

Framtidens norskfag

Språk og kultur i et flerkulturelt samfunn

Sammendrag, fullstendig versjon foreligger bare på nynorsk.

Rapport

Arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet

Januar 2006

© 2006 Utdanningsdirektoratet

Spørsmål om rapporten kan sendes til

Utdanningsdirektoratet

Postboks 2924 Tøyen

N-0608 Oslo

post@utdanningsdirektoratet.no

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

Innhold

Anbefalinger	4
Innledning	8
Delrapporten <i>Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet</i>	10
Norskopplæringen i 2006	10
1 Norskfagets rolle i et flerkulturelt samfunn	12
Ett norskfag for alle?	12
Hva er ”et flerkulturelt samfunn” i skolesammenheng?	13
Norsk som nasjonalspråk og norsk som morsmål	14
Overordnede utviklingstrekk i samfunnet	15
Framtidens norskfag – fem karakteristikk	18
2 utfordringer	25
Åpne læreplaner og tilpasset undervisning	26
Særskilt norskundervisning i praksis	26
Utfordringer knyttet til åpne læreplaner og fleksibel organisering	29
Norsk i yrkesfaglige studieretninger	30
Litterær kanon i norsk?	31
Vurderingsformer	34
Norskfaglig og tverrfaglig: de grunnleggende ferdighetene	37
Tverrfaglig fokus	38
Hva kjennetegner den spesifikt norskfaglige opplæringen?	39
Lesekompetanse og norsk	41
Skrivekompetanse og norsk	44
Muntlig kompetanse og norsk	48
3 Lærerutdanning	49
Å utdanne seg til norsklærer	51
Norsklærernes kompetanse i dag	51
Innholdet i lærerutdanningens norskfag	52
Kvalitet og relevans	52
Det flerkulturelle perspektivet og andrespråksperspektivet	53
4 Støttetiltak og samarbeid	54
Nasjonale sentre og strategiplaner	54
Mandat og organisasjonsform	55
Strategier og tiltak	55
Samordning av nasjonale sentre	56
Nasjonalt skrivesenter	56
Samordning og samarbeid	56
Nasjonale kompetansenettverk	56
Litteratur	57
Delrapport (utdrag)	67
1 Fire norskfag med ulike vilkår	68
2 Prinsippet om tilpasset opplæring	71
3 De tre andrespråksplanene	73
4 Andrespråksopplæring i andre land	78
5 Kunnskapsløftet – ny læreplanstruktur	78
6 Hvor mange læreplaner?	79
7 Anbefaling: Fire læreplaner med en felles plattform	86
Litteratur	89

Anbefalinger

Norskfagets rolle i et flerkulturelt samfunn

- 1 Framtidens norskfag skal forvalte og utvikle norsk språk- og tekstkultur for alle elever som bor i Norge. Det innebærer at faget må være et kunnskapsfag, et kommunikasjons- og handlingsfag og et identitets- og dannelsesfag for *alle* elever.
- 2 Norskfaget har en særegen rolle i skolens fagtilbud fordi norskkompetansen er så viktig for personlighet, læring og samfunnsdeltaking. Uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn må alle elever derfor sikres en systematisk og tilpasset norskopplæring.
- 3 Det må legges til rette for at minoritetsspråklige elever får utviklet sin morsmålskompetanse parallelt med norskkompetansen. Arbeidsgruppa anbefaler at opplæringsloven blir endret slik at bindingen mellom svake norskkunnskaper og retten til opplæring i morsmål blir oppløst.

Læreplaner og vurderingsformer

- 4 Fra arbeidsgruppens delrapport, mai 2005: Arbeidsgruppa konkluderer med at det er behov for egne læreplaner i andrespråksfagene, også med den nye læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet.
- 5 Fra arbeidsgruppens delrapport, mai 2005: Fordi tegnspråkbrukerne har ulike forutsetninger med hensyn til funksjonell hørsel, anbefaler arbeidsgruppa å erstatte betegnelsen ”norsk for døve” (grunnskolen) med ”norsk for elever med tegnspråk som førstespråk” og løse opp bindingen mellom det å velge tegnspråk som førstespråk etter opplæringsloven § 2-6 og det å følge egne planer i norsk, engelsk og drama/rytmikk.
- 6 Læreplanene i norsk må være samordnet, slik at de perspektivene og kompetansemålene som er felles, blir formulert så likt som det lar seg gjøre innenfor tilpassing til særegne behov. Arbeidsgruppa mener at alle de fire læreplanene må tilpasses hverandre. Det kan bare gjøres ved at læreplangruppene får anledning til å samarbeide om å finne en felles plattform.
- 7 Det må legges til rette for at organiseringen av opplæringen i norsk etter fire læreplaner blir fleksibel og tilpasset behovene til hver enkelt elev. Samtidig må det skapes gode felles arenaer der elevene kan møtes i større eller mindre grupper i samhandling og dialog med hverandre, med lærestoffet og læreren. Arbeidsgruppa anbefaler at det blir utarbeidet ressurs- og veiledningsmateriell for opplæring av elever med rett til særskilt norskopplæring etter

tilpassing til læreplanen i norsk eller etter læreplanen i norsk som andrespråk. Materiellet må ta hensyn til både enkeltelevenes og gruppens behov.

- 8 Kartleggings- og vurderingsverktøyene som er tilpasset elever med rett til særskilt norskopplæring, bør videreutvikles, både for grunnskolen og den videregående skolen. I tillegg bør det utvikles retningslinjer for overgang fra norsk som andrespråk til vanlig norsk.
- 9 Arbeidsgruppa anbefaler at kapittel 3 i opplæringsloven blir revidert slik at minoritetsspråklige elever i videregående opplæring får samme rett til særskilt norskundervisning som elever i grunnskolen.
- 10 Organiseringen av norskfaget i yrkesfaglige studieprogram bør vurderes på nytt med hensyn til læringsprosesser og tidsbruk. En må vurdere om de felles dannelsesmålene for yrkesforberedende og studieforberedende studieprogram blir tatt best vare på gjennom like eller likeverdige læreplaner.
- 11 Arbeidet som er gjort med å utvikle felles vurderingskriterier for elevarbeider i norsk, bør videreføres. Skal underveisvurderingen og sluttvurderingen fungere godt, trengs det en felles norm for tekstvurdering på ulike trinn. Ikke minst på trinn uten formell sluttvurdering er det behov for å utvikle en samordnet forståelse av tekstkvalitet hos lærere som skal veilede underveis.
- 12 Eksamen i norsk skriftlig på 10. trinn må bestå som en norskfaglig prøve. For at det skal være sammenheng mellom opplæring og sluttvurdering, må elevene få anledning til å bruke en hel dag på å skrive en lengre sammenhengende tekst, enten det dreier seg om bokmål eller nynorsk.
- 13 Arbeidsgruppa anbefaler at § 17-3 i forskriften til opplæringsloven blir endret slik at retten til læremidler på både bokmål og nynorsk også blir gjort gjeldende for administrativ programvare og allmenne oppslagsverk til skolebruk, da kompetansemålene i læreplanene krever bruk av IKT og flere kunnskapskilder.

Lærerutdanningen

- 14 I allmennlærerutdanningen bør norskfaget utvides til 60 studiepoeng. Studentene må velge lærerutdanning for enten 1.–7. klasse eller 5.–10. klasse. For å styrke andrespråksperspektivet må det bli mulig å velge faget norsk som andrespråk i den delen av utdanningen som heter ”Grunnskolens fag”. Det vil si at det må lages en nasjonal rammeplan.

- 15** Førskolelærerutdanning bør ikke lenger gi undervisningskompetanse i 1. klasse. Dermed kan norskfaget i førskolelærerutdanningen konsentrere seg om egenarten til arbeidet med norsk i barnehagen. For å få undervisningskompetanse i 1.–4. klasse bør førskolelærere ta 60 poeng videreutdanning (30 poeng grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring og 30 poeng der norsk inngår som ett av fagene).
- 16** I praktisk-pedagogisk utdanning må rammeplanen revideres, særlig med tanke på de nye integrerte lærerutdanningsprogrammene, men også for å løfte fram igjen de spesifikke norskdidaktiske målene. I lærerutdanningsprogrammene må en ta stilling til hvordan krav om både akademisk og profesjonsrettet kompetanse kan styrkes, slik at fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis utgjør en reell integrering. Universitetene og aktuelle høgskoler må ta stilling til om nordisk-instituttene tilbyr relevant og tilstrekkelig utdanning i forhold til kompetansekravene i Kunnskapsløftet.
- 17** Både det flerspråklige perspektivet og andrespråkperspektivet må bli dimensjoner ved den obligatoriske utdanningen for alle norsklærere. Det er nødvendig å gjøre det mulig for flere studenter å fordype seg i fagområdet norsk som andrespråk. I en periode framover er det nødvendig å øke lærerkompetansen innenfor dette fagområdet raskt. Derfor må det satses på etter- og videreutdanning.
- 18** Kvalitetsreformen i høyere utdanning har skapt nye fagemner og gitt anledning til mange alternative fagsammensetninger i bachelor- og masterutdanning. Det bør vurderes om det skal være bestemte krav til de emnene som kan inngå i norsklærerkompetansen. Universitetene og aktuelle høgskoler må kontinuerlig vurdere om fagstudiene de tilbyr, de som ikke er omfattet av nasjonale rammeplaner, gir et godt kompetansegrunnlag for å møte behovene i grunnopplæringen. Det gjelder blant annet kravene til kompetanse for å undervise i norsk etter de nye planene i Kunnskapsløftet. De nasjonale fagrådene er viktige arenaer i dette arbeidet.

Støttetiltak, nasjonale sentre

- 19** Mange av de nasjonale sentrene forvalter fagområder som hører inn under norskfaget. For å sikre god kommunikasjon, samarbeid og koordinert innsats anbefaler arbeidsgruppa at sentrenes mandater, målgrupper og utviklingsoppgaver blir gjennomgått og om nødvendig justert.

- 20** De nasjonale sentrene må videreutvikle fagnettverk og samspill som kan stimulere FoU-virksomheten. Det samme gjelder fagmiljøene for norsk for elever med samisk og norsk for elever med tegnspråk som førstespråk.
- 21** Arbeidsgruppa anbefaler at det blir opprettet et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, for å styrke og samordne arbeidet med allsidig norskfaglig og tverrfaglig skriving i skolen.
- 22** Arbeidsgruppa anbefaler at en strategiplan for nynorsk i skolen blir laget og lagt til grunn for arbeidet ved Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen. Den bør omfatte både situasjonen for elever med nynorsk som hovedmål og forbedring av sidemålsundervisningen.
- 23** Arbeidsgruppa anbefaler at det blir etablert et forum for debatt om tekstanon i norskfaget, i et bredt kulturelt perspektiv.

Forskning, forsøks- og utviklingsarbeid

- 24** Praksisnær forskning må styrkes, slik at det kan utvikles ny kunnskap om arbeidet med norsk i klasserommene på alle trinn i opplæringen. Det er behov for ny kunnskap om fagspesifikk kommunikasjon og læring innenfor alle hovedområder i faget. Et prioritert område må være opplæringen av elever med rett til særskilt norskopplæring og hvordan en kan arbeide med norskfaget i språklig og kulturelt sammensatte elevgrupper.
- 25** Kompetansemålsplaner krever at det er klare forventninger til progresjon i opplæringen. Det trengs mer kunnskap om hvordan progresjonen foregår, og hvilken kompetanse en kan vente av en elev på et alderstrinn. Blant annet er det behov for ny forskning på dette feltet når det gjelder utvikling av skrivekompetanse.

Samordning og samarbeid

- 26** Det er behov for en instans som ivaretar et helhetlig perspektiv på norskfaget, og som kan bidra til å realisere og videreutvikle norsk som et inkluderende og dialogbasert fag på alle trinn i opplæringen. Arbeidsgruppa anbefaler at det blir dannet et eget norskfaglig kompetansenettverk som får ansvar for løpende informasjonsutveksling og etterutdanning og ansvar for å arrangere en årlig konferanse om norskfagene fra barnehage til universitet.
- 27** Nettverkene for nasjonalspråkundervisning i Norden bør styrkes, både fordi de nordiske landene har mange felles problemstillinger og med tanke på å styrke språkforståelse og samarbeid mellom skoler i nordiske land.

Innledning

Utdannings- og forskningsdepartementet nedsatte i april 2005 en arbeidsgruppe som skulle vurdere helheten i framtidens norskfag, særlig i lys av de utfordringene et flerkulturelt samfunn skaper. Forslaget om en slik gruppe ble presentert i Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* og fikk tilslutning fra Stortinget. Arbeidsgruppa fikk 12 medlemmer:

Tora Aasland, fylkesmann i Rogaland (leder)

Lovelen Rihel Brenna, leder av Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG)

Lars S. Evensen, professor i anvendt språkvitenskap, NTNU

Gro Flaten, rektor, Bjerke videregående skole, Oslo

Halvor Fosli, forfatter og redaktør av tidsskriftet *Prosa*

Erna Lyssand Hætta, rådgiver, 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

Sekretærer for arbeidsgruppa har vært lektor Ove Eide, Firda vidaregående skule og rådgiver Tone Vindegg, Utdanningsdirektoratet. Seniorrådgiver Jorunn Berntzen, UFD, har vært observatør i gruppa. Halvor Fosli trakk seg fra arbeidsgruppa i juni og ble ikke erstattet av et nytt medlem.

Arbeidsgruppa fikk følgende 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.

Arbeidsgruppa 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”

Med den korte tiden og de knappe ressursene arbeidsgruppa fikk, har det ikke vært mulig å gi uttømmende vurderinger av de temaene som var gitt i mandatet. Gruppa har jobbet intenst og konsentrert, og i tillegg til egen fagkunnskap har vi benyttet innspill fra ulike faglige nettverk i den grad det var tid. Men temaene fortjener en mer langvarig og grundig behandling. I anbefaling 26 har vi framhevet behovet for et helhetlig perspektiv på norskfaget. Et konkret forslag er å arrangere en årlig konferanse, og arbeidsgruppa har selv tatt initiativ til den første av slike konferanser i januar 2006.

Arbeidsgruppa har arbeidet parallelt med at nye læreplaner er blitt utformet. Det har vært en utfordring i seg selv. Selv om anbefalingen fra delrapporten om bedre samordning av det som er felles i de fire læreplanene, ikke er fulgt opp, mener arbeidsgruppa at et slikt samordningsarbeid må være en viktig del av oppfølgingen.

Delrapporten *Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet*

Som mandatet viser, skulle arbeidsgruppa i en egen delrapport vurdere behovet for egne læreplaner i andrespråksfagene, og drøfte om det var mulig å lage en felles læreplan i norsk for alle elevgrupper. Arbeidsgruppa konkluderte med at det er behov for egne læreplaner i andrespråksfagene, også med den nye læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet. Utdrag fra delrapporten er vedlagt (se side 67–90). Noen hovedpoeng skal likevel tas med her.

Læreplanene synliggjør ulike behov. Målet er at alle elever skal utvikle trygghet i seg selv, få mot og vilje til å bli aktive språkbrukere og utvide det språklige registeret sitt sammen med andre. Disse dimensjonene ved faget må ivaretas på en slik måte at de forskjellige utgangspunktene blir respektert. Elevgruppene det dreier seg om, har svært ulikt utgangspunkt, mer enn det en kan vente at blir ivaretatt gjennom tilpasset opplæring. De tre andrespråksplanene i norsk har noe ulike mål for utvikling av skriftlig og muntlig ferdighet i språket, tilpasset de tre gruppene. I tillegg har planene egne kompetansemål for den forskjellige tospråklige kompetansen elevene i de tre gruppene skal utvikle.

Evalueringen av L97 og annen forskning har vist at det er lang vei å gå før prinsippet om tilpasset opplæring får gjennomslag i skolen slik det er intendert. Delrapporten peker spesielt på det store behovet for lærere med utdanning i andrespråkspedagogikk, både i norsk og i andre fag.

Arbeidsgruppa mener at det er en stor fordel å samordne planene, og anbefaler i delrapporten at det blir utformet en planstruktur med fire læreplaner som har en felles plattform eller kjerne med perspektiver og målformuleringer som gjelder alle planene.

Det som skiller de fire elevgruppene, peker i ulike retninger. Derfor lanserer arbeidsgruppa en ”kronbladmodell” for videre utvikling av læreplanene, der de fire læreplanene er framstilt som fire ovaler med felles kjerne, men også med egne områder (se side 87). Med denne modellen som utgangspunkt kan en tydeliggjøre både felles og ulike slutt- og delkompetanser: Dersom en ønsker at elever skal kunne gå over fra en andrespråksplan til norskplanen, er det nødvendig at planene har en felles plattform.

Norskopplæringen i 2006

I 2006 står skolen og norskopplæringen midt i en rekke endringsprosesser. I 2005 ble den nye norskplanen vedtatt, og læreplaner i de tre andrespråksfagene er under arbeid. Det nye læreplanverket skiller seg fra det forrige planverket når det gjelder både oppbygning og innhold. Begge forholdene

skaper behov for endringer i lærerutdanningene og i pedagogisk praksis. Nytt er også innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Hovedansvaret for lesing og skriving har tradisjonelt vært lagt til norsk og andre morsmålsfag, men nå skal også andre fag ha ansvar for denne opplæringen. Utviklingen av digital kompetanse er en utfordring for norskopplæringen, blant annet fordi bruken av digitale medier er skriftspråksintensiv, og fordi en sentral del av den digitale kompetansen dreier seg om å kunne mestre multimodale sjangrer.

Rammeplanene for allmennlærer- og førskolelærerutdanningene er fra 2003, det samme er rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning. Alle disse utdanningene må revideres som følge av nye læreplaner. Universitetene har kommet i gang med femårige integrerte masterutdanninger ved siden av studiefaget nordisk. Nye læreplaner i grunnopplæringen vil ha konsekvenser også for disse studiene.

I oktober 2005 la Språkrådet fram en strategiplan for norsk språkpolitikk i de kommende årene, *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi*. Strategiplanen har overordnede målsettinger som angår norskfaget på det sterkeste, og et eget kapittel om skole og utdanning med en rekke forslag som er relevante for denne arbeidsgruppens tenkning og forslag.

De nasjonale prøvene i lesing og skriving er foreløpig utsatt ett år, men gruppa legger til grunn at prøvene vil bli tatt opp igjen i en eller annen form. Både prøvene i seg selv og innholdet i dem har konsekvenser for norskfaget. Prøvene er tverrfage, men innholdet overlapper til dels med norskfaglig vurdering.

Etter 2000 er det etablert flere nasjonale sentre for skoleutvikling, med arbeidsoppgaver som har med norskfagene å gjøre. Denne rapporten blir skrevet parallelt med at tiltak også er i ferd med å bli iverksatt ut fra flere nasjonale strategiplaner som griper inn i framtidens norskfag.

I denne komplekse sammenhengen er anbefalingene fra arbeidsgruppa å forstå som en understreking av utfordringene som ligger i mandatet, uten at vi gjentar alle relevante anbefalinger og forslag fra alle de andre dokumentene. Vi viser også til pågående forskning og undersøkelser som må følges opp, blant annet en kommende evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk (ferdig juni 2006).

1 Norskfagets rolle i et flerkulturelt samfunn

Ett norskfag for alle?

En forutsetning for at en ordning med flere læreplaner i norsk skal fungere, er at det er en god samordning mellom norskplanen, andrespråksplanen og parallellspråksplanene for elever med samisk og elever med tegnspråk. Det som kan være felles, må så langt som mulig formuleres likt, og det må legges til rette for overganger mellom planene og felles undervisning der det er ønskelig. De fire planene må ha felles kompetansemål og perspektiver – og egne kompetansemål som tydeliggjør det særegne ved opplæringen i faget norsk, opplæringen til elever med parallellspråklig opplæring og opplæringen til elever med norsk som andrespråk.

Med fire samordnede læreplaner kan norsk defineres som ett fag eller som fire fag. På universitets- og høgskolenivå har fagene tilhørt ulike fagtradisjoner, men det er vanlig at fag er mer integrert i grunnopplæringen enn i den akademiske forståelsen. Hovedperspektivet i denne rapporten er at vi ser norsk som *ett fag med fire læreplaner*. Når vi skriver om utfordringene i den framtidige norskopplæringen, bruker vi betegnelsen ”framtidens norskfag”, som inkluderer opplæring etter alle de fire læreplanene. Begrepet ”norskfagene” brukes noen steder for å framheve at opplæringen ikke er lik for alle. Men vi skriver hovedsakelig om ”norskfaget” i entall. Det er da med utgangspunkt i de perspektivene og kompetansemålene som vi mener må være felles.

De fleste elevene følger den umarkerte læreplanen i norsk. På mange måter er det den delen av norskopplæringen som står overfor de største endringene, når de komparative perspektivene som vi har hatt i andrespråksplanene, blir lagt til grunn for hele norskfaget. ”Vanlig” norsk kan ikke lenger bare være et fag for elever med norsk som morsmål, men et fag som gir allmenndanning og utvikler den språklige kompetansen til elever med både førstespråksbakgrunn og andrespråksbakgrunn. Derfor må faget ha dialog og mangfold som fundament.

I den nye norskplanen er konturene til et felles fag tegnet opp. I formålet blir språklig og kulturelt mangfold framhevet som en positiv ressurs, og norskplanen tar opp i seg perspektiver på språk, læring og kultur som tidligere kom til uttrykk først og fremst i andrespråksplanen. Planen vil kunne fungere godt for elever som allerede har en forholdsvis godt utviklet språkkompetanse i norsk. For elever som er kommet kortere i språkutviklingen sin på norsk, kan norsk som andrespråk være et godt alternativ. Prosessen med ferdigstilling av læreplanene er ikke avsluttet når denne rapporten blir skrevet.

Hva er ”et flerkulturelt samfunn” i skolesammenheng?

Hva legger vi i begrepet ”flerkulturelt samfunn”? Innledningsvis minner vi om at dette ikke er noe prinsipielt nytt. Det norske samfunnet har alltid bestått av ulike kulturer og flere språk. Begrepet ”flerkulturell” blir oftes brukt om det fleretniske samfunnet, der innvandrere og flyktninger har gitt et annet mangfold og andre utfordringer enn tidligere. Men når skolen er møtestedet for barn og unge med ulik bakgrunn, handler det mer om enkeltmennesker enn om grupper. Fokuset vil da ligge på at barn og unge som vokser opp i et flerkulturelt samfunn, kan skape nye fellesskap og ny kultur.

Et flerkulturelt samfunn i skolesammenheng omfatter hele det mangfoldet som fins blant elevene på en skole. Det oppstår når mennesker med ulik sosial bakgrunn og ulike religioner, livserfaringer, verdier og interesser møtes. Den enkelte har sin spesielle erfaringsbakgrunn og personlighet – og sin innstilling, både til skolen og livet elles. Mangfoldet blir skapt når ulike livserfaringer og kompetanser møtes på en felles arena.

Med uttrykket ”norskfaget i et flerkulturelt Norge” forstår vi et norskfag som gjennom arbeidet med språk og tekster medvirker til å *skape et fellesskap* i det mangfoldet Norge er. I dette mangfoldet finner vi barn fra språklige minoriteter og barn med norsk som morsmål, barn som har foreldre med akademisk bakgrunn, barn som har foreldre med ikke-akademisk bakgrunn, barn med spesielle behov, osv. Forskning viser at skolen langt på vei reproducerer sosiale forskjeller (Utdanningsdirektoratet 2005a). Framtidens norskfag må legge vekt på tilpasset opplæring og være åpen for de læringsstrategiene som fins blant elevene. Faget må ha kompetente lærere som kan samle elevene i et trygt og skapende fellesskap. Det forutsetter ressursfokus og bevisst oppmerksomhet på de kulturelle ressursene hos hver enkelt elev. Språket er et viktig redskap for å skape fellesskap, og når følelsen av å tilhøre et fellesskap og leve i et fellesskap øker, vil også behovet for språk øke.

Norskfaget har et selvsagt ansvar for opplæringen i nasjonalspråket norsk. Men i det samfunnet vi har i dag, er det behov for en annen type fellesskapsbygging enn det nasjonsbyggingsprosjektet som ble gjennomført i de to forrige hundreårene. Dette får konsekvenser for perspektivene, lesemåtene og tekstutvalget i norskfaget.

Den tradisjonelle norske kulturen har også et mangfold. Norge har to offisielle språk, to norske målformer, regionsspråk og dialekter som brukes i medier og i offentlige sammenhenger. Denne tilkjempede språklige variasjonsbredden har ført til en allmenn språkkompetanse og en relativ toleranse for språklig mangfold som kanskje ikke blir verdsatt høyt nok. I den nye undersøkelsen om språkforståelse i Norden (Delsing og Åkesson 2005) kommer det fram at evnen til å forstå språket i

nabolandene er bedre hos norske ungdommer enn hos danske og svenske, og forskerne mener at det kan forklares med den språklige variasjonsbredden i Norge. Norske ungdommer har altså en kompetanse i språkforståelse som det ser ut til at ungdom ikke får i samfunn med mindre toleranse for språklig variasjon. Dette blir framhevet som en rikdom og en ressurs i Europarådets vurdering av språkundervisningen i norsk skole (UFD / Council of Europe 2003–2004).

Norsk som nasjonalspråk og norsk som morsmål

Morsmålet, eventuelt morsmålene, er grunnleggende viktig for alle barns utvikling – både individuelt og som samfunnsmenneske. I dag har over 90 % av elevene i det 13-årige skoleløpet norsk som morsmål, men antallet elever som har flere morsmål eller på annen måte en flerspråklig bakgrunn, er økende.

I oktober 2005 presenterte Språkrådet strategidokumentet *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi*. Der blir det framholdt at språk er en demokratisk rett, og at språkpolitikken må forankres i verdier som er knyttet til hva språket betyr for hver enkelt samfunnsborger så vel som for hele samfunnet. Oppgaven må være å sikre tre demokratiske rettigheter for alle innbyggere: retten til nasjonalspråk, retten til morsmål og retten til fremmedspråk.

I et kulturelt og språklig homogent samfunn er det ikke nødvendig å skille mellom de to første punktene, men strategiplanen framhever at det i dagens flerkulturelle og flerspråklige Norge er viktig å skille mellom nasjonalspråk og morsmål. For dem som har et annet morsmål enn nasjonalspråket, er retten til morsmål og retten til nasjonalspråk ulike rettigheter som må sikres hver for seg.

Videre er det et overordnet mål å sikre norsk (bokmål og nynorsk) som samfunnsbærende nasjonalspråk. Derfor må det utformes en samlet og sektorovergripende språkpolitikk. Om skolen heter det blant annet:

”Skulen spelar ei sentral rolle når det gjeld å sikra norsk som eit samfunnsberande nasjonal-språk i framtida og å utvikla forståing for den verdien morsmålet har for kulturelt fellesskap, identitetskjensle, læring og intellektuell utvikling. Eit målmedvite arbeid og klare 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.” (Språkrådet 2005:5)

De norske skriftspråkene har ingen trygg framtid på alle samfunnsområder. Særlig tydelig ser vi det innen akademia og i de internasjonalt orienterte delene av næringslivet, der engelsk er vanlig brukt og

akseptert som arbeids- og publiseringsspråk. Her er målet for språkpolitikken at norsk og engelsk skal brukes parallelt. Faren for domenetap til engelsk på flere samfunnsområder må møtes med aktivt holdningsskapende arbeid. De overnasjonale prosessene skaper en situasjon der norsk språk blir presset, og under slike forhold vil norskopplæringen i skole og barnehage være svært viktig. Kunnskaper om språk og språkutvikling kan bidra til å styrke en aktiv holdning til norsk som nasjonalspråk, og skolen må ta sin del av ansvaret for å bygge opp slike holdninger. Det er mange andre krefter i samfunnet som påvirker språkutviklingen, for eksempel medier, næringsliv og reklame. En skole som ikke satser på holdninger til språk, lar disse kreftene få fritt spillerom.

Det nordiske perspektivet

De nordiske landene møter de samme utfordringene i forhold til globalisering og engelskspråklig påvirkning. Sammen utgjør Norden et språkfelleskap med omtrent 20 millioner mennesker, og samarbeid vil gjøre alle tiltak mer effektive. Men det ser ut til at den internordiske språkforståelsen er på vei til å forvitne (Delsing og Åkesson 2005). Ny forskning har vist at nordisk ungdom ikke lenger uten videre forstår nabospråkene, og det er grunn til å vurdere hvordan det kulturelle samarbeidet mellom ungdom i Norden kan styrkes. For skolen betyr en styrking av det nordiske fellesskapet at elevene i grunnskolen blir kjent med nabospråkene og med litteratur på nordiske språk i original. For at dette skal kunne realiseres, kan det utarbeides internordiske ordbøker og legges til rette for læremidler som er tilpasset de ulike årstrinnene, ikke minst elektroniske læremidler der en også hører språkene.

Overordnede utviklingstrekk i samfunnet

Framtidens norskfag blir preget av noen gjennomgripende samfunnsmessige utviklingstrekk. Vi nevner dem stikkordmessig her:

Globalisering – en flertydig prosess

Globalisering er et fellesbegrep for overnasjonale integrasjonsprosesser innen økonomi, arbeidsliv, kommunikasjon og kultur. En vesentlig side ved globaliseringen er mediettrykkene som blir spredt over hele kloden, og som gir barn og unge felles referanserammer. De felles referansene viser seg i Norge både i form av påvirkningen fra engelsk språk og som idealer og fiksjoner fra bildemedier. Et viktig poeng ved dette er at dagens og framtidens elever har et mye bredere spekter av referansepunkter enn de som tradisjonelt har vært kalt norske – som på sin side også kan ha utenlandsk opprinnelse, når en ser nærmere etter. Globaliseringen representerer både trusler og ressurser, alt etter hvilket perspektiv en velger å ta, og skolen må ta begge sider med.

Større kulturelt mangfold

Norge er i dag et flerkulturelt samfunn på en helt annen måte enn for 15–20 år siden. Globalisering viser seg konkret i skolen som sammensatte elevgrupper, med barn og unge som har annen kulturbakgrunn og andre erfaringer enn det elever i norsk skole tradisjonelt har hatt. Mange elever har også erfaringer fra opphold i utlandet. Dette representerer en dobbelt utfordring for norskopplæringen: et nytt grunnlag for innsikt i språklige og kulturelle trekk ved samtiden vår, men like mye en utfordring som handler om å kunne møte og inkludere nye elevgrupper.

Kunnskapssamfunnet

En felles målsetting for alle elever er at skolen skal gi grunnlag for demokratisk deltagelse i samfunnet. Språkkompetanse er nøkkelen til kunnskap på alle andre områder, og med overgangen fra industrisamfunn til postindustrielt samfunn er nesten alle yrker og alt samfunnsliv blitt avhengige av tekst. Det å mestre språket og skriftkulturen er en forutsetning for å kunne delta aktivt i samfunnslivet, enten det er som arbeidstaker, i et lokalsamfunn eller i offentlige sammenhenger.

Markedsmakt og individuell valgfrihet

Samfunnsutviklingen er preget av en nyliberalistisk ideologi med vekt på markedsmakt og individuell valgfrihet. Desentralisering, privatisering og individualisme er tre stikkord for sentrale verdier i denne tenkemåten. Dette har også preget den skolepolitiske tenkningen i vestlige land, blant annet gjennom fokus på tester, offentliggjøring av testresultater, tilpasset undervisning for den enkelte og sterk vektlegging av ferdigheter. En annen side ved dette er den svært raske endringstakten både i samfunnet som helhet og i delsystemene – med krav om stadig tilpassing og omorganisering.

På et annet nivå har vi de skolepolitiske prioriteringene i samtiden, som det er bred enighet om, og som får konsekvenser for innhold og arbeidsmåter i fagene:

Tilpassing og individualisering

Prinsippet om tilpasset opplæring for alle har stor plass i Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* og er sterkt understreket i Læringsplakaten. Toleransen for ulik grad av måloppnåing og tilbud om varierte arbeidsmåter tilpasset den enkelte kan skape gode læringssituasjoner. De underliggende kravene om språkkompetanse i samfunnet er likevel høye, og en gjør ikke elevene noen tjeneste ved ikke å kreve mye av norskfaglig kunnskap og ferdighet. Tilpassingen reiser også spørsmål om forholdet mellom det individuelle og det som er felles. Når alle skal ha tilpasset opplæring etter individuelle behov, hva skal da være

felleselementene i faget? Det er behov for å opprettholde – og styrke – de sosiale arenaene for læring, enten elevene er i en fast gruppe eller i mer skiftende sammenhenger. Utviklingen mot individualisering må altså balanseres mot behovet for å opprettholde sosiale fellesarenaer. Dette er særlig viktig i et språk- og kulturfag.

Tverrfaglig satsing på grunnleggende ferdigheter

Stortingsmelding nr. 30 framhever begrepet ”grunnleggende ferdigheter”, og definerer dem som lesing, skriving, regning, kompetanse i å uttrykke seg muntlig og digital kompetanse. Dette er redskaper for læring og utvikling, og dermed er de også nødvendige forutsetninger for dannelse. Vektleggingen av tverrfaglig satsing skaper behov for å avklare forholdet mellom norskfaglige og tverrfaglige ansvarsområder.

Digitalisering

Utviklingen og utbredelsen av IKT preger skole og opplæring på mange måter. Gjennom Kunnskapsløftet er digital kompetanse blitt en grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag. Den nye norskplanen bygger på et utvidet tekstbegrep som innlemmer også digitale og multimodale tekster i norskfaget. Barn og unge i dagens samfunn har dessuten et mangfold av opplevelser med digitale medier i fritiden, til dels med en helt annen profil enn den brukte de kjenner fra skolen. Disse tre forholdene har stor innvirkning på norskundervisningen på alle nivåer.

Entreprenørskap

Entreprenørskap er et prioritert felt som skal ha god plass i grunnopplæringen, med egen strategiplan fra 2004: *Se mulighetene og gjør noe med dem*. Utvikling av entreprenørskap er etter denne planen en oppgave gjennom hele utdanningsløpet, og skal inngå som en integrert del av utdanningen på alle nivåer. Entreprenørskap omfatter personlige holdninger og egenskaper så vel som kunnskaper og ferdigheter. Planen trekker særlig fram personlige egenskaper, som evne og vilje til initiativ, nytenkning og kreativitet, risikovilje og selvtillit. Norskfaget kan stimulere til utvikling av flere av disse egenskapene.

Internasjonalisering

Stortingsmelding nr. 30 understreker internasjonalisering av opplæringen. Meldingen legger særlig vekt på utveksling og hospitering. For norskfaget som kulturfag aktualiserer dette målet blant annet spørsmålene om hva slags norskkunnskaper de elevene som reiser ut, skal stå for som kulturambassadører for landet de kommer fra. I norskfaglig sammenheng er behovet for å styrke det nordiske samarbeidet en utfordring.

Elevmedvirkning

Læringsplakaten har flere formuleringer som understreker sterk – og reell – elevmedvirkning. For norskopplæringen blir denne målsettingen særlig aktualisert gjennom valg av arbeidsmåter og valg av undervisningsstoff som kan bygge broer mellom skolens dannelsesmål og elevenes hverdagsverden.

Framtidens norskfag – fem karakteristikker

For å møte utfordringene som ligger i samfunnsendringene må vi reflektere over verdigrunnlaget og målsettingene for framtidens norskfag. Arbeidsgruppa foreslår her fem karakteristikker og drøfter dem videre i kapitlet. Vi mener at framtidens norskfag skal være

- **språk- og kulturfag:** Framtidens norskfag skal forvalte og utvikle norske tekstkulturer, i samtidsperspektiv og historisk perspektiv, gjennom å gi alle elever som bor i Norge, god og allsidig språklig kompetanse. Gjennom norskopplæringen skal både elever med morsmålsbakgrunn i norsk og elever som lærer norsk som del av en tospråklig kompetanse, bli deltakere og skapere i det norske språksamfunnet.
- **grunnleggende ferdighetsfag:** Norskfaget har, sammen med samisk, tegnspråk og morsmål for språklige minoriteter, hovedansvaret – men ikke eneansvaret – for at *alle* elever lærer å uttrykke seg muntlig og lese og skrive tilfredsstillende ut fra sine forutsetninger. Det gjelder både grunnleggende lese- og skriveopplæring og videre opplæring gjennom hele skoleløpet. Lesing og skriving er grunnleggende for all læring, for personlig utvikling og for å kunne fungere som aktiv samfunnsborger.
- **dialogfag:** Barn og unge møter skolen med ulike referanserammer og språklige uttrykksevner. I alle fag blir det derfor en dialog på tvers av forskjeller. I norskopplæringen står *dialogen selv* – og dermed det norske språket – sentralt også i fagets innhold. Det dialogiske er både lærestoff og en sentral arbeidsform. I norskfaget møter elevene et stort spekter av tekster og yringer, og det å tolke slike tekster dreier seg om å gå i dialog med det ukjente og utfordrende. Slik kan elevene utvikle kulturell kompetanse og et personlig språk.
- **dannelsesfag:** I norskopplæringen er kunnskap knyttet til identitetsutvikling. Fordi vi lærer gjennom dialog og refleksjon, kan et flerkulturelt utgangspunkt gi mer innsikt enn et monokulturelt. Norskfaget som dannelsesfag forutsetter altså norskfaglig kunnskap og ferdighet, men også evne til selvstendig tenkning og vurdering og til å inkludere ”den andre” i vurderingene.

- et **helhetlig fag**: Norskopplæringen skal ha sammenheng og progresjon gjennom hele utdanningsløpet, fra barnehage til universitet og høyskole (en vertikal søyle) – og med velfungerende integrering av de ulike emnene og arbeidsmåtene som faget er sammensatt av (en horisontal plattform).

Språk- og kulturfag

Norsk er et språkfag. Denne karakteristikken kan vi forstå på to måter: Norsk er et sentralt fag i arbeidet med å utvikle kommunikativ ferdighet i tale og skrift, og norsk har språk som et sentralt innholdsområde.

Elevene skal lære om språket og utforske det som et uttrykkssystem som er særpreget for mennesket. De skal både bli bevisst på de ulike byggesteinene som språket består av, og hvordan språket brukes på forskjellige måter i ulike situasjoner. Elevene skal også lære om språket som et kulturelt, sosialt og politisk fenomen. Viktige områder er både den norske språkhistorien og dagens situasjon med språklig variasjon i tale og skrift, basert på geografi, alder, sosial tilhørighet, etnisitet og identitet. Respekten for språklig variasjon blir også utviklet gjennom arbeid med holdninger. Når elevene lærer om språket, lærer de om seg selv og det samfunnet de lever i.

Norge har en lang tradisjon for å ivareta variasjon i norsk skrift og tale. Denne tradisjonen er det viktig å bygge videre på når nye emner, som flerspråklighet hos den enkelte og i samfunnet, finner sin plass i faget. Også forholdet mellom språk og makt er et viktig norskfaglig perspektiv. Dels dreier det seg om å lære hvordan språk har vært brukt og blir brukt som maktmiddel i ulike sammenhenger, dels dreier det seg om å få innsikt i forholdet mellom norsk som nasjonalspråk og andre språk, og dels om forholdet mellom ulike varianter av norsk.

En helt sentral oppgave for skolen er å lære elever å beherske skriftspråket, å lese og skrive. Innlæringen av skriftspråket må bygge på det språket elevene allerede kan. Derfor er grunnleggende rettigheter knyttet til bruk av samisk, tegnspråk og minoritetsmorsmål helt vesentlig for den første lese- og skriveopplæringen. Dagens skolepolitiske regelverk er likevel slik at norskfaget har elever som ikke får lese- og skriveopplæring på det språket de kan best, men av ulike grunner må utvikle grunnleggende norskkompetanse *før* den systematiske innlæringen av skriftspråket kan begynne. Majoriteten av elever i norskfaget er likevel i en mer gunstig innlæringssituasjon fordi de snakker norsk på et aldersadekvat nivå når de begynner på skolen. I norsktimene kan de da utforske det muntlige språket de allerede kan, og gjennom dette opparbeide den språklige bevisstheten de trenger for å forstå kodene i det norske skriftspråket. Framtidens norskfag må utvikle seg som et språkfag, slik

at det kan støtte, veilede og legge forholdene til rette for en systematisk muntlig og skriftlig språklæring som er tilpasset både majoriteten av elevene, de som har norsk som sitt morsmål, og den voksende minoriteten av elever som lærer norsk som del av en flerspråklig utvikling.

Kultur, kulturarv og kulturell identitet

Kultur kan defineres som verdier, normer, kunnskaper, symboler og ytringsformer som mennesker tilegner seg som medlemmer av et samfunn (Eriksen og Sørheim 1999). Kultur er summen av de erfaringene, kunnskapene og verdiene som vi bærer med oss, og som vi handler på grunnlag av. Historien, slik den blir fortalt og formidlet, er en del av kulturforståelsen. Begrepet "kulturarv" blir brukt om estetiske uttrykk og er knyttet til begreper om kvalitet. Men verken kultur eller kulturarv er entydige begreper. "Kulturarv" kan forstås blant annet som lokal, nasjonal eller internasjonal kulturarv, og det reiser noen grunnleggende spørsmål: Hva er innholdet i kulturarven? Hvem avgjør dette? Hvordan leser og forstår vi den litterære arven vår? Hva blir *ikke* regnet som kulturarv?

Den svenske idéhistorikeren Bernt Gustavsson har pekt på tre epokegjørende skifter i forståelsen av hva kulturarven inneholder (Gustavsson 1998). Studiet hans gjelder Sverige, men konklusjonene hans er relevante for Norge også:

- I andre halvdel av 1800-tallet og langt ut gjennom 1900-tallet omdefinerte de store folkebevegelsene (arbeiderbevegelsen, målrørsla, ungdomslagsbevegelsen) innholdet i kulturbegrepet, og hentet inn uttrykk som tidligere lå på siden av det allment godkjente.
- I 1970-årene skjer et nytt skifte, med kvinnebevegelsens synliggjøring av kvinners spor i skrift og kunst ellers.
- Det tredje store skiftet kommer i 1990-årene. Det er knyttet til etnisitet og handler blant annet om den vestlige kulturens forhold til andre kulturområder.

Globalisering og internasjonalisering fører til at samfunnene blir kulturelt komplekse. Påvirkningene utenfra blir omformet på ulike måter i møte med lokale og nasjonale kulturer, og det skapes ny kultur. I vårt samfunn er derfor ikke *kulturell identitet* et entydig begrep. Den kulturelle identiteten er sammensatt, kompleks og dynamisk – vi har kulturelle bånd til lokalsamfunnet og familien, til en nasjonal kultur og til ulike elementer fra internasjonal kultur. "Det er nettopp det som karakteriserer enhver identitet: at den er kompleks, unik og uerstattelig," skriver den fransk-libanesiske forfatteren Amin Maloouf i essayet *Identitet som dreper* (norsk utgave 1999). Tittelen på essayet refererer til den farlige forestillingen om identitet som noe endimensjonalt, som kan knyttes til én nasjon, én religion eller én rase – og som er en kilde til etniske og religiøse konflikter verden rundt.

I dette ligger det også at den kulturelle identiteten ikke er fastlagt, men blir til gjennom refleksjon og innsikt. I skolen utvikles kulturell identitet i et samspill mellom de erfaringene elevene har med seg, kulturuttrykkene de møter på skolen, og fellesskapet de kan skape der. I dette perspektivet er formidling av kulturarven i vid forstand en helt sentral del av norskfaget. Men kultur ”er ikke noget man har, men noget man gør” (Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003: 99–100).

Historiske tekster er blitt lest på stadig nye måter. Tekstene må nyleses når samfunnene endrer seg, og forståelsen endrer seg med lesernes referanserammer. Sett slik blir kulturarven et forråd av tekster, stemmer og perspektiver som er annerledes enn de vi møter i samtiden. Kulturarven forstått slik er oppsamlede erfaringer og uttrykk, og å gå i dialog med denne arven blir en sentral del av dannelsesoppgaven i skolen.

Rita Hvistendahl gir i *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet* (2001) flere eksempler på hvordan minoritetsspråklige elever i den videregående skolen leser den klassiske norske litteraturarven. Når de ser tilbake på tiden i videregående opplæring, framhever de den realistiske litteraturen, og særlig arbeidet med Ibsens drama. Og de leser Ibsen ut fra sine ståsteder: ”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” (Hvistendahl 2001:191). Disse elevene kan altså ha hjelp av ”de store fortellingene” i norsk litteratur i sin egen identitetsutvikling. Men for å kunne forstå det norske moderne samfunnet må de også kunne forstå tekster som formidler et annet syn på moderniteten: den fragmenterte, fremmedgjorte tilværelsen. Slik litteratur kan være en større utfordring i et minoritetsspråklig norsk klasserom (Skarstein 2005).

Grunnleggende ferdighetsfag

Norskfaget er også et redskapsfag, som sammen med samisk og morsmål for språklige minoriteter har hovedansvaret for å lære alle elever å lese og skrive. Gjennom opplæringen skal elevene også lære å ta seg fram i den store mengden av tekster de møter i et moderne informasjons- og kunnskapssamfunn. Like viktig er oppøving i muntlige ferdigheter, slik at elevene kan utvikle tro på sitt eget språk og evnen til å stå fram og uttrykke sine egne meninger og tanker.

De grunnleggende ferdighetene – eller basiskompetansene – regnes som forutsetninger for læring og utvikling og er felles for alle fag. I den konkrete opplæringen i et fag er det ikke mulig å skille ferdigheter fra kunnskaper, dannelse og kultur. Gjennom å samtale, lese, skrive, forme, finne informasjon osv. tilegner en seg kunnskap og allmenndannelse. Den språklige kompetansen som

norskfaget gir, utgjør en del av elevenes dannelse og kulturelle identitet. Men i et norskfag der elevenes språklige forutsetninger varierer mer enn det en kunne gå ut fra tidligere, blir det enda viktigere at opplæringen i ordforråd, lesing og muntlig og skriftlig uttrykksevne er systematisk og blir fulgt opp gjennom hele grunnopplæringen.

Kunnskapsløftet legger sterk vekt på det tverrfaglige ansvaret for grunnleggende ferdigheter. Dermed er alle lærere i en viss forstand blitt språklærere, med ansvar for å gi elevene innføring i de språk- og tekstkulturene som er relevante for faget. Digitaliseringen i skolen fører også til en skriftliggjøring av fag og til nye former for læring. Men det betyr ikke alle lærere er blitt norsklærere. Grunnleggende ferdigheter i ulike fag dreier seg om bevissthet om at både læring og presentasjon av kunnskap fins i språklig form i det faget det er snakk om. Elevene må for eksempel kunne lese ulike former for naturfaglige tekster i naturfaget, og de må utvikle forståelse av naturfaglige begreper for å oppnå høy kompetanse i faget.

Lesing, skriving og samtale er helt grunnleggende i norskfaget, og faget kommer til å være sentralt i opplæringen av disse ferdighetene selv om det også blir tverrfaglig fokus på språklæring, skriftkyndighet (se side 38) og retorikk. Det er behov for å vite mer om hvordan skolen skal følge opp opplæringen i og vurderingen av grunnleggende ferdigheter.

Samarbeid mellom hjem og skole

Når lærer elevene best? For at alle elever skal ha størst mulig utbytte av norskopplæringen, må lærerne kjenne til at det fins ulike kulturer for læring og kunnskap i ulike hjem. De elevene som kommer fra hjem der kunnskap først og fremst blir formidlet muntlig, har et annet utgangspunkt for læring enn de som kommer fra hjem der kunnskap stort sett blir formidlet gjennom bøker og skriftlig informasjon. I et muntlig hjem får barna informasjon og kunnskap først og fremst gjennom historier, fortellinger, metaforer og sagn. Elever fra mer skriftorienterte hjem har med seg andre strategier for læring og er mer fortrolige med skriftkulturen. Jo større avstanden mellom skolens kultur og hjemmekulturen er, desto større er behovet for dialog mellom hjem og skole. Mangel på kunnskap kan føre til at læreren misforstår og feiltolker eleven. Det påvirker mulighetene til å drive god tilpasset opplæring.

Dialogfag

Dialog skaper refleksjon. Gjennom dialog med andre mennesker reflekterer vi over vår egen identitet. Gjennom dialog med tekster fra andre tider og kulturer utvider vi referanserammene våre og den kulturelle identiteten vår. Og gjennom dialog med andre språkkulturer og deres uttrykksformer utvikler vi både respekt for dette og en dypere forståelse av vår egen språk- og kulturbakgrunn.

Gjennom å kombinere dialogpraksis med refleksjon utvikler vi kompetanse i å uttrykke oss på norsk i ulike situasjoner, muntlig og skriftlig. Slik får vi tilgang til det mest sentrale verktøyet for læring i nesten alle fag i skolen: norsk språk.

Når språket selv er tema for dialog, får vi behov for å utvikle et språk om språk, et såkalt metaspråk. I norskfaget gir derfor dialog og arbeid med dialog opprinnelse til et metaspråk og systematisk kunnskap om norsk språk og norskspråklig kommunikasjon, det vil si innsikt i språklige samhandlingsmåter, tekst, litteratur, språklig variasjon og grammatikk.

Dannelsesfag

Dannelse er et begrep som peker på kunnskaper, handlinger og tenkemåter som regnes som viktige, noe å strekke seg mot. Dannelsesbegrepets omstridte karakter handler ikke primært om at dagligspråket har sementert en enkel og avgrenset forståelse av begrepet, ofte forstått som ”borgerlig dannelse”. Det handler mer om hvem som skal ha makt til å definere hva som er de viktigste kulturelle verdiene i et samfunn, og dette spørsmålet er det ikke enighet om i et samfunn som vårt. Skolen tar mål av seg til å være en institusjon som definerer dannelse, men det betyr ikke at skolen har avgjørende innvirkning på hvilke verdier som skal ha preferanse i samfunnet. Det er heller slik at skolen må konkurrere om makten til å definere dannelse og dannelsens verdigrunnlag.

Norskfagets dannelsesoppdrag

Dannelse skjer mange steder i samfunnet. Dannelsen i skolen skiller seg ut fordi den i så stor grad er knyttet til kunnskap. Også de såkalt grunnleggende ferdighetene – lesing, skriving, talforståelse, språk – er uløselig knyttet til identitetsutvikling og kultur, og slik sett er både kunnskap og kompetanse element ved dannelsen. Men dannelse er likevel noe meir, fordi det dreier seg om utvikling av bestemte egenskaper i møtet mellom kunnskapen og eleven. Norskfaglig dannelse viser seg i praktiske situasjoner der elevene snakker, lytter, skriver og diskuterer med andre. Norskfagets dannelsesoppdrag handler om å utvikle elevene gjennom samhandling.

Norskfagets kunnskapsområde er språk og tekst, og det er på dette feltet norskfaget gir et bidrag til skolens dannelsesoppdrag. Å kunne være deltaker i tekstkulturen er en forutsetning for å være deltaker i det moderne samfunnet. Det krever kunnskaper og innsikt, og det krever at en kan kommunisere med andre. Dannelse forutsetter ”den andre”, hvordan en ser på seg selv i forhold til andre, og hvordan en reflekterer over viktige livsspørsmål. Dannelse forutsetter valg, refleksjon, selvstendighet og uavhengighet.

Å være dannet er derfor noe en er *i møte med andre*. Det er ikke det samme som å være flink eller lærd. Den flinke viser at han er dannet i måten han forholder seg til andre på. I skolen kan dannelse utvikles bare i samhandling, gjennom meningsbryting og sammenlikninger og gjennom at en øver seg i å sette ord på hva en selv står for i forhold til andre. Det er med andre ord nær sammenheng mellom begrepet dialogfag og begrepet dannelsesfag.

Dannelsesforståelsen i den nye norskplanen

Den nye norskplanen bygger på et vidt tekstbegrep der både skriftlige, muntlige og sammensatte tekster har plass gjennom lesing, analyse, drøfting, vurdering og produksjon. Begrunnelsen for det er knyttet til en dannelsesstenkning som legger vekt på at elevene skal bli i stand til å delta i samfunnet med alle de tekstformene som fins der. De skal kunne forstå, forholde seg kritisk til og produsere tekster innenfor hele den moderne tekstkulturen. Det betyr å forholde seg både til de klassiske tekstene i den litterære kanon og til tekster fra hverdagsliv og kulturindustri – tekster som alle, hver på sitt vis, preger både samfunnet og den enkeltes liv.

Etter tusenårsskiftet er det mange som har drøftet dannelse i lys av at vi lever i et flerkulturelt, sammensatt medie- og kommunikasjonssamfunn, og pekt på at dette må få konsekvenser for hvordan vi oppfatter begrepet. Et hovedpoeng er at i det samfunnet som elevene våre skal ut i, må de ha øvelse i å lese mange slags tekster. Et slikt dannelsessyn er derfor utfordrende for oppfatninger som rangerer kulturytringer i hierarki, med nasjonal skjønnlitteratur øverst.

Et helhetlig fag

Det helhetlige ved norskfagene kan forstås på flere måter. For det første må de fire norskplanene utgjøre en helhet, det vil si at de må utfylle hverandre og henge sammen. Dette er tematisert flere steder i rapporten. Det betyr at også lærerutdanningen må revideres, med styrking av det flerkulturelle perspektivet.

Norsk grunnopplæring har fått sammenhengende læreplaner for det 13-årige skoleløpet. Men det mangler fremdeles mye på at den vertikale kontakten i *hele* det norskfaglige utdanningsløpet er god nok. I en videre utvikling og styrking av norsk som undervisnings- og forskningsfag må det etableres fastere – og stabile – tilknytningspunkter mellom de ulike nivåene.

Men uttrykket ”norsk som helhetlig fag” har også en annen betydning som peker mot det som er felles for alle norskfagene på alle nivåer, og som er spesielt for norskfagene. I Språkrådets strategidokument *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi* blir begrepet ”innholdskjerne” benyttet (Språkrådet 2005:56). Her betyr det et fellesstoff som alle skal

lese. En debatt om hva denne kjernen konkret skal inneholde, vil minne om kanondebatten, men den vil ha et mye videre perspektiv. Det dreier seg da ikke bare om forfattere og/eller tekster, men om hvilke emner, tema og metoder som bør være obligatoriske i norskopplæringen. Slike tema kan være både språklige, litterære og mediemessige.

Martin Jørgensen har skrevet artikkelen ”Faglighed i modersmålsundervisningen” (Jørgensen 2004). Med utgangspunkt i denne artikkelen kan vi skissere tre måter å forstå det kjernefaglige på:

- som målbare ferdigheter og kunnskaper
- som sentralstoff som alle må få opplæring i
- som perspektiv, metode: måten vi leser tekster på

I den siste forståelsen ser vi den nære forbindelsen til et dannelsesbegrep med vekt på refleksjon. Utviklingen av framtidens norskfag må skje i spennet mellom de konkrete fagfeltene som faget er sammensatt av, og et dynamisk perspektiv på dannelse, kulturarv og språk.

Et helhetlig norskfag krever dannelsesmål som er like eller likeverdige for hele elevgruppa på ulike trinn. Med R94 kom vi nærmere dette målet ved at norsk fikk samme målsettinger på yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger. Og når vi holder fast på at minoritetsspråklige elever kan oppnå likeverdig kompetanse gjennom en andrespråksplan, har vi i prinsippet godtatt at kompetanse kan være ulik selv om overordnede dannelsesmål er de samme. Men dermed er det ikke sagt at norskfaget fungerer like godt for alle elever, verken når det gjelder reell kompetanse eller dannelse. Og når det gjelder spørsmålet om norskfaget på yrkesfaglige studieprogrammer skal være *likt* eller *likeverdig* med norskfaget på studieforberevende programmer på videregående trinn, trengs det kanskje en ny debatt for å utvikle framtidens norskfag.

2 utfordringer

Norskfaget står overfor utfordringer knyttet til innhold og vurderingsformer, tverrfaglighet og samarbeid, nye faglige perspektiver og tydelige kompetansebehov. Noen av disse utfordringene har fulgt faget lenge, andre er blitt synlige det siste tiåret – og noen har kommet fram først i forbindelse med den siste læreplanreformen. Utfordringene har dels opprinnelse i sider ved samfunnsutviklingen, dels er de konsekvenser av politiske vedtak. Å møte dem krever tiltak på flere nivåer – fra endringer av praksis i klasserommet til organisatoriske endringer i utdanningsinstitusjonene og nye politiske vedtak. Det er dette de følgende kapitlene handler om.

Åpne læreplaner og tilpasset undervisning

Særskilt norskundervisning i praksis

Retten til særskilt norskundervisning for elever fra språklige minoriteter er forankret i opplæringsloven, paragraf 2-8 (se vedlagt delrapport sidene 5–7). Men denne paragrafen gjelder bare minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Det fins i dag ingen tilsvarende paragraf som sikrer elever i den videregående skolen slik opplæring.

Spørsmålet om en elev skal fortsette å følge særskilt norskundervisning / norsk som andrespråk eller gå over til vanlig norskundervisning når hun eller han har nådd et visst kompetansenivå, har fått lite oppmerksomhet i skolen, selv om valget har store konsekvenser for eleven. Vi vet for lite om denne overgangsproblematikken, og det er derfor viktig at dette temaet blir grundigere avklart. Slik det nå er, ser praksisen ut til å være forskjellig fra skole til skole og fra kommune til kommune.

Hvordan skjer et skifte av plan i dag? Det har vi foreløpig ingen systematisk kunnskap om, men fra enkelttilfeller vet vi at initiativet like gjerne kan komme fra eleven selv og foresatte som fra den ansvarlige norsklæreren eller rådgiveren. Lærere og rådgivere er ofte usikre på hvilket valg som er det beste for eleven, og det er heller ikke slik at eleven alltid følger rådet fra skolen. Det er eleven og de foresatte som gjør det endelige valget, og ønsket om å bytte til vanlig undervisning er derfor ikke nødvendigvis faglig begrunnet. Motivasjonen er ofte sosial ("vil gå i vanlig norskklasser med de andre") eller pragmatisk, særlig i den videregående skolen ("norsk som andrespråk kan virke stigmatiserende når du skal søke jobb"). Det er også risiko for at elever blir i egne norsk som andrespråk-grupper lenger enn de bør faglig sett, og ikke får de faglige utfordringene de burde hatt. Det forekommer strategiske valg hos elever på ungdomstrinnet og i den videregående skolen. Ofte hører en at elevene mener det er lettere å få gode karakterer i norsk som andrespråk enn i vanlig norsk, og at det igjen er positivt for karaktersnittet. Med det store antallet lærere uten formell kompetanse i å undervise i norsk som andrespråk kan det bli en kombinasjon av underytelse hos eleven og ettergivenhet hos læreren. På den andre siden kan minoritetsspråklige elever velge å bli i en andrespråksgruppe fordi de får mer oppfølging der enn i store grupper. Det er lettere å ta ordet der og praktisere muntlig norsk, og lettere å si fra dersom en ikke forstår innholdet i en tekst, slik at en kan få individuell hjelp.

Endringene i opplæringsloven og forsøk med felles læreplan i Oslo

De siste endringene i opplæringsloven § 2-8 fra mai 2005 ble gjort for å øke kommunenes handlefrihet når det gjelder plikten til å gi særskilt språkopplæring. Tidligere var kommunene forpliktet til å gi nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring / opplæring i

norsk som andrespråk til elevene hadde "tilstrekkelige ferdigheter i norsk". Nå kan kommunene i større grad selv velge hvordan de vil organisere undervisningen og bruke ressurser. Bakgrunnen for endringene var blant annet at departementet hadde fått meldinger som tydet på at det var vanskelig å praktisere gjeldende besemmelser. Mangelen på kompetente morsmåls lærere og tospråklige lærere var ett av argumentene. Et annet var at bestemmelsen hadde vært til hinder for å finne gode pedagogiske og organisatoriske modeller for tilpasset opplæring til elever fra språklige minoriteter. Tyngdepunktet i språkopplæringen, slik flertallet i komiteen så det, skulle ligge på forsterket norskopplæring. Bedre integrering av minoritetsspråklige elever ble også trukket fram som en positiv konsekvens av lovendringen.

I Oslo har ca. 35 % av elevene i grunnskolen og 30 % av elevene i den videregående skolen minoritetsspråklig bakgrunn. De representerer over 120 ulike språk, og oppholdet deres i Norge er av svært variabel lengde. Samlet dokumentasjon over tid har vist at det er behov for en forsterket innsats rettet mot mange av disse elevene. Høsten 2004 startet Utdanningsetaten i Oslo et treårig forskningsbasert prosjekt, "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis", der målet var å bedre de grunnleggende norskerferdighetene til minoritetsspråklige elever. Det er selvsagt mange forhold som påvirker læringsresultatene i norsk som andrespråk, men Utdanningsetaten valgte å problematisere forholdet mellom intensjon og praksis – den intenderte læreplanen i forhold til den praktiserte læreplanen. Mange Oslo-elever fulgte andrespråksplanen gjennom hele skolegangen, og det ble satt spørsmålstejn ved om elevene fikk god nok tilpasset opplæring, og om lærerne hadde tilstrekkelig kompetanse til å undervise i faget.

Når det gjelder den praktiserte læreplanen i norsk som andrespråk, er det flere områder en bør se nærmere på. Blant annet bør det undersøkes hvordan rammevilkårene i skolen påvirker opplæringen. Opplæringsloven med forskrift setter rammer som blant annet har med skoleeierens forpliktelser å gjøre, og det at den siste lovendringen av paragraf 2-8 åpner for større lokal fleksibilitet, kan gjøre at skoleeiere og ledere begynner å velge nye løsninger. Prosjektet i Oslo utnytter de endrede rammevilkårene til å prøve ut en felles læreplan i norsk for alle, kombinert med kompetansehevingstiltak, forskning og evaluering. Den endelige evalueringsrapporten høsten 2007 vil vise hvilke effekter det kan ha.

Det ligger en fare i lovendringen som vi må være oppmerksomme på, nemlig at kommuner og skoler kan ønske å bruke de endrede rammevilkårene til å spare ressurser ved å organisere alle elever inn i felles norskgrupper uten å forsterke innsatsen på utfordrende områder. For å motvirke det bør en vurdere å utarbeide retningslinjer for enkeltvedtak etter endringen av opplæringsloven § 2-8.

Økonomiske rammevilkår

Økonomiske ordninger er viktige rammevilkår. Staten gir i dag tilskudd til særskilte undervisningstilbud, for eksempel til særskilt norskundervisning for minoritetsspråklige elever. Utformingen av reglene har konsekvenser for praksisen på fylkeskommunalt og kommunalt nivå og på skolenivå, for eksempel når det gjelder telling og rapportering. Dette er spørsmål som en må se nærmere på. Trolig er det i dag ulik praksis, noe som får konsekvenser for ressursituasjonen på den enkelte skolen. At det i tillegg er store forskjeller på kommunale tilskudd, kan gjøre opplæringstilbudet i norsk for minoritetsspråklige elever svært forskjellig etter hvor de bor i landet. For Oslos del blir midlene fordelt over den enkelte skolens rammebudsjett etter visse fordelingsnøkler. På skolenivå er det rektor som avgjør hvordan særskilt norskundervisning / andrespråkundervisning skal organiseres, hvor mye ressurser som skal brukes, og hvilke lærere som skal undervise. Skoler som ikke registrerer særskilt norskundervisning, for eksempel skoler der minoritetsspråklige elever deltar i vanlige norskgrupper med tilpasset opplæring, vil ikke få tilskudd. Det gjelder for eksempel osloskoler som bruker modellen ”Forsterket tilpasset opplæring med felles læreplan i norsk”. Skolene som er med i dette prosjektet, får ressurser indirekte gjennom kompetanseutviklingstiltak, veiledningslitteratur, organisert leksehjelp for elevene, nettbasert erfaringsdeling, osv.

Lærerkompetanse

Godt kvalifiserte lærere er den enkeltfaktoren som betyr mest for elevenes læringsutbytte, uansett fag. Utdanningsetaten i Oslo undersøkte høsten 2003 lærerkompetansen i norsk, norsk som andrespråk, migrasjonspedagogikk og flerkulturell pedagogikk i grunnskoler, videregående skoler og voksenopplæring. En fant at 10 400 av 17 000 minoritetsspråklige barn i grunnskolen i Oslo hadde norsk som andrespråk, men bare 57 av de 868 lærerne som underviste dem, hadde formell kompetanse i faget. Kartleggingen viste også at få morsmålslærere og tospråklige lærere hadde formell kompetanse. Ledelsen ved den enkelte skolen spiller en viktig rolle for hvordan kvaliteten på norskopplæringen for minoritetsspråklige elever blir utviklet og sikret i praksis. Det handler blant annet om rekruttering av lærere, kompetanseutvikling av lærere og styrking av fagmiljøene på skolen.

Organisering og tilrettelegging

Organisering og tilrettelegging av særskilt norskopplæring / norsk som andrespråk må få mye større oppmerksomhet i skolen. Slik situasjonen er i dag, er det grunn til å spørre om skolene organiserer minoritetsspråklige elever etter nokså fastlagte rutiner og tidligere praksis, og at det er mindre pedagogisk refleksjon rundt organiseringsspørsmålet enn det burde være. I prosjektet ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk” i Oslo blir opplæringen i norsk gjennomført etter en felles læreplan, men det betyr ikke at elevene blir undervist i samlede grupper etter én mal. Tilpasset opplæring styrer valget av organiseringsmodeller, og viktige prinsipper for valget skal være kunnskap

om elevenes forutsetninger, koordinert og fleksibel organisering av skoledagen, varierte arbeidsmåter, varierte læringsarenaer og læremidler, nivå- og tempodifferensiering og samarbeid.

De grunnleggende problemstillingene for skolene i Oslo-prosjektet er ikke avgrenset til minoritetsspråklige elever, men er relevante for norskfaget i det store og hele: Hvordan kan norskopplæringen tilpasses slik at alle elever blir sikret bedre grunnleggende ferdigheter i norsk? Hvordan kan opplæringen legges til rette slik at elevene får en opplæring som bygger på de språklige forutsetningene deres og sikrer utvikling av blant annet begrepsrepertoar og ordforråd? Hvordan kan norskopplæringen tilpasses slik at elevene blir sikret bedre læringsresultater i andre fag? Hvordan kan det skapes sosiale møteplasser for samtale og samhandling, der elevene får særskilt og tilpasset opplæring? Dersom en ikke klarer å ivareta både en systematisk språkopplæring og sosiale samhandlingssituasjoner for utvikling av kulturforståelse og kritisk tenkning, kan en ikke lykkes med å gi de minoritetsspråklige elevene god nok norskopplæring.

Utfordringer knyttet til åpne læreplaner og fleksibel organisering

Prinsippet om tilpasset opplæring er en overordnet skolepolitisk prioritering som det er bred enighet om. Det skal være flere veier til samme mål. Læreplanene legger derfor opp til relativt stor lokal frihet og åpner for et mangfold av måter å gjennomføre undervisningen på. Men når de sentrale rammene for undervisningen på den måten er blitt videre, og skolene blir mer ulike, reiser det nye problemstillinger.

På mellomtrinnet og ungdomstrinnet er kompetansemålene i læreplanene samlet i bolker på tre år, og skolene lokalt må finne en hensiktsmessig progresjon og fordele emnene over de tre årene. Det stiller krav til samarbeid og dokumentasjon, slik at elever som for eksempel må bytte skole midt i ungdomstrinnet, ikke blir skadelidende. Mindre styring fra sentralt hold har altså skjerpet kravet om samarbeid på de ulike trinnene og seksjonene ved hver skole.

Ikke minst får prinsippet om tilpasset opplæring konsekvenser for vurderingen av elevene. Metode- og innholdsfriheten gjør enhetlig vurdering vanskeligere. For at det ikke skal føre til forskjellsbehandling av elever og mulighetene deres til videre utdanning, blir det viktig å utarbeide tydelige vurderingskriterier.

Det målbare og det ikke målbare

Integritet og identitet er viktige stikkord i norskfaget. Læreplanene i Kunnskapsløftet er preget av kvantitative, målbare kompetansemål. Men opplæringen i norsk, og i andre fag, skal ikke bare planlegges ut fra læreplanen – den skal i like sterk grad bygge på den generelle delen av læreplanverket og på Læringsplakaten. Norskfaget rommer så mye mer enn bare det som kan måles,

og det er en utfordring å gi plass til disse sidene ved faget når tidspress og konkurranse gjør seg gjeldende.

Læreverkene

Både elever og lærere skal i større grad enn tidligere benytte seg av et mangfold av kilder. Lærebøkene har vært regnet som det viktigste hjelpemidlet i undervisningen, og store ressurser har vært lagt ned for å kunne tilby kvalitetssikret fagformidling for barn og unge. Fram til 2000 var det bare lov å bruke godkjente lærebøker i skolen. Nå er det ikke noe skarpt skille mellom skolebøker og annet fagstoff, og kjennskap til kildebruk og kildekritikk er en viktig del av læringsarbeidet. Det er selvsagt fremdeles stort behov for oppdaterte og språklig tilrettelagte innføringsbøker. Men det ligger en ny utfordring i det nye læreplanverkets vekt på metode- og innholdsfrighet.

Læreverk blir skrevet som konkretiseringer av læreplaner, med et bestemt stoffutvalg og bestemte arbeidsoppgaver og aktivitetsforslag. Åpne læreplaner skal gjøre det mulig å konkretisere på ulike måter. Dersom ett læreverk brukes som "heldekkende" grunnlag for undervisningen, blir det mer styrende enn intensjonen var med metodepluralismen. Lærebøkene skal ikke lenger være den eneste kunnskapskilden elevene bruker i faget, og derfor må læreverkene bygges opp slik at det er mulig å bruke dem på mer fleksible måter. I dag fins det både papirbaserte og nettbaserte læreverk og en rekke kombinasjonsløsninger. Foreløpig har skolene varierende utbytte av internettbaserte læringsressurser, ikke minst på grunn av begrenset tilgang. En økt satsing på dette området vil være avgjørende for utviklingen av norskfaget.

Norsk i yrkesfaglige studieretninger

Med R94 ble norsk i yrkesfaglige studieretninger gjort identisk med norsk på grunnkurs i allmennfaglig studieretning. Forskjellene var at de fire timene ble fordelt med to pluss to timer over to år, og at faget skulle være yrkesrettet. Dette norskfaget erstattet totimersfaget norsk med samfunnskunnskap fra ettårige yrkesfaglige grunnkurs. Med R94 fikk norsk på yrkesfag samme dannelsesmål som på allmennfag. Mens faget tidligere hadde hatt en funksjonell nytteorientering som redskapsfag, ble det altså nå også et kultur- og dannelsesfag. Målene for alle studieretninger skulle være like, men i praktisk undervisning skulle norskfaget yrkesrettes i yrkesfaglige studieretninger.

Det er åpenbart at norskfaget spiller en viktig rolle, både på et redskapsplan og som dannelse. De grunnleggende ferdighetene i å kunne skrive, snakke og lese for ulike formål og i ulike sammenhenger er like viktige i yrkesfag som i studieforberedende fag, både ut fra et redskapssynspunkt og ut fra et videre dannelsesperspektiv. Med Kunnskapsløftet er tendensen fra 1994 videreført. Det er ikke forskjell på kompetansemålene for yrkesforberedende programmer og studieforberedende programmer

når det gjelder norskfaget. Både kravet om at grunnleggende ferdigheter skal synliggjøres i alle fag, og friheten som norsklærerne nå har til å legge til rette innhold og arbeidsmåter, skulle gi åpninger for å tilpasse norsk både til yrkesrettingen og til dannelsesmålsettingene. Det må likevel understrekes at dette stiller store krav til lærerkompetansen.

Det største problemet for norskfaget i yrkesfaglige studieretninger, slik det er i dag, er selve organiseringen, med to timer i uken over to år, og anledning til å bygge på med ti timer i uken i et påbyggingsår. To uketimer over to år gir dårligere rammer for utvikling og vekst og for arbeidsmåter i faget enn fire uketimer over ett år. Det kan være grunn til å vurdere om det trengs en annen organiseringsform for norskfaget i yrkesfaglige programområder, både med tanke på at faget skal ha en viktig funksjon for læring og utvikling og med tanke på at faget skal kunne gi grunnlag for videre utdanning.

Dersom alle studieprogrammer skal gi generell studiekompetanse, er det ikke minst viktig å se på organiseringen av et framtidig norskfag i yrkesfaglig opplæring på nytt. Et prinsipp må da være at alle studieprogrammer gir like vilkår for å utvikle norskfaglig kompetanse gjennom læringsprosesser over tid, og at tilbudet om kunnskap, ferdighet og dannelse er likeverdig – om ikke alltid likt.

Litterær kanon i norsk?

Diskusjonen om innholdet i norskfaget, særlig hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som skal leses, fikk ny aktualitet i 2005. Samtidig som de norske læreplanene gav avkall på forfatterlister, innførte Danmark en litterær kanon – en liste med utvalgte forfattere som alle må lese. Dette ble et viktig moment i diskusjonen.

Et utvalg av tekster, en litterær kanon, kan lages ut fra ulike kriterier. Utvalget kan bygge på oppfatninger av litterær kvalitet, på hva tekstene betydde i samtiden, eller på resepsjonshistorien: En tekst som er blitt lest i generasjoner, har bevist sin verdi – også for framtidig bruk. Men det er verdt å minne om at det er forskjell på det vi kan kalle et lands mer eller mindre etablerte kanon, og det vi kan kalle skolens litterære kanon. Den siste bygger selvsagt på litterære kriterier, men også på praktisk erfaring og didaktiske vurderinger om hvilke tekster som fungerer godt i skolesammenheng. Skolens kanon er dermed smalere enn litteraturviternes. Det er selvsagt interessant hvordan denne innsnevringen er i praksis.

Nabolandene våre har hatt kompetansemålplaner uten detaljstyring i flere år. Danmark har altså ikke tidligere hatt en fast kanon i læreplanen, og når de nå har utarbeidet en liste med danske forfattere som alle elevene skal lese, er det et dokument som ligger ved siden av læreplanen.

Kanon er en måte å styre litteraturllesingen i skolen på. I den nye norskplanen ligger styringsmomentet et annet sted enn i en bestemt kanon. Planen peker på ”viktige utviklingslinjer” i norsk litteratur og ”sentrale forfatterskap”. Det snakkes om tekster som viser ”det moderne prosjektet”, ”det modernistiske prosjektet”, ”det norske i sentrale forfatterskap” og ”sentrale samtidstekster”. Det er altså ikke nødvendigvis slik at styringen er blitt borte. Den er bare ikke knyttet til bestemte forfattere, men til utviklingslinjer, perspektivering av lesingen, sammenlikning av litterær behandling av tema i ulike historiske perioder, osv.

Gjennom litteraturutvalget i skolen møter elevene både den litterære tradisjonen og samtidslitteraturen. Og det er selvsagt ikke likegyldig hvilke tekster som blir lest. Ett av hovedargumentene for en norsk litterær kanon har vært å sikre at alle elevene får del i den samme tradisjonen, altså at de får felles kulturelle referanserammer. Tanken er at det kan bygges en felles norsk identitet ved hjelp av et litteraturutvalg som fungerer nasjonalt samlende, som forsvar mot fragmentering og oppløsning av felles verdier. Dette var en sentral begrunnelse for forfatterlistene i R94 og L97. Mot dette blir det hevdet at en litterær kanon som bare viderefører den nasjonale tradisjonen, ikke kan ivareta det kulturelle mangfoldet i dagens Norge. I Danmark kom dette ordskiftet raskt opp.

Det andre hovedargumentet for en litterær kanon er at det alltid vil være behov for et utvalg kvalitetstekster som alle samtaler om litteratur må forstås mot. Den litterære kanon blir holdt oppe av en kontinuerlig samtale om verkene, sier den danske litteraturforskeren Hans Hauge (Røssaak 1996:65).

Det danske kanonforslaget har blitt kritisert for å inneholde lite nytt, også fra norsk hold:

”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 er 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, sitert i Røssaak 1996:24–25)

Enten en nå ønsker at skolen innfører en litterær kanon for å gi kjennskap til de beste tekstene eller for at litteraturen skal gi felles referanserammer, kan det argumenteres for at forfatterlister neppe er godt nok. En litterær kanon bør heller bestå av tekster enn av forfatternavn. For det er åpenbart ikke alle tekster av en kanonisert forfatter som er like viktige. Videre kan en tenke seg at en litterær kanon for vår tid skal ha et større perspektiv enn bare det norske. En moderne kanon bør innlemme tekster og forfatterskap ikke bare fra den europeiske tradisjonen, men fra hele verdens litteraturarv. En kan også tenke seg at en kanon ikke bare er begrenset til skjønnlitteratur, men omfatter sentrale sakprosa-tekster i ulike sjangrer. Og med det vide tekstbegrepet som ligger til grunn for den nye læreplanen i norsk, blir det naturlig å innlemme for eksempel film i en framtidig tekstkanon.

Til en drøfting av kanon i norsk hører også det poenget at vi faktisk har en skjult kanon i norsk skole. Gjennom mange tiår har elevene i praksis lest et temmelig fast utvalg tekster, både i grunnskolen og i den videregående skolen.

Det er viktig å holde ved like en debatt om kanon, om tekstutvalg og lese måter. At tekster blir diskutert, betyr at de lever. Det er vel også høyst rimelig å tenke at en aldri vil unngå at det vil fins en liste av tekster som blir lest i skolen – enten den er offisiell eller skjult, åpent uttrykt eller underforstått. Arbeidsgruppens syn er at en diskusjon om kanon bør ta utgangspunkt i tekster, ikke i forfatternavn. Et vidt tekstbegrep og et bredt kulturelt perspektiv bør kunne legges til grunn for drøftingene. Vi foreslår at det blir etablert et forum for debatt om tekstkanon i norskfaget, for eksempel et nettsted, som er felles for lærerutdanningsinstitusjonene, forlagene og fagmiljøene ellers. Her kan en legge fram, begrunne og diskutere forslag til tekster.

Ikke minst er denne debatten en svært viktig del av utdanningen for kommende lærere. Som norsklærer skal en kunne velge litterære tekster for elevene sine på de ulike årstrinnene, og reflektere over og begrunne valgene. Vel så viktig som å ha en liste med kanoniserte tekster er det da å vite hvorfor en mener at visse tekster er viktige å lese i bestemte sammenhenger.

Vurderingsformer

Underveisvurdering og sluttvurdering

Styringsdokumentene for skolen understreker skillet mellom underveisvurdering og sluttvurdering, og påpeker at underveisvurderingen (den formative vurderingen) har et annet formål. Mens sluttvurderingen i et fag skal dokumentere oppnådde resultater og sertifisere for videre utdanning, har underveisvurderingen som formål å fremme elevens læring og utvikling. Underveisvurderingen skal hjelpe både elev og lærer til å justere seg for å oppnå de målene de har satt seg for undervisningen. Tradisjonelt har sluttvurderingen hatt større oppmerksomhet enn underveisvurderingen, og det fins fremdeles for lite nyansert kunnskap om underveisvurdering og forventet normalutvikling når det gjelder språkutvikling og lese- og skriveferdigheter.

Underveisvurderingen skal være situasjonsbestemt og tilpasset hver elev, og gi elev, lærer og foresatte kunnskap om hvor en er i forhold til de læringsmålene en har. Dersom en tar prinsippet om tilpasset opplæring på alvor og virkelig differensierer undervisningen, må vurderingen også være differensiert, slik at den måler det som skal måles. Det må komme klart fram når gjenstanden for vurderingen er hver elev eller skole og den framgangen elevene gjør, og når det er en sammenlikning i forhold til et gjennomsnitt. Et eksempel er de ulike forutsetningene til andrespråkelever og førstespråkelever: Formativ vurdering skal måle framgang, og ikke bare vise at eleven stadig ligger etter normalutviklingen hos førstespråkelever.

Det er ingen tradisjon for å vurdere tverrfaglig lesing og skriving i norsk skole. Ved hjelp av nasjonale lese- og skriveprøver på 4., 7., 10. og 11. trinn skal elever vurderes i forhold til en forventet normalutvikling i lese- og skrivekompetanse, men ennå fins det lite forskningsbasert kunnskap som kan legges til grunn for vurderingen. Evalueringen *Nasjonale prøver på ny prøve* (Lie mfl. 2005) påviste blant annet at prøvene har avdekket et stort behov for økt vurderingskompetanse i skolen, og påpeker at det må utvikles et felles grunnlag for vurderingen. En foreløpig konklusjon for leseprøvene var at det trengs mer forskningsbasert kunnskap om testing av lesekompetanse for at de nasjonale prøvene skal kunne fungere godt som formativ vurdering.

Et delmål med de nasjonale prøvene er å gi myndighetene informasjon om hvordan tilstanden i skolen er, slik at en kan iverksette målrettede tiltak. Hovedmålet er at elevene skal bli bedre lesere og skrivere. Den daglige oppfølgingen av elevene er da det viktigste.

Formålet med sluttvurdering (summativ vurdering) er å måle alle etter en felles standard, på så like og rettferdige vilkår som mulig. I prinsippet skal all vurdering med karakterer være standardbasert

(Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004):39–40). Med åpne læreplaner blir det behov for å utarbeide vurderingskriterier som sier hva som er forventet på de aktuelle årstrinnene. En viktig presisering er da at vurdering med karakterer ikke favner om hele læreplanen. Noen mål tematiserer i større grad enn andre personlig utvikling og dannelse og kan ikke vurderes på samme måte.

Skriveopplæring på morsmålet/førstespråket er en så mangefasettert læringsprosess at vi i dag ikke har empirisk grunnlag for å utforme standardbeskrivelser, slik det er gjort i det felles europeiske rammeverket for fremmedspråkopplæring. Det må utredes nærmere hvorvidt en kan utarbeide hensiktsmessige standarder som ikke bare tjener som grunnlag for karaktersetning, men som i like stor grad gir eleven hjelp til å forstå hva han eller hun kan, og til å se sitt eget utviklingspotensial.

Innholdet i norskfaget er svært komplekst, og i vurderingen skal mange delkompetanser vektas mot hverandre: formidlingsevne, faglig kunnskap, struktur og sammenheng i tekst, kreativitet, sjanger- og mottakerbevissthet, ordforråd osv. Det gjelder både muntlig og skriftlig norsk. Den samlede vurderingen vil alltid i siste instans være basert på faglig skjønn. Samarbeid, vurdererkurs og sensorskolering er nødvendige bidrag for å opparbeide et tolkingsfellesskap blant lærerne, med andre ord vurderingskompetanse, når det gjelder både undervisvurdering og sensorarbeid.

Mapper

Elevmapper dokumenterer hva en har gjort i et fag, hvordan en har arbeidet, og hvilken framgang en har hatt. En kan forbedre utkast, bruke ideer senere, velge det en er fornøyd med, og lage utvalgsmapper. Bruk av mapper er dermed en måte å arbeide med læringsstrategier på, de gir anledning til å reflektere over egen læring og bruke denne innsikten i det videre arbeidet med faget. Som grunnlag for vurdering sikrer mappene bredde. De gir eksempler på hvordan elevene utvikler seg, og gir dem sjanse til å bli vurdert på grunnlag av det de selv synes de har fått til. Mapper er et godt grunnlag for formativ vurdering gjennom hele det 13-årige løpet.

På ungdomstrinnet og videregående trinn blir mapper også brukt summativt som grunnlag for standpunkt-karakterer og lokalt gitte eksamener. Mappedvurdering kan fungere som et alternativ til terminkarakterer, som ikke alltid fanger opp elevens utvikling. I motsetning til tradisjonelle eksamenstekster er tekster fra en utvalgsmappe gjennomarbeidede produkter. Derfor kan de gi et mer fullstendig bilde av elevens kompetanse.

Muntlig vurdering og eksamen

Muntlig formidling er en like sentral del av norskfaget som skriftlig formidling (med unntak av norskplanen for elever med tegnspråk som førstespråk, der norsk og tegnspråk supplerer hverandre). I læreplanene og vurderingsformene er muntlig og skriftlig sidestilt, men særlig på høyere klassetrinn er

den skriftlige tradisjonen svært sterk, og de muntlige uttrykksformene har hatt mindre plass. Denne rapporten understreker i flere sammenhenger at opplæringen i muntlig norsk må være systematisk og variert. Underveisvurderingen er avhengig av at undervisningen blir organisert slik at elevene ofte får prøve seg på å framføre emner muntlig for klassen/gruppa i ulike sammenhenger, og at de får tilbakemelding fra læreren og medelevene. Tidspress og individuelle planer må ikke føre til at muntlige presentasjoner blir ”privatisert” og responsen tilfeldig. Muntlige utsagn er flyktige, men med opptak kan en ta vare på presentasjoner, forestillinger og tilsvarende og bruke det som grunnlag for vurdering og videre utvikling.

Skriftlig eksamen

Et hovedformål med sentralt gitt skriftlig eksamen er at den skal bidra til å sikre at opplæringen gir samme sluttkompetanse, uansett hvilken skole en har gått på. Elevene får en vurdering som er uavhengig av person og lokale forhold. Med digitale verktøy og åpne læreplaner må også skriftlig eksamen fornyes og knyttes mest mulig sammen med arbeidsmåtene i opplæringen, uten at det går ut over validitet og reliabilitet.

I norsk skriftlig har det vært gjort noen forsøk med utvalgsmapper som alternativ til eller utgangspunkt for eksamen. Utvalgsmapper er en naturlig konsekvens av en opplæring som legger vekt på refleksjon og arbeidsprosesser. Men som alternativ til sentralt gitt eksamen – altså som tillegg til standpunktvurderingen – er det en svært arbeidskrevende vurderingsform, og en ekstern sensor kan vanskelig vurdere arbeidsprosessen bak tekstene.

Læringsbøker

På ungdomstrinnet har en hatt læringsbøker som hjelpemiddel til eksamen i matematikk, engelsk og norsk siden 2001/2002. Læringsbøker er egenproduserte notatbøker som er laget i løpet av skoleåret, og som eleven kan bruke til prøver. De kan inneholde formler, grammatikkregler, huskereglar osv. Hensikten er å knytte arbeidsmåtene i faget og sluttvurderingen tettere sammen: Dersom en arbeider godt med læringsboka underveis, får en nytte av det til prøver og eksamen, noe som er motiverende – samtidig som en lærer gjennom å strukturere fagstoffet og ta notater (og derfor blir mindre avhengig av hjelpemidlet). Oppgavene til prøver og eksamen vil da kunne være problemorienterte og måle bruk av kunnskapsstoffet og evne til refleksjon, og vil i liten grad dreie seg om ren reproduksjon av kunnskap.

Digital eksamen

I dag tilbyr skolene svært ulike vilkår når det gjelder tilgang på og pedagogisk bruk av IKT. Men etter hvert som IKT har blitt det vanlige skrivemediet i undervisningen, må det få konsekvenser også for

eksamen. Og når eksamensformene blir endret, er det et kraftfullt middel til å få på plass likeverdige undervisningsvilkår.

Det er satt i gang en prosess for å gjøre sentralt gitte eksamener digitale i løpet av noen år (*Program for digital kompetanse 2004–2008*). I 2004 og 2005 har prosjektet *Den digitale skole* (Utdanningsdirektoratet 2005b) drevet forsøk innen flere fag, hovedsakelig i den videregående skolen, men også i ungdomsskolen. Teknisk dreier det om gjennomføring av ”papirløs” eksamen og sensur på læringsplattform (LMS). Pedagogisk dreier det om å knytte sammen opplæringen og eksamenssituasjonen. Eksamen på læringsplattform gir anledning til kontrollert og styrt hjelpemiddelbruk. For eksempel kan elevene få tilgang til sin egen digitale læringsbok, altså en fil med strukturerte egenproduserte notater, uten å samtidig få tilgang til Internett og andre kilder. Det kan også åpnes for eksamenstyper med tilgang til flere kilder.

Norskfaglig og tverrfaglig: de grunnleggende ferdighetene

Stortingsmelding nr. 30 definerer det å kunne lese og regne, det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig og det å kunne bruke digitale verktøy som grunnleggende ferdigheter. Å mestre dem er forutsetninger for læring i alle fag. Like ens er de nødvendige forutsetninger for allmenndanning og for at en skal kunne delta aktivt i samfunnslivet. De fem ferdighetsområdene skal derfor være et tverrfaglig ansvar i skolen.

Lesing, skriving og muntlig uttrykksevne er tradisjonelt deler av norskfagets kjerneområde, et ansvar faget nå skal dele med andre fag. Det fører til et behov for å undersøke tekstkulturene i ulike fag og avklare hva det spesifikt norskfaglige ansvaret er.

Ved de skolene som virkelig har satsset på pedagogisk bruk av IKT, har en sett at teknologien har potensial til å endre skolehverdagen dyptgripende på mange nivåer, både med hensyn til kommunikasjonsformer, organisering av skolehverdagen, nye elevroller, nye læringsprosesser og nye tekstformer. Aktiv og bevisst bruk av IKT i opplæringen fører til mer utforskende arbeidsmåter, mer samarbeid og mer tekstproduksjon. Det faller utenfor rammene for denne rapporten å omtale alle disse endringene grundig. Vi har valgt å legge hovedvekten på det å lese og skape tekster på nye måter, og knytter derfor omtalen av digitaliseringen i skolen til kapitlene om lesing, skriving og muntlig. For en gjennomgang av de store utfordringene som er knyttet til det å realisere intensjonene om pedagogisk bruk av IKT i alle fag, viser vi til utredningen *Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen* (ITU 2005b) og kartleggingen *ITU Monitor 2005 – på vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen* (ITU 2005c).

Tverrfaglig fokus

Innføringen av tverrfaglig fokus på grunnleggende ferdigheter i skolen er blitt karakterisert som en literacy-reform og som en retorikkreform. Begrepet *literacy* dekker den type kunnskap som har med kompetanse i skriving og lesing å gjøre, oversatt til norsk med *skriftkyndighet* (Goody 1986, Goga 2004, Berge 2005d). I literacy-begrepet er oppmerksomheten rettet mot det å kunne lese og skrive i ulike situasjoner og til ulike formål.

Den nye vektleggingen av skriftkyndighet i skolen er en konsekvens av den gjennomgripende skriftliggjøringen av samfunnet i alle postindustrielle land. Samfunnet er mer skriftdominert enn noen gang tidligere. Stadig nye samfunnsområder blir skriftliggjort, først og fremst på grunn av IKT. Behovet for allsidig lese- og skrivekompetanse øker dermed kraftig. I skolen fører digitaliseringen til at det blir skrevet mer enn før i svært mange fag. Også den uformelle kommunikasjonen er mer skriftlig enn før. Ikke minst er det tilfellet blant ungdom, slik vi ser det i deres bruk av Internett og SMS.

Det tverrfaglige perspektivet gjør det nødvendig for skolen å satse mer på opplæring i bredden av sjangrer til ulike formål. Mens skriving i seg selv tradisjonelt er regnet som norskfagets og språkfagenes ansvar, får nå alle lærere ansvar for å gjøre elevene bevisst på hvordan en uttrykker seg relevant innenfor ulike fagområder. Slik fører innføringen av ”grunnleggende ferdigheter” til en større vektlegging av *retorisk bevissthet*: I alle fag er det et mål å kunne presentere et emne godt og sakssvarende, uansett hvilket emne det dreier seg om, skriftlig eller muntlig. Det å lese, snakke og skrive godt og relevant er også vilkår for å kunne delta i alle former for demokratisk arbeid. Det er dermed nær knyttet til de overordnede dannelsesmålene for skolen.

Med en slik tverrfaglig opplæring i lesing, skriving og muntlige uttrykksmåter trengs det økt undervisningskompetanse hos alle lærere i nettopp dette – både for morsmåselever og for andrespråkselever. Og vi trenger en debatt og mer systematisk kunnskap om tekstnormene i de ulike fagene. Hvordan blir arbeidsdelingen mellom fagene? Hva har norskopplæringen felles med de andre språkfagene og med andre fag, og hvor skiller fagene seg fra hverandre?

Lese- og skrivevansker

Erfaring viser at en større gruppe elever i ulike faser av lese-, skrive- og språkopplæringen har behov for ekstra oppfølging i kortere eller lengre perioder. En regner med at 2–5 % av befolkningen har store, spesifikke lese- og skrivevansker med behov for oppfølging og tilrettelegging over lang tid (Høien og Lundberg 1997). En langt større del av elevmassen, 15–20 %, har behov for en viss ekstra oppfølging og tilrettelegging i kortere eller lengre tid. Lese- og skrivevanskene forekommer ofte

sammen med vansker på andre områder, som sansetap (syns- og/eller hørselshemming), lærevansker eller psykososiale vansker. I et inkluderende norskfag er det viktig at hver enkelt elevs spesielle behov blir sett og møtt, og her er både forebygging og oppfølging av stor verdi. Erfaringer fra de senere årene (bl.a. Frost 2003) tyder på at forebyggende arbeid på de første årstrinnene kan bidra til en betydelig reduksjon i forekomsten av lese- og skrivevansker i en elevgruppe.

Hva kjennetegner den spesifikt norskfaglige opplæringen?

Norskfagene har ansvar for den første lese- og skriveopplæringen, sammen med morsmålsfagene for elever fra språklige minoriteter og samiske elever. Men norsk har også sin egen faglige dagsorden i forlengelsen av dette. Det norskfaglige oppdraget er dels å gi barn verktøy til å kunne uttrykke seg språklig på ulike måter for ulike formål. Dels er oppdraget å utvikle en språklig forankring for personlig utvikling, kulturelt fellesskap og sosial deltaking. Når barn utvikler et bredt register av språklige delkompetanser, kan de lykkes med alt dette; uten et slikt register kan de vanskelig lykkes. Dermed er lese- og skriveopplæringen, og den muntlige kompetansen, forutsetninger for faglig helhet.

Språklæringen har på den ene siden et klart ferdighetsaspekt: Elevene skal kunne forstå det de leser, og de skal kunne skrive riktig og kommuniserbart etter vanlige konvensjoner for sjangrer og formål med tekstene. Men fordi mestring av språk og tekst i så stor grad innebærer mestring av kulturen, kan vi i norskfaget ikke så lett skille ferdighet fra bred norskfaglig kompetanse. Språklig praksis går for seg i kontekster som påvirker meningen i det som blir sagt og skrevet. De som ikke forstår konteksten som de selv er en del av, forstår heller ikke det språklige uttrykket godt nok.

Norsk er et språkfag, og mye av grunnlaget for å holde fast ved oppdelingen i ulike norskplaner for ulike elevgrupper er knyttet til at elevene har ulike språklæringsbehov. Elever som skal lære norsk som andrespråk, har blant annet behov for å arbeide grunnleggende systematisk med ordforrådet fordi de som brukere av to språk kan ha mindre bredde i det norske ordforrådet. For dem blir også de tospråklige aspektene ved språkinnlæringen et viktig tema.

Selv om elever med norsk som morsmål mestrer de grunnleggende språkstrukturene når de kommer til skolen, er det viktig med systematisk språkinnlæring videre. Ikke minst gjelder det utviklingen av ordforrådet, som helst skal vare ved hele livet. Begrepstrening av ulike slag er derfor en viktig del av norskfaget for alle elever. Grunnleggende ferdighet i norskklasserommet er også i stor grad knyttet til å forstå hva språk er, og hvordan det kan brukes på ulike måter i ulike situasjoner til ulike formål. Dette innebærer både mestring av språkstruktur og sjangrer og et metaperspektiv på språket.

Den norskfaglige opplæringen i skriftlige og muntlige uttrykksformer krever en tilnærming der kommunikasjonssammenhengene står sentralt. Skal barn og unge finne egne måter å uttrykke seg på, må de prøve ut språklige uttrykksformer i omgivelser som støtter en personlig utvikling. Skal de bli dyktige til å henvende seg til ulike mottakere, må de få trening i å skrive og snakke for ulike lesere og tilhørere. Og for at de skal kunne velge uttrykksmåte etter formål og emne, må de få trening i å arbeide systematisk med språk og tekst, med ulike formål og på ulike saksområder. Saklige hensyn og hensynet til mottakeren står sentralt i mange fag, men det norskfaglige fokuset på egen språklig utvikling og på språk og tekst i seg selv er vesentlige kjennetegn ved det spesifikke oppdraget norskfaget har i opplæringen.

Fokuset på språk innebærer at barn og unge må utvikle et begrepsapparat og en bevissthet om språk og tekst. Elevene lærer ikke bare å uttrykke seg *gjennom* språket, men også *hvordan* en kan uttrykke seg språklig, og de lærer om virkemidler i tekster. Dette blikket på språket selv har språkfagene felles, men norskfaget må ta et særlig ansvar for et komparativt perspektiv på norsk språk og hvordan nyanser i språkuttrykket er avgjørende for meningen.

Norskfaget har også en estetisk dimensjon. Språk er et sentralt kommunikasjonsmiddel, men samtidig et kunstnerlig uttryksmiddel. Gjennom arbeidet med språk skal barn lære å verdsette de estetiske sidene ved språket og utvikle seg ved selv å ta dem i bruk. Skjønnlitterære tekster gir dem anledning til å møte andre stemmer og andre perspektiver enn dem som er vanlige her og nå.

Det er sammenheng mellom litteraturarbeid, språkutvikling og tilgang til samfunnet. Litterære tekster utvider på mange måter grensene for hva som kan uttrykkes gjennom språket. De kan tematisere forhold mellom individ og samfunn ut fra andre problemstillinger og referanser enn de hverdagspråket gir. Når elevene leser slike tekster i skolen, får de et ordforråd og en innsikt i tenkemåter som blant annet speiler ulike samfunnsstrukturer. Tekstene tilbyr mange elever en inngang til språket fordi de blir opplevd som aktuelle og relevante, og de gir anledning til dialog og refleksjon.

På samme måte som andre fag har norskfaget også sine særegne kunnskapsområder. Det gjelder oppbyggingen av det norske språket, språkutviklingen over tid, variasjonsbredden i språket i dag, og norsk skriftkultur i samtid og fortid. Her spiller skjønnlitteraturen en svært viktig rolle. Men sakpregede tekster som er knyttet til norsk offentlighet og demokrati, er også sentrale deler av norsk skriftkultur. Slike tekster bør etter arbeidsgruppens syn spille en mer 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 uttryksmåter.

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.”

Leseundersøkelser og kunnskapsutfordringer

Siden 2000 har Norge deltatt i leseundersøkelsene PISA (Programme for International Student Assessment, OECD, 2000 og 2003) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, 2001). PISA-undersøkelsene sammenlikner lesekompetansen til 15-åringer i en rekke land og prøver den funksjonelle og den reflekterende lesekompetansen med et bredt utvalg ulike tekster. Målet med undersøkelsene er å finne ut hvordan elever som går siste året i grunnskolen, behersker det mangfoldet av tekster de møter ute i samfunnet. PIRLS tok for seg lesekompetanse hos 10-åringer. Konklusjonen var at det er relativt store forskjeller i lesekompetanse blant norske elever. Det viste seg å være stor forskjell på klasser som arbeidet systematisk med lesing og lesestrategier, og klasser som ikke gjorde det (Solheim og Tønnesen 2003).

Undersøkelsene viste at norsk skole ikke har gitt elevene tilstrekkelig oppfølging etter begynneropplæringen i lesing på de laveste trinnene. Det er for stor forskjell på sterke og svake lesere

og for stor sammenheng mellom hjemmebakgrunn og leseprestasjoner. Det ble også avdekket forskjeller som viste at de skolene som arbeider systematisk med leseopplæring, får bedre resultater enn de som ikke gjør det.

PIRLS plasserer Norge blant de landene som har relativt store gjennomsnittlige prestasjonsforskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever (Wagner 2004, Wagner og Uppstad 2005). Minoritetsspråklige er i PIRLS definert som elever med to foreldre som er født i utlandet, og som i tillegg har oppgitt at de lærte andre språk hjemme, eller har opplyst at de av og til eller aldri snakker norsk hjemme. Wagner og Uppstad påviser at det ikke er entydige sammenhenger mellom faktorer som hjemmebakgrunn, motivasjon, holdning til lesing, foreldredeltaking eller trivsel på skolen, og leseresultatene. Mange minoritetsspråklige barn har positive holdninger til skolen og interesserte foreldre, de bruker bibliotek mer enn majoritetsspråklige barn, og mange av dem har gått i barnehage og ser ut til å ha omtrent like leserelaterte kunnskaper ved skolestart. Det kan se ut til at årsakene til resultatforskjellene ligger i kvaliteten på undervisningen som de minoritetsspråklige elevene har fått i skolen.

I rapporten *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen* (Hvistendahl og Roe 2004), som er skrevet på oppdrag fra Utdanningssetaten, er resultatene fra leseprøvene i Oslo 2003/2004 analysert med særlig vekt på de minoritetsspråklige elevenes lesekompetanse. Rita Hvistendahl og Astrid Roe påviser at det er relativt store forskjeller mellom Oslo-skolene når det gjelder leseprestasjonene til minoritetsspråklige elever. Som i PIRLS går det fram at det ikke er noen klar sammenheng mellom mengdelesing i fritiden og prestasjoner på prøven, slik det er hos majoritetsspråklige elever. En konklusjon er at mye og variert lesing er et nødvendig virkemiddel for å øve opp lesekompetansen, men ikke tilstrekkelig. For å bli bedre lesere trenger de minoritetsspråklige elevene en styrking av den generelle språkopplæringen i norsk, både muntlig og skriftlig.

Da alle elevene i osloskolen tok de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing, viste det seg at mange som fulgte læreplanen i norsk som andrespråk, falt under kritisk grense. Prøvene er ikke laget for elever som er i ferd med å lære norsk, men for elever som kan norsk. Derfor kunne en vente at andrespråkelevne skåret lavere. Likevel er det selvsagt et problem at så mange minoritetsspråklige elever skårer lavt på slike prøver, fordi det indikerer at de har problemer med å forstå lærestoff på norsk på tvers av fagene.

Leselyst og lesestimulering

Strategiplanen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007* har som mål å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge, og å styrke kompetansen til lærerne i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek. I planen blir det lagt opp til en samordnet innsats der alle nivåene i utdanningssektoren, Nasjonalt senter for leseforskning, nettverk for kompetanseutvikling, skolebibliotekene og en rekke andre aktører samarbeider. Sammen med strategiplanen for bedre integrering av minoritetsspråklige fra barnehage til høgskole og arbeidsliv, *Likeverdig utdanning i praksis!*, betyr dette en klar opprusting av leseopplæringen i norsk skole. Utdanningsetaten i Oslo har også iverksatt et treårig handlingsprogram for lese-, skrive- og språkopplæring i osloskolen 2004–2007, *Språk for felles framtid*, som har som et hovedmål å gi elevene i Oslo vesentlig bedre lesekompetanse.

Internett, digital lesing og kildekritikk

I løpet av kort tid har Internett blitt den viktigste informasjonskilden i arbeidet med ulike skoleoppgaver. Den store informasjonsmengden på nettet gjør at en har behov for å orientere seg raskt i stoffet, skimlese og klikke seg videre. I hypertekster gir lenkene rask tilgang til store tekstmengder, bilder og andre filer. Når en finner noe som virker interessant, tar en utskrift for å lese grundigere. Lesingen er ikke lineær, men preget av leting, assosiasjoner og egne veivalg gjennom tekstene. Dette er ikke unikt for nettet – vi blar i aviser og ukeblad på samme måte, og moderne skolebøker er også satt sammen av en rekke teksttyper og visuelle elementer (Kulbrandstad 2000), men tekstene på nettet er flere, mer uensartede og uredigerte, og informasjonssøking og egen tekstproduksjon er tett knyttet sammen. Elevene setter sammen informasjonsbiter, kopierer og skriver om.

For å kunne håndtere denne informasjonsmengden må en lære forskjellige måter å søke informasjon på, og en må lære metoder for å vurdere informasjonen en finner. Det viser seg at grunnskoleelever som selvstendig søker informasjon på nettet, bruker mye tid på selve søkingen, men mindre tid på å undersøke og reflektere over kildene. De har i utgangspunktet stor tillit til kildene (Kulbrandstad 2005b).

Det kan være flere grunner til dette. Skolen har relativt svak tradisjon for å undervise i hvordan en skal finne og behandle informasjon, fordi tekster til skolebruk i lang tid har vært kvalitetssikret og autoriserte gjennom lærebøkene. Elever har lite kjennskap til hvordan bøker og lærebøker blir kvalitetssikret før utgivelsen. Nettsider ser ofte imponerende og profesjonelle ut, og barn som har fått i oppgave å lete fram informasjon, ofte under tidspress, stoler på det de ser: ”Vi kan ikke vite om det er 100 prosent sant, for det vet en jo ikke på nettet. Men vi satser på det!” Det spiller også inn at informasjonssinnhenting på nettet ofte er hjemmearbeid, siden de fleste elever har bedre tilgang til

nettets hjemme enn på skolen. Mange oppgaver i lærebøker fra L97 – og mange lærere – sender elevene til Internett med en forutsetning om at relevant informasjon er lett å finne.

I dag er kildebruk og kildekritikk kjente tema i skolesammenheng, men det er trolig ikke gode nok rutiner for å arbeide med dem i forhold til nettet. Det er laget modeller for hvordan elevene rutinemessig kan sjekke digitale kilder, og slike rutiner må øves inn i alle fag der elever bruker nettet til informasjonsinnhenting. Dette er et opplagt tema for nye lærebøker og digitale læringsressurser.

Det å tilegne seg kunnskap gjennom å lese og skrive på papir er en langsom prosess. Refleksjon og ettertanke er en del av denne prosessen. Når en øver seg i å referere skriftlige kilder, finne hovedsynspunkter, ta stilling til synspunktene i en tekst og formulere sine egne tanker, tar det tid. Gevinsten ved de langsomme prosessene er at en arbeider med sin egen forståelse og integrerer kunnskap. I norskfaget har dette vært en dominerende form for lese- og skriveopplæring. Med de digitale tekstkildene har vi fått en tekstproduksjon som er kjennetegnet av raske prosesser: skumlesing og samling av et stort antall tekster, kopiering av tekstavsnitt og redigering. Det er arbeidsmåter som har et stort potensial når det gjelder å lære å orientere seg og skaffe seg oversikt. Men det må læres, og elevene må bli bevisst på hvordan de arbeider på ulike måter, og når de ulike arbeidsmåtene er sakssvarende.

Enten en arbeider på papir eller ved skjerm, henger lese- og skrivekompetanse nøye sammen. Gjennom å produsere tekst selv, skrive om og velge ut stoff og sammenlikne flere kilder, kan en oppnå distanse til tekstene en leser, og øve opp et 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 hverdags erfaring; senere blir den også mer samfunnsorientert og fagtilknyttet.”

Skriveundersøkelser og kunnskapsutfordringer

Skriveforskning har en relativt kort historie i Norge. Fra tidlig i 1980-årene har vi noen norskfaglige forskningsprosjekter som undersøkte elevtekster og skriveutvikling. Prosjektet *Utvikling av skriftlig kompetanse* fra 1989 til 1995 var koblet til den prosessorienterte skrivepedagogikken og tok mål av seg til å finne ut hvilke faktorer som fremmer skriftspråklig utvikling hos barn og unge (Ongstad 2002).

Det neste store norskfaglige skriveforskningsprosjektet var KAL-prosjektet: *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, utgitt i 2005 (Berge mfl. (red.) 2005). Prosjektet bygger på en databank av mer enn 3000 elevtekster fra avgangsprøvene på 10. trinn i norsk hovedmål i tidsrommet 1998–2001. Oppgaven har vært å se på læringsutbyttet i norsk skriftlig gjennom grunnskolen, slik det kommer til uttrykk i elevskrivningen til avgangsprøven.

KAL-prosjektet er en grundig og nyansert dokumentasjon av skriveopplæringen i grunnskolen og den kompetansen norske elever har etter ti år. Materialet utgjør en av de største samlingene av 15–16-åringers tekster og vurderinger av elevtekster som fins, også i internasjonal skriveforskningssammenheng. En hovedkonklusjon er at skriveopplæringen i norsk i grunnskolen må karakteriseres som god, og at den legger et solid grunnlag for en bredere skriveopplæring, samtidig som studiene påviser klare utviklingspotensial. Prosjektet dokumenterer at elevene på 10. trinn generelt kan karakteriseres som uredde og kreative. Den skjønnlitterære skrivingen står sterkt i grunnskolen i dag, men ser ut til å være lagt opp i stor grad på jentenes premisser. Sakprosakulturen i norskfaget er mer kjønnsbalansert, men er svakere utviklet. Sakprosaskrivning er dermed et viktig utfordringsområde for norskfaget i grunnskolen. Skriveopplæringen bør fortsette å utvikle det lekende og skapende, men sjangerregisteret må utvides slik at det også fanger opp guttene.

KAL-prosjektet viser at det er relativt stort samsvar i sensorvurderingene på dette årstrinnet. Det er opparbeidet et tolkingsfellesskap gjennom mange års sensorskolering. Utviklingen av skrivekompetansen over tid, og hvilken type skrivekompetanse vi kan vente på ulike trinn, er emner vi vet mindre om. Det fins heller ingen bred undersøkelse av læringsutbytte og skrivekompetanse fra den videregående skolen.

Opplæringen i både muntlige og skriftlige uttrykksformer er nær knyttet til demokratiets diskursbehov. Skolen skal utdanne til deltaking i samfunnslivet gjennom å gi elevene opplæring i samfunnsrettede tekstnormer og sjangerkrav, og slik gi tilgang til et annet språk enn det intimiserende språket som dominerer i populærkulturen. Det er et klart tverrfaglig ansvar, som samtidig er nær knyttet til det å utvikle et personlig og selvstendig språk.

Digital skriveopplæring og skriving

I skolen fører bruken av IKT i alle fag til at det blir skrevet mer enn noensinne, og det blir tette bånd mellom læring og egen tekstproduksjon. Men innledningsvis minner vi om at det ikke automatisk blir mer læring i skolen av at elevene får PC. Læringseffekten er avhengig av hvordan undervisningen er organisert, hvordan skolen bruker ressursene, og hvilken kompetanse læreren har (ITU 2005b og 2005c).

Med IKT lager og bruker vi tekster som kombinerer skrift, bilde og gjerne også lyd. I norsk er arbeidet med multimediale tekster et eget tema, og i mange andre fag er det vanlig å lage multimediale framstillinger når elevene skal presentere fagstoff. Selv uten forkunnskaper er det lett å lage tekster med IKT som ser ryddige og fine ut, en får hjelp til rettskriving, er ikke avhengig av håndskrift og kan lett gi teksten et slående visuelt uttrykk. Skriving med IKT er derfor en motivasjonsfaktor og et hjelpemiddel til å lage tekster som kommuniserer godt. Ikke minst er det motiverende for elever med skrivevansker eller med lite forkunnskaper i norsk eller i skriving.

Når det gjelder den første skrive- og leseopplæringen, er det aktuelt å spørre om elever som lærer å gjenkjenne bokstaver på tastatur, lærer å lese og skrive raskere enn de som bruker blyant. Forsker Arne Trageton ved høyskolen Stord/Haugesund har sammenliknet elevtekster fra slutten av 3. klasse, der halvparten av tekstene var skrevet av klasser som har brukt PC i skrive- og leseopplæringen, mens den andre halvparten var skrevet i vanlige "håndskriveklasser". Han fant at elever som begynner å skrive på PC før de lærer håndskrift, og derfor begynner å skrive parallelt med at de lærer å lese, skriver bedre og mer i slutten av 3. klasse enn elever som får den første skriveopplæringen med håndskrift.

Vahl skole i Oslo har videreført denne modellen og laget en modell for tospråklig lese- og skriveopplæring, presentert i Hernwall og Vestby: *Kultur for forandring? IKT i flerkulturelle skoler, Oslo indre øst* (ITU 2005a). Skolen bruker PC i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen både på morsmål og norsk fra første klasse, med utgangspunkt i elevenes morsmål. Skrive- og leseopplæringen på norsk blir videreutviklet med fokus på tekstskaping og kommunikasjon. Elevene blir oppfordret til å skrive ut fra sin erfaringsverden og produserer små "bøker" som de leser for hverandre. De arbeider prosessorientert med tekstene, og eldre elever hjelper yngre. Metoden gir motivasjon til å lese og skrive selv når de "offisielle" lærebøkene ikke gir elevene støtte for egen kulturell identitet.

Hernwall og Vestby har videre undersøkt hvordan IKT fremmer skriving hos minoritetsspråklige ungdommer ved Jordal ungdomsskole i Oslo. De framhever at IKT legger til rette for at elevene kan arbeide sammen, bistå hverandre og bruke presentasjonsmåter som de mestrer. Derfor fremmer tekstproduksjon med IKT elevenes læringsmotivasjon. Multimediale tekster gjør det mulig også for elever med relativt lite norskkunnskaper å lage presentasjoner med tydelig budskap og innhold, og de får mye indirekte språkopplæring ved å lese og kommunisere på Internett. Et vesentlig spørsmål er da om den skrivekompetansen som de får i opplæringen, gir uttelling til eksamen. Dersom vurderingsformene favoriserer andre tekstformer, får ikke elevene vist hva de kan.

Internett, kildebruk og skrivestrategier

Skriving med IKT er en tekstproduksjonsmåte som legger opp til at teksten blir formet ved at en kopierer, klipper, flytter og redigerer. Mengden av lett tilgjengelig tekst i mapper og på nettet er i prinsippet uendelig, og tekster kan lages som en kombinasjon av nyskriving og gjenbruk. Det har selvsagt ført til nye tekstformer og en ny holdning til bruk og gjenbruk av andres tekst – også i skolesammenheng. I arbeidslivet er det vanlig å produsere tekster ved å hente tekstfragmenter fra ulike kilder og redigere dem sammen til nye formål. Fenomenet gjelder all digital produksjon, og er i musikkammenheng kjent som sampling. Gjenbruk av en rekke kilder skaper til sammen et nytt uttrykk.

Når elevene overfører denne produksjonsmåten til skriving i skolesammenheng, kolliderer det med den norskfaglige skrivekulturen. Skriveopplæringen i norsk legger nesten uansett sjanger vekt på personlig språk, indre sammenheng og integrert kunnskap. I andre fag er det i større grad åpent for å kopiere faktastoff, men vi har lite forskningsbasert kunnskap om det. En klar utfordring for den tverrfaglige skriveopplæringen er å gjøre elevene bevisst på de ulike tekstnormene og sette dem i stand til både å utvikle et personlig språk og å håndtere de teksttypene som digitaliseringen fører med seg.

Elevenes syn på kildebruk har endret seg med de nye arbeidsmåtene. Internett legger til rette for kopiering og lån av tekster, og det gjør at tekster svært ofte blir oppfattet som felles gods som en kan bruke og endre etter behov. Elever har en tendens til å oppfatte det som uproblematisk (Kulbrandstad 2005b). Elever blir også sendt til nettet for å finne kilder når de skal skrive om eller presentere et emne, og det er da nærliggende at mange, ikke minst de som er språklig usikre, opplever det som raskere og sikrere å kopiere enn å prøve å formulere noe selv.

Mange forskere argumenterer for at kopiering eller mønsterskriving må regnes som trinn i læringsprosessen (Kulbrandstad 2005b). Dersom den språklige framstillingen i kildene som elevene bruker, er vanskelig tilgjengelig, er kopiering et forståelig strategivalg, særlig dersom en har lite kjennskap til det emnet en skal skrive om. I stedet for uten videre å regne avskrift som juks bør lærerne legge til rette for progresjon i læringsprosessen og skille mellom læringsprosess og ferdig sluttprodukt. Det må altså gjøres et arbeid for å avklare når denne skrivestrategien er hensiktsmessig, og når den ikke er det. Samtidig er kjennskap til korrekt og sakssvarende kildebruk et opplagt tema for skriveopplæringen.

Muntlig kompetanse og norsk

Lytteevne, kommunikasjonsevne og evne til å verdsette andre er avgjørende i alle sammenhenger der mennesker møtes. Evnen til å kommunisere med ulike mennesker i det offentlige rommet er avgjørende for å kunne delta i samfunnet. Begrepet ”muntlig kompetanse” dekker både evne til sosial samhandling og evne til å legge fram tanker og synspunkter i mer formelle sammenhenger. Det å framheve utvikling av muntlig kompetanse som et tverrfaglig ansvar er å framheve skolen som et offentlig rom. Derfor er utviklingen av slik kompetanse et bidrag til å oppfylle de overordnede dannelsesmålene i skolen om å utdanne elevene til demokratisk medborgerskap.

Dersom skolen skal utdanne elevene til å delta i et demokrati, må det settes fokus på fellesskapet. Interesse for å engasjere seg i samfunnet forutsetter at elevene føler seg involvert i et fellesskap. Et utviklingstrekk både i samfunnet generelt og i skolen er økende individualisme. Men samtidig som skolen skal være rettet mot enkelteleven, er den i like stor grad en samfunnsinstitusjon som er basert på fellesskap, samspill og mangfold. Det er en klar risiko for at prinsippet om tilpasset opplæring og den allmenne bruken av individuelle opplæringsplaner vil fragmentere opplæringen så mye at det truer den muntlige klasseromskulturen. Læreplanen i norsk legger stor vekt på klasserommet som en arena for utprøving av muntlige ”offentlige” roller. Men disse kompetansemålene blir undergravd dersom presentasjoner og diskusjoner bare går for seg i mindre, uformelle grupper utenfor fellesskapet i den større gruppa.

Trening i demokrati betyr at alle elever må få anledning til å komme til orde i klasserommet. Det handler også om at læreren må verdsette elevens bidrag, altså gi det verdi. Med andre ord krever undervisning i demokrati at læreren har kompetanse til gi konkrete, konstruktive og ikke sårende tilbakemeldinger på elevenes bidrag, deltaking og tanker. Vi har tidligere i rapporten omtalt framtidens norskfag som et dialogfag, der selve dialogen, og dermed språket, er et sentralt innhold i faget. Et fag som ser dialogen som sin kjerne, har et langt bedre utgangspunkt for aktiv deltaking og oppøving til demokrati enn et fag som forutsetter et mer eller mindre postulert fellesskap. Fellesskap er noe en kan bygge opp.

I alle fag, også i norsk, skal det utvikles klasseromskulturer der alle kommer til orde og blir hørt, og der elevene lærer ulike former for muntlig kommunikasjon. I alle grupper vil elever stille med ulike forutsetninger, og det vil alltid være enkelte som har større vanskeligheter enn andre med å være aktive. Opplæring i mindre grupper kan gjøre det tryggere å øve på muntlig norsk og kan senke terskelen for å ta ordet. Det viktige er ikke størrelsen på gruppa, men at elevene får anledning til å øve opp et språklig register av uttrykksmåter, ikke bare det uformelle hverdagsspråket.

Klasserommet har vært omtalt blant annet som en scene, der en kan få anledning til å prøve ut ulike roller (Smidt 2004). Muntlig kompetanse er å ha erfaring med flere roller. En lytter og gir tilbakemeldinger, en hevder synspunkter, presenterer, framfører, lager forestillinger, diskuterer og hjelper hverandre.

Elever skal få trening i å uttrykke seg i en rekke situasjoner, også utenfor klasserommet. Men klasserommet må ikke undervurderes som et reelt offentlig rom, der en kan samhandle med andre og prøve ut sine egne tanker og synspunkter.

3 Lærerutdanning

Læreren spiller en avgjørende rolle for kvaliteten i skolen. Et knippe sitater fra sentrale utdanningspolitiske dokumenter fra de siste årene illustrerer det:

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 forbindelse med behandlingen av *Kultur for læring* vedtok Stortinget å investere i et betydelig kompetanseløft for lærere i perioden 2005–2008. Begrunnelsen var at en ønsket å beholde gode lærere i skolen og å videreutvikle kvalifikasjonene deres. Lærerutdanningen skulle på sin side styrkes gjennom mer praksisrettet forsknings- og utviklingsarbeid, arbeid med kvalitet i praksisopplæringen og innføring av opptakskrav til allmennlærerutdanningen. Det ble vedtatt å gjennomføre en evaluering av denne utdanningen før en vurderte flere endringer (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen 2004). De politiske vedtakene om å styrke selve lærerutdanningen gjennom å øke tilknytningen til forskning og til den praktiske skolehverdagen er prioriteringer som ikke er spesielle for Norge, de er del av diskusjonen i mange land om hvordan lærerutdanningen kan bli bedre (Carlgren og Marton 2002).

Krav til kompetanse for lærere i ulike skoleslag er gitt i en forskrift til opplæringsloven, mens lærerutdanningene er regulert gjennom forskrift og nasjonale rammeplaner. Det er med andre ord en sterk nasjonal styring, særlig av allmennlærerutdanningen, fordi en ser utdanningen av lærere som et sentralt virkemiddel i utdanningspolitikken.

Med utgangspunkt i evalueringen av L97 og i andre nyere klasseromsorienterte forskningsprosjekter kan vi peke på flere områder der det er behov for kompetanseutvikling av norsklærere. Det gjelder blant annet vurdering av skriftlige tekster og skriveopplæring i sakprosa sjangrer (Berge mfl. 2005a og b), muntlig opplæring (Hertzberg 2003), lese- og skriveopplæring i 1. klasse (Hagtvet 2003), norskopplæringen som et rom der elevene er kulturskapere, en opplæring som bidrar til å ruste barn og unge til aktiv deltaking i demokratisk offentlighet (Smidt 2004), arbeid med skjønnlitterære tekster og med prosjektarbeid som del av norsklærerprofesjonen (Kulbrandstad mfl. 2005), bevissthet om bruk av arbeidsmåter og tilpassing av opplæringen (Klette 2003, Imsen 2003, Solstad og Engen (red.) 2004) og undervisning tilpasset både minoritetselever og majoritetselever (Barli 2003, Solstad og Engen 2003, Hirvonen 2003, Ohna mfl. 2003, Özerk 2003).

Lærerutdanningen skal ta utgangspunkt ikke bare i teoretiske perspektiver fra de aktuelle studiefagene og vitenskapsdisiplinene, men også i den praktiske skolehverdagen og i de læreplanene som til enhver tid gjelder. Norskplanen i Kunnskapsløftet utfordrer lærerutdanningen på flere områder. Den nye planen har et vidt tekstbegrep som inkluderer ikke bare muntlige og skriftlige tekster, men også såkalt sammensatte tekster, der ord, lyd og bilde sammen skaper mening. Ikke minst slike tekster i nye medier gir lærerutdanningen nye utfordringer når det gjelder både innhold i studiet og praksisformer i

klasserommet. Krav om at elevene skal utvikle gode læringsstrategier og metaperspektiver på innhold og læring i faget krever at læreren vet noe om dette i en norskfaglig ramme. Tydeligere krav om fagskriving på lavere trinn og kompetansemål knyttet til tekststruktur krever lærere som vet hvordan slik kompetanse kan utvikles.

Å utdanne seg til norsklærer

Utdanningen av norsklærere inneholder fire komponenter: fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk. Komponentene har ulik vekt og er satt sammen på forskjellige måter innenfor de ulike lærerutdanningsveiene. I prinsippet er det to hovedveier: En kan velge å gå inn i en utdanning som lærerstudent fra første dag (dvs. alle de fire komponentene er integrert), eller en kan studere fag først som del av en bachelorutdanning eller masterutdanning ved et universitet eller en høyskole og deretter bli lærer gjennom å ta fagdidaktikk, pedagogikk og praksis som del av en praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

Tradisjonelt har det vært et tydelig skille mellom lærerutdanning på høyskoler og universiteter. Høyskolene har utdannet lærere for grunnskolen. De har vært alene om å utdanne for barnetrinnet og tilby integrerte lærerutdanninger. Allmennlærerutdanningen har vært den sentrale av disse. Lærerutdanning ved universitetene har på sin side primært vært rettet mot videregående opplæring og ungdomstrinnet. Her har studentene tradisjonelt først studert fag og til slutt tatt PPU. I dag er situasjonen mer mangfoldig. På mange høyskoler kan en ta fagstudier i skolefag og kombinere med PPU, og ved Universitetet i Stavanger kan en ta allmennlærerutdanning. Allmennlærerutdanningen er ikke lenger alene om å gi kompetanse for undervisning på barnetrinnet. Med kombinasjonen fagstudier og PPU får en i dag kompetanse til å undervise i fagene sine fra 5. klasse, førskolelærere kan undervise i 1. klasse, og med tilleggsutdanning til og med 4. klasse. Lærerutdanningsreformen i 2003 introduserte dessuten to nye femårige løp. Universitetene kunne tilby femårige integrerte masterprogram med lærerutdanning (såkalt lektorprogram), og det fjerde året i en allmennlærerutdanning kunne være det første året i et masterstudium.

Norsklærernes kompetanse i dag

Sysselsettingsstatistikken for 2004 fra Statistisk sentralbyrå viser at majoriteten av lærere i grunnskolen hadde allmennlærerutdanning, mens den vanligste bakgrunnen for lærere i videregående opplæring var såkalt kort høyere utdanning (cand.mag./bachelornivå med praktisk-pedagogisk utdanning).

I forbindelse med evalueringen av L97 gjennomførte Statistisk sentralbyrå en bred undersøkelse av kompetansen til 5500 lærere som underviste i grunnskolen høsten 1998 og høsten 1999 (Lagerström 2000). Sju av ti som underviste i norsk, hadde 15 poeng utdanning (dvs. kvartårshet) i faget eller mer. Det vil si at tre av ti norsklærere i denne undersøkelsen ikke hadde formell kompetanse i norskfaget. Blant lærerne under 35 år hadde 85 % minst 15 studiepoeng norsk. Likevel var det de eldste norsklærerne som hadde høyest utdanning. Blant dem over 54 år hadde tre av ti 60 studiepoeng (dvs. ett års studium) eller mer. Blant dem under 45 hadde bare to av ti en slik fordyping. Lærerne på ungdomstrinnet hadde størst faglig fordyping. Her var det også flest med universitetsutdanning (25 %).

I 1992 ble det obligatoriske norskfaget i allmennlærerutdanningen utvidet fra 15 til 30 poeng. Lærerutdanningsreformen i 2003 innførte en modell der de to første årene er obligatoriske, og studentene velger fag de to siste årene. Minst 60 av disse valgfrie 120-studiepoengene skal være i grunnskolefag. Studenter kan ta nye fag, eller de kan utvide fag fra den obligatoriske delen. Dersom de velger 30 studiepoeng norsk, har de altså til sammen 60 poeng (et årsstudium). Noen få høyskoler tilbyr ytterligere 30 poeng og/eller masterstudium.

I reformen i 2003 avgjorde departementet at norsk som andrespråk ikke skulle regnes som et fag allmennlærerstudentene kunne velge som et grunnskolefag, fordi faget ikke gjelder alle elever. Derfor ble det heller ikke utarbeidet en rammeplan i faget. Ved høyskolene har dette studiet hittil først og fremst vært et videreutdanningstilbud. Vi har ingen nasjonal oversikt over kompetansen i norsk som andrespråk i barnehagen eller i grunnopplæringen. Oslo kommune, som er den kommunen som har flest elever med minoritetsspråklig bakgrunn, gjorde en egen undersøkelse høsten 2003. Den viste at én av femten lærere (57 av 868) som underviste minoritetsspråklige grunnskoleelever, hadde formell kompetanse i norsk som andrespråk på minst 30 poeng. I videregående opplæring hadde 36 av 93 lærere slik kompetanse (jf. www.utdanning.ws). Oslo kommune har siden dette satset på en bred kompetanseheving blant sine lærere, og de siste årene er det iverksatt flere nasjonale tiltak for kompetanseheving der norsk inngår.

Innholdet i lærerutdanningens norskfag

Kvalitet og relevans

Utfordringene i lærerutdanningen dreier seg dels om å gi studentene tilstrekkelig kunnskap til å være norsklærere og dels om innholdet i studiet er tilpasset utfordringene i læreplanen og i norskklasserommet. Det er altså både et spørsmål om akademisk kvalitet og relevans. Mange av de nye utfordringene som nå ligger i Kunnskapsløftet, er knyttet til lærernes faglige profesjonalitet, til

synet på norsk som språk-, kultur- og dannelsesfag. Valgfriheten når det gjelder innhold og arbeidsmåter, er blitt større, og dermed øker også kravet til kunnskap og profesjonalitet hos lærerne. Norsklærere må kunne begrunne sine egne valg og kunne se sammenhengen mellom klasseromspraksis og de store kultur- og dannelsesmålene for faget. De må altså både forstå og kunne omsette i praksis det synet på språk og tekst som læreplanen bygger på. De trenger solid kunnskap innenfor både språk og litteratur, som er de tradisjonelle kunnskapsområdene i faget, men i tillegg trenger de kunnskap om lesing, skriving, utvikling av muntlige ferdigheter, IKT og nye medier og om alle de ulike tilnæringsmåtene som kan skape situasjoner for læring og utvikling i norsk. Lærerne trenger videre å utvikle forståelsen for norskfagets dannelsespotensial og for den rollen faget spiller som kulturformidler og kulturskaper i samfunnet. Mange av de nye utfordringene må de møte gjennom både faglig og fagdidaktisk kunnskap. Dette stiller igjen store krav til lærerutdanningen når det gjelder å gi fagspesifikke fortolkninger og eksempler på læreplanens krav.

I strategien for et kompetanseløft heter det at det er nødvendig å satse på kompetanseutvikling, blant annet for å utvikle skolens evne til å ”organisere opplæringen og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter for å gi den enkelte elev og lærling tilpasset opplæring” (UFD 2004b:7). Arbeidsgruppa ser også disse områdene som nødvendige prioriteringer i arbeidet med en framtidrettet lærerutdanning. Norsklærere trenger mer innsikt i språkutvikling, i lese- og skriveutvikling på ulike trinn og i hvordan elever kan få veiledning og vurdering innenfor alle de norskfaglige emneområdene. Norskfaget har en særlig viktig oppgave når det gjelder å gjøre elevene til deltakere i tekstkulturen, og det krever at norsklærerne skaper gode arenaer for språklæring og språklig samhandling, der dialog, meningsbryting og utforskning av språk og tekst har en plass. I et lærerutdanningsperspektiv er det med andre ord viktig å understreke at en norsklærer både må kunne veilede individuelt og skape sosiale samhandlingssituasjoner for å kunne arbeide i tråd med fagets formål. Evalueringen av L97 har pekt på at vi har gått i retning av en individualisert oppgaveorientert skole (Klette 2003). I arbeidet med norsk må en altså finne den rette balansen, og særlig ser systematisk arbeid med muntlig ut til å være forsømt i norskfaget og i andre fag (Hertzberg 2003). Et annet forsømt område er didaktiske refleksjoner rundt nynorsk som sidemål (Jansson 2004a).

Det flerkulturelle perspektivet og andrespråksperspektivet

I arbeidsgruppens delrapport fra mai 2005 var spørsmålet om det skulle være mer enn én læreplan i norskfaget, hovedfokus. I diskusjonen av alle alternativene var styrking av lærerutdanningen et tema som gikk igjen. Vi kan oppsummere argumentasjonen slik: Det er stort behov for å styrke kompetansen i skolen om flerkulturelle aspekter og om språkopplæring av minoritetsspråklige elever spesielt. Alle elever må få lære om det språklige og kulturelle mangfoldet i samfunnet. Derfor må slike perspektiver integreres i norskfaget og i norsklærerutdanningen.

Norskfaget må ruste seg til å møte en enda mer sammensatt elevgruppe enn i dag. For majoriteten av elevene er norsk det faget som skal hjelpe dem med å videreutvikle morsmålet. Men for en stadig voksende del av elevene er norsk samtidig det faget som skal hjelpe dem med å utvikle norsk som del av en tospråklig kompetanse, enten disse elevene ser norsk som sitt andrespråk eller som sitt førstespråk. Lærere må med andre ord få bedre innsikt i at norsk fungerer både som et morsmålsfag og som et fag der språket blir lært som et andrespråk som del av en tospråklig utvikling. Mange av de tospråklige elevene har såkalt aldersadekvat kompetanse i norsk, men ikke alle. Dermed går vi fra det flerkulturelle perspektivet til andrespråksperspektivet.

De siste endringene i forskriften til opplæringsloven (av 1.5.2005) åpner for at elever som ennå ikke kan norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen, kan få særskilt norskopplæring som tilpasset opplæring i norsk i stedet for opplæring etter læreplanen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Arbeidsgruppa har ment at én viktig forutsetning for en slik ordning er at alle norsklærere har kompetanse i andrespråklæring og andrespråksdidaktikk, siden læreren i slike situasjoner faktisk vil måtte drive andrespråkspedagogisk og førstespråkspedagogisk tilrettelegging samtidig. I tillegg til at denne ordningen krever en annen lærerkompetanse enn den mange har i dag, kreves det også økte ressurser til undervisning i klassen/gruppa. Det er i dag et akutt behov for å styrke andrespråkskompetansen i lærerutdanningen og i lærerkollegiene. Fagområdet må prioriteres i kompetanseløftet, og det trengs en ekstra satsing i lærerutdanningene.

4 Støttetiltak og samarbeid

Nasjonale sentre og strategiplaner

Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* peker ut en rekke skolepolitiske satsingsområder i forbindelse med at internasjonale undersøkelser og andre kartlegginger har påvist behovet for å ruste opp skolen på disse områdene. For å samle spisskompetanse og skape endring er det opprettet nasjonale sentre for skoleutvikling. Noen av sentrene har tidligere vært forskningsinstitutter og har fått tillagt nye oppgaver, mens andre er nyopprettet. Sentrene er en del av etatsstyringen, under UFD og Utdanningsdirektoratet, og har landsdekkende ansvar for skoleutvikling. Administrativt er de knyttet til etablerte utdanningsinstitusjoner. Vi har i dag sju sentre:

- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Høgskolen i Stavanger
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo

- Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen ved NTNU
- Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved Universitetet i Oslo
- Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen ved Høgskolen i Volda
- ITU – Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanningen ved Universitetet i Oslo
- Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen ved Høgskolen i Østfold

Mandat og organisasjonsform

Sentrene er hovedsakelig rettet mot grunnopplæringen og lærerutdanningen. Noen av dem er også rettet mot barnehager. Målgrupper og mandater er ikke helt sammenfallende. NAFO er først og fremst rettet mot eiere av skoler, voksenopplæringsentre og barnehager, og har som politikk å ansvarliggjøre institusjonene med utgangspunkt i strategiplanen. Lesesenteret i Stavanger har som tidligere Statped-institusjon også oppdrag for Statped. ITU har utvikling av et nasjonalt kunnskapsgrunnlag om utvikling av digital kompetanse i skolen som sin sentrale oppgave. Felles for de fleste mandatene er vektlegging av arbeidet med å utvikle metoder og arbeidsmåter som gjør undervisningen bedre og mer motiverende.

Strategier og tiltak

Bortsett fra nynorsksenteret er alle de nasjonale sentrene knyttet til eller opprettet som del av sentrale strategi- og tiltaksplaner. Det fins derfor strategiplaner for likeverdig opplæring, lesing, fremmedspråk og realfag. Som det går fram av årstallene, er strategiene i ferd med å bli iverksatt med årlige tiltaksplaner parallelt med at denne rapporten blir skrevet. Svært mange punkter i strategiplanene har relevans for norskfaget.

Skolefaget norsk er en arena der mange av disse tiltakene skal bli praktisk hverdag. De innebærer en stort tenkt utvikling av skolen og dermed også av norskfaget, men må samordnes. Samordning av tiltakene og prioritering av ressurser er hovedsakelig et ansvar for skoleeierne og skoleledelsen.

Nynorskopplæringen trenger oppmerksomhet, men er dypest sett en integrert del av lese- og skriveopplæringen og dannelsessiden i norskfaget. Det er ulike problemstillinger knyttet til nynorsk som opplæringspråk/hovedmål og til lesing og skriving på nynorsk for elever i bokmålsstrøk. En strategiplan vil kunne være et virkemiddel til å styrke opplæringen for nynorskelever og videreutvikle fagdidaktikken og begrunnelsene for nynorsk som sidemål.

Samordning av nasjonale sentre

De nasjonale sentrene for skoleutvikling vi har i dag, har ansvar for hver sine satsingsområder. I praksis griper flere av områdene inn i hverandre og er avhengige av hverandre. I framtidens norskfag er lesing, skriving, IKT, andrespråksdidaktikk, nynorsk, bokmål og flerkulturell kompetanse ulike sider ved samme sak. Forskning og utviklingsarbeid må da være samordnet eller integrert. For norskfaget kan det ses som en hovedutfordring at det ikke er ett senter som tar vare på norskfaget, men at sentrale norskfaglige emner er spredt på fire av sentrene, samtidig som et helt sentralt norskfaglig emne, skriving, ikke har noe eget senter. Det samsvarer ikke med slik en har tenkt i forhold til realfag og fremmedspråk.

I dag arbeider sentrene på litt ulike måter, preget av at de har ulik forhistorie. De har heller ikke sammenfallende målgrupper, og de er i ulik grad knyttet opp til den regionale vertskapsinstitusjonen. Det er ikke et mål at sentrene skal bli like, men vi ser et behov for å gjennomgå mandater og målgrupper. Sentrene må utfylle hverandre og samarbeide om utviklingstiltak – fra barnehage til høgskole. En bør også vurdere sentrenes organisasjonsform i lys av behovet for samordnet arbeid og landsdekkende oppgaver.

Nasjonalt skrivesenter

I dag har vi et lesesenter og et nynorsksenter, men ikke noe skrivesenter til å ta seg av skriveforskning og tverrfaglig/norskfaglig skriveopplæring. I lys av skriftkyndighetsreformen i skolen og utfordringene som er nevnt i rapporten, mener arbeidsgruppa at et nasjonalt skrivesenter bør opprettes i nær tilknytning til nynorsksenteret og lesesenteret.

Samordning og samarbeid

Nasjonale kompetansenettverk

Oppbyggingen av nasjonale nettverk for kompetanseutvikling er et ledd i oppfølgingen av *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004b). Formålet er å skape møtesteder, spre informasjon og samarbeide for å følge opp målene i St.meld. nr. 30. En rekke av disse kompetansenettverkene har arbeidsoppgaver som omfatter norsk. I tillegg har institusjonene og sentrene mange kontaktpunkter. Fagmiljøene som er omtalt i denne rapporten, er også involvert i en lang rekke andre nettverk og samarbeider med ulike instanser.

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 og Wenche Vagle (red.) 2005a: *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*, Oslo: Universitetsforlaget

Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og 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, Anne Steinsvik (red.): *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring*, Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

Berge, Kjell Lars 2005d: ”Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier”, s. 161–188 i Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*, Bergen: LNU/Fagbokforlaget

Carlgrén, Ingrid og Ference Marton 2002: *Lärare av i morgon*, Stockholm: Lärarförbundet

Delsing, Lars-Olof og Katarina Lundin Åkesson 2005: *Håller språket i hop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*, Nordiska ministerrådet, Köbenhavn
<http://www.norden.org/pub/kultur/kultur/sk/TN2005573.pdf>

Det samiske læreplanverket 1997, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Dyndahl, Petter og Lars Anders Kulbrandstad 2005: *High Fidelity eller rein jalla!* Vallset: Oplandske bokforlag

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 minoritets elever i ungdomsskole*, Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, i serien Unipubavhandlingar 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, Unipub AS forlag
- Hellesnes, Jon 2005: "Om å motverke destruksjonen av danninga", s. 27–34 i Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*, Bergen: LNU/ Fagbokforlaget
- 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 oahpaheaddjiid oainnut ja sámi skuvlla ollasuhttin : 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: *Eleveportretter. 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 grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*, Trondheim: Tapir akademisk forlag
- ITU 2003: Alant, L., B. Engan, M. Sandvik og T. Schwebs: *Samhandling med, foran og via skjermen. Småskoleeleven på vei mot digital kompetansekk*, 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: "Faglighet 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 mfl. 2004: *Retts 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.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Unipub AS forlag

Kulbrandstad, Lise Iversen 2000: *Lesing på papir og skjerm*, rapport 12-00, Elverum: Høgskolen i Hedmark

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, Petter og Lars Anders Kulbrandstad (red.): *High Fidelity eller rein jalla!* Vallset: Oplandske Bokforlag

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

Kulbrandstad, Lise Iversen 2006b: ”Utfordringer for lærerutdanningen i et leseperspektiv”, under utgivning hos Nordisk Ministerråd i rapport frå konferansen ”Framtidens textkompetens, Arbeidsseminarium om läsfärdigheter i Norden”, København 3.–4. februar 2005

Kunnskapsløftet: Sjå informasjonsside <http://www.kunnskapsloeftet.no/>

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997: *Stortingsmelding nr. 48 (1996–1997) Om lærerutdanning*, Oslo

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: ”<artikkel?>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: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=148

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

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk, engelsk, drama og rytmikk for døve 1997, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Se 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. Litteraturredidaktiske 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: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

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 on Pupils. Emerging Findings*, Department of educational Research Lancaster University

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

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

Ruud, Marianne 2004: ”Bare en av femten lærere har kompetanse i norsk som andrespråk”, publisert 28.4.2004 <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, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.): *Kultur møte 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-åringar i Norge: en kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringar i Norge 200*, 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, *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", *Norsklæreren* 4/2004

Tørjesen, Torill Wiiger 2005: "Nye vegar til nynorsken" s. 37–41 i Nordal, Anne Steinsvik (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, *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 evalueringen av lærerutdanninger 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: KUF
<http://odin.dep.no/filarkiv/195321/Strategiplan.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet / Council of Europe 2003–2004: *Language Education Policy Profile, Norway*, Oslo

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

<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

http://odin.dep.no/filarkiv/209235/Se_mulighetene.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet 2005a: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselest og leseferdighet 2003–2005*, April 2005, Oslo

Utdannings- og forskningsdepartementet 2005 b: *Rammeplan for videreutdanning i grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring – 30 studiepoeng*, Oslo

<http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/regelverk/045061-990094/dok-bn.html>

Utdanningsdirektoratet 2005a: *Utdanningsspeilet 2004*, Oslo

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/satsningsomrxder/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, Kjell Lars 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: *Sampedagogik: 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 flerkulturelle samfunnet

Delrapport (utdrag)

Arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet

Mai 2005

1 Fire norskfag med ulike vilkår

Vi har i dag fire sett med læreplaner for norsk i grunnopplæringen, litt ulikt utformet for grunnskolen og den videregående skolen: 1 norsk, norsk for elever med samisk som førstespråk / for elever med samisk, norsk for døve / for elever med tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk for språklige minoriteter (Noa).

Norskopplæringen er altså preget av organisatorisk differensiering. Det store flertallet av elevene får opplæring i faget norsk, det faget vi til vanlig tenker på når vi snakker om ”norsk”. De tre andre norskfagene er fag for ulike språklige minoriteter. To av planene gjelder relativt få elever, og opplæring etter disse to planene har funksjonell tospråklighet som mål. Planen for den gruppa som eksplisitt blir omtalt som språklig minoritet, altså de som ikke har norsk eller samisk som morsmål, gjelder for en sammensatt elevgruppe som kan ha svært ulik språklig og kulturell bakgrunn. Elever som følger denne planen, går på vanlige skoler over hele landet i klasser sammen med majoritetsspråkselever, eller i egne grupper.

Læreplanene og opplæringsloven

De ulike gruppenes retter er hjemlet slik i opplæringsloven:

- *Norsk for elever med samisk som første- eller andrespråk og finsk som andrespråk:* Samisk er et offisielt språk i Norge, og samiske elevers rett til opplæring i samsvar med det samiske læreplanverket er hjemlet i opplæringsloven § 6-2 og § 6-3 og forskrift til opplæringsloven § 1-1. Dette er en individuell rett som også gjelder utenfor samisk forvaltningsområde. Innen rammer som er fastsatt av departementet, lager Sametinget utkast til forskrifter om særskilte læreplaner for elever som får samisk opplæring (§ 6-4). Opplæringsloven § 2-7 gir rett til opplæring i finsk som andrespråk for kvenske elever, og i den videregående skolen følger de samme læreplan i norsk som elever med samisk.
- *Norsk for elever med tegnspråk som førstespråk:* Døve elevers rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk er hjemlet i opplæringsloven § 2-6 og § 3-9 og forskriften § 1-1, som sier at elevene skal ha opplæring i samsvar med læreplanene i tegnspråk, norsk for døve, engelsk for døve og drama/rytmikk for døve.
- *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter:* Elever fra andre språklige minoriteter har rett til særskilt språkopplæring etter § 2-8 i opplæringsloven. Fra høsten 2004 er formuleringen 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 [...]”

Forskriften til opplæringsloven § 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.” Fra 1. mai er dette endret til følgende: “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 elever og døve elever en klar rett til tospråklig opplæring. Læreplanen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter inngår ikke på samme måte som del av et tospråklig opplæringstilbud. Etter den nye forskriften skal særskilt norskopplæring kunne gis enten gjennom læreplanen i norsk som andrespråk eller gjennom tilpasset opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Begrepet ”særskilt norskopplæring” omfatter alt fra innføringsklasser for elever uten grunnleggende norskkunnskaper til ekstra støtte for elever som i stor grad kan følge vanlig undervisning.

Noen sentrale begreper – avklaringer

Begrepet *morsmål* er gjerne knyttet til primærsosialiseringen, til det første språket en lærer. Brukt i en slik betydning er morsmålet gitt en gang for alle, og de som vokser opp med to språk i hjemmet, får to morsmål. Morsmålet regnes som bærer av den personlige og kulturelle identiteten i vid forstand. For mange er morsmålet også det språket de bruker mest og kan best, men det gjelder ikke alle. Enkelte barn har et morsmål de mestrer dårligere enn det språket de møter mest utenfor hjemmet, og som blir opplæringsspråk i skolen. Og det er ikke slik at alle knytter personlig og kulturell identitet til bare ett språk.

Begrepet *førstespråk* er også knyttet til primærsosialiseringen, og organisasjoner som UNESCO og Europarådet bruker førstespråk synonymt med morsmål. En kan altså ha to førstespråk, jevnfør avsnittet over. I omtale av tospråklige forhold brukes ofte begrepet førstespråk i stedet for morsmål.

Når en lærer et språk i tillegg til morsmålet sitt eller morsmålene sine, kan en lære det som et fremmedspråk eller som et andrespråk. *Andrespråk* lærer en i et miljø der dette språket er i allmenn bruk som dagligspråk. Under optimale forhold lærer en andrespråket i en vekselvirkning mellom

uformell samhandling med andre og systematisk opplæring i skolen. Dersom elevene i en gruppe har ulike førstespråk, blir andrespråket også opplæringsspråket. Andrespråksopplæring er mer kompleks enn fremmedspråksopplæring, fordi redskapsspråket og målspråket er det samme. Elever som lærer et språk som andrespråk, kan oppnå tilnærmet morsmålskompetanse i språket i forhold til sin alder dersom de lærer det i en vekselvirkning mellom styrt og naturlig språklæring.

Fremmedspråk er et språk en lærer uten å ha det rundt seg til daglig, gjerne i et tilrettelagt og strukturert opplæringstilbud som tar hensyn til elevens alder, kunnskapsbakgrunn og språklige utgangspunkt.

Majoritetsspråk og minoritetsspråk er begreper som sier hvor mange som bruker språket i et samfunn. Det fins mange ulike tospråklige situasjoner. Samisk er i dag et minoritetsspråk med status som offisielt språk, mens det er foreslått å gjøre tegnspråk til offisielt språk. Morsmålene til folk som er innvandret til Norge i nyere tid, har ingen offisiell status. Også de blir omtalt som minoritetsspråk. I skolen er begrepet "elever fra språklige minoriteter" blitt brukt om "elever med annet morsmål enn norsk og samisk". Definert på denne måten er "elever fra språklige minoriteter" en fellesbetegnelse for den svært uensartede gruppa av elever med innvandrer- og flyktningsbakgrunn.

Utvikling av kartleggingsverktøy

Et kritisk punkt i praktiseringen av norsk som andrespråk som et overgangsfag er vurderingen av hva som er "tilstrekkelige kunnskaper i norsk". Det fins pr. i dag ikke kartleggingsverktøy som kan brukes til å vurdere hva som er et tilstrekkelig ferdighetsnivå i norsk til å følge vanlig opplæring.

Strategiplanen *Likeverdige utdanning i praksis!* kom i 2003 og inneholder en lang rekke mål og tiltak som skal gi bedre læring og større deltaking av språklige minoriteter, fra barnehage til høgskole. Ett av tiltakene er direkte rettet mot faget norsk som andrespråk. Det dreier seg om å utvikle kartleggingsverktøy knyttet til mappevurderingsmetodikk, som gjør at lærere og elever kan følge språkutviklingen til elevene bedre, og vurdere mestringsnivået deres i forhold til en rekke språklige ferdigheter. Siktemålet er å utvikle et verktøy til blant annet å vurdere når elevene har gode nok norskkunnskaper til å følge planen i faget norsk. Materiellet har vært utprøvd og skal ferdigstilles våren 2005. Det er uavhengig av læreplanene.

2 Prinsippet om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler om å skape likeverd og likestilling i skolen. Alle skal ha samme sjanser til å utvikle evnene sine. For å lykkes i det må opplæringen tilpasses individuelt. Når alle skal gå i samme skole og være del av samme fellesskap, må det tas hensyn til forskjellene når opplæringen planlegges.

Hver elev har etter opplæringsloven § 1-2 krav på opplæring som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Dette prinsippet er også nedfelt i ”Generell del” i læreplanen og i *Læringsplakaten*, som er et bindeledd mellom den generelle delen og læreplanene for hvert fag. Læringsplakaten konkretiserer kravet om tilpasset 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”

Tilpasset opplæring er avhengig av en rekke rammefaktorer som i praksis styrer innholdet i opplæringen, blant annet lærerens utdanning, læremidlene og antallet elever. Arbeidsgruppa ser det som relevant å vurdere disse rammefaktorene i drøftingen av behovet for egne læreplaner, men en utfyllende behandling av temaet har ikke vært mulig i delrapporten.

Evaluering av Reform-97

Når det gjelder spørsmålet om en felles læreplan i norsk, reiser prinsippet om tilpasset opplæring flere sentrale problemstillinger: Vil dette sikre andrespråkselevne den opplæringen de trenger i norsk? Eller vil én plan føre til usynliggjøring av deler av denne elevgruppa? Det er en sterk og tung tradisjon i norsk skole å oppfatte tilpasset opplæring som spesialundervisning, selv om styringsdokumentene er tydelige på at tilpassingen gjelder alle elever.

I artikkelen ”65 år med tilpassa opplæring” peker Peder Haug på at begrepet ”tilpasset opplæring” trolig først vart brukt i en melding til Stortinget i 1976. Før dette brukte en begreper som ”tilrettelagt

undervisning”, “individualisering”, “sammenholdte klasser”, “differensiering” og “pedagogisk differensiering” med omtrent samme betydning. Men uansett hvilke begreper som har vært benyttet, har det hele tiden dreid seg om å legge til rette opplæring som tar utgangspunkt i den enkelte elev, og hans eller hennes bakgrunn, interesser, erfaringer, kunnskapsnivå osv. Til tross for flere tiårs skolepolitiske målsettinger om tilpasset opplæring, viser imidlertid evalueringen av L97 at tradisjonens kraft er sterk. Fremdeles er opplæringen i norsk skole i stor grad preget av lærerstyrt kateterundervisning, fagsentrering og heller lite elevaktive læringsformer (Haug 2004:69 f.).

I praksis blir begrepet tilpasset opplæring brukt og forstått på ulike vis. Evalueringen av Reform 97 viste at noen elevgrupper kom dårlig ut i forhold til utbyttet av undervisningen. Haug oppsummerer resultatene fra denne delen av evalueringen slik: ”Konkret tyder det at grunnskulen slik målet er, ikkje gir ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader, og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper elevar står i ein skule der deira utgangspunkt og bakgrunn gjer at dei sannsynlegvis ikkje klarer seg så godt som dei kunne ha gjort fagleg” (Haug 2004:76 f.). Mellom dem var mange elever med annet morsmål enn norsk.

Bruk av spesialundervisning

En helt ny bok av Joron Pihl er relevant i drøftinger om språklig mangfold og tilpasset opplæring. I *Etnisk mangfold. Det sakkyndige blikket* (2005) har Pihl analysert sakkyndige utredninger av minoritets elever i osloskolen. Temaet er å finne årsakene til at minoritetsspråklige elever blir henvist til spesialundervisning, siden tallene viser at de er overrepresentert innen segregert spesialundervisning. Det skjer altså et sammenfall av pedagogisk og etnisk segregering, sterkt i strid med utdanningspolitiske målsettinger. Pihls bok bygger på en studie av PPT i praksis i Oslo i 1990–2000. Arkivene er mangelfulle, blant annet når det gjelder de sakkyndige vurderingene, men det viser seg at PPT definerer manglende ferdigheter i norsk språk som et vilkår for å kategorisere eleven som en med ”situasjonsbestemte lærevansker” og dermed med spesialpedagogiske behov. Manglende ferdigheter i og på norsk språk blir tolket som funksjonshemning (Pihl 2005:55–56). Som redskap i kartleggingen ble det ofte brukt IQ-tester tilpasset norske forhold, noe som er brudd på testforutsetningene når prøvene benyttes på minoritets elever. ”Sakene viser at skolene henviser minoritets elever 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, hennes utheving).

Pihls konklusjon er klar: “PP-tjenesten diagnostiserte *minoritets elever* 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 trekkes mange konklusjoner av Pihls bok. For arbeidsgruppa er det viktig å peke på at funnene hennes understreker det sterke behovet for å ruste alle tilsatte i skolen og hjelpeapparatet rundt i flerkulturell tenkning. Flerkulturell pedagogikk forutsetter at opplæringen tar utgangspunkt i alle elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og ressurser. Mulighetene for én norskplan kan dermed ikke drøftes isolert, men må også trekke inn opplæringen i andre fag, lærerutdanning, kunnskaper og holdninger, både i hjelpeapparatet og i lærerfora. "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).

3 De tre andrespråksplanene

Norsk for elever med samisk som førstespråk

I grunnskolen har elever med samisk som førstespråk en egen norskplan. Elever med norsk som førstespråk følger morsmålsplanen i norsk, men har fritak for skriftlig sidemål. Timetallet blir fordelt mellom de to språkene, se vedlegg 1. I den videregående skolen er det én læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk/andrespråk og finsk som andrespråk. Denne planen ligger som kjent ganske tett opp til morsmålsplanen i norsk, men uten dialektlære og skriftlig sidemål. Faget har eget eksamenssett og egen fagkode der mange av oppgavene er de samme som i norsk hovedmål. Elevene i videregående opplæring kan i dag dokumentere tospråklig kompetanse i samisk og norsk på en rekke nivåer, fra eksamen i to førstespråk til eksamen i samisk som B- eller C-språk.

Sametinget har utarbeidet forslag til nye læreplaner som er mer tilpasset språksituasjonen for denne gruppa enn tidligere planer har vært. Planene legger vekt på sammenhengene mellom de to språkene. Målet er at kombinasjonen av de to språkene skal gi større kompetanse enn énspråklig opplæring, altså at andrespråket skal være en ressurs for elevene og skolen.

Norsk for elever med tegnspråk som førstespråk

Tegnspråk er godkjent som minoritetsspråk i Norge. Omtrent 4000 personer her i landet regner seg som døve, og de fleste er tegnspråkbrukere. I tillegg blir språket brukt av foreldre, familie og andre

som kommuniserer med døve. Et forslag om å gjøre norsk tegnspråk til offisielt språk i Norge ble overlevert Kultur- og kirkedepartementet i 2004.

I kommunikasjon mellom døve og hørende brukes ofte blandingsformer mellom tegnspråk og norsk (ofte kalt f.eks. ”tegn og tale” eller ”norsk med tegnstøtte”, men også ofte upresist kalt ”tegnspråk”). De aller siste årene har de fleste døve småbarn fått operert inn et høreapparat i det indre øret, et cochleaimplantat (CI), og det diskuteres hvilke språklig-pedagogiske tilbud barn med et slikt høreapparat vil ha mest nytte av. I fagmiljøene diskuteres det i hvilken grad det er behov for de parallelle planene, det vil si planene utenom tegnspråk. Et hovedsynspunkt er at egne læreplaner fungerer som en ”motor” for kompetanseutvikling og som en garanti for at elevene får tilpasset opplæring.

Norsk som andrespråk for språklige minoriteter

Antallet elever med språklig minoritetsbakgrunn i grunnskolen har økt sterkt de siste 30 årene. Denne elevgruppa utgjorde ca. 1 % av grunnskoleelevene i 1983. I dag er antallet ca. 7 % på landsbasis. De fleste hører hjemme i området rundt Oslofjorden. I Oslo har rundt 35 % av grunnskoleelevene og 29 % av elevene i den videregående skolen minoritetspråklig bakgrunn.

Det har vært gitt særskilt opplæring i norsk for utlendinger bosatt i Norge siden 1970-årene. Dette var kortvarig begynneropplæring i norsk. Først med mønsterplanen av 1987 (M87) fikk vi en egen plan for norsk som andrespråk i grunnskolen. I videregående opplæring var det først med reformen i 1994 at skoleslaget fikk et eget fag som bygde på grunnskolens andrespråk.

I tillegg til disse to utviklingstrekkene: fra kortere innføringskurs til egne fag og veldig økning i elevmassen de siste 30 årene, må et tredje utviklingstrekk påpekes. I M87 var funksjonell tospråklighet en hovedmålsetting. Elevene skulle få opplæring både i morsmålet og i norsk som andrespråk. Fra 1987 ble også norsk som andrespråk et fag elevene kunne få formell vurdering i, med en karakter som er likeverdig med karakteren i faget norsk. Denne ordningen gjelder fremdeles i både grunnskolen og videregående opplæring.

I dag er målsettingene endret. Tospråklighet er ikke lenger mål for opplæringen, og norsk som andrespråk er et overgangsfag med en hovedmålsetting om at elevene skal overføres til norsk. Avhengig av hvilken kompetanse elevene oppnår, vil noen bli overflyttet, mens andre går ut med sluttkompetanse etter læreplanen i norsk som andrespråk. Faget er altså både et alternativt fag og et overgangsfag. I den videregående skolen gir faget generell studiekompetanse, men uten skriftlig sidemål.

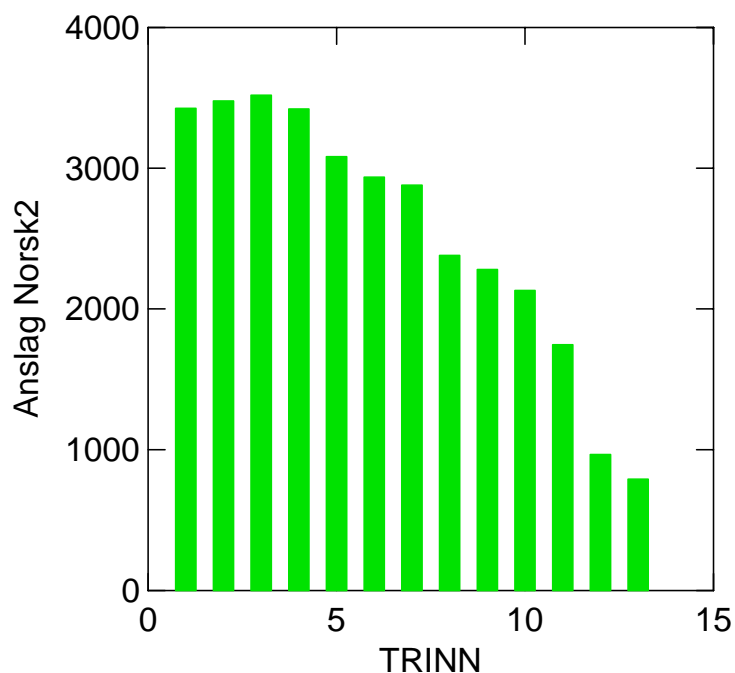
Vi vet ikke nok om hvordan læreplanen i norsk som andrespråk blir brukt. Det skyldes at reglene for statstilskudd ikke følger bruk av andrespråksplanen, men det videre begrepet ”særskilt norskopplæring”, som også omfatter ulike støttetiltak, og at grunnskolestatistikken også bare viser hvem som får særskilt norskopplæring, uten å si noe om innholdet.

Tall for grunnskolen inneværende skoleår viser at 35 897 elever får ”særskilt norskundervisning”. Aasen og Mønness anslår at rundt 30 000 av dem, eller 83 %, får opplæring etter norsk som andrespråk-planen i et eller annet omfang og i en eller annen form (Aasen og Mønness 2005:5). Dette er ca. 5 % av grunnskoleelevene. Vi vet ikke nok om kvaliteten på opplæringen. Utdanningsetaten i Oslo gjennomførte høsten 2003 en kartlegging som viste at bare en av femten lærere som underviste i norsk som andrespråk i Oslo (57 av 868 lærere), hadde formell kompetanse i faget.

I hvor stor grad opplæringen skjer på grunnlag av norsk som andrespråk-planen, er også usikkert. Ikke alle skoler og lærere kjenner planen, og om planen er kjent, er det ikke gitt at den blir tatt i bruk uten videre. Det er grunnen til formuleringen ”i et eller annet omfang og i en eller annen form”.

I den videregående skolen er antallet elever som får opplæring etter norsk som andrespråk-planen, lavere enn i grunnskolen, og utgjør i snitt 2,4 % av elevmassen (med noe forskjellige tall på de tre årstrinnene). Blant elever under 20 år er det en lavere prosentdel, mens det er flere elever over 20 år som velger læreplanen, for eksempel 10 % av elever mellom 20 og 26 år på grunnkurs. Men som i grunnskolen er det nok store variasjoner med hensyn til antallet undervisningstimer den enkelte elev får pr. uke (Aasen og Mønness 2005:9).

Antallet elever som får opplæring etter norsk som andrespråk-planen, fordelt på årstrinn, viser en fallende kurve, fra nær 3 400 elever i første klasse stigende til ca. 3 500 i tredje klasse, til 790 i VK2 i den videregående skolen. Tallene på figuren nedenfor må sies å stemme med forventningen om at faget er et overgangsfag.



Figur 00. Elever som mottar No2-undervisning i absolutte tall. For grunnskolen anslåtte tall (83 %), for den videregående skolen registrerte tall (Aase og Mønness 2005).

Figuren viser et statusbilde for skoleåret 2004/2005. Men det er rimelig å tenke at dette gir et bilde av tilstanden også i årene som kommer, under forutsetning av at rammene blir de samme som nå. Om valg og bortvalg av norsk som andrespråk skriver Aasen og Mønness (som bruker betegnelsen 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)

Noe 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) heter det i oppsummeringen:

Selv om datamaterialet om norsk som andrespråk er noe mangelfullt, har vi sett noen interessante tendenser som vi finner grunn til å fremheve. De som har erfaring med norsk som andrespråk i grunnskolen eller i videregående opplæring, var tilfredse med dette valget, dette gjaldt særlig de med kort fartstid i norsk grunnskole. De sa seg i overveiende grad *uenige* i utsagn som uttrykte bekymring over å ha norsk som andrespråk. Vi har likevel sett at drøyt halvparten ga uttrykk for at de følte seg utenfor sosialt. (...) Vi finner holdepunkter for at faget kan virke både hemmende og fremmende på læremulighetene for ulike grupper elever. På denne måten kan norsk som andrespråk kalles et tveegget sverd. På den ene siden er det ment å gi tilstrekkelig kunnskaper i norsk for at elevene senere skal gå over til norsk som førstespråk. I så måte kan norsk som andrespråk fungere som et springbrett. I datamaterialet finner vi at mange har hatt norsk som andrespråk i en periode, men ikke hele tiden mens de gikk i norsk grunnskole. På den andre siden ser vi tendenser til at det fremfor alt er elever med svake skoleprestasjoner som rekrutteres til faget norsk som andrespråk. Vi har sett at rekrutteringen til dette faget ikke bare styres av antall år minoritetsspråklige elever har vært i norsk grunnskole, men i stor grad av deres skoleprestasjoner. (...) (Det kan være 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 legger imidlertid merke til at Lødding selv karakteriserer datamaterialet sitt som mangelfullt. Hun snakker om ”skjevheter som er vanskelige å overskue”, men peker først og fremst på at ”en betydelig andel av respondentene med innvandrerbakgrunn ikke har besvart disse spørsmålene” (Lødding 2003:41). Det vil si spørsmålene om norsk som andrespråk. Av respondentene i undersøkelsen som er kategorisert som innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, svarer for eksempel 52,4 % på spørsmålet om type norskfag i overgangen mellom 10. klasse og den videregående skolen, men bare 16,9 % i denne kategorien svarer på spørsmålene om vurdering av norsk som andrespråk. Tallene er tilsvarende eller lavere i de to andre kategoriene i undersøkelsen (Lødding 2003:40). Slutningen om at 20 % av elevene følger norsk som andrespråk gjennom hele grunnskolen, er derfor usikker, noe hun påpeker ved å presisere: ”ifølge de dataene vi har hatt til rådighet”.

Det er videre diskutabelt hvilke konklusjoner en kan trekke om hvor segregerende faget fungerer. Faglitteraturen om andrespråksutvikling forteller, som tidligere nevnt, at det tar lang tid å utvikle et språk så godt at det kan fungere som et sentralt redskap for læring. Anslaget på fem til sju år (f.eks. Hyltenstam mfl. 1996) er basert på forskning først og fremst fra engelskspråklige land som USA og

Canada. Disse landene har en innvandrerbefolkning med bedre forutsetninger for rask integrering i skolen enn den vi har i de skandinaviske landene (andre migrasjonshistorier, høyre sosioøkonomisk bakgrunn og utdanning, ofte noe kompetanse i engelsk når de kommer, osv.). De skandinaviske landene har en mer komplisert situasjon når det gjelder integrering av innvandrere (Skolverket 2003). Det er derfor ikke usannsynlig at det vil ta enda lengre tid å nå målet om å kunne følge vanlig undervisning for noen av de elevgruppene vi har i norsk skole.

Opplæring etter norsk som andrespråk-planen er en individuell rett, bygd på enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering. Det ser ut til at praksis varierer mye fra skole til skole og fra kommune til kommune: Det foreligger ikke alltid enkeltvedtak, og om de fins, er de ikke alltid faglig begrunnet (Aasen og Mønness 2005:6). Det er også verdt å peke på at etter gjeldende regelverk virker registrering av ”særskilt norskundervisning” ressursutløsende: ”Rundskrivet (F-008-03) inneholder altså formuleringer av en art som utvilsomt innbyr til økonomisk motivert, strategisk registrering lokalt” (sst.). Antallet undervisningstimer som den enkelte elev får, påvirkes av hvor mange minoritets elever det er på den aktuelle skolen og klassetrinnet – og selvsagt av hvordan skolen/kommunen velger å bruke ressursene sine (Aasen og Mønness 2005:14).

4 Andrespråksopplæring i andre land

Dette kapitlet redegjør for hvordan noen andre lands skolesystemer legger til rette for opplæring i majoritetsspråket for elever fra språklige minoriteter. Hovedvekten ligger på å presentere Danmark og Sverige. En mer omfattende omtale av dette, med litteraturløpninger, fins i vedlegg 2 (se den fullstendige versjonen av rapporten).

5 Kunnskapsløftet – ny læreplanstruktur

Mens læreplanene fra L97 og R94 i nokså stor grad gir retningslinjer for arbeidsmåter og innhold i fagene for hvert årstrinn, blir det nå utarbeidet et nytt sett læreplaner med kompetansemål bare etter hovedtrinn. Retningslinjene for utforming av de nye læreplanene kan sammenfattes slik:

- Målene skal formuleres som kompetansemål som kan vurderes.
- Det er lite detaljstyring av innhold/lærestoff.
- Det er ingen krav til arbeidsmåter, unntatt når arbeidsmåten er kompetansen.
- Planene er gjennomgående, med krav til progresjon.
- Grunnleggende ferdigheter skal integreres i alle fag.

De nye læreplanene representerer en ny måte å beskrive opplæringen på. Tidligere læreplaner har dels fastsatt faginnholdet, dels gitt tydelige føringer for hvilke krav som stilles til undervisning og arbeidsmåter. De nye planene beskriver fagene gjennom kompetansemål som forteller hva elevene skal kunne mestre og forstå på ulike hovedtrinn. Planene sier ikke noe om hvordan målene skal nås, eller hvilke arbeidsmåter som skal brukes.

Høringsutkastet til ny norskplan – framtidens norskfag?

Høringsutkastet til ny norskplan er rettet mot identitetsutvikling i et flerkulturelt samfunn i langt større grad enn tidligere læreplaner i norsk. Men det er skrevet ut fra en forutsetning om at det skulle lages en egen plan for norsk som andrespråk. Planen tar dermed ikke hensyn til de elevene som begynner i norsk skole uten å forstå eller kunne gjøre seg forstått på norsk. Det er heller ikke tatt hensyn til de elevene som forstår og snakker norsk på et visst nivå, men som ikke har utviklet språket tilstrekkelig til å kunne lære gjennom norsk språk. Utkastet til ny læreplan i norsk forutsetter altså at elever som begynner i norsk skole, har et tilstrekkelig utviklet språk til å kunne delta i vanlig kommunikasjon i undervisningen. Det gjelder både lytteforståelse, uttale og mestring av begreper og vokabular tilpasset alderstrinnet.

Mange minoritetsspråklige elever som skal begynne på første trinn, har godt nok utgangspunkt til å følge opplæringen etter vanlig plan. Men både på dette trinnet og på alle trinn videre i skoleløpet er det barn som har behov for en grundigere og mer systematisk språkopplæring, slik at de kan nå de norskfaglige målene, og slik at de kan bruke norsk som opplæringspråk i andre fag.

6 Hvor mange læreplaner?

Læreplanene i Kunnskapsløftet gir mål for hva elevene skal mestre på de ulike trinnene. Planene skal fokusere på sentrale kompetansemål, ikke være detaljerte, og dermed gi rom for lokal tilpassing til ulike målgrupper. Målene skal være formet slik at de tjener som grunnlag for dialog – med eleven, foreldrene / de foresatte, skolelederen og skoleeieren. Organisering, arbeidsmåter og metoder skal bestemmes lokalt.

For norskfagene betyr det at i den grad det dreier seg om samme mål, mens de ulike elevgruppene har ulike veier til målene, må det kunne lages en felles plan. Spørsmålet blir hvor mye de fire gruppene har felles, og hvor mye som er ulikt. I hvor stor grad har elevene ulike sentrale kompetansemål? Er de tre andrespråksgruppene i så fall like eller sammenlignbare? Kan de felles kompetansemålene knyttes til samme hovedtrinn for alle grupper?

Arbeidsgruppa ønsker også å legge et elevperspektiv til grunn for drøftingen. En må velge læreplanstruktur i forhold til hva en tror tjener alle elever best. Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene spesielt, er det viktig å ta hensyn til hvordan de skal få anledning til å kunne bli integrerte i norsk kulturliv, arbeidsliv og samfunnsliv som likeverdige deltakere. Vilkårene for å ”utvikle sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (Læringsplakaten) er i høy grad avhengig av språk- og tekstkompetanse. Norskopplæringen blir dermed en nøkkel til likeverdig deltaking.

Er elevene i de fire gruppene tjent med å få en felles plan? Hva er fordelene, og hva risikerer en?

Alternativ 1: En felles plan

En felles norskplan markerer at det stilles samme faglige forventninger til alle elever. Den gir alle likt utgangspunkt for høyere utdanning, samme hvilken bakgrunn de har. En felles plan for majoritets- og minoritetsspråklige vil også kunne gjøre norskfaget til et samlende møtested for alle elever i Norge, uansett bakgrunn.

Innholdsmessig betyr dette en perspektivendring i forhold til gjeldende læreplaner. Arbeidsgruppa vil komme tilbake til denne endringen i hovedrapporten, da den vil prege norskfaget i framtiden, uansett hvor mange læreplaner det blir. Vi nevner noen stikkord her: En eventuell felles plan (eller de felles elementene) må være inkluderende i forhold til en sammensatt elevgruppe der ikke alle har norsk som morsmål. Det flerspråklige perspektivet må komme til uttrykk som en positiv ressurs for samfunnet og for den enkelte. Videre må planen inneholde mål som er knyttet både til språkutvikling og til refleksjon over egen språkutvikling. Den må ha et komparativt perspektiv, slik at undervisningen drar nytte av den språklige variasjonen elevene erfarer, med mål for utvikling av den språklige og kulturelle kompetansen hos elever med til dels ulike kulturelle erfaringer.

Slike mål og perspektiver er allerede et godt stykke på vei skrevet inn i høringsutkastet til ny plan, selv om kunnskap om egen språklæring ikke er skilt ut som et eget hovedområde her (slik det er i gjeldende Noa-plan). Høringsutkastet legger vekt på lese- og skrivestrategier og på refleksjon over egen lese- og skriveutvikling i større grad enn den gjeldende norskplanen. Norsk kultur ses i en flerkulturell kontekst i større grad enn før.

Et viktig mål i andrespråksplanene er å arbeide med ord- og begrepslæring i et tverrfaglig perspektiv, slik at elevene får hjelp til forståelse av andre fag enn norskfaget. I og med at arbeid med grunnleggende lese- og skriveopplæring nå blir integrert i alle fag, får alle faglærere delansvar for språklæring. Det innebærer en ”avlastning” for norskfagene, noe som også kan redusere behovet for

egen andrespråksopplæring. Bli arbeidet med grunnleggende ferdigheter tatt på alvor i alle fag, ligger det en stor gevinst for minoritetsspråklige elever i det – forutsatt at alle lærere har kompetanse i andrespråklæring og andrespråksdidaktikk, og at klassene har tilstrekkelige ressurser til at en kan drive andrespråks- og førstespråkspedagogisk tilrettelegging av lesing og skriving samtidig.

Vi ser altså at prinsippet om utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag, læreplanmalen i Kunnskapsløftet og de nye perspektivene i høringsutkastet til ny norskplan er et godt utgangspunkt for å formulere felles kompetansemål i norsk. Arbeidsgruppa mener at dette er mulig langt på vei. Spørsmålet er om alle kompetansemålene kan bli like, uten at elevene taper noe.

Hovedutfordringen er at elevene har så forskjellig utgangspunkt. Noen elever fra språklige minoriteter kommer inn i skolen med tilsvarende kompetanse i norsk som det klassekameratene med norsk som morsmål har. Andre kan svært lite norsk ved skolestart. Gjennom norskopplæringen i skolen skal de utvikle en språkkompetanse som klassekameratene med norsk som morsmål eller tilsvarende allerede har, i tillegg til at de skal følge den felles opplæringen. Døve elever har også helt andre forutsetninger enn hørende elever.

En annen utfordring er sluttkompetansen. For alle de tre andrespråksplanene gjelder det at de i dag har mange mål felles med morsmålsplanen, selv om de benytter litt ulike formuleringer og ulike vanskelighetsgrader. Andre mål er tilpasset gruppenes ulike forutsetninger og behov. Omarbeiding til en felles plan vil kunne bety at de målene som er tilpasset de ulike gruppenes spesielle forutsetninger, faller bort og blir omgjort til arbeidsmåter og tilpasset innhold. Elevene kan da sluttvurderes bare etter det de har felles.¹

I dag har ikke de ulike gruppene samme timetall i norsk. Elever med tegnspråk i den videregående skolen, og elever med samisk i grunnskolen og den videregående skolen, har færre timer norskundervisning enn andre elever fordi de lærer to språk parallelt. Kompetansemålene kan vanskelig bli de samme med ulikt timetal. Læreplanen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter har ikke timeramme som de andre fagene, og det er usikkert hvor mange timer hver elev får. Nedenfor drøfter vi de kompetansemålene som er ulike.

Tilpasset opplæring

En annen helt sentral forutsetning for at en felles plan skal kunne fungere etter intensjonen, er at alle elever faktisk får tilpasset opplæring i samsvar med sine behov. Evalueringen av L97 viser at dette langt fra er en realitet i skolen i dag, se kapittel 2 og Haug 2004. Lokal differensiering av

¹ Det er lagt til rette for ett unntak, nemlig at elever med norsk morsmålskompetanse skal ha vurdering i skriftlig sidemål, mens andrespråks elever får fritak, jf. endring i forskriften til opplæringsloven.

undervisningen ut fra en felles generell plan krever svært kompetente lærere og skoleledere. Slike fins, og flere kan utdannes. Men det er stor og urovekkende mangel på lærere som er kvalifisert til å undervise elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Tilpassingsprinsippet kan praktiseres på flere måter. Tilpassingen kan overlates til læreren, eller en andrespråksplan kan betraktes nettopp som en form for tilpassing der læreren får hjelp av planen til å se hvordan en kan differensiere. En tredje vei å gå er beholde norskplanen som et utgangspunkt, men foreskrive ulike former for tilpassing der en varierer kravene til progresjon og rekkefølge. Dersom en regner lærerkompetanse som en av de viktigste forutsetningene for at andrespråkselever kan lykkes i norsk skole, kan en både argumentere for en andrespråksplan som hjelper dem til å forstå det særegne ved andrespråklæring og for en norskplan med varianter eller moduler. Det blir derimot ikke så lett å argumentere for en felles plan for alle uten at det blir satt inn hjelp til læreren.

Behovet for en norskplan som inkluderer andre enn morsmålsbrukerne, er allerede understreket. Men det blir ikke nødvendigvis en bedre språkopplæring for de minoritetsspråklige om vi endrer formuleringer i læreplanen. Vi kan styrke det metaspråklige perspektivet i planen og understreke verdien av flerspråklig kompetanse, ikke bare for minoritetsspråklige, men for alle. Slike grep kan være nyttige trinn i retning av en felles læreplan for norsk. Likevel trenger mange av de minoritetsspråklige elevene en tilrettelegging av språklæringen som krever en faglig og pedagogisk kompetanse som de fleste lærere dessverre ikke har. Det er med andre ord viktig at spesifikke språklæringsbehov blir ivaretatt, både gjennom læreplanen og gjennom det praktiske arbeidet, siden det å lære et andrespråk stiller andre krav enn å lære og utvikle et førstespråk.

Behov for kvalitetssikring

Dersom det skulle bli en felles læreplan for norskfaget, må det også være en kvalitetssikring og en rapporteringspraksis som viser hvordan behovene til minoritetsspråklige elever blir ivaretatt. Der kommunen bestemmer at elever skal få særskilt norskopplæring etter læreplanen i norsk, må det forutsettes at skolene har en rapporteringsplikt som viser hvilken type tilpasset opplæringstilbud den enkelte elev får i stedet for norsk som andrespråk, norsk for døve eller norsk med samisk. Det er nødvendig for å sikre et pedagogisk forsvarlig tilbud til alle elever. Elles risikerer en usynliggjøring som kan gå ut over skolegang, integrasjon og elevens sjanse til å få et verdig skoletilbud. Det er også ønskelig å få kartlagt hvilke kriterier som er lagt til grunn for at kommunen har valgt det aktuelle undervisningstilbudet.

Forholdet mellom norsk og norsk som andrespråk for språklige minoriteter

Faget norsk som andrespråk for språklige minoriteter er så forskjellig fra de to norskfagene som inngår i tospråklig opplæring, at det trenger en egen drøfting. Faget er tilpasset elever som ikke kan tilstrekkelig norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Det skal fungere som en overgang til felles undervisning, men det diskuteres om – eller i hvor stor grad – det blir et ”oppbevaringssted” for elever med svake skoleprestasjoner.

Først ønsker vi å slå fast at en av de største feilene en kan gjøre, er å ha lavere forventninger til norsk som andrespråk-elevene enn til andre elever. For elever med minoritetsspråklig bakgrunn er det avgjørende viktig at opplæringen setter dem i stand til å gå inn i felles undervisning. Norskopplæringen skal gi elevene et fotfeste i norsk kultur og en identitet som del av det norske fellesskapet – noe som er en forutsetning for aktiv deltagelse i samfunnet og demokratiet.

Lite forskning, motstridende praksis

Selv om vi mangler bred forskningsbasert kunnskap, ser vi at læreplanen i norsk som andrespråk kan fungere mot intensjonen og i strid med elevenes interesser dersom elevene blir værende i egne grupper, uten å bli utfordret til å strekke seg mot overgang til felles undervisning når de er klar for det. Denne praksisen kan bli forsterket av systemet med økonomiske tilskudd knyttet opp mot rapportering av antall minoritetsspråklige elever (sjå kapittel 3), noe som kan bidra til at undervisningen fungerer segregerende. Det er behov for nærmere undersøkelser av skolenes rapporteringspraksis.

Imidlertid er det viktig å framheve at vi ikke vet nok om hvor mange elever som vil ha utbytte av større utfordringer og høyere kompetansemål enn de får med Noa-planen, da det er påvist at faget i mange tilfeller faktisk fungerer etter intensjonen. Som vi tidligere har vært inne på, er det andre faktorer enn selve læreplanen som gir god eller dårlig undervisning i forhold til elevenes potensial. I Oslo er det gjort undersøkelser som viser at bruk av planen i større grad er knyttet til generelt svake skoleprestasjoner enn til det å være nykommer i språket (Lødding 2003).

Det tallmaterialet vi har, viser at et mindretall av elevene blir værende i Noa gjennom hele grunnskolen (se kapittel 3). Berit Lødding viser at ca. 20 % av alle elever som har ikke-vestlig minoritetsspråklig bakgrunn, og som har hele eller tilnærmet hele skolegangen sin i Norge, blir i faget gjennom hele grunnskolen, men vi vet ikke om grunnen til det er at disse elevene ennå ikke kan norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen. Hun påviser også at mange elever blir i faget en kortere tid, slik at det fungerer som et springbrett til vanlig undervisning, og at elever med kort fartstid i norsk grunnskole er de som særlig gir uttrykk for å ha utbytte av faget.

For elever med kort fartstid i norsk skole og mangelfulle norskkunnskaper tilbyr Noa-undervisningen nødvendig støtte og hjelp til å forstå undervisningen i norsk og i andre fag. Dersom undervisningen foregår i egne grupper, gir faget dem sjanse til å bruke den tiden de trenger til å arbeide med tekstforståelse, og slik oppleve mestring i møte med skolen. Når elever på et senere tidspunkt ikke overføres fra andrespråksundervisning til vanlig klasse, kan det være individuelle grunner til det, men en må undersøke om skolen har gode nok rutiner til å vurdere elevenes språkkompetanse. En må også sette spørsmålstegn ved at elever som går i den videregående skolen, og som godt kan følge vanlig norskplan, velger Noa-plan og får anledning til å gjøre det.

En stadig mer differensiert elevgruppe

Den elevgruppa som kalles ”minoritetsspråklig”, blir raskt enda mer differensiert enn i dag. I løpet av de kommende årene vil antallet andregenerasjons- og tredjegenerasjonselever øke sterkt, særlig i osloområdet. Dette er barn som har vokst opp i Norge, oftest med to språk, og mange av dem kommer til skolen som flerspråklige med like høy kompetanse i norsk som den klassekameratene med norsk som morsmål har. Disse elevene skal selvsagt følge opplæringen i faget norsk.

Barn som kommer til skolen uten gode nok norskerferdigheter til å følge vanlig opplæring, har behov for særskilt norskopplæring. Det kan være barn som bor i Norge i førskolealderen, men det kan også være barn og unge som flytter til landet i skolealderen. De mestrer ikke norsk i utgangspunktet, og de kan ha variabel skolebakgrunn. Antallet slike elever blir knapt mindre i årene som kommer. Som tidligere nevnt regner forskere med at det kan ta 5–7 år å lære et språk så godt at det kan brukes i kognitivt utfordrende sammenhenger (Hyltenstam mfl. 1996:207). Det er denne elevgruppa dagens læreplaner i norsk som andrespråk er laget for. For å kunne følge undervisningen i alle fag, og for å komme raskere inn i fellesskap og samhandling med andre elever, er de avhengige av å prioritere arbeid med å utvikle grunnleggende muntlig og skriftlig kompetanse på en helt annen måte enn medelevene. Dersom skolen derimot blir en arena for nederlag etter nederlag fordi eleven ikke forstår hva som står i bøkene, og hva læreren eller kameratene sier, og det heller ikke blir iverksatt gode nok tiltak for tilpasset opplæring, kan det være ødeleggende. I Norge er dette velkjent fra samisk historie. En egen læreplan for norsk som andrespråk vil medvirke til at elevene blir sett, og gi anledning til å opprettholde varierte tilbud som også kan sikre nykommere adgangsbillett til det norske samfunnet.

Slik språksituasjonen er for minoritetseleven som gruppe, der det viser seg at de skårer svakere enn norske klassekamerater i lesing, matematikk og naturfag (Lie mfl. 2001), kan det være grunn til å sette inn tiltak på mange felt samtidig. Det å opprettholde en andrespråksplan og legge til rette for tilpasset undervisning i alle fag er en del av tiltakene. Samtidig er utvikling av lærerkompetansen gjennom utdanningen et helt nødvendig tiltak. Det gjelder både norsklærere og lærere i andre fag.

For mange elever vil Noa være en overgang, men det er ikke realistisk at det vil gjelde alle, verken på kort eller lang sikt. For nykommere må det viktigste målet være å gi den hjelp og motivasjon som er nødvendig for å klare seg i samfunnet etter skolen – ikke å transportere dem raskest mulig inn i det felles norskfaget.

I andre land fins det flere modeller for samordning mellom en andrespråksplan og en felles plan. Det har ikke vært mulig å komme nærmere inn på dem innen rammene av denne delrapporten. Arbeidsgruppens syn er at elevene inntil videre er best ivaretatt med en plan som gir adekvate kompetansemål i større grad enn bare tilpasset opplæring kan gjøre. Planen må være utformet slik at elevene kan gjenkjenne og etter hvert arbeide mot kompetansemålene i den felles norskplanen.

Som supplement til en overgangsplan må en ha kartleggingsverktøy. God kartlegging gir eleven, læreren/rådgiveren og foreldrene / de foresatte hjelp til å bestemme når eleven er klar for vanlig norskundervisning. Ikke minst kan det være motiverende for elevene å ha slike mestringsmål, fordi det tydeliggjør hva som blir forventet av dem. For grunnskolen er slikt kartleggingsmaterieell nå under utvikling, som en del av strategiplanen ”Likeverdig utdanning i praksis”. Det er behov for å lage tilsvarende kartleggingsverktøy for videregående trinn, og en bør vurdere om resultatene fra kartleggingen skal være det som avgjør hvilken læreplan elevene skal følge.

For at Noa og norskfaget skal være samarbeidende fag, må læreplanene være samordnet. Det som er felles, bør gi rom for ulik grad av måloppnåing. Den enkelte skole/lærer kan da bryte ned målene i mindre enheter og legge til rette for differensiert vurdering og ulik progresjon.

Alternativ 2: En felles andrespråksplan

I mandatet er arbeidsgruppa bedt om å vurdere en felles andrespråksplan med veiledninger som et mulig alternativ. Vi har gått ut fra at læreplanene norsk for døve og norsk for elever med tegnspråk som førstespråk er tenkt inn her, selv om ordet andrespråk strengt tatt ikke er nevnt i planene.

De tre andrespråksplanene i norsk har ulike mål for utvikling av skriftlig og muntlig ferdighet i språket, tilpasset de tre gruppene. Det forutsettes her en mer grunnleggende og systematisk trening på alle nivåer. I tillegg har planene egne kompetansemål for den forskjellige tospråklige kompetansen elevene i de tre gruppene skal utvikle. For elever med samisk og elever med tegnspråk legger planene opp til et nært samarbeid mellom de to opplæringspråkene. På småskoletrinnet skal elever med samisk og tegnspråkelever ha opplæring på førstespråket, og ha færre timer i norsk. Planen i norsk

som andrespråk dekker elever både med og uten morsmålsundervisning, og legger til rette for et samarbeid mellom andrespråksundervisningen og det felles norskfaget.

Læreplanen for elever med samisk og Noa-planen legger til rette for differensiert opplæring ved at den har færre detaljer og til dels enklere og åpnere målformuleringer enn norskplanen. Dette er trekk som samsvarer med intensjonene i Kunnskapsløftet. Samtidig har høringsutkastet til ny norskplan tatt opp i seg et kulturelt perspektiv fra andrespråksplanene. Når det er sagt, er det også tydelig at de tre andrespråksplanene er rettet mot grupper som er mer forskjellige enn like. Planene er knyttet til den felles norskplanen, men i mindre grad til hverandre. Arbeidsgruppa ser det derfor som lite meningsfylt å samle dem i én og samme plan.

Alternativ 3: Fire læreplaner i norsk

Som det framgår, ser ikke arbeidsgruppa det som tjenlig for elevene å gå inn for en felles plan der alle målene er identiske. De forskjellene som fins, må komme til syne i egne planer. Det særegne ved norsk morsmålskompetanse har behov for å bli ivaretatt, noe arbeidsgruppa vil komme tilbake til i hovedrapporten.

Samtidig er det opplagt en stor gevinst i å samordne planene slik at alt det som faktisk er felles, blir formulert på samme måte. Planer som er "ugjennomsiktige" fordi ting blir sagt på litt ulike måter, i ulik rekkefølge, med tilfeldige eller bevisste variasjoner i ordbruk, osv., er et hinder for gjenkjenning og kommunikasjon, og dermed et hinder for å få anerkjent hva eleven faktisk kan. For elever som ønsker å gå over fra Noa og bli undervist og vurdert etter den felles norskplanen, vil felles formuleringer gi oversikt, mens ulike formuleringer vanskeliggjør overgangen.

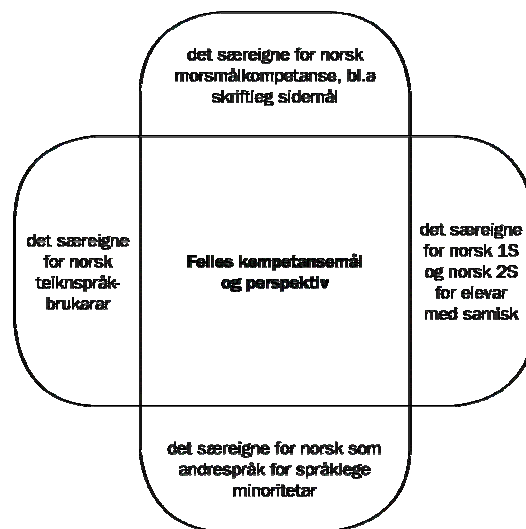
7 Anbefaling: Fire læreplaner med en felles plattform

Arbeidsgruppa konkluderer med at det er behov for egne læreplaner i andrespråksfagene, også med den nye læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet. Jevnfør punkt 2.1 i mandatet.

Arbeidsgruppa mener imidlertid at det er en stor fordel å samordne planene, og anbefaler at det blir utformet en planstruktur med fire læreplaner som har en felles plattform eller kjerne med perspektiver og målformuleringer som gjelder alle planene. Innledningene om formålet med fagene bør ha avsnitt som peker på hvordan planen henger sammen med de andre planene i norsk. Følgende argumenter ligger til grunn:

- *Gjenkjenning*: En planstruktur med en slik felles plattform vil gi stor grad av gjenkjenning og derfor legge til rette for samarbeid mellom norskfagene. Den vil også kunne gjøre det lettere enn nå å gå inn i dialog om elevens utvikling, delkompetanse og eventuell overgang. Samtidig kan gruppene få en sluttkompetanse som – slik intensjonen er i dag – tar vare på særtrekkene til gruppene.
- *Felles perspektiv*: I høringsutkastet til ny norskplan er norsk språk og kultur sett i en flerkulturell kontekst, og refleksjon over egen lese- og skriveutvikling er tillagt vekt på alle trinn. Planen forutsetter morsmålskompetanse i norsk hos elevene, men har et kulturelt perspektiv som åpner mot andrespråksplanene. Arbeidsgruppa ser høringsutkastet til ny norskplan som et godt utgangspunkt for et arbeid i de fire læreplangruppene med å definere en felles plattform.

Det som skiller de fire elevgruppene, peker i ulike retninger. Planstrukturen kan derfor skisseres som fire ovaler med felles kjerne og egne områder ("kronblad"). Med modellen som er skissert under, kan en fastsette ulike sluttkompetanser og felles delkompetanse:



Organisering av felles kompetansemål og særegne kompetansemål i læreplanene norsk, norsk for elever med tegnspråk som førstespråk, norsk for elever med samisk og norsk som andrespråk for språklige minoriteter.

Dersom en ønsker at elever skal kunne gå over fra en andrespråksplan til norskplanen, ser vi det som nødvendig at andrespråksplanene og norskplanene har en felles plattform, slik vi har skissert over. Læreplangrupper i de fire norskfagene må i fellesskap komme fram til hvor mye som kan formuleres som felles mål. Behovet for fleksibel progresjon er en utfordring, men det er et vesentlig punkt for all tilpasset opplæring.

Arbeidsgruppa vil ikke gi konkrete råd om hvilke kompetansemål plattformen skal inneholde, da det først og fremst er en læreplanssak. Vi vil oppfordre læreplangruppene til å vurdere hvilke kompetansemål en kan ha felles på de ulike trinnene, og hvilke kompetansemål som må være spesifikke for de ulike gruppene av andrespråkelever.

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 Hamre, Pål, Ove Langlo, Odd Monsson, Hilde Osdal (red.): *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen*, Høgskulen i Volda

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

KAD 1997: *St.meld. nr. 17 (1996–97): Om innvandring og det flerklutuelle 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 mfl. 2001: "Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv". Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, *Acta Didactica* 4/2001

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

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

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

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

Skolverket 2003: *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*

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

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

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