DET KONGELIGE
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

St.meld. nr. 23

(2007–2008)

Språk bygger broer

Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne

DET KONGELIGE
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

St.meld. nr. 23

(2007–2008)

Språk bygger broer

Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne

«Mitt språks grenser er min verdens grenser»

Ludvig Wittgenstein

Innhold

1 Innledning ... 7
1.1 Sammendrag av kapitlene i meldingen ... 8

2 En helhetlig språkopplæring ... 13
2.1 Begrepsbruk og avgrensninger ... 13
2.2 Forankring og rettigheter ... 13
2.3 Lokale og globale perspektiver ... 14
2.4 Fagorgan for språk i opplæringen ... 15
2.5 Departementets vurdering ... 16

3 Språkmiljø og språkstimulering i småbarnsalderen ... 17
3.1 Småbarn erobrer språket ... 17
3.1.1 Flere språk ... 18
3.1.2 Forebygging og styrking ... 18
3.2 Barn i og utenfor barnehage ... 18
3.2.1 Barn som mottar kontantstøtte ... 18
3.3 Helhetlig tiltakskjede – hvordan kommunen legger til rette for språkstimulering ... 19
3.3.1 Å finne fram til barn som har behov for særskilt språkstimulering ... 20
3.3.2 Særskilt tilrettelegging ... 22
3.4 Språk og språkstimulering for minoritetsspråklige barn ... 23
3.5 Norsk tegnspråk i småbarnsalderen 24
3.6 Barnehagen som arena for språkstimulering ... 24
3.7 Samisk språk og kultur i barnehagen 27
3.8 Forskning og utviklingsarbeid ... 27
3.9 Departementets vurdering ... 28

4 Norsk i grunnopplæringen ... 30
4.1 Norskfaget ... 30
4.1.1 Å lese ... 31
4.1.2 Å skrive ... 34
4.1.3 Muntlig kompetanse ... 35
4.1.4 Nasjonale sentre og nettverk for norskopplæring ... 35
4.1.5 Lærerkompetanse ... 36
4.1.6 Departementets vurdering ... 36
4.2 Nynorsk i opplæringen ... 38
4.2.1 Departementets vurdering ... 40
4.3 Norsk tegnspråk ... 41
4.3.1 Departementets vurdering ... 42
4.4 Norsk for minoritetsspråklige elever 43
4.4.1 Departementets vurdering ... 44
4.5 Norskopplæring for voksne ... 45
4.5.1 Departementets vurdering ... 47
4.6 Internasjonalt samarbeid ... 47
4.6.1 Europarådet ... 47
4.6.2 EU ... 48

5 Samisk i grunnopplæringen ... 49
5.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk ... 49
5.2 Grunnskoleopplæring ... 49
5.3 Videregående opplæring ... 50
5.4 Samisk for voksne i grunnopplæringen ... 50
5.5 Alternativ opplæring ... 51
5.6 Læremidler ... 51
5.7 Departementets vurdering ... 51

6 Andre språk i grunnopplæringen 53
6.1 Morsmål for minoritetsspråklige elever ... 53
6.1.1 Departementets vurdering ... 55
6.2 Behovet for fremmedspråkkompetanse ... 55
6.2.1 Engelsk ... 57
6.2.2 Andre fremmedspråk ... 59
6.2.3 Lærerkompetanse ... 62
6.2.4 Internasjonalt samarbeid om fremmedspråkopplæring ... 62
6.2.5 Departementets vurdering ... 64
6.3 Nabospråkundervisning ... 66
6.3.1 Departementets vurdering ... 69
6.4 Finsk og kvensk ... 69

7 IKT i språkopplæringen ... 71
7.1 Forankring ... 71
7.2 Digitale læremidler ... 72
7.3 IKT i tilpasset opplæring ... 72
7.4 IKT i nynorskopplæringen ... 73
7.5 Kompetanseutvikling ... 73
7.6 IKT i vurderingen i språkfag ... 74
7.7 Departementets vurdering ... 74

8 Språkfag ved universiteter og høyskoler ... 75
8.1 Språkfag i ulike utdanninger ... 75
8.1.1 Norskfaget i lærerutdanningene ... 75
8.1.2 Studiefaget nordisk ... 76
8.1.3 Samiske lærerutdanninger ... 77
8.1.4 Studiefaget samisk ... 77
8.1.5 Norsk tegnspråk ... 78
8.1.6 Lærerutdanning for morsmålslærere og tospråklige assistenter ... 78
8.1.7 Andre språk ... 79
8.2 Utfordringer og problemstillinger ... 80

8.2.1 Lærerutdanningene 80
8.2.2 Studiefagene nordisk og samisk 80
8.2.3 Andre språk 81
8.3 Departementets vurdering 81

9 Økonomiske og administrative konsekvenser 84

Litteraturliste..... 85

DET KONGELIGE
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

St.meld. nr. 23

(2007–2008)

Språk bygger broer

Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne

Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 23. mai 2008,
godkjent i statsråd samme dag.
(Regjeringen Stoltenberg II)

1 Innledning

Et lite barns gradvise mestring av språket følges gjerne med begeistring og interesse av omgivelsene, men noen ganger også med bekymring, når språkutviklingen ikke er helt som forventet. Ikke alle barn lever under sosiale forhold der deres naturgitte forutsetninger for språklæring blir stimulert optimalt. På skolen strever for mange med å lære seg grunnleggende ferdigheter som å lese og skrive, og de får ikke alltid den hjelpen de trenger. Minoritetsspråklige barn og unge er en ressurs med sin flerspråklighet og flerkulturalitet, men har ofte en ekstra utfordring fordi språket i barnehagen og i skolen er et annet enn hjemmespråket. Alle elever i Norge lærer seg en del engelsk, og noen lærer seg også andre fremmedspråk, men få velger å skaffe seg en spisskompetanse som gjør at de virkelig behersker fremmedspråk. Bedrifter rapporterer om tapte kontrakter pga. dårlige ferdigheter i fremmedspråk. Mange voksne får ikke tilbud om lese- og skriveopplæring eller velger å ikke benytte seg av slike tilbud. Vi trenger flere språklærere. Regjeringens målsetting med denne stortingsmeldingen er å drøfte utfordringer og foreslå tiltak for at barn, unge og voksne skal få et bedre språkstimulerings- og språkopplæringstilbud.

Det første språket – morsmålet – er grunnleggende for all videre språklæring. Mange barn og unge utvikler en flerspråklig identitet, men det store flertallet av førskolebarn og skoleelever i Norge har norsk som morsmål og opplæringsspråk. Norsk er det nasjonale fellesspråket som alle må beherske for å kunne fungere som fullverdige samfunnsmedlemmer og er sentralt som identitets- og kulturbærende kraft i det norske samfunnet. I Soria Moria-erklæringen vises det til at Norge er et lite språkområde, og at det norske språket er under konstant press. Derfor må ett av hovedmålene i barnehage og skole være å utvikle gode norskferdigheter og positive holdninger til bruk av norsk språk. Å ta vare på norsk språk som et fullverdig, samfunnsbærende språk i Norge vil for øvrig være hovedperspektivet i en kommende stortingsmelding fra Kultur- og kirkedepartementet, som skal legge grunnlaget for en helhetlig språkpolitikk.

Den språkopplæringspolitikken som beskrives i «Språk bygger broer», er en del av en slik helhetlig språkpolitikk. En helhetlig språkpolitikk omfatter den totale språksituasjonen i landet, med vekt på norskspråklig og flerspråklig mangfold, nordisk

språkfellesskap og behovet for allsidig fremmedspråklig kompetanse. For både før og nå har ulike språk blitt brukt innenfor Norges grenser, og med økende økonomisk og kulturell globalisering øker også behovet for å kunne kommunisere på andre språk. En ekspertgruppe fra Europarådet har beskrevet[1] den flerspråklige situasjonen i det norske samfunnet som noe svært positivt: at norske elever lærer både bokmål og nynorsk, ev. finsk eller samisk, forstår dansk og svensk, får tidlig opplæring i engelsk, at det er stor aksept for dialekter, og at det blir avviklet eksamen i over hundre språk for elever med andre morsmål enn norsk eller samisk. Etter ekspertenes mening ser denne språklige rikdommen ut til å være undervurdert og tatt for gitt i stedet for å bli framhevet og feiret.

Alle språk, både talte språk og tegnspråk, har sitt individuelle særpreg og verdi, og alle er like tjenlige uttrykksmidler for dem som bruker dem. Mellom halvparten og to tredjedeler av verdens befolkning er til en viss grad tospråklige, og et betydelig antall er flerspråklige. I verdensmålestokk er derfor flerspråklighet et typisk trekk ved det å være menneske. I likhet med biologisk mangfold er språklig og kulturelt mangfold et gode i seg selv.

God forvaltning av ressurser krever ofte innsats på bestemte felter, og i det rike norske språklandskapet er det områder det er grunn til å være bekymret for. Elevenes leseferdigheter er ett slikt område. Det er i småbarnsalderen barnet tilegner seg de språklige forutsetningene for å kunne lykkes med lesing. Naturlig og i samspill med omverdenen utvikler barnet kunnskap og begrepsforståelse gjennom opplevelser, lek og samtaler. Det store flertallet av norske elever lærer å lese godt, og det finnes knapt analfabetisme i Norge. Det finnes imidlertid mange mennesker som ikke leser godt nok til å forstå det de leser, eller godt nok til å oppfatte sammenhenger og viktige poenger. Det finnes mange elever som sliter i tekstbaserte fag fordi de leser dårlig. Det finnes elever som ikke får læreplass, og alt for mange som i ung alder blir trygdet fordi de mangler grunnleggende kunnskaper som trengs i arbeidslivet. De fleste kan hjelpes til å lese bedre, slik at de får et bedre grunnlag for skole og arbeidsliv. Nasjonale og internasjonale undersøkelser høsten 2007 viste at mange norske elever ikke har de leseferdighetene de trenger for å lykkes i skolearbeidet og i framtidige studier og arbeidsliv. Derfor er det behov for en langvarig innsats for bedre leseferdigheter.

[1] Experts' Report: *Language Education Policy Profile for Norway,* Europarådet 2003.

Språk bygger broer mellom enkeltindivider, grupper og land. Engelsk er vår tids *lingua franca* og ofte en forutsetning for internasjonal deltakelse. Men i dagens globaliserte virkelighet er det viktig å beherske flere språk for å kunne kommunisere både i jobbsammenheng og privat. På ungdomstrinnet velger mange elever å lære seg et annet fremmedspråk i tillegg til engelsk. I den videregående opplæringen velger imidlertid få elever programfag i språk. Norges internasjonale konkurranseevne er avhengig av god fremmedspråkkompetanse, og det er derfor viktig å snu denne utviklingen.

1.1 Sammendrag av kapitlene i meldingen

Kapittel 2 En helhetlig språkopplæring

Over 90 prosent av alle elever har norsk som morsmål. Men språksituasjonen i Norge har vært og er preget av et kulturelt og språklig mangfold. Norsk språk og kultur blir utviklet i samspill med nordiske nabospråk, minoritetsspråk i Norge og med internasjonale impulser. Utviklingen av en nasjonal flerspråklighet forutsetter bevisstgjøring av forholdet mellom global og lokal kultur. Norsk språkopplæringspolitikk må ha et slikt «glokalt» utgangspunkt.

Generelt er språkstimulering og opplæring i språk for barn, unge og voksne godt forankret i lovverk og internasjonale, ratifiserte anbefalinger. Rammeplanen for barnehagen påpeker at et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for god språkutvikling. Kunnskapsdepartementet og Sametinget har i alt fastsatt 14 ulike læreplaner for språkfag. Disse læreplanene omfatter både de offisielle språkene norsk og samisk, finsk/kvensk, tegnspråk, morsmål for minoritetsspråklige elever, engelsk og andre fremmedspråk.

Det overordnede ansvaret for språkpolitikken ligger i Kultur- og kirkedepartementet, mens Kunnskapsdepartementet har et overordnet ansvar for språkopplæringen. Språkrådet er statens fagorgan i språkspørsmål og er tillagt operative funksjoner innenfor Kultur- og kirkedepartementets ansvarsområde. Språkrådets hovedoppgave er arbeidet med å styrke det norske språkets status og forvalte de to offisielle norske skriftnormalene. I et samfunn preget av stadig større språklig mangfold er det behov for et nasjonalt fagorgan som har ansvar for å se alle språkpolitiske spørsmål i sammenheng. I samarbeid med Kultur- og kirkedepartementet vil det derfor bli vurdert hvordan en utvidelse av Språkrådets mandat kan bidra

til å ivareta et helhetlig perspektiv på språkopplæringen.

Kapittel 3 Språkmiljø og språkstimulering i småbarnsalderen

Småbarnsalderen er den grunnleggende perioden i barnets språkutvikling. Omgivelsenes respons og støtte når barnet erobrer språket, er av avgjørende betydning for barnets utvikling av identitet, tenkning, kommunikasjonsevner og lærelyst. Kunnskap om språkutvikling er viktig for kvaliteten på språkstimuleringen. Det er et mål å øke rekrutteringen av førskolelærere til barnehagene, herunder førskolelærere med minoritetsspråklig og samiskspråklig bakgrunn. Departementet vil vurdere å styrke innsatsen for at barnehagepersonale skal få økt kompetanse på områdene språkutvikling, språkstimulering og tilrettelegging av språkmiljø.

Departementet mener at gode, rimelige og tilgjengelige barnehageplasser er viktig for å gi alle barn like muligheter. Barnehagen er den viktigste forebyggende arenaen utenfor hjemmet for barn i førskolealder. Den er også den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder. Minoritetsspråklige barn kan ha behov for opptil fem til sju års erfaring med undervisningsspråket for å kunne ha like mye nytte av undervisningen som de majoritetsspråklige. Departementet anser barnehagen som den best egnede arenaen for språkstimuleringstiltak i småbarnsalderen. Som pedagogisk virksomhet skal barnehagen gi det enkelte barn gode utviklingsmuligheter i et trygt fellesskap, i nært samarbeid med barnas hjem. Tiltak for barn i førskolealder med særlig behov for støtte bør primært tilbys i barnehagen.

Departementet er opptatt av at alle barn som har behov for det, skal få tilbud om tidlig og god språkstimulering uavhengig av om de går i barnehage eller ikke. Målet er at det skal finnes en helhetlig tiltakskjede, slik at alle barn som har forsinket språkutvikling eller behov for opplæring i norsk, kan få et oppfølgingstilbud så tidlig som mulig.

De aller fleste barn i småbarnsalderen går nå i barnehage. Det er derfor viktig å rette oppmerksomheten mot barnehagen som læringsmiljø generelt og som miljø for språklig utvikling spesielt. Departementet ønsker å styrke forskningen på barnehagen som språkmiljø, kartlegge språkstimuleringsinnsatsen i barnehagene og hva som kjennetegner god praksis, samt se på hvilken effekt tidlig innsats kan ha for barns læring og utvikling.

Mange kommuner har allerede i dag erfaring med å tilrettelegge tverrfaglige og målrettede tilbud. Departementet ønsker at denne erfaringen skal deles med andre kommuner og barnehager slik at kommunene og personalet får støtte til å utvikle og videreutvikle egne tilbud. Det er behov for å vurdere kvaliteten på verktøy og metoder for språkkartlegging og språkstimulering slik at det blir mulig å utvikle en god praksis.

Departementet ønsker dessuten å styrke informasjon og veiledning om språkstimulering til foreldre med barn i kontantstøttealder.

Kapittel 4 Norsk i grunnopplæringen

PISA og PIRLS 2007 gir et bilde av norsk skole som ikke er oppløftende. Tilbakegangen i Norge er større enn i OECD-området som helhet, og tilbakegangen fra 2000 er urovekkende. Undersøkelsene dekker selvsagt ikke hele bredden av målene for norsk skole, men representerer likevel et utvalg helt sentrale mål. Lesing er en grunnleggende ferdighet for videre læring. Det er svært alvorlig når undersøkelser viser at mange norske barn ikke utvikler tilstrekkelige leseferdigheter til å kunne delta i videre utdanning og yrkesliv. Det er derfor viktig å intensivere innsatsen for å bedre elevenes leseferdigheter. Elever som ikke lærer å lese tidlig, må fanges opp, og tiltak må iverksettes raskt. PISA-resultatene viser tydelig at det også er viktig å legge vekt på systematisk å videreutvikle leseferdighetene etter fjerde og femte årstrinn, gjennom hele skoleløpet og som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Departementet har allerede satt i gang tiltak for å styrke leseopplæringen i 2008. Det er foreslått et økt timetall i norskfaget på barnetrinnet, og læreplanen i norsk vil bli justert for å styrke leseferdighetene. Det vil bli utviklet veiledningsmateriell i leseopplæring og leseutvikling som vil bli gjort tilgjengelig for alle skoler. Det er et stort behov for å styrke lærernes kompetanse, både på kort og lengre sikt. Veiledningsmateriellet skal brukes som utgangspunkt for å utarbeide et etterutdanningstilbud i leseopplæring og lesekompetanse som skal tilbys regionalt. Lærere fra kommuner som har dårlige resultater i lesing fra nasjonale prøver i 2007, skal få delvis statlig finansiering til å delta. Departementet ønsker å styrke det regionale arbeidet for bedre lesing som drives ved lærerutdanningsinstitusjonene. Samtidig vil departementet gå gjennom mandatene og utviklingsoppgavene til de nasjonale sentrene med ansvar for norskopplæringen.

Det er viktig å stimulere elevenes lesing også utenom norsktimene. Derfor vil departementet

vektlegge lesing i skolefritidsordningen og leksehjelpsordningen ved å utvikle materiell for lese- og språkstimulering og læringsstrategier til bruk i skolefritidsordningen, leksehjelpstiltak og arbeidsstøttetiden ved skoler.

Språkferdigheter utvikles ikke isolert, og i opplæringen er ofte lesing og skriving to sider av samme sak. Dagens samfunn er tekstbasert, og departementet mener det er nødvendig å rette større oppmerksomhet mot elevenes skriveferdigheter og ønsker å opprette et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

Norsk språk omfatter både bokmål og nynorsk. Regjeringen ønsker å opprettholde begge målformene som fullt utbygde, samfunnsbærende skriftspråk, og Soria Moria-erklæringen understreker behovet for å sikre nynorsk gode utviklingsmuligheter. Departementet legger vekt på at bred språkkompetanse har en verdi i seg selv, og ønsker å legge til rette for at barn og unge skal få muligheter til å etablere en sikrere identitet, kulturelt og språklig, og for at nynorsk skal bli en mer naturlig del av den språklige hverdagen for barn og unge i barnehage og skole. Departementet vil derfor styrke nynorsk i opplæringen gjennom en tiltaksplan knyttet til Nynorsksenteret, som omfatter bl.a. forskning samt kompetanseutvikling for lærere og førskolelærere.

I forarbeidene til opplæringsloven legger departementet til grunn at tegnspråk er et fullverdig språk. Over 90 prosent av døve barn får i dag cochlea-implantat. Likevel vil det fremdeles være behov for å utvikle ferdigheter i tegnspråk. Departementet mener det bør legges til rette for mer fleksible tilbud om tegnspråkopplæring, og ønsker å foreta en helhetlig vurdering av virkemidler som kan bidra til å fremme tilbudet innen tegnspråk i grunnopplæringen, herunder en rett til tegnspråk som andrespråk.

Ikke alle elever bruker norsk når skoledagen er slutt. For elever med et annet morsmål enn norsk er det særlig betydningsfullt å utvikle norskferdigheter, og det er viktig at disse elevene får et godt språkopplæringstilbud. Kartleggingsverktøy, veiledningsmateriell og kompetanseutviklingstiltak i tilknytning til den nye læreplanen i grunnleggende norsk vil samlet styrke opplæringen i norsk for minoritetsspråklige elever. Departementet vil iverksette følgeevaluering av de nye læreplanene og utarbeide en veileder med oversikt over lovverk og eksempler på organisering. Det er også behov for en samlet gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne, og departementet vil nedsette et offentlig utvalg som skal vurdere situasjonen i barnehagen og i hele utdanningsløpet.

Mange voksne har så svake leseferdigheter at de har problemer med å fungere tilfredsstillende i dagens samfunns- og arbeidsliv. Departementet mener det er grunn til bekymring dersom mange som har rett til og etterspør grunnopplæring, ikke får noe tilbud. Det er nødvendig å bedre statistikken over antall voksne i grunnskole og videregående opplæring. Departementet ønsker også å øke voksnes deltakelse i opplæringen ved å sørge for bedre informasjon bl.a. om endringene i voksnes rett til videregående opplæring.

Kapittel 5 Samisk i grunnopplæringen

Fordi samisk er et offisielt språk på linje med norsk, kan samiske elever ha samisk som førstespråk. Elever i grunnskolen har i samiske distrikt rett til opplæring i og på samisk, mens elever utenfor de samiske distriktene får slik opplæring ut fra fastsatte regler. Enkelte steder er det forholdsvis få elever som ønsker samiskopplæring, og da gis det tilbud om fjernundervisning, gjerne kombinert med hospiteringsopphold ved en skole. I den videregående opplæringen har elevene rett til opplæring i samisk tilpasset samiske forhold.

Med Kunnskapsløftet fikk både grunnskolen og den videregående opplæringen et eget læreplanverk, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk*. Sametinget fastsetter de særskilte samiske læreplanene for samisk språk, og for enkelte andre fag er det utviklet parallelle likeverdige planer med samisk innhold.

Sametinget har ansvar for og mottar støtte fra departementet til å utarbeide samiske læremidler. Det påpekes fra flere hold at det er mangel på samiske læremidler, noe som gjør det vanskeligere å gi elevene god opplæring. En evaluering iverksatt av Sametinget viser at tilskuddsordningene ikke har fungert tilfredsstillende. Departementet vil i samarbeid med Sametinget vurdere å endre ansvarsfordelingen for utvikling og produksjon av samiske læremidler for å etablere mer effektive utviklingsrutiner.

Departementet ser det som en utfordring å sikre elevenes individuelle rett til samiskopplæring, bl.a. ved å skaffe kvalifiserte lærere og sørge for at det utvikles og produseres gode samiske læremidler. Departementet tar også sikte på å videreutvikle fjernundervisningstilbudene samt informere regelmessig om elevenes rett til samiskopplæring.

Voksne som tar grunnopplæring, har etter visse regler rett til opplæring i samisk. Det er beho-

vet for samiskopplæring som vil være avgjørende for om man får slik opplæring. Pga. fornorskningsprosessen er det en god del samisktalende voksne som ikke kan lese og skrive sitt morsmål. Kunnskapsdepartementet tar sikte på å sette i gang et samarbeidsprosjekt om samisk morsmålsanalfabetisme.

Kapittel 6 Andre språk i grunnopplæringen

Flerspråklighet har en verdi både for den enkelte og samfunnet. Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke interessen for språk og til å skape økt forståelse og toleranse. Departementet ønsker å øke den forskningsbaserte kunnskapen på dette feltet. Bruk av digitale læremidler og andre IKT-baserte løsninger vil kunne bidra til et bedre opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever. Departementet ønsker å systematisere og gjøre slike læringsressurser lettere tilgjengelige, og vil ta initiativ til et bilateralt samarbeid med Sverige.

I internasjonal sammenheng er det svært få som forstår norsk, og det er nødvendig med både dybde og bredde i vår nasjonale fremmedspråkkompetanse. Nasjonale prøver i lesing i engelsk viser at det er store forskjeller mellom kommunene, og departementet vil utarbeide veiledningsmateriell i lesing i engelsk slik at elevenes lesestrategier kan utvikles systematisk.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet har elevene på ungdomstrinnet begynt å velge fremmedspråk i større grad enn før. I den videregående opplæringen, derimot, er tallene bekymringsfulle, og denne utviklingen må snus for at ikke verdifull spisskompetanse i fremmedspråk skal gå tapt. Med virkning fra skoleåret 2008–2009 er programområdet for samfunnsfag og økonomi og programområdet for språkfag slått sammen og et nytt programfag i reiseliv og språk innført i det sammenslåtte programområdet. Likevel viser forhåndstall for elevenes valg at svært få velger å fordype seg i andre fremmedspråk enn engelsk. Departementet vil derfor innføre tilleggspoeng for programfag i andre fremmedspråk enn engelsk ved opptak til høyere utdanning.

Engelsk er ett av tre skriftlige fag i grunnskoleopplæringen for voksne. En del godt voksne har fått lite eller ingen engelskopplæring tidligere, og mange ønsker å lære språket. Grunnskoleprosjektet, som ble gjennomført i årene 2000–2002, viste at voksne ønsket engelskopplæring «mest for egen del». En oversikt fra Utdanningsdirektoratet viser at engelsk fortsatt er det mest populære faget i grunnskoleopplæringen for voksne, og antallet har vokst siden opplæringsretten ble innført.

Det nordiske språkfellesskapet utgjør en viktig forutsetning for samkvem og samarbeid mellom de nordiske landene. Gjennom det nordiske avtaleverket er de nordiske regjeringene forpliktet til å arbeide for å styrke nabospråkforståelsen og nabospråkundervisningen i skolen. Det pågår i dag mye verdifull nettverksbygging og kompetanseutvikling på dette området i Norden. Departementet vil fortsatt støtte disse tiltakene. Departementet ønsker også å kartlegge status for undervisningen i og om nabospråk i grunnopplæringen og allmennlærerutdanningen.

Kapittel 7 IKT i språkopplæringen

Med bruk av IKT har vi fått tilgang på nye læringsarenaer og nye måter å lære språk på. IKT har gitt oss bedre muligheter til kommunikasjon på tvers av landegrenser og bedre og enklere tilgang til autentisk språk. Dette bidrar til å øke motivasjonen til å lære eget og fremmede språk ved at den som lærer ser den praktiske nytten ved å beherske språk. Barn og unges hverdag er i stadig større grad digitalisert. Barnehagen og skolen skal reflektere samfunnet, og dette krever at opplæringen også drar nytte av det pedagogiske potensialet som ligger i IKT.

IKT gir mulighet til større grad av individuelt tilpasset opplæring. Gjennom flere vellykkede prosjekter har det blant annet vist seg at IKT kan være et effektivt verktøy i norskopplæringen for fremmedspråklige elever.

I Kunnskapsløftet er bruk av digitale verktøy definert som en av fem grunnleggende ferdigheter og er inkludert i kompetansemålene i alle fag. IKT vil også i større grad bli brukt til eksamen og vurdering på alle nivåer i grunnopplæringen. Dette stiller krav til lærerkompetanse, til utstyr og til læremidler.

Departementet vil arbeide for å styrke lærernes kompetanse i pedagogisk bruk av IKT og for at det skal bli bedre tilgang til digitale læremidler av god kvalitet i språkfagene. De nasjonale sentrene med ansvar for språkopplæringen vil få ansvar for å tilrettelegge for utvikling og for å spre informasjon om digitale læremidler for språkopplæringen.

Kapittel 8 Språkfag ved universiteter og høyskoler

De høyere utdanningsinstitusjonene har ansvar for å utdanne lærere og andre fagpersoner slik at de får den språkkompetansen som samfunnet trenger. Språkkompetanse i morsmål og fremmedspråk og evne til skriftlig og muntlig bruk av språk er helt sentralt i kvalifiseringen av lærere. Språkfagene i lærerutdanningene må derfor ha nærhet til

språkopplæringen i barnehage og skole. Universiteter og høyskoler har også ansvar for å opprettholde og utvikle et bredt spekter av språkfag som studie- og vitenskapsfag, og de skal drive forskning og forskeropplæring. Ansvaret for forskningen og forskeropplæringen inkluderer også de fagdidaktiske aspektene og utviklingen av praksisrettet kunnskap i språkopplæringen.

Språkfagene ved universiteter og høyskoler har gjennomgått store endringer de siste 10–15 årene. I første rekke er det endringer som har sammenheng med reformer i grunnopplæringen: Studenter tas opp til universitets- og høyskolestudier med annet kunnskapsgrunnlag i språk enn tidligere, og de viser andre søkemønstre, bl.a. når det gjelder valg av fremmedspråk. Videre stiller reformer i grunnopplæringen nye krav til lærernes kompetanse. Men det er også gjort tilpassinger og endringer som følger av utviklingen i samfunnet generelt: Globaliseringen krever bedre kommunikasjons- og språkferdigheter og større interkulturell forståelse i ulike samfunnssektorer. Et flerkulturelt samfunn forutsetter nye perspektiver på norsk som nasjonalspråk, morsmål og andrespråk.

Det har skjedd store endringer i søkningen til studier i fremmedspråk ved universiteter og høyskoler. De to siste årene viser en nedgang i søkningen til språkområdet, og denne er større enn nedgangen i søkningen til høyere utdanning generelt. Det er også en endring i søkningen til de enkelte fagene. Universiteter og høyskoler må arbeide aktivt for å rekruttere studenter til språkfagene og sørge for å utdanne et tilstrekkelig antall lærere med fordypning i fremmedspråk. De samiskspråklige studiene og ikke minst de samiskspråklige lærerutdanningene er svært viktige forutsetninger for bevaring og utvikling av samisk språk og kultur i Norge og på tvers av landegrenser. Det er spesielt viktig å rette økt oppmerksomhet mot de minste samiske språkene, lulesamisk og sørsamisk. Innsatsen for å rekruttere til disse studiene må derfor ha stor oppmerksomhet ved alle de institusjonene som har ansvar på området.

En av de største utfordringene framover vil være å sikre at lærere har nødvendig fagkompetanse i de fagene de underviser i, og at det utdannes nok kandidater med den fagkompetansen skolen har behov for. I den forbindelse er det nødvendig å utvikle gode systemer for rapportering av opptaks- og fullføringstall i utdanningen av språklærere, med oversikt over kandidatenes fagvalg og faglige fordypning.

2 En helhetlig språkopplæring

2.1 Begrepsbruk og avgrensninger

I denne meldingen omtales norsk og samisk, som begge har status som offisielle språk i Norge, bokmål og nynorsk, som er likeverdige norske målformer og likestilte skriftspråk, og kvensk, som har status som nasjonalt minoritetsspråk. Videre omtales tegnspråk knyttet til opplæringsloven § 2–6 for barn under opplæringspliktig alder og elever i grunnskolen og § 3–9 for elever i videregående opplæring.

Mange har et annet morsmål enn norsk eller samisk, og i denne meldingen brukes begrepet «morsmål» hovedsakelig om opplæring i et annet morsmål enn norsk eller samisk. Begrepet «minoritetsspråklige barn» brukes om barn i barnehagen med annet morsmål enn norsk, svensk, dansk, engelsk og samisk. Begrepet «minoritetsspråklig elev» brukes om elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk. Språkopplæring for minoritetsspråklige elever, jf. opplæringsloven § 2–8, omtales i meldingen.

Fremmedspråk omfatter både engelsk og andre fremmedspråk, men språkene har ulik status i opplæringen. Derfor omtales engelsk og andre fremmedspråk hver for seg i denne meldingen, og begrepet «andre fremmedspråk» brukes om andre fremmedspråk enn engelsk.

Stortingsmeldingens utgangspunkt er ordinær språkstimulering og språkopplæring, og følgelig omtales ikke tiltak innen det spesialpedagogiske området. Departementet viser i denne sammenheng til at alle barn under skolepliktig alder som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp ifølge opplæringsloven § 5–7. Hovedformålet med den spesialpedagogiske hjelpen er å bidra til at barnet blir bedre rustet til å begynne i grunnskolen. Videre har elever i grunnskole og videregående opplæring rett til spesialundervisning dersom de ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, jf. opplæringsloven § 5–1

Departementet viser ellers til at det er nedsatt et utvalg, utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyng-utvalget), som blant annet skal foreta en vurdering av hvordan den ordinære opplæringen legger til rette for læring og utvikling for den enkelte elev med særskilte behov. Utvalget skal vurdere i hvilken grad vi har et system som sikrer tidlig intervensjon. Utvalget skal videre gjennomgå spesialundervisningens plass i norsk skole og vurdere tilbudet til voksne med særskilte behov, herunder voksne med lese- og skrivevansker. Det inngår også i utvalgets mandat å gjenomgå det statlige spesialpedagogiske støttesystemet og PP-tjenesten. Utvalgsarbeidet skal resultere i konkrete forslag til bedre organisering og effektiv ressursbruk for en framtidig helhetlig tiltakskjede for dem med behov for spesialpedagogisk hjelp. Utvalget skal avslutte arbeidet sitt innen 1. juli 2009.

2.2 Forankring og rettigheter

Generelt er språkstimulering og opplæring i språk for barn, unge og voksne i henholdsvis barnehage og grunnopplæringen godt forankret i

- lov om barnehager med forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver
- opplæringsloven med tilhørende forskrifter, herunder læreplaner
- internasjonale, ratifiserte anbefalinger: FNs barnekonvensjon (1989), Europarådets rammekonvensjon for beskyttelse av nasjonale minoriteter (1995), det europeiske sjarteret for regions- og minoritetsspråk (1992), Nordisk ministerråds deklarasjon om nordisk språkpolitikk (2006), den nordiske språkkonvensjonen (1987) og ILO-konvensjon nr. 169 om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige land, art. 28 (1989)

Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold legger til grunn at barnehagen skal støtte utviklingen av barnets språklige, kulturelle og sosiale kompetanse. Rammeplanen har prosessmål knyttet til barns opplevelser og læring blant annet innenfor fagområdet kommunikasjon, språk og tekst.

Bruk av målform i grunnskolen er hjemlet i opplæringsloven § 2–5. Den enkelte kommune gir

forskrifter om hvilken målform som skal være hovedmål på skolene. Hovedmålet skal brukes i skriftlig opplæring og i skriftlige arbeider. Fra og med 8. klassetrinn velger elevene selv hvilken skriftlig hovedmålform de vil bruke. I den muntlige opplæringen avgjør elevene og undervisningspersonalet selv hvilket talemål de vil bruke.

Plikten til å ta hensyn til samiske barns språk og kultur er hjemlet i barnehageloven § 2 og § 8. I samiske distrikt har alle grunnskolelever rett til opplæring i og på samisk, jf. opplæringsloven § 6–2. Utenfor samiske distrikt har elever i grunnskolen rett til opplæring i og på samisk når det er minst ti elever som ønsker det, så lenge det er minst seks elever igjen i gruppen. I den videregående opplæringen har alle samiske elever rett til opplæring i samisk, jf. opplæringsloven § 6–3. Eleven kan velge samisk som første- eller andrespråk. Retten til opplæring i og på samisk omfatter nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Også voksne samer som tar grunnskole og videregående opplæring, har rett til opplæring i samisk.

Elever i grunnskolen med kvensk-finsk bakgrunn og som er bosatt i Troms eller Finnmark, har på visse vilkår rett til opplæring i finsk, jf. opplæringsloven § 2–7.

Elever som har tegnspråk som førstespråk, har rett til opplæring i og på tegnspråk. Rettigheter til opplæring i tegnspråk er hjemlet i opplæringsloven § 2–6 for elever i grunnskolen og for barn under opplæringspliktig alder, og § 3–9 for elever i videregående opplæring. For elever i videregående opplæring innebærer loven at de som oppfyller kriteriene, kan velge mellom undervisning i og på tegnspråk i et tegnspråklig miljø, eller benytte seg av tolketjenester i ordinær videregående opplæring.

Opplæringsloven § 2–8, første ledd sier: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.» Forskrift til opplæringsloven § 1–1, bokstav e sier at elever i grunnskolen som har rett til særskilt opplæring i norsk, jf. opplæringsloven § 2–8, skal få opplæring etter tilpassing til læreplanen i norsk eller opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever. Retten til særskilt norskopplæring gjelder tilsvarende for elever i private skoler, jf. privatskoleloven § 3–5.

2.3 Lokale og globale perspektiver

Regjeringen ønsker å legge til rette for at alle skal få et godt tilbud om språkstimulering og språkopplæring hele livet. Det betyr at alle må få en opplæring som gir så gode språkferdigheter at de kan delta likeverdig på alle arenaer. Å beherske norsk språk muntlig og skriftlig er nøkkelen til samfunnsdeltakelse i Norge, og opplæring i norsk er en av skolens viktigste oppgaver.

Språksituasjonen i Norge har vært og er preget av et kulturelt og språklig mangfold, selv om majoriteten av barn og unge har norsk som morsmål. Barnehagen er en viktig arena for å utvikle kulturell identitet. Barn som tilhører det samiske urfolket, de nasjonale minoritetene og etniske minoritetskulturer, må få støtte til å utvikle den doble kulturtilhørigheten. Når barn møter ulike kulturer og tradisjoner, legger det grunnlaget for respektfull samhandling mellom ulike etniske grupper. Tidlig språkstimulering som er tilrettelagt i barnehage eller et annet tilbud, og som foregår i nært samarbeid med barnas hjem, har stor effekt, både i et her-og-nå-perspektiv og for videre læring og utvikling. Forskning viser at godt tilrettelagte tiltak har positiv innvirkning på barnas skolestart, norskferdighetene deres og hvordan de klarer seg videre i skolen.[1]

Hvor omfattende dette språklige mangfoldet er, illustreres av at Kunnskapsdepartementet og Sametinget har fastsatt i alt 14 ulike læreplaner i språkfag. I innledningen til læreplanen i norsk, som omfatter opplæring både i hovedmål og sidemål, blir det uttrykt slik:

> Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk.

I formålsteksten til læreplanen i samisk som førstespråk understrekes det at «samene er ett folk selv om de bor i forskjellige land, og språket forener samene på tvers av riksgrensene. Samisk språk er en viktig kulturbærer og inneholder felles verdier, erfaringer og kunnskaper». Også læreplanen i finsk som andrespråk framhever flerspråklighet og ulike gruppers sameksistens: kvener, finner, samer og nordmenn. Det språklige mangfoldet i Norge er en nasjonal ressurs, ikke minst representert ved de sidestilte skriftspråkene nynorsk og

[1] Nergård 2003, Sand og Skoug 2002, 2003, Bakken 2003a, 2003b, Øzerk 2003.

bokmål. Dette er språklige og kulturelle verdier som opplæringen må forvalte og utvikle.

Vi bør fortsatt kunne kommunisere på våre egne språk med våre nordiske naboer i et nordisk språkfellesskap med nærmere 20 millioner mennesker. Det flerspråklige Norden blir framhevet som et språkpolitisk forbilde i den nordiske språkdeklarasjonen, som ble undertegnet av de nordiske utdanningsministrene i 2006. I språkdeklarasjonen står det også at det er viktig at tegnspråkene tilkjennes en sterk stilling.

I årtusenets første tiår lever de fleste av oss i et flerspråklig miljø. Daglig møter vi ulike språk, særlig gjennom media. Vi reiser mer enn før, og norsk næringsliv blir mer og mer internasjonalt. Læreplanen i fremmedspråk legger vekt på at språkkompetanse gir mulighet til deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser. Språkkompetanse er en forutsetning for internasjonal deltakelse, en deltakelse som byr på nye muligheter, både for landet og for den enkelte. Det er viktig å legge til rette for at mange har grunnleggende kommunikative ferdigheter i et eller flere fremmedspråk, men vi trenger også flere språkspesialister som kan undervise, tolke, oversette, publisere og forhandle på ulike språk. Derfor må flere motiveres til å fordype seg i ett eller flere fremmedspråk.

Den teknologiske utviklingen har i stor grad bidratt til globaliseringen av samfunnet og gjør seg spesielt gjeldende ved bruk av Internett. Via nettet kan vi kommunisere samtidig med mange på flere språk, uavhengig av tid og rom, og vi kommuniserer mer og med flere enn tidligere. Dette har ført til en demokratisering av språket. Før var det eliten som hadde tilgang til språket i det offentlige rom. Nå har alle som behersker språk og som har digitale ferdigheter, muligheten til å delta aktivt i den globale kommunikasjonen. Mange har tatt i bruk det digitale mediet i kommunikasjonsøyemed via nettbaserte spill og ulike typer nettbasert sosial virksomhet, som Facebook og blogging. For at alle barn og unge fullt ut skal kunne dra nytte av lærings- og sosialiseringspotensialet som ligger i dette mediet, er det viktig at de har nødvendige digitale og språklige ferdigheter og evne til å vurdere informasjon. Regjeringen vil bidra til at alle tilegner seg disse ferdighetene, slik at de aktivt kan dra nytte av potensialet som ligger i teknologien.

Det er ikke alltid nødvendig å reise langt for å møte andre språk og kulturuttrykk. De siste tiårenes utvikling har gjort Norge til et flerkulturelt land, og statistikken viser at totalt 117 språk er representert som morsmål i grunnopplæringen.[2] Læreplanen i morsmål for minoritetsspråklige elever understreker at interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet skal stå sentralt i opplæringen og bidra til å utvikle en tospråklig identitet. Rammeplan for barnehagen legger til grunn at et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for en god språkutvikling. Barnehagen kan bidra til å utvikle tospråklighet ved å støtte at barn bruker sitt morsmål, samtidig som den arbeider aktivt for å fremme barnets norskspråklige kompetanse.

Utvikling av en nasjonal flerspråklighet forutsetter en bevisstgjøring om forholdet mellom global og lokal kultur, et forhold som er blitt omtalt som glokalisering, dvs. at det globale blir utformet lokalt. Norsk språkopplæringspolitikk bør ha et slikt «glokalt» utgangspunkt. Gjennom denne stortingsmeldingen ønsker regjeringen å beskrive det språklige mangfoldet som er en del av det moderne Norge, og legge til rette for å utvikle både gode ferdigheter i norsk og den flerspråklige rikdommen i et livslangt perspektiv.

2.4 Fagorgan for språk i opplæringen

Det overordnede ansvaret for språkpolitikken ligger i Kultur- og kirkedepartementet, mens Kunnskapsdepartementet har et overordnet ansvar for språkopplæringen. Arbeids- og inkluderingsdepartementet har et overordnet og koordinerende ansvar for blant annet innvandring og integrering, for politikken overfor samer og nasjonale minoriteter og for opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Innenfor Kunnskapsdepartementets område er sentrale oppgaver som utarbeidelse av læreplaner, eksamensavvikling og kvalitetsutvikling delegert til Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet har også styringsansvaret for de nasjonale sentrene innenfor språkopplæringen: Nynorsksenteret i Volda, Fremmedspråksenteret i Halden, Lesesenteret i Stavanger og Senter for flerkulturell opplæring i Oslo. Universiteter og høyskoler er selv fullt ut ansvarlig for innhold og metoder i språkundervisningen og språkforskningen ved institusjonene.

Innenfor Kultur- og kirkedepartementets ansvarsområde er en rekke operative funksjoner og oppgaver lagt til Språkrådet, som er statens fagorgan i språkspørsmål. Etter vedtektene har Språkrådet også ansvar for å ta språkpolitiske initiativ overfor relevante myndigheter og skal dessuten

[2] Kilde: www.wis.no/gsi/servlet

uttale seg om spørsmål som det får seg forelagt fra andre myndigheter. Språkrådets hovedoppgave er arbeidet med å styrke det norske språkets status i nåtid og framtid og å forvalte de to offisielle norske skriftnormalene. Det er presisert at språkstyrkingsarbeidet omfatter både norsk språk generelt og den nynorske målformen spesielt.

Selv om Språkrådets ansvar naturlig nok er sterkt konsentrert om norsk språk, er det i gjeldende vedtekter tatt inn en bestemmelse som sier at Språkrådet også skal ta hensyn til den totale språksituasjonen i landet, slik denne kommer til uttrykk gjennom de språklige interessene til nordmenn med samisk eller minoritetsspråklig bakgrunn eller tilknytning. Det er imidlertid presisert fra Kultur- og kirkedepartementets side at Språkrådet med dette ikke er tillagt spesifikke oppgaver, bare at Språkrådet må ha et videre perspektiv på arbeidet sitt enn norsk språk.

Språkrådet har de siste årene gjennomgått en omorganisering og ledes i dag av et styre oppnevnt av Kultur- og kirkedepartementet. Styret oppnevner i sin tur fire fagråd. Fagrådene skal formidle synspunkter og impulser fra det norske språksamfunnet til styre og sekretariat og skal drøfte og forberede større saker som avgjøres i styret.

I andre land er organer som svarer til Språkrådet, organisert på noe ulike måter og har til dels ulike oppgaver og ulikt ansvar. I Norden er det Sverige som har gått lengst i å tillegge det nasjonale språkpolitiske fagorganet et ansvar også for minoritetsspråklige spørsmål. Ifølge instruksen har dette organet i tillegg til det svenske språket også et ansvar for de nasjonale minoritetsspråkene og det svenske tegnspråket, og skal dessuten «samla kunnskap om og följa användningen av samtliga språk i Sverige». Spørsmål knyttet til språkopplæringen er riktignok ikke spesielt nevnt i mandatet for det svenske Språkrådet. Utenfor Norden ser vi eksempelvis at Østerrike har en bredt sammensatt språkopplæringskomité som fungerer som en tenketank på tvers av sektorer og nivåer. Komiteen er et informasjonsforum for utdanningsdepartementet, men er ikke tillagt selvstendige oppgaver utover dette.

2.5 Departementets vurdering

Det er etter departementets vurdering behov for et nasjonalt fagorgan som har ansvar for å se alle språkpolitiske spørsmål i sammenheng, herunder overordnede spørsmål som gjelder språkopplæring i et samfunn preget av et stadig større språklig mangfold. Dette gjelder altså alle de språk som det gis opplæring i etter læreplaner fastsatt av Kunnskapsdepartementet.

Hva et slikt ansvar mer konkret skal bestå i, og hvordan det best kan organiseres, må vurderes nærmere. I første rekke er det naturlig å se på hvilke utvidede oppgaver Språkrådet eventuelt kan ivareta i denne forbindelse. Dette spørsmålet kan ikke ses løsrevet fra en vurdering av Språkrådets samlede ansvars- og oppgaveportefølje og vil derfor bli nærmere behandlet i språkmeldingen fra Kultur- og kirkedepartementet.

Departementet vil

– i samarbeid med KKD vurdere hvordan en utvidelse av Språkrådets mandat kan bidra til å ivareta et helhetlig perspektiv på språkopplæringen.

3 Språkmiljø og språkstimulering i småbarnsalderen

3.1 Småbarn erobrer språket

Småbarnsalderen er den grunnleggende perioden i barnets språkutvikling. Ved hjelp av språk lærer barnet å forstå seg selv og omverdenen. Språk gir mulighet til å kommunisere og gir identitet og tilhørighet til et fellesskap. Dette er avgjørende for barnets utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Tidlig og god språkstimulering er viktig for å gi barn et redskap for å forstå, uttrykke seg, delta aktivt i et fellesskap og lære å lære. Et godt språkmiljø gir rom for mange språklige uttrykk og vil understøtte utvikling av barnets tenkning, erkjennelse og kommunikative evner både kroppslig og med lyder og ord.

Det er stor internasjonal oppmerksomhet om betydningen av språkutvikling og tidlig innsats. Norske og internasjonale studier viser at det språklige fundamentet som legges i småbarnsalderen, er av vesentlig betydning både for barns sosiale mestring og for deres senere læring. Det er store variasjoner i barns språklige ferdigheter når de begynner på skolen. Betydningen av tidlig innsats for å sikre alle barn god språkutvikling understrekes i St.meld. nr. 16 (2006–2007) *... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Denne innsatsen må rettes mot barn både i og utenfor barnehagen.

Barn lærer språk på mange arenaer. Det er bare i samspill med andre at spedbarnets medfødte anlegg for språk kan realiseres og kommunikasjonsferdigheter utvikles. Barns erobring av språket starter svært kort tid etter at det har kommet til verden. Omgivelsenes respons på barnets uttrykk bidrar til å forme disse ferdighetene. Å tilegne seg språk innebærer å forstå hva ord og tegn betyr, men også hvordan de kan brukes i forskjellige sammenhenger. Barn som er omgitt av mye språk og blir snakket mye med, har gunstige betingelser for å utvikle språket.[1] Mestring av språk er viktig både i et her-og-nå-perspektiv og i et livslangt løp, og er en forutsetning for barns medvirkning slik at de kan bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn.

Meningen i de første ordene tilegnes gjennom førstehåndserfaring med gjenstander og hendelser. Den store språkspurten begynner når barnet har erobret de første femti ordene rundt halvannet til toårs alder. Et barn på tre år vil kunne ha 1000 ord. Det hevdes at barn mellom halvannet og seks år kan utvide sitt ordforråd med i gjennomsnitt ti ord per dag.[2] Til sammenligning viser ordforrådet relativ stabilitet fra slutten av barnehagealderen og opp i voksen alder. Undersøkelser har vist at barn som har lite ordforråd ved skolestart, også har det ved avslutningen av sin skolegang, og at barn som har et godt vokabular i tidlig alder, ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at det går ut av skolen med stort vokabular og god leseforståelse.[3]

Forskning viser at ordforråd og begrepsforståelse er av sentral betydning for senere læring, leseforståelse og kommunikasjonsferdigheter. En sammenlignende studie av tilbud i ti land viste at barns språk ble særlig styrket når tilbudet la til rette for at barna fikk leke og velge aktiviteter selv, og når tilbudet inkluderte aktiviteter der barna var i samspill med voksne.[4] Den tidlige språkstimuleringen bør derfor særlig konsentreres om å tilby et rikt språkmiljø med tilgang til bøker, lek, aktiviteter og samtale. Et rikt språkmiljø forutsetter også kompetente voksne som kan bygge på barnets erfaringer, nysgjerrighet, initiativ og naturlige læringsformer. Leken og rolleleken representerer en god og sentral arena for språkutvikling.

Skriftspråklige ferdigheter utvikles i ulik takt og med varierende behov for støtte. Å kjenne hvert enkelt barns utvikling og vite hva som kan inspirere til egenaktivitet, er av stor betydning for å lede barn inn i en god utvikling[5].

For døve barn vil tegnspråk kunne være barnets førstespråk. Foreldre til hørselshemmede barn får tilbud om gratis opplæring i tegnspråk slik at de kan ha best mulig kommunikasjon med sitt tegnspråklige barn. Statlige kompetansesentre og fylkesaudiopedagoger er viktige veiledere for foreldre og kommuner i tilretteleggingen av tilbud til hørselshemmede barn.

1 Espenakk mfl 2007

2 Espenakk mfl 2007
3 Aukrust 2005
4 Weikart 2005
5 Espenakk mfl 2007, Hagtvet 2004

3.1.1 Flere språk

Å beherske flere språk er en verdifull ressurs både for det enkelte mennesket og for samfunnet. Forskning påpeker morsmålets betydning for læring av andrespråket, og internasjonale studier understreker at det er viktig å understøtte utviklingen av flerspråklighet ved å anerkjenne morsmål og minoritetskultur.[6] Et barn som får mulighet til å videreutvikle førstespråket samtidig som det lærer et nytt språk, vil kunne bli funksjonelt tospråklig. Dette er viktig for identitetsutviklingen og har betydning for barnets læring.

Forskning viser at barn som vokser opp med to likeverdige språk rundt seg, vil ha mulighet til en simultan tospråklig utvikling. Barnet lærer da to eller flere språk parallelt fra tidlig alder. Eksempelvis kan barnet vokse opp med en mor og en far som bruker hvert sitt språk i kommunikasjon med barnet, eller det kan gå i norskspråklig barnehage fra det er lite, mens et annet språk snakkes hjemme i familien. Under forutsetning av at begge språkmiljøene er tilfredsstillende, vil barnet lære disse språkene parallelt.[7] For minoritetsspråklige barn er tiden før skolestart en viktig periode for innlæring av undervisningsspråket i skolen.

3.1.2 Forebygging og styrking

Forskning har vist at språkstimulerende tiltak kan virke forebyggende mot lese- og skrivevansker og styrker det enkelte barnets mestring av språklige ferdigheter. Språkleker, rim og regler kan styrke barns bevissthet om språklyder (fonemisk bevissthet), om ordenes bøyning (morfologisk bevissthet) og om setningsoppbygging. For barn som er i risikosonen for å utvikle dysleksi, er det viktig at språkstimuleringsinnsatsen legger bevisst til rette for lek med lyder, rim og rytme, men også at man legger vekt på språkforståelse og et rikt språkmiljø. Optimal stimulering av barns språk dreier seg om å utvikle bredden i språklig kompetanse. Internasjonal litteratur advarer mot drill av språklige enkeltferdigheter.[8]

3.2 Barn i og utenfor barnehage

Regjeringen mener at gode, rimelige og tilgjengelige barnehageplasser er viktig for å gi alle barn like muligheter. Som pedagogisk virksomhet skal barnehagen gi det enkelte barn gode utviklingsmuligheter i et trygt fellesskap og i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Barnehagen er den viktigste forebyggende arenaen utenfor hjemmet for barn i førskolealder og den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder. Tiltak for barn som har behov for særskilt oppfølging og tilrettelegging, bør derfor primært tilbys i barnehagen. Dette er i tråd med anbefalinger i OECD-rapporten *Starting Strong II* (2006).

Rapportering av barnehagetall fra kommunene per 15.12.2007 viser at 84,2 prosent av alle barn i alderen 1–5 år går i barnehage. Andelen minoritetsspråklige barn (dvs. barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk samt tegnspråklige) er til sammenligning ca. 63 prosent. Andelen minoritetsspråklige barn med barnehageplass er økende. Fra 2006 til 2007 økte andelen med 5,4 prosentpoeng.

Erfaringer fra Sverige viser at selv med lav pris, god dekning og uten incitament i form av kontantstøtte er det 12 prosent av alle barn i førskolealder som ikke går i barnehage. Det vil derfor være rimelig å anta at det også i Norge vil være noen barn som ikke vil gå i barnehage, selv ved full barnehagedekning. Statistikk fra årsskiftet 2007/2008 viste at det var omlag 3 000 minoritetsspråklige barn fra tre til fem år som ikke gikk i barnehage. Antall barn utenfor barnehage totalt i denne aldersgruppen er omlag 10 000.

3.2.1 Barn som mottar kontantstøtte

Familier med barn mellom ett og tre år kan motta full eller gradert kontantstøtte dersom de ikke har en heldags barnehageplass. I 2006 var det i gjennomsnitt 64 000 barn i aldersgruppen ett til to år som mottok full eller gradert kontantstøtte. 27 000 av disse barna var mellom to og tre år. Antall kontantstøttemottakere er redusert årlig siden ordningen ble innført i 1998. I september 2006 var det 45 prosent av ettåringene og 27 prosent av toåringene som mottok full kontantstøtte.

Flere analyser om kontantstøttebruk viser at foreldre med lav utdanning og lav arbeidstilknytning i større grad mottar kontantstøtte enn de med høy utdanning og sterkere arbeidstilknytning.[9]

Statistikk basert på tall fra perioden 1999–2004 viser at andelen kontantstøttebarn med ikke-vestlig bakgrunn er høyere enn andelen kontantstøttebarn i befolkningen som helhet.[10] Andelen kontantstøttemottakere med ikke-vestlig bakgrunn

[6] Bakken 2007
[7] Egeberg 2007, Valvatne og Sandvik 2002
[8] Aukrust 2005
[9] Pettersen 2002, Rønsen 2005
[10] Daugstad 2006

har holdt seg relativt stabil i denne perioden, mens det har vært en reduksjon i andelen kontantstøttemottakere i befolkningen i sin helhet. Tall fra 2004 viste for eksempel at i Oslo mottok 84 prosent av de ikke-vestlige minoritetsspråklige foreldrene kontantstøtte, mens i majoritetsbefolkningen var tilsvarende andel 33 prosent.

Kontantstøtten har større betydning for innvandrerfamiliers inntekt enn for familier i hele befolkningen fordi kontantstøtten i gjennomsnitt står for en høyere andel av disse familienes samlede inntekt.[11] Barnehagedeltakelse er primært motivert av foreldrenes ønske om at barnet skal lære norsk og omgås andre barn, og mindre knyttet til ønske om tilsyn på grunn av at begge foreldre arbeider.

3.3 Helhetlig tiltakskjede – hvordan kommunen legger til rette for språkstimulering

Kommunen har et overordnet ansvar for å drive forebyggende virksomhet og tilby nødvendige tjenester for barn og familier. Tilbud om tidlig og god språkstimulering er et forebyggende og støttende tiltak som først og fremst er viktig for det enkelte barn. Å gi alle barn en god start kan bidra til sosial utjevning. Barn som går i barnehage, er i utgangspunktet sikret et språkstimuleringstilbud ved at de ansatte i barnehagene gjennom føringer i lov og rammeplan er forpliktet til å bidra til å gi alle barn god språkstimulering og tidlig hjelp dersom språket av en eller annen grunn er forsinket. En rekke kommuner har også språkstimuleringstilbud til barn som ikke går i barnehage. Slike tilbud kan være språkgrupper i barnehager, familiehus, pedagogiske sentre, oppvekstsentre eller bibliotek, ambulerende pedagoger eller åpen barnehage.

I en nylig avsluttet undersøkelse fra Rambøll Management AS på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet svarer 18 prosent av kommunene at de har språkstimuleringstilbud til barn som ikke går i barnehage. Kommuner med mange minoritetsspråklige barn har i høyere grad slike tilbud, for eksempel svarer 40 prosent av bydelene i Oslo og kommunene i Østfold at de har tilbud til barn som ikke går i barnehage.[12]

Tilrettelegging av tilbud bør ta utgangspunkt i analyser av behovene i kommunen. Ulike tjenester og faginstanser bør trekkes med når kommunen skal utforme tilbud til barn som ikke går i barnehage. De fleste kommunene som har egne språkstimuleringstilbud for barn som ikke går i barnehage, har som formål at tiltaket skal føre til rekruttering til ordinære barnehager. Det er særlig store kommuner med høy andel minoritetsspråklige barn som på eget initiativ eller som del av nasjonale forsøk har etablert egne språkstimuleringstilbud for barn uten barnehageplass. Oslo, Stavanger, Trondheim, Drammen, Kristiansand og Fredrikstad er eksempler på slike kommuner.

Boks 3.1 Språktilbud til barn uten barnehageplass

Fredrikstad kommune satser på å gi alle fire- og femåringer mulighet til å lære norsk før skolestart. Kommunen har to ulike språktilbud for minoritetsspråklige barn uten ordinær barnehageplass. Det ene er åpen barnehage, der barn og voksne kommer sammen for å leke, oppleve og lære språk. Tilbudet er åpent alle hverdager, men tre dager i uken er satt av til språkopplæring for minoritetsspråklige barn. Kommunen har også etablert et eget språktilbud fire timer pr. dag, fem dager i uken for minoritetsspråklige barn det siste året før skolestart. Samarbeid med barnas foreldre vektlegges.

Forsøk med gratis kjernetid

Forsøk med tilbud om gratis kjernetid i ordinære barnehager brukes også som tiltak for å nå barn i familier som ellers ikke ville benyttet seg av et barnehagetilbud. Gratis kjernetid betyr at barnet får tilbud om 20 timer gratis bruk av barnehage i uken. Arbeids- og inkluderingsdepartementet har i 2008 avsatt 50 mill. kroner til ordningen med gratis kjernetid i barnehage for fire- og femåringer i bydelene i Groruddalen og Søndre Nordstrand i Oslo. Ordningen med gratis kjernetid er en videreføring og en utvidelse av tiltak som ble igangsatt i 2006 og 2007. Denne økte deltakelsen i barnehagen skal forberede barna på skolestart, bidra til sosialiseringen generelt og bedre norskkunnskapene for minoritetsspråklige barn. Midlene skal blant annet brukes til rekruttering av barn med foresatte som ikke har søkt om barnehageplass, og til systematisk språkstimulering i barnehagene. Tiltaket omfatter også foreldreveiledning slik at foreldrene kan bidra til at barna kan følge ordinær undervisning på skolen.

Oslo kommune rapporterer at flere barn er rekruttert til barnehagene som følge av innføringen

[11] Daugstad 2006
[12] Rambøll Management 2008a

av gratis kjernetid, og at flere nå velger heldagsplass. Kommunen ser også at personalet har større bevissthet om språkmiljøet i barnehagene, og at man i større grad trekker foreldrene med i utviklingen av barnas språkferdigheter. Forsøket har dessuten medvirket til økt samarbeid mellom barnehagene og andre tjenester. I 2008 vil kommunen legge større vekt på aktiv rekruttering av barn med foresatte som ikke har søkt om barnehageplass, og på tiltak rettet mot foreldre. Disse tiltakene skal både styrke foreldrenes norskkunnskaper og øke deres bevissthet om at barnas språkutvikling er viktig.

Språkløftet

I 2007 igangsatte Kunnskapsdepartementet utprøvingen av en modell kalt Språkløftet[13]. Modellen omfatter barn i alderen fire til åtte år, og gjennomføres nå i ni kommuner med høy andel minoritetsspråklige barn. I Oslo deltar de fire bydelene i Groruddalen og bydel Søndre Nordstrand. Tiltaket vil foregå i perioden 2007–2011. Hensikten med Språkløftet er å fremme gode språk- og norskferdigheter og sosial kompetanse hos barn som viser seg å ha behov for oppfølging etter at helsestasjonen har kartlagt språket deres. Et utvalg barn vil gjennom Språkløftet få tilbud om nærmere utredning og eventuelt tilrettelagt språkopplæring og/eller opplæring i norsk. En viktig del av tiltaket er å bidra til en god overgang mellom barnehage og skole. Barna blir fulgt i to år i barnehagen og i to år i skolen. Gjennom de fire årene Språkløftet pågår, vil både barnehage, skole og ulike kommunale og eksterne fagmiljøer være involvert. Tiltaket skal også bidra til å fremme samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer og institusjoner, og mellom faggrupper. Som en del av satsingen blir det også gitt tilbud om kompetanseutvikling for personer innenfor ulike fagmiljøer som deltar i arbeidet. Forsøket følgeevalueres.

Boks 3.2 Tverrfaglig satsing på språkstimulering til barn som trenger det

Bydel Grorud har et helhetsperspektiv på familiearbeid og vil sikre en god tjeneste gjennom tverrfaglig samarbeid.

Helsestasjonen kartlegger systematisk språk på alle to- og fire-årskonsultasjoner, med metoder som er spesielt utviklet for denne tjenesten. Grorud bydels målsetning er at alle barn skal få minimum tre års pedagogisk tilbud før skolestart.

Med samtykke fra foreldrene henvises barn som trenger videre oppfølging av språket, til barnehagene. De som ikke har barnehageplass, henvises til språkenheten, hvor foreldrene får informasjon om hvilke forventninger og krav barna vil møte i skolesituasjonen og i samfunnet for øvrig. Foreldre som ikke kan nås på annen måte, får hjemmebesøk av pedagog og tospråklig assistent og blir sterkt oppfordret til å benytte de pedagogiske tilbudene bydelen har. Bydel Grorud når på denne måten nesten alle fireåringene.

Bydelen har utviklet et tett samarbeid mellom norskkurset for innvandrerkvinner lokalt, NAV sysselsetting, helsestasjonen, språkenheten, barnevernet og ulike eksterne instanser for å nå familiene på best mulig måte. Bydelens tospråklige ressurser og kompetanse brukes systematisk i dette arbeidet.

3.3.1 Å finne fram til barn som har behov for særskilt språkstimulering

Mange ulike aktører og tjenester har ansvar for barns oppvekstvilkår. Det benyttes i dag ulike tilnærmingsmåter og verktøy for å oppdage barn med behov for språkstimulering eller spesialpedagogisk hjelp og for å kunne sette inn en tidlig innsats der det er nødvendig.

Behovet for språkstimulering kan være knyttet til ulike forhold i og rundt barnet. Det kan være at barnet har en språkhemming eller generelle språkvansker, det kan være at barnet trenger støtte på grunn av et annet hjemmespråk, eller det kan være at barnet kommer fra et språkfattig hjem. Barn som med en ellers normal utvikling ikke tilegner seg språk som forventet, vil ha det som betegnes som språkvansker. Mange av disse barna vil vokse problemene av seg, men hos noen vil de vedvare oppover i alder.[14] Forskning viser at spesifikke språkvansker forekommer hos ca. 5–7 prosent av alle barn, og det er stor variasjon i hvor alvorlige språkvanskene er. 5–7 prosent av alle barn i aldersgruppen 1–5 år vil si om lag 18 000 barn.

I en situasjon med høy barnehagedekning vil de fleste barn med såkalte språkvansker få et tilbud om språkstimulering i barnehagen. Kunnskapsdepartementet har ikke tilgjengelige data om hvor mange barn som har språkvansker og som ikke går i barnehage. Rapporter fra helsestasjonene viser at ca. 15 prosent av fireåringene ble hen-

[13] St.prp. nr. 1 (2006–2007)

[14] Espenakk mfl 2007

vist videre til oppfølging fra PPT, eller gitt anbefaling om barnehageplass eller annet tilbud. Av de kartlagte minoritetsspråklige barna i 2006 fikk en tredjedel et oppfølgingstilbud, først og fremst språkstimulering på norsk.

Helsestasjonen

Helsestasjonene har siden 1970-tallet hatt som oppgave å følge med på barnas språkutvikling. Helsestasjonene vurderer barnas språkutvikling ved to- og fireårskontrollene på et skjønnsmessig grunnlag i forbindelse med den generelle helseundersøkelsen. Helsestasjonene observerer kommunikasjon, språkforståelse og talespråk. Foreldrenes vurdering tillegges stor vekt. Helsestasjonene i Norge har mellom 90 og 100 prosents oppslutning om sitt ordinære barnehelseprogram. Oppslutningen om kontrollene er størst de første leveårene, med 96 prosent på toårskontrollen og 91 prosent på fireårskontrollen (dette inkluderer barn både med og uten barnehageplass).[15]

I Rambølls undersøkelse fra 2008[16] svarer 76 prosent av kommunene at de har språkkartlegging på helsestasjoner. I kommuner med mange minoritetsspråklige barn har kommunene i større grad gitt føringer for kartleggingen på helsestasjonen. Dersom kartlegging ved helsestasjonen gir grunn til bekymring for språkutviklingen, skjer rutinemessig rapportering først og fremst til PPT og barnehage. 4 prosent (29 respondenter) oppgir imidlertid at det ikke er rutiner på helsestasjonen for hvem man rapporterer videre til dersom kartleggingen viser behov for ekstra språkstimulering.

Det er utviklet kartleggingsmateriell – SATS (screening av toåringers språk) og Språk 4 (kartlegging av fireåringers språk) – som helsestasjonene kan ta i bruk i språkvurderingen. I et prosjekt finansiert av Arbeids- og inkluderingsdepartementet i samarbeid med Helse- og omsorgsdepartementet, er språkkartleggingsverktøyet Språk 4 prøvd ut ved fireårskontrollen på helsestasjoner i flere kommuner. En forsøksordning hvor helsestasjonene systematisk kartlegger alle fireåringer ved hjelp av kartleggingsverktøyet Språk 4, blir gjennomført i tolv kommuner både i 2006, 2007 og i 2008. Tiltaket skal bidra til at barn med dårlige norskkunnskaper og/eller dårlig språkutvikling kan fanges opp så tidlig som mulig, slik at de får bedre forutsetninger for å følge undervisningen på skolen og delta i sosiale aktiviteter på lik linje med andre barn. Midlene brukes til å prøve ut Språk 4 for å kartlegge alle barn ved fireårskontrollen på helsestasjonen, til å veilede foreldrene om hvordan de kan skape gode utviklingsmuligheter for barnets språk, og til å bidra til et godt tverrfaglig samarbeid i kommunen ved oppfølgingen av barnet. Erfaringer fra forsøksordningen både i 2006 og 2007 har vist at de største utfordringene er å kartlegge barnas morsmål når dette er et annet språk enn norsk, å bruke tolk i kommunikasjon med barn, å ha god nok tverrfaglig kompetanse i møte med foreldre til flerspråklige barn, og å etablere gode samarbeidsrutiner mellom helsestasjon, barnehage og ulike oppfølgingstjenester. Disse forholdene skal særlig vektlegges i forsøkene i 2008.

Et tiltak for å utvikle og prøve ut observasjons- og kartleggingsmateriell til utredning av minoritetsspråklige barn og unge inngår i Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning (2007-2009)*. Utdanningsdirektoratet, NAFO, Torshov kompetansesenter og Bredtvedt kompetansesenter samarbeider om tiltaket.

Rambølls undersøkelse viser at 15 prosent av kommunene med mange minoritetsspråklige barn oppgir at de benytter særskilte språkkartleggingsverktøy ved helsestasjonene beregnet på barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Barnehagen

Ansatte i barnehagen møter vanligvis barna daglig og blir godt kjent med hvert enkelt barn. Dette er et godt utgangspunkt for å oppdage om barn har forsinket språkutvikling eller andre språkproblemer, og for å kunne tilby systematisk språkstimulering. Barnehagene har, med bakgrunn i rammeplanens overordnede føringer, lokal frihet til selv å velge pedagogiske verktøy og metoder. En språkvurdering i barnehagen kan gi det pedagogiske personalet grunnlag for å vurdere hvordan barnehagen kan arbeide for å styrke barnets språkutvikling. Et kompetent personale kan tilrettelegge språkvurderingen og språkstimuleringen slik at barnet opplever språkvurderingen som en del av de alminnelige aktivitetene.

I evalueringen av tilskuddsordningen «Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder», sier 85 prosent av de spurte barnehagene at de driver en eller annen form for språkkartlegging i barnehagen. 86 prosent av disse gjennomfører kartlegging ved hjelp av systematiske verktøy, som TRAS, Askeladden, SATS, Eva-testen mfl. Språket kartlegges også gjennom observasjoner, foreldresamtaler og ved bruk av tolk. Evalueringen viser at det i de fleste til-

[15] Tall fra KOSTRA 2006
[16] Rambøll Management 2008a

Boks 3.3 SPRÅKPAKKEN

I forbindelse med strategiplanen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007* fikk Bredtvet kompetansesenter, i samarbeid med andre fagmiljøer,[1] i oppdrag å utvikle og gjennomføre en etteruddanning i språkutvikling og språkvansker som et kompetansehevingstiltak for kommuner og fylker. Resultatet ble SPRÅKPAKKEN, et kompetansehevingsprogram for språkutvikling, språkvansker og lesevansker beregnet på fagpersoner i alle landets kommuner. Målet var å gjøre lokale fagpersoner bedre rustet til å forebygge, avdekke og avhjelpe vansker med språk- og lesetilegnelse hos barn og unge. Programmet omfattet blant annet opplæring i bruk av kartleggingsverktøy. Mange ansatte i barnehagesektoren har fått opplæring i TRAS («Tidlig registrering av språkutvikling»). TRAS er et eksempel på observasjonsmateriell for språk og språkutvikling hos barn i barnehagen, utarbeidet som et samarbeidsprosjekt mellom flere fagmiljøer.[2] TRAS tar for seg de tradisjonelle områdene som er relevante for språket, som samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon og språklig bevissthet. Som en sammenfatning og videreføring av kompetansehevingsprogrammet er det utarbeidet en språkveileder med tilhørende DVD. Målgruppen er fagpersoner ved helsestasjoner, barnehager, skoler og PPT, foreldre, utdanningsinstitusjoner og andre. Veilederen inneholder også en særskilt drøfting av utfordringer man møter når man skal kartlegge og tilrettelegge for språkutvikling hos minoritetsspråklige barn.

1 Bredtvet kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk UiO, Lesesenteret UiS og Statped Vest.
2 Bredtvet og Eikelund kompetansesenter, Senter for leseforskning og senter for adferdsforskning ved Høgskolen i Stavanger (nå Universitetet) og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

feller er pedagogisk leder/førskolelærer som foretar kartleggingen.[17]

Rambølls undersøkelse i 2008[18] viser at 92 prosent av kommunene oppgir at de har tiltak for kartlegging av barns språk i kommunale barnehager. Tallene er noe lavere for private barnehager. I 66 prosent av kommunene er det gitt føringer for kartlegging i barnehagene, og i disse kommunene følger 90 prosent av de private barnehagene samme rutiner. Flere verktøy og metoder brukes i barnehagene. Undersøkelsen viser at 92 prosent av de som benytter systematiske verktøy bruker TRAS, ofte i kombinasjon med systematisk observasjon og vurdering. Askeladden og «Alle med» er andre verktøy som blir benyttet. 17 prosent av kommunene oppga at de benyttet egenutviklede verktøy.

Det er ikke gjort en forskningsbasert vurdering av kvaliteten på de tilgjengelige kartleggingsverktøyene til bruk i barnehagene. Det foreligger heller ingen systematisk gjennomgang av hvordan barnehagene bruker ulike verktøy for å finne fram til barn med behov for særskilt språkstimulering, eller av hvordan de tilrettelegger språkstimuleringsinnsatsen overfor det enkelte barn som følge av sine funn.

3.3.2 Særskilt tilrettelegging

Alle barn under skolepliktig alder som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, har *rett* til et tilbud etter § 5–7 i opplæringsloven. Denne retten til spesialpedagogisk hjelp vil også omfatte ulike stimuleringstiltak for språkutvikling generelt og for utvikling av norskferdigheter spesielt dersom barnet har «særlige behov» for slike tiltak. Før det fattes enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det foreligge en sakkyndig vurdering, jf. opplæringsloven § 5–3. Det skal innhentes samtykke fra foreldrene før det blir foretatt en sakkyndig vurdering og før det blir fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Tiltak for barnet skal utarbeides i samarbeid med foreldrene. Spesialpedagogisk hjelp gis vanligvis i barnehagen dersom barnet går i barnehage, men hjelpen kan også gis i hjemmet eller i sosiale og medisinske institusjoner.

Etablering av kommunale lavterskeltilbud vil kunne sikre at barn som ikke går i barnehage, kan få tilbud om språkstimulering og nødvendig støtte til språkutviklingen i et tilrettelagt språkmiljø med jevnaldringer og kompetente voksne. Når barnet deltar i slike tilbud, kan det åpne for at foreldre og personale sammen kan finne ut hvilken støtte det enkelte barn har behov for, og hvordan man skal tilrettelegge for at barnet får slik støtte.

Det finnes to øremerkede tilskuddsordninger for barnehagene som bidrar til finansieringen av tilbud til barn som har behov for særskilt tilrettelegging og stimulering: «Tilskudd til tiltak for barn

17 Rambøll Management 2006a
18 Rambøll Management 2008a

med nedsatt funksjonsevne i barnehagen» og «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder». Førstnevnte tilskudd skal nyttes til å styrke barnehagens forutsetninger for å kunne gi et tilpasset tilbud til barn med nedsatt funksjonsevne.

3.4 Språk og språkstimulering for minoritetsspråklige barn

Minoritetsspråklige barn utgjør om lag 9 prosent av barnebefolkningen i 0–5 års alder. Minoritetsspråklige barns barnehagedeltakelse har økt. Imidlertid er den lavere enn i befolkningen for øvrig, og tidligere kartlegginger har knyttet dette til både pris og tilgjengelighet.[19]

Gode språklige og sosiale ferdigheter og gode norskkunnskaper er grunnleggende for å lykkes i det norske samfunnet. For at minoritetsspråklige barn skal utvikle både morsmål og norsk på et tilfredsstillende nivå, kreves det at hjem og barnehage hjelper aktivt til, og at barnehagen makter å trekke barnets erfaringsverden inn i språkinnsatsen. Barnehager som deltar i utviklingsarbeid, påpeker at bruk av konkreter, for eksempel bilder, objekter eller bøker, i samarbeidet mellom barnehage og hjem styrker begrepsutviklingen i begge språkene. Barnehagene må legge stor vekt på samarbeidet med foreldrene og på å anerkjenne og synliggjøre det språklige mangfoldet i barnegruppen.

For at språkstimuleringstilbud som skal styrke barnets norskspråklige kompetanse skal ha effekt, må språkmiljøet være av høy kvalitet og innsatsen må foregå over flere år.[20] Fagfolk har påpekt at minoritetsspråklige kan ha behov for opptil fem til sju års erfaring med undervisningsspråket for å kunne ha like stor nytte av undervisningen som majoritetsspråklige, det vil si kunne bruke undervisningsspråket som tanke- og innlæringsinstrument.[21] Uten tilstrekkelig norskopplæring og språkstimulering før skolestart eller på skolen er det stor sannsynlighet for at minoritetsspråklige ikke tar igjen de majoritetsspråkliges forsprang.

Den øremerkede tilskuddsordningen «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder» skal bidra til at kommunene kan gi minoritetsspråklige barn et godt språkstimuleringstilbud. Tilskuddet skal være et supplement til kommunenes egne midler. I tillegg til å benyttes til tiltak i barnehage, blant annet ved å gi tilbud om tospråklig assistanse, kan tilskuddet nyttes til å tilrettelegge tiltak for minoritetsspråklige barn som ikke har barnehageplass, til å støtte tverrfaglige tiltak med barnehagen som en naturlig samarbeidspart, og til å bedre informasjonen til foreldrene.

KOSTRA-tall fra 2007 viser at over 8100 minoritetsspråklige barn i barnehage fikk tilbud om språkstimulering utover barnehagens ordinære arbeid med språkstimulering. Undersøkelser[22] har vist at språkstimuleringsinnsatsen i barnehagene i stor grad tar utgangspunkt i språkutvikling på norsk, i tillegg til at barna får tilbud om tospråklig assistanse. Flere ulike undersøkelser[23] har trukket fram at det er viktig å fokusere mer på tiltak som kan gi barnehageansatte bedre kompetanse i språkstimulering og større flerkulturell kompetanse, og som styrker samarbeidet mellom barnehage og skole.

I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning* (2007–2009) omtales flere tiltak for å bedre språkferdighetene blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, for eksempel å øke antallet førskolelærere og andre ansatte med minoritetsbakgrunn.

Boks 3.4 Familielæring-språkstimulering i mor-barn-gruppe

Halden kommune gir tilbud om skoleforberedende norskopplæring for minoritetsspråklige barn uten barnehageplass det siste året før skolestart. Mødrene involveres i barnas skolegang ved at de, parallelt med tilbudet til barna, får undervisning i og informasjon om norsk skole, norske tradisjoner, hjelpeinstanser, helsestell og kosthold.

To lærere fra den skolen de fleste barna skal begynne på, en helsemedarbeider og en lærer fra voksenopplæringen er knyttet til tilbudet.

Denne modellen har vært gjennomført i kommunen over flere år. I starten ble barna språktestet før og etter deltakelse, og resultatene var gode. Mødrene uttrykker selv det positive i at de får et nettverk rundt seg som de ellers kanskje ikke ville hatt.

[19] Gautun 2007
[20] Aukrust 2005
[21] Hyltenstam mfl 1996
[22] Rambøll 2006a, Rambøll 2008a
[23] Moser mfl 2006, Rambøll 2006a

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har siden 2005 fått midler til å sette i gang utviklingstiltak og kurs for ansatte i barnehager. I løpet av 2008 vil NAFO ha tilbudt kurs og utviklingstiltak i samtlige fylker i Norge. I tillegg har et utvalg fylker mottatt midler til å sette i gang egne utviklingstiltak på feltet i 2006 og 2007. Tiltakene skal bidra til å utvikle kompetanse i flerkulturell pedagogikk og språkstimulering.

Et prosjekt kjent som 8-partsamarbeidet, hvor åtte høyskoler [24] fra hele landet deltar, ble igangsatt i 2007 med støtte fra Kunnskapsdepartementet. Prosjektet går ut på å utvikle og gjennomføre tiltak for å øke rekrutteringen og gjennomstrømmingen av tospråklige studenter i førskolelærerutdanningen. Oslo-området, hvor mangelen på førskolelærere er særlig stor, prioriteres særskilt. Prosjektperioden er 2007–2010.

Et annet viktig tiltak i strategien har vært utarbeidelsen av en «Veileder om barn i flerspråklige familier» til foreldre og ansatte i barnehager og på helsestasjoner.[25] Veilederen gir svar på spørsmål som foreldre ofte stiller om barns to- eller flerspråklige utvikling, og er oversatt til flere språk.[26]

3.5 Norsk tegnspråk i småbarnsalderen

Barn som har tegnspråk som førstespråk, har rett til opplæring i og på tegnspråk. Dette er hjemlet i opplæringsloven § 2–6. Det er et kommunalt ansvar å sikre at barn som har behov for det, får et tilrettelagt og fullverdig barnehagetilbud.

Ordningen «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder» som ble nevnt tidligere, er i hovedsak rettet mot minoritetsspråklige barn, men tilskuddet kan også gis til døve eller sterkt hørselshemmede barn når barnehagen har ansatt en tospråklig assistent som behersker tegnspråk. Ordningen «Tilskudd til tiltak for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen» kan bl.a. nyttes til kortvarig opplæring i tegnspråk for personale i barnehager som har døve eller sterkt hørselshemmede barn. Kommunen kan forvalte tilskuddet slik at det kan gis støtte til kontinuerlig opplæring i tegnspråk for personalet i den perioden barnehagen har døve eller hørselshemmede barn. Kommunen må følge opp kvaliteten i barnehagetilbudet på en koordinert og helhetlig måte, slik at det er i tråd med det enkelte barns behov.

I dag får de fleste (90 prosent) av døve barn i Norge et innoperert høreapparat (CI). Nytten av et slikt apparat er individuell. I de fleste tilfeller er resultatet slik at barna i hovedtrekk vil fungere som tunghørte, og de vil ha behov for ekstra stimulering, støtte og oppfølging i sin talespråklige utvikling. Noen barn får en tospråklig tilnærming. Mange fagfolk anbefaler dette. Det er viktig at foreldre og pedagoger gjør det klart hva som er målsettingene i deres felles arbeid for barnets språkutvikling. Pedagoger som deltar i tilbud til hørselshemmede barn, vil ha behov for kompetanse om hvordan hørselshemmede barn utvikler språk, og hvordan de bruker sine språklige erfaringer i samhandling med andre.

Dersom den talespråklige tilnærmingen ikke fungerer, er det vanlig at døve og hørselshemmede barn får en tospråklig tilnærming. Den tidlige språkstimuleringen bør da særlig konsentrere seg om å tilby et tospråklig miljø der både norsk talespråk og norsk tegnspråk anvendes med rene koder. Tilgang til bøker, DVD på tegnspråk, lek, aktiviteter, samtaler og kompetente voksne språkmodeller som behersker både norsk og norsk tegnspråk, er avgjørende for at barnet skal kunne utvikle en språklig kompetanse uavhengig av modalitet.

3.6 Barnehagen som arena for språkstimulering

Flertallet av barn i førskolealderen tilbringer mye tid i barnehagen. Det er derfor viktig å rette oppmerksomheten mot barnehagen som læringsmiljø generelt og som miljø for språklig utvikling spesielt. I tillegg til hjemmet er barnehagen derfor den viktigste arenaen for språkstimulering i småbarnsalderen. Her møter barna jevnaldrende og voksne i et tilrettelagt språkmiljø. Barnehagens kvalitet er av stor betydning for å sikre hvert enkelt barn en positiv språkutvikling. Kommunen er lokal barnehagemyndighet og skal gjennom veiledning og tilsyn følge opp at barnehagenes kvalitet er i samsvar med lovens og rammeplanens forutsetninger.

Barnehageloven og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver gir klare føringer for barnehageeiers og personalets ansvar for å gi barna et godt og språkstimulerende miljø. Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Sosial og språklig kompetanse er grunnleggende. Et rikt og variert språkmiljø i barnehagen innebærer en bevisst til-

[24] Høgskolene i Hedmark, Oslo, Bergen, Vestfold, Nesna, Østfold og Agder og Dronning Mauds Minne (Trondheim)
[25] Utdanningsdirektoratet 2006
[26] Engelsk, urdu, tyrkisk, somali og arabisk

rettelegging for at barn skal kunne bruke språk aktivt i samspill med omgivelsene. Både holdninger, rom, organisering og handlinger må bygge på kunnskap om hva som fremmer barns språklige utvikling. Rammeplanen påpeker at barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål, og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. Forskning viser at ordforrådet til barn i barnehagealder styrkes når barna møter et rikt språk i sammenhenger hvor de får fortolkningsstøtte og inviteres til å delta i samtaler om temaer som vekker interesse, også om bøker og andre tekster. Barnehagens språkmiljø må gi rom for at dette kan skje. PIRLS-undersøkelsen fra 2006 viser at det er en sammenheng mellom antall år i barnehage og elevenes generelle leseferdigheter i 4. og 5. klasse når man analyserer alle de nordiske landene samlet.[27] Jo lenger barna har gått i barnehage, desto bedre er leseferdighetene.[28] Det betyr at antall år i barnehage ser ut til å ha en positiv effekt på elevenes evne til å lese faktatekster og litterære tekster og på evnen til informasjonsuthenting. Forskerne understreker at barnehageeffekten er en generell effekt, og at de ikke vet hva det er i barnehagen som forbereder for senere skolegang.

Leken og rolleleken representerer en sentral arena for språkutvikling.[29] I rolleleken får barn språklige erfaringer som legger grunnlag for utvikling av blant annet skriftspråket. I lekeskriving og skapende virksomhet oppdages forbindelser mellom det talte og det skrevne, mellom lyder og symbol.

Ulik grad av eksponering for og tilgang til bøker kan være et av forklaringsmomentene i forskjeller som er påvist i barns leseferdigheter og forståelse i skolen. Flere kommuner satser på modeller som skal bidra til språkstimulering og økt leselyst og glede over litteratur. Bibliotekene trekkes inn i aktivt samarbeid med barnehager, skoler og foreldre.

Det er viktig at barnehagepersonalet anerkjenner bruken av ulike språk og kommunikasjonsmåter. Det skal oppleves som meningsfullt for den enkelte å uttrykke seg og å snakke sitt språk. Når barnehagen bruker tekster på både nynorsk og bokmål, på dialekt og på andre språk enn norsk, får barna språklige erfaringer som utvikler sider ved barnets talespråk som er viktige for tekstforståelse på senere utviklingstrinn, både for første- og andrespråksbrukere. [30] I rammeplanen er det formulert mål for arbeidet innenfor ulike fagområder. Dette skal fremme barnas utvikling og læring og tjene som en presisering av personalets ansvar. I tråd med et helhetlig læringssyn formuleres ikke prestasjonsmål, men prosessmål for barnas opplevelser og læring. Kommunikasjon, språk og tekst er sentrale fagområder, noe det også var i den første rammeplanen fra 1996.

I tilknytning til rammeplanen er det utarbeidet temahefter til inspirasjon og refleksjon for personalet i barnehagene, herunder et temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Rammeplanen framhever også at barn bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og kunnskap. Det er derfor utarbeidet et temahefte om bruk av IKT i barnehagen.

Ifølge en NOVA-rapport fra 2004[31] var andelen barnehager som arbeidet «noe» eller «ganske mye» med fagområdet språk, tekst og kommunikasjon (i rammeplanen fra 1996), 96 prosent både i 2002 og 2004. Andelen barnehager som arbeidet «ganske mye» med fagområdet, økte fra 51 prosent i 2002 til 64 prosent i 2004. Departementet kjenner til flere enkeltstående prosjekter og barnehager som har utarbeidet verktøy og metoder for å gi

Boks 3.5 BOKTRAS: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter

BOKTRAS er en pedagogisk satsing på leseaktiviteter i barnehagen. Barnehagene som har deltatt i prosjektet, har satset på et variert tilbud av tekster og leseaktiviteter. De har brukt høytlesing og samtale som redskap for aktiv språkstimulering og styrking av barnas ordforråd, og metodene er enkle å bruke i barnehagehverdagen. Folkebiblioteket etablerer filial i barnehagene slik at de får god tilgang til aktuelle tekster. Barn og foreldre får låne bøker med seg hjem. De ansatte i barnehage og bibliotek har lært mer om sammenhengen mellom språkstimulering og leseaktiviteter. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger vil undersøke om målrettet pedagogisk satsing på leseaktiviteter påvirker barnas utgangspunkt for lese- og skriveopplæring.

[27] van Daal mfl. 2007

[28] Antall år i barnehage hadde effekt også når det ble kontrollert for elevenes hjemmebakgrunn. Internasjonalt: Barn som ikke hadde gått i barnehage hadde en gjennomsnittskår på 455 sammenlignet med en skår på 510 for de som hadde gått i barnehage/førskole i tre år eller mer. Denne effekten reduseres når man kontrollerer for barnas hjemmebakgrunn, men forsvinner ikke.

[29] Espenakk mfl 2007, Hagtvet 2004

[30] Aukrust 2006

[31] Gulbrandsen og Sundnes 2004

Boks 3.6 «Du store verden!»

Ansatte i Førresfjorden barnehage i Tysvær kommune har arbeidet med å synliggjøre det språklige, kulturelle og religiøse mangfoldet i barnehagen. De har vært opptatt av at alle barn skal få møte identitetsbekreftelse i barnehagen gjennom sanger, fortellinger, mat, leker og materiell, fester og uformelle samtaler i hverdagen. Arbeid med barnelitteratur, der de ansatte har bygd opp konkreter til utvalgte bøker, har også vært en viktig del av prosjektet. De ansatte jobber over tid og på varierte måter med de enkelte bøkene, for å sikre at alle barna skal få glede av dem.

barn god språkstimulering. Rambøll Management fant i sin undersøkelse (2008) at bruk av språkstimuleringsmodeller- og verktøy er svært vanlig i de kommunale barnehagene (90 prosent). 72 prosent av kommunene svarer at det samme gjelder i de private barnehagene. I kommuner hvor det er tatt initiativ til bruk av særskilte språkstimuleringsmodeller, brukes de samme modellene i stor grad i både de kommunale og de private barnehagene. Det foreligger imidlertid ingen oversikt over kvaliteten på språkstimuleringen og språkvurderingen som foregår i norske barnehager, eller om det er store variasjoner mellom barnehagene.

Språk og kjønn

Personalet må bruke språkmiljøet i barnehagen til å legge til rette for at alle barn får del i engasjerende aktiviteter som fremmer språkutviklingen. Forskning viser at jenter tidlig er mer verbale enn gutter. Gutter og jenter leker forskjellig, utvikler forskjellige ferdigheter, og de forholder seg forskjellig til de voksne i barnehagen.[32] Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger påpeker at observasjoner i samarbeidsbarnehager i prosjektet BOKTRAS kan tyde på at gutter i mindre grad enn jenter frivillig velger språklige aktiviteter som høytlesing, fortelling, samtaler, lek med skriftspråk, rim, regler og spill. Språkmiljøet må gi rom for og stimulere til bruk av ulike tekster og sjangre og bør legge vekt på å utvide det enkelte barns repertoar og erfaringer uavhengig av kjønn. Personalet i barnehagen må være særlig oppmerksomme på hvordan det legges til rette for gutters språkutvikling.[33]

Personalets kompetanse

Barnehageansatte må ha god kunnskap om barns språkutvikling og om hvordan de kan skape et godt språkstimulerende miljø for alle barn i barnehagen. De ansatte må også ha kunnskap om betydningen av barns morsmål og om kjønnsforskjellene i språkutviklingen. Det er viktig at grunnutdanningen for førskolelærere gir tilstrekkelig kunnskap om dette.

Språkmiljø og språkstimulering er også trukket fram som ett av fire prioriterte områder for kompetanseutvikling i *KOMPETANSE I BARNEHAGEN Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*. I løpet av strategiperioden vil departementet utarbeide et temahefte med fokus på barnehagenes arbeid med språkstimulering. Departementet vil også bidra til at det arrangeres nasjonale konferanser for personale, eiere og kommuner om aktuelle temaer. Evalueringen av kompetansestrategien vil vise hvordan temaet språkmiljø og språkstimulering blir fulgt opp i fylkene og lokalt, og i hvilken grad personalet får tilbud om kurs og etterutdanning på området.

Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole

Barnehagen og skolen kan bidra til å gjøre skolestarten god for barna og sikre dem et godt utgangspunkt for livslang læring. Rammeplanen for barnehagen sier at barnehagen, i samarbeid med skolen, skal legge til rette for at barna får en god overgang fra barnehage til første klasse, og at barnehagens årsplan også skal omfatte planer for overgangen fra barnehage til skole. Ved å gi barn gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor barnehagens rammer og fagområder, vil barnehagen kunne gi barna et positivt forhold til fagene og motivasjon til å lære mer i skolen. Det er særlig viktig at barnehage og skole samarbeider nært når det gjelder barn som har behov for særskilt tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø, for eksempel språkstimuleringstiltak. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole er et av de fire prioriterte områdene i *KOMPETANSE I BARNEHAGEN Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*. Departementet utarbeider nå en veileder om samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole, som kommunene, barnehagene og skolene kan bruke når de skal legge til rette for et godt samarbeid.

[32] Odelfors 1999

[33] Hoel 2007

3.7 Samisk språk og kultur i barnehagen

Kommunenes ansvar for å sikre samiske barn et barnehagetilbud der de får styrket sitt språk og sin kultur, er presisert i barnehageloven § 8: «Kommunen har ansvaret for at barnehagetilbudet til samiske barn i samiske distrikt bygger på samisk språk og kultur. I øvrige kommuner skal forholdene legges til rette for at samiske barn kan sikre og utvikle sitt språk og sin kultur.» Også barnehageloven § 2 understreker at barnehagen skal ta hensyn til samiske barns språk og kultur. I samiske barnehager er det en forutsetning at det finnes personale som kjenner samisk språk og kultur.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fastslår at «[...] samiske barn trenger støtte til å bevare og utvikle sitt språk og sin kultur uavhengig av hvor i landet de bor». Å legge til rette for samiske barnehagetilbud der samisk språk og kultur står svakt, er særlig viktig. I disse kommunene bør samiske barn få møte samisk språk og kultur i barnehagen på en egnet måte. Dette bør skje i aktivt samspill med foreldre og nærmiljø. Mange kommuner som er i en språklig revitaliseringsfase, har gode erfaringer med ulike typer «språkbadprosjekter», og flere har engasjert språkmedarbeidere som veileder barnehage- og skoleansatte.

Sametinget får midler fra Kunnskapsdepartementet til arbeid med samiske barnehager. Det tildeles blant annet et særskilt tilskudd for å styrke bruken av samisk språk. 45 samiske barnehager med om lag 1 000 samiske barn fikk særskilt tilskudd i 2006. Sametinget tildeler også midler til språkopplæring og til informasjons-, utviklings- og veiledningsarbeid i samiske barnehager og barnehager med samiske barn.

Barnehageloven og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er oversatt til nordsamisk. I tilknytning til rammeplanen er det utarbeidet et temahefte om samisk språk og kultur som er distribuert til alle landets barnehager. Det skal også utarbeides et veiledningshefte for ansatte i samiske barnehager og barnehager med samiske barn.

3.8 Forskning og utviklingsarbeid

Utvikling av språk er et tema som opptar forskere, og litteraturen viser at et godt språklig miljø i førskolealder ser ut til å styrke barns læring slik at de starter sin skolegang med andre forutsetninger enn de ellers ville gjort. Rapporten *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*[34] gir en oversikt over foreliggende internasjonal forskning på feltet. Konklusjonen er at det finnes sammenhenger mellom kvaliteten på det språklige miljøet barn tilbys i førskolealder og senere tekstforståelse. En kunnskapsoversikt NOVA har utarbeidet for Kunnskapsdepartementet om kvalitet og innhold i norske barnehager,[35] peker på at det mangler effektstudier av språkstimuleringstiltak i Norge, studier der man gjør målinger av barnas språkferdigheter både i for- og etterkant, og som inkluderer kontrollgrupper.

I 2007 inngikk Kunnskapsdepartementet en avtale med Nasjonalt folkehelseinstitutt om bruk av data fra Mor- og barnundersøkelsen (www.fhi.no) for å kartlegge språkutvikling hos barn. Dette er en longitudinell studie som omfatter en kohort på 100 000 barn (barnets mor besvarer spørreskjema på vegne av barnet og gir også opplysninger om seg selv. Det er også et spørreskjema som far skal fylle ut om seg selv). Prosjektet skal kartlegge utbredelsen av språkvansker, forsøke å identifisere tidlige tegn på og risikofaktorer for slike vansker og kartlegge eventuelle forebyggende eller modifiserende

Boks 3.7 Barns læring om språk og gjennom språk

Liv Gjems ved Høgskolen i Vestfold er forskningsleder for et prosjekt som går ut på å studere hvordan barn lærer om språk og gjennom språk i språklige interaksjoner med voksne i barnehagen. Utgangspunktet er forskning som viser at barn lærer om språk når de aktivt bruker språk, og at barn lærer om ulike fag og temaer gjennom språklige interaksjoner med andre. Studien skal gjennomføres i flere barnehager. Forskerne skal observere samtaler mellom voksne og barn i både planlagte faglige aktiviteter og i hverdagssamtaler. De skal studere hvordan voksne inviterer barn til språklig aktivitet, som å fortelle, forklare eller beskrive. De er opptatt av hvordan voksne varierer ordbruken og introduserer faglige begreper, og hvordan de bruker ulike tekster i språkarbeid med barn. Samtidig skal de studere barns svar på voksnes invitasjoner, barns egne språklige aktiviteter, samtaleferdigheter og bruk av ord og fagbegreper. De skal også se på førskolelæreres oppfatning av hvordan barn lærer om og gjennom språk. Prