lite hensiktsmessig anbefaling å knekke lesekoden på morsmålet i tilfeller hvor morsmålet og andrespråket ikke har samme alfabet.

Når det gjelder innholdet i spesialundervisningen, peker utvalget basert på opplysninger fra NAFO på at fagpersoner i enkelte saker anbefaler all opplæring på norsk for elever med spesielle behov, med den begrunnelse at det vil være for krevende for dem å lære to språk samtidig (s. 333). Det som er viktig her, er å skille mellom ulike grupper med

spesielle behov. Det er ikke til å komme utenom at det å lære seg to språk representerer en læringsutfordring for den enkelte elev (se Lervåg & Melby-Lervåg, 2009), og at tospråklige uten spesielle behov selv etter mange år i utdanningssystemer fortsatt har større risiko for svake faglige prestasjoner enn enspråklige medelever. For barn med spesielle behov, kan man derfor ikke se bort i fra at det i mange tilfeller kanskje kan være mest læringseffektivt å fokusere undervisningen på skolespråket. Her vil det igjen være viktig å understreke den betydelige heterogeniteten som er innenfor gruppen som har rett på spesialundervisning (jamfør terskelhypotesen, Cummins 1979; 1991).

7. Oppsummering av merknader til høringsuttalelse

Institutt for spesialpedagogikk understreker at vi er enige i mange av forslagene utvalget fremmer. I denne oppsummeringen har vi valgt å fokusere på de momentene vi er kritiske til, og som etter vår vurdering krever ytterligere vurderinger. Høringsuttalelsen fra Institutt for Spesialpedagogikk kan oppsummeres i følgende hovedpunkter:

- 1. Begrepsbruk.* Vi finner det påfallende at norsk tegnspråk ikke er tatt med i drøftingen av mandatavgrensningen.
- 2. Kunnskapsgrunnlag.* Vi synes det er uheldig at anbefalingene i liten grad bygger på kunnskap fra internasjonale studier, og at helt sentrale undersøkelser som kunne belyst hva som predikerer skoleferdigheter hos minoritetsspråklige og effekter av tiltak for gruppen, ikke er referert til og diskutert i rapporten.
- 3. Betydningen av morsmål.* Vi synes at betydningen av morsmål for minoritetsspråklige i rapporten er tillagt en langt større betydning i rapporten og dens forslag enn det er grunnlag for basert på empirisk forskning.
- 4. Utvikling av kartleggingsverktøy.* Vi synes at utvalget undervurderer kompleksiteten i utviklingen av kartleggingsverktøy, og betydningen av behovet for psykometrisk kompetanse i dette arbeidet og i evalueringen av eksisterende materiell burde vært sterkere understreket.
- 5. Overganger.* Vi synes at betydningen av samordningen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning og mellom eventuell morsmålsundervisning og særskilt norskopplæring i overganger mellom de ulike opplæringsnivåene burde vært sterkere vektlagt.

6. Minoritetsspråklige og spesialundervisning (kap. 16)

- a) Gjennomgående i kap. 16 differensierer utvalget i liten grad mellom de svært heterogene gruppene som har rett til spesialundervisning, og det er uheldig både når det gjelder definering av utredning- og opplæringsbehov og når det gjelder forslagene utvalget fremmer.
- b) Påstanden om at minoritetsspråklige er overrepresentert i spesialundervisning fordi de blir feilaktig diagnostisert med lærevansker på grunn av sin tospråklighet, er svært svakt empirisk underbygget, og det er behov for mer velkontrollerte studier før man eventuelt kan trekke en slik konklusjon.
- c) Når det gjelder utredningen av minoritetsspråklige med spesielle behov, har utvalget i liten grad tatt i betraktning empiri som undersøker hvordan nyere utredningsverktøy, som for eksempel nonverbale evnetester, kan brukes i dette arbeidet. I tillegg virker utvalget her også lite oppdaterte på gjeldende praksis i pedagogisk-psykologisk tjeneste for utredning av slike vansker.
- d) Påstanden i rapporten om at det er best for tospråklige å knekke lesekode på morsmålet står i motsetning til en mengde tidligere empiri på området.
- e) Påstanden til utvalget om at minoritetsspråklige med spesielle behov alltid bør få opplæring i to språk tar verken hensyn til tidligere empiri, eller til mangfoldet av vansker som er tilstede i gruppen med spesielle behov.

Referanser

- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61. DOI: 10.1207/s1532799xssr0901_4
- Cathers-Schiffman, T.A. & Thompson, M.S. (2007). Assessment of English- and Spanish-speaking Students With the WISC-III and Leiter-R. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(1), 41-52.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. DOI: 10.2307/1169960
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Gottardo, A. & Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade, *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 330-344. DOI: 10.1037/a0014320
- Hacquebord, H. (1994). L2-reading in the content areas: text comprehension in secondary education in the Netherlands. *Journal of Research in Reading*, 17 (2), 83-98.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes
- Hutchinson, J., Whiteley, H., Smith, C., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26, 19-32.
- Jongejan, W., Verhoeven, L., & Siegel, L.S. (2008). Predictors of reading and spelling abilities in first and second language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 835-851.
- Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematical interventions for children with special educational needs. *Remedial and Special Education*, 24, 97-114.

- Lervåg, A. & Aukrust, V. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2009). Oral language, decoding, and reading comprehension in L2 learners: A review of studies [in norwegian] *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93, 264-279.
- Lesaux, N.K., Rupp, A.A., & Siegel, L.S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 821-834.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2010). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. Under revision *Journal of Research in Reading*.
- Moilanen I, Myhrman A, Ebeling H, Penninkilampi V, Vuorenkoski L. Long-term outcome of migration in childhood and adolescence. *Int J Circumpolar Health* 1998; 57: 180 – 7.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 159-69. DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.159
- Rolstad, K., Mahoney, K., and Glass, G. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy* 19(4): 572-594.
- Samson, J. & Lesaux, N.K. (2009). Language minority learners in special education: Rates and predictors of identification for services. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 148-162.
- Sparrow, S. S. and Davis, S. M. (2000), Recent Advances in the Assessment of Intelligence and Cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 117- 131-141.
- Strømme P, Suren P, Kanavin OJ et al. Parental consanguinity is associated with a seven-fold increased risk of progressive encephalopathy: a cohort study from Oslo, Norway. *Eur J Paediatr Neurol* 2010; 14: 138–45.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006). Literacy achievement of children with intellectual disabilities from diverse linguistic backgrounds. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(10), 725-738.

White, S. (2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37.10 1858-1868.

HØRINGSUTTALELSE OM NOU 2010:7 MESTRING OG MANGFOLD.
FLERSPRÅKLIGE BARN, UNGE OG VOKSNE I OPPLÆRINGSSYSTEMET

Generelt

Utredningen har et stort omfang og en betryggende grundighet. De innledende kapitlene om Norge som innvandringsland, betydningen av sosial bakgrunn og den språklige situasjonen danner en solid kunnskapsbase for de følgende kapitlene om språklige minoriteter i hele utdanningsløpet, og de gir en grundig feltbeskrivelse som er vanskelig å finne andre steder. Det berømmes også at utvalget har presentert viktig og til dels ny statistikk på feltet. Svært mye av det vi vet om elever fra språklige minoriteter i norsk utdanning, er samlet og systematisert her.

Det er særlig fortjenestefullt at utvalget understreker flerspråklighet som en verdi i opplæringen, og at behovet for langvarig andrespråksopplæring understrekes. En nødvendig forutsetning for flere av utvalgets forslag til tiltak er at kompetansen på det flerspråklige og flerkulturelle feltet styrkes i lærerutdanningen og i skolen, noe som utvalget selv framholder.

Kapittel 5 Den språklige situasjonen

Kapitlet gir en svært god oversikt over språksituasjonen for elever fra språklige minoriteter. Vi vil kun påpeke en liten feil til sist i kapitlet, s 58. Der står det at de få klasseromsstudiene som finnes, er konsentrert om grunnskolens barne- og ungdomstrinn, og at det helt mangler studier av språkopplæring for språklige minoriteter på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Dette stemmer ikke. Vi vil gjøre oppmerksom på følgende klasseromsstudie av norskopplæring for språklige minoriteter i videregående skole: Hvistendahl, Rita, 2000. *"Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann ..."* En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900. Dr.art. avhandling, Universitetet i Oslo. Acta Humaniora nr. 70, Unipub forlag, 399 s. Boka Hvistendahl, R. 2001. *Eleveportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget, 222 s., er en bearbeiding av avhandlingen. Avhandlingen og boka inneholder bl.a. en rekke elevtekster skrevet av fire elever gjennom tre år i videregående skole, og gir slik god innsikt i elevenes språklige utvikling.

Kapittel 8 Minoritetsspråklige elever i grunnskolen

Det er vist til OECD-rapport 2010 i 8.2.4 Læringsutbytte i komparativt perspektiv. Denne rapporten bygger på PISA-resultater. Det påpekes at det er foretatt flere grundige analyser av PISA-resultatene som nyanserer disse med hensyn til språklige minoriteters presetasjoner. Følgende studier er ikke nevnt i utredningen:

Roe, A. og Hvistendahl, R. 2009. Bruk av IKT blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5/2009, s 368-385.

Hvistendahl, R. og Roe, A. 2009. Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/2009, s 250-263.

Roe, Astrid and Rita Hvistendahl, 2006. Nordic Minority Students Literacy Achievement and Home Background. I: *Nordic Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic Countries*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers 2006, s 113-128.

Hvistendahl, Rita and Astrid Roe, 2004. The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 48 Issue 3/2004, pp 307-324.

8.9.1 Særskilt språkopplæring

Utvalgets forslag til tiltak s 182 og flertallets forslag til tiltak s 182 støttes.

8.9.2 Ordinær læreplan i norsk

Foslaget om å nedsette en arbeidsgruppe for å integrere et språklærings- og andrespråksperspektiv i læreplanen i norsk og begrunnelsen for dette støttes. Tiltaket er svært viktig når alle elever skal undervises etter samme læreplan og gå opp til samme eksamen uavhengig av hvor kort eller lang tid de har lært norsk.

8.9.3 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Flertallets forslag til tiltak s 185 støttes.

8.9.4 Læreplan i morsmål for språklige minoriteter

Utvalgets forslag s 186 støttes.

Kapittel 9 Minoritetsspråklige elever i videregående opplæring

9.11.2 Særskilt språkopplæring i videregående

S 224: ”Utvalget etterlyser en mer aktiv bruk av både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.”

Kommentar: I særskilt tilrettelagte løp for språklige minoriteter i videregående opplæring, som innføringskurs, vgl over to år og treårig løp for språklige minoriteter, kan særlig tospråklig fagopplæring brukes i større grad enn det gjøres i dag. For øvrig har videregående opplæring en så kompleks struktur at dette tiltaket synes vanskelig å innpasse. Det kan derfor ikke tillegges stor vekt som et tilretteleggende tiltak for elever som kommer inn i norsk skole seint i utdanningsløpet.

S 224: ”Det skal være anledning for elever til å få morsmålet sitt som fag som alternativt teller i tillegg til fremmedspråk.”

Dette tiltaket har eksistert helt fra L76. I dag kan elever fra språklige minoriteter ta privatisteksamen i morsmålet i videregående. Fordelen er at de får ført timene på vitnemålet selv om de ikke får undervisning i faget, og dermed får de mer tid til arbeidet sitt med øvrige fag. Det vil framover likevel være en fordel om elevene kan ta eksamen i morsmålet uten å måtte gå opp som privatister, og om de får undervisning i faget. Det er selvsagt at en karakter i faget må være tellende for opptak til høyere studier.

Det støttes videre at flerspråklighet fremmes som et ideal i opplæringen, og at det satses på utvikling av digitale læringsressurser, fjernundervisning, leksehjelp og tilgjengelige tospråklige lærere.

S 227: Det støttes ikke at forholdene må legges bedre til rette for bruk av læreplanen i grunnleggende norsk i videregående. Denne læreplanen kan muligens brukes i innføringskurs og i vgl over to år, men den har ingenting i den øvrige norskpplæringen i videregående å gjøre. Kompetansemålene i læreplanen for grunnleggende norsk ligger på et nivå godt under kompetansemålene i norsklæreplanen for vg 1, og under nivået på kompetansemålene i norsk for ungdomstrinnet. Da norskfaget i videregående har knapp tid og bratt progresjon, er læreplanen i grunnleggende norsk uegnet her.

Det støttes at språklærings- og andrespråksperspektiv integreres i norsklæringen.

Videre støttes det at det etableres en særskilt ordning for elever som kommer inn i norsk skole i ungdomsskolealder eller senere for at de kan oppnå studiekompetanse. En slik ordning har bestått fra og med Læreplanen 1976 i form av en Alternativ plan i norsk for fremmedspråklige elever fram til 1994, og fra og med Reform 94 i form av faget Norsk som andrespråk for språklige minoriteter, begge med egen fullt tellende eksamen. Denne muligheten til en egen eksamen i norsk for elever fra språklige minoriteter er forsøkt fjernet uten at ordningen som har eksistert i 30 år, er evaluert. Ordningen med en egen eksamen i norsk i videregående for språklige minoriteter bør ses i lys av disse elevenes mulighet for å fullføre og bestå videregående skole. Analyser i *Utdanningsspeilet* har vist at elever fra språklige minoriteter i noe mindre grad enn andre elever stryker i norsk. Man kan tenke seg at det blant annet kan forklares ut fra to forhold, både at de har hatt fritaksmulighet for vurdering i nynorsk, og at de har kunnet gå opp til en egen eksamen i norsk. Målet om å fullføre og bestå norsk kan vurderes som overordnet ønsket om en felles læreplan og en felles eksamen i norsk for alle elever i videregående. Det er nettopp elever fra språklige minoriteter som ikke selv er født i Norge, som har den høyeste frafallsprosenten i videregående. Da synes det lite hensiktsmessig å skjerpe kravene til disse studentene. Det er ønskelig at det rekrutteres mange studenter fra språklige minoriteter til universitet og høyskoler, også studenter som ikke har hele utdanningen sin fra norsk skole. Det er ikke rimelig at disse studentene skal møte strengere krav til norsk enn utenlandsstudenter som kommer til Norge i forbindelse med studiestart her, og som kan kvalifisere seg for studier gjennom en språktest i norsk.

Det støttes altså at en slik ordning som omtalt ovenfor, består av en egen test i norsk, og at overgangsordningen med eksamen etter NOA-planen videreføres til ny ordning foreligger, og

at den uten unntak blir gjeldende for elever som er nyankomne i ungdomsskolen eller i videregående opplæring.

I kapitlene om grunnskolen og videregående skole er muligheten for fritak fra vurdering i nynorsk for elever fra språklige minoriteter ikke omtalt. Det burde den ha vært. Denne retten er det siste året innskrenket, og gjelder nå kun elever som har eller har hatt særskilt norskopplæring på ungdomstrinnet eller i videregående skole. Innskrenkningen av fritaksretten betyr en ytterligere skjerpning av kravene i norsk for nyankomne elever fra språklige minoriteter.

Kapittel 10 Innføringstilbud for nyankomne elever

Det er særlig elever med kort skolegang i Norge som møter store faglige utfordringer i videregående opplæring. Utvalget satser på forlenget tid: enten et innføringskurs som et år "0" før videregående eller å strekke opplæringen i vg 1 over to år eller gjøre begge deler slik at det brukes 5 år på videregående opplæring. Ingen av disse tiltakene er nye. Ordningene har eksistert i Oslo fra henholdsvis 1970- og 1980-tallet, og ingen av modellene er blitt evaluert. Det samme gjelder muligheten for å bruke inntil 5 år på videregående opplæring. Vi vet ikke hvorvidt noen av disse ordningene har ført til bedre gjennomføring av videregående opplæring for elever fra språklige minoriteter. Det finnes med andre ord ikke noe forskningsmessig grunnlag for å anbefale disse ordningene. Vg 1 over to år har den fordelen framfor innføringskurs at elevene tas inn som elever i videregående opplæring og vurderes på videregående nivå, mens elevene i innføringskurs følger en modell som det er vanskelig å innpasse på de videregående skolene, og verken kan vurderes etter kravene i grunnskolen eller etter kravene i videregående opplæring.

Det fins andre organiseringsformer i videregående som ikke forlenger skoleløpet, men som i stor grad fører fram til studiekompetanse på normert tid, og som er evaluert med svært godt resultat, se Berit Lødding. 1998. *Med eller uten rett? Evaluering av reform 94: Underveisrapport fra prosjektet Etniske minoriteter*. Oslo: NIFU, s 89 f. I denne rapporten evaluerer hun det som den gang het Eget treårig løp for fremmedspråklige elever i videregående skole. Hun finner at praktisk talt alle elever i dette løpet oppnår studiekompetanse, og at frafallet er svært lite. Hun finner videre at elevene i dette løpet har den mest solide progresjonen av de elevene som følger språklig tilrettelagte kurs, og det treårige løpet beskrives som en særlig vellykket modell for ungdom som ellers ville ha hatt vanskeligheter med å følge den samme progresjonen i et ordinært løp. Det er ikke referert til Løddings rapport i *Mestring og mangfold*, og det er kun gitt en meget kort omtale av det treårige løpet i Oslo. Det forundrer, da det treårige løpet ble utviklet først i Bergen på begynnelsen av 1980-tallet, og siden er tilbudt i flere andre fylker. I Hvistendahl 2000, nevnt ovenfor, er det nettopp elever i det treårige løpet som studeres.

I det hele tatt tilbyr *Mestring og mangfold* få og små tiltak for å forebygge frafall fra videregående opplæring for nyankomne elever. Det hadde vært å ønske at utvalget i større grad hadde diskutert andre tiltak enn forlenging av opplæringstiden for disse elevene, for

eksempel mer konsentrerte, intensiverte og tilrettelagte løp slik at de i større grad kunne fullføre videregående opplæring på normert tid.

Kapittel 13 Minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning

På side 286 f beskrives lærerutdanninger for studenter fra språklige minoriteter. Her savnes det en beskrivelse av forsøket med PPU for minoritetsspråklige lærere på ILS 2004-2007 og av dagens ordning med fagdidaktikk i tospråklig opplæring samme sted. Forsøket er beskrevet i Rita Hvistendahl. 2009. Å bli kompetent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere. I Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s 175-196.

Ellers støttes utvalgets forslag til tiltak i dette kapitlet.

Blindern, 21.10.2010

Rita Hvistendahl



Til: Studiedirektøren

Studieavdelingen

Seksjon for Studentinformasjon og opptak

Postboks 1072 Blindern

0316 Oslo

Lucy Smiths hus, Problemveien 7, 0313 Oslo

Telefon: 22 85 78 44

Telefaks: 22 85 44 59

E-post: postmottak@admin.uio.no

Nettadresse:

<http://www.uio.no/om/organisasjon/adm/sta/i>

Dato: 01.11.2010

Saksnr.: 2010/8863

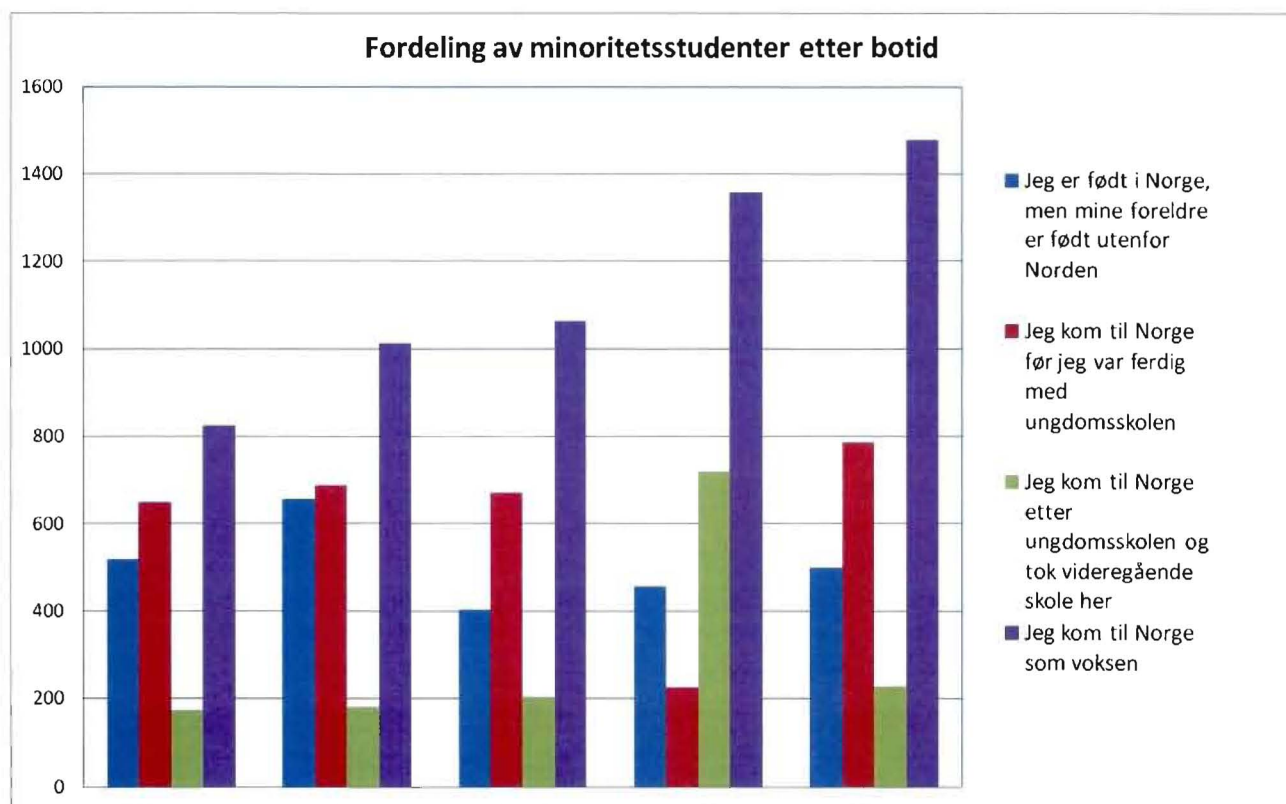
Saksbehandler: Nirmala Eidsgård

Høringssvar fra MiFA vedrørende NOU 2010 : 7 Mangfold og mestring

Som det framgår i NOU 2010:7 s. 289, har *Mangfold i Fokus i Akadmia* (MiFA) eksistert ved Universitetet i Oslo siden 2003, først som prosjekt og senere som del av ordinær drift. MiFA arbeider hovedsakelig med rekruttering og oppfølging av minoritetsstudenter, og bidrar til å bygge opp et inkluderende og godt studiemiljø hvor studenter kan trives uavhengig av etnisk eller kulturell bakgrunn.

Nedenforstående høringsuttalelse er basert på MiFAs erfaringer, og kommenterer forhold knyttet til førstegenerasjons innvandrere og høyere utdanning i kap 12 og 13 (særlig utvalgets vurderinger i avsnitt 12.4 og 13. 5).

På lik linje med Høgskolen i Oslo, fører UiO minoritetsstatistikk. Tall fra februar 2010 viser at UiO har 2992 studenter med minoritetsbakgrunn, og dette utgjør 12,6 % av studentmassen. Av disse studentene er andelen studenter som kom til Norge i voksen alder klart størst med hele 49 %, og denne gruppen studenter øker stadig. I 2010 hadde UiO 1477 studenter som kom til Norge i voksen alder, mot 825 studenter i 2006.



Utfordringer knyttet til denne målgruppen:

I den senere tid har det vært diskusjon om hvorvidt språkkunnskap tilsvarende 450 poeng i Bergentesten er tilstrekkelig til å gjennomføre høyere utdanning i Norge. MiFAs erfaring tilsier at akademisk språk kan være en utfordring for mange i denne målgruppen, til tross for at de har oppfylt språkravene for å begynne på høyere utdanning. I tillegg kan det være en utfordring for dem å bygge et studentsosialt nettverk fordi denne studentgruppen som regel er voksne studenter med familie, barn og kanskje deltids jobb ved siden av studiene, og de tenker at de ikke har noe til felles med den gjennomsnittlige studentmassen. Det manglende sosiale nettverket kan på sikt medføre at denne målgruppen ikke får med seg den uformelle læringen som man kan tilegne seg gjennom et sosialt nettverk, muligheter til å få bedre innsikt i det norske samfunnet, manglende utvikling i akademisk språk, og de går glipp av det nødvendige nettverket for å skaffe seg referanser og studierelevant arbeid. Dette er også i samsvar med utredningens avsnitt 13.3 (s. 293 overgang fra høyere utdanning til arbeidsliv) begrunnelser "økt arbeidsledighet blant innvandrere med ikke vestlige bakgrunn kan skyldes en kombinasjon av færre relevante kontakter og et mindre utbygd nettverk, herunder trolig også dårligere kjennskap til det norske arbeidsmarkedet, og for enkelte – svake norskkunnskaper...."

Vi erfarer til stadighet at denne målgruppen trenger mer norskopplæring på høyere nivå, både i norsk fagspråk og arbeidslivsnorsk. Ved utarbeidelse av eventuelle studiepoenggivende kurs i norsk fagspråk ved høyere utdanningsinstitusjoner, ville det imidlertid være hensiktsmessig å få kartlagt arbeidsgivernes ønsker og behov, og hvilke andre faktorer som er viktige for arbeidsgivere dersom de skal utnytte den flerkulturelle kompetansen en arbeidstaker med minoritetsbakgrunn besitter. Ut fra våre erfaringer vil vi også foreslå at kurs kan kombineres med mentorordninger, praksis eller "internship"-ordninger i samarbeid med arbeidsgivere. Dette krever et tettere samarbeid mellom næringslivet, NAV og andre private aktører innen arbeidsformidling og høyere utdanningsinstitusjoner.

Således bør utredningens forslag til tiltak, kulepunkt nr. 7, kap. 13 (s. 298) endres til "Utvikling av språk- og kommunikasjonskurs for innvandrere som har bestått Bergentesten eller tilsvarende, som allerede studerer ved høyere utdanningsinstitusjoner, med tanke på å heve kunnskap i norsk fagspråk, arbeidslivsnorsk og kommunikasjonsevner".

MiFA mener at utvalget også bør vurdere tiltak rettet mot arbeidsgivere for å minske deres motvilje for å ansette arbeidstakere med minoritetsbakgrunn; da særlig de med ikke-vestlig bakgrunn og motvirke diskriminerende atferd ved å overbevise arbeidsgivere om hvilke fordeler og konkurransefortrinn de kan ha ved å ansette kvalifiserte arbeidstakere med innvandrerbakgrunn. Et samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner og NAV om å utvikle kurs, foredrag og info-brosjyre og gjennomføre samtaler med personer i ledende posisjoner er tiltak som bør vurderes.

En slik satsning kan på sikt bidra til å minske utflytting av attraktiv arbeidskraft (brain drain) til fordel for land som Canada, Australia og New Zealand som har for vane å dra optimal nytte av, og har tilrettelagt forholdene bedre for denne målgruppen. Dette vil i neste omgang føre til at Norge får gode rollemodeller med minoritetsbakgrunn som bidrar til å opprettholde det norske velferdssamfunnet og som også sender positive signaler til etterkommere om at gresset ikke nødvendigvis er grønnere på den andre siden av jordkloden, men at Norge også er et "mulighetenes land".

Internasjonalisering i et flerkulturelt samfunn: (kap. 13 side 296)

Vi mener at det er veldig positivt at utredningen setter et etterlenget fokus på internasjonalisering av høyere utdanning i lys av et flerkulturelt samfunn, og et flerkulturelt og internasjonalt arbeidsliv. Imidlertid savner vi at utredningen ikke vier noen plass for hvordan internasjonalisering av høyere utdanning kan benyttes til å styrke den flerkulturelle innsatsen som gjøres ved høyskoler og universiteter. Flerkulturell forståelse er en viktig faktor for vellykket integrering. Undersøkelser og erfaringer viser at kulturforskjellen er størst mellom Norge og de av landene vi har flest ikke vestlige innvandrere fra. Eksempelvis Tyrkia, Pakistan, Sri Lanka Vietnam og Somalia. Vi mener at vi ved å tilrettelegge for utvekslingsavtaler med høyere utdanningsinstitusjoner i disse landene kan gi studenter, særlig de med majoritetsbakgrunn mulighet til å få bedre innsikt i samfunnsforhold i disse landene, og dermed få økt kulturforståelse, som igjen vil føre til at avstanden minskes mellom norske studenter og studenter med ikke-vestlig bakgrunn.

Et annet aspekt ved utveksling og samarbeid er å benytte lærere og vitenskapelig ansatte fra disse landene til å påvirke en del lukkede innvandremiljøer i Norge til å innse at "verden går videre", også i deres opprinnelsesland. Undersøkelser viser at enkelte grupperinger med innvandrerbakgrunn tvilholder på og overfører til etterkommere tradisjoner og ritualer som opprinnelseslandet for lengst har tilbakelagt. Dette hindrer integrasjon og fører til ghettodannelse. Erfaring fra et samarbeid mellom Høgskolen i Buskerud og det tyrkiske miljøet i Drammen viste at vitenskapelig ansatte fra et samarbeidsuniversitet i Tyrkia kunne benyttes til å overbevise en del tyrkere om at Tyrkia har beveget seg mot en moderne samfunn, og at det er hensiktsmessig for dem og deres etterkommere å følge etter. Det som er essensielt her er at budskapet kom fra høytstående og respekterte akademikere fra "hjemlandet" og at det ble formidlet på deres eget språk. Dette prosjektet ble finansiert av Erasmus Link midler som for noen år siden ble øremerket til samarbeid med Tyrkia og et par andre land i det tidligere øst Europa. Slike satsninger vil bidra til bedre integrasjon av etterkommere av ikke-vestlige innvandrere.

Med hilsen

Kristin Fossum Stene
Seksjonssjef

Nirmala Eidsgård
Rådgiver, MiFA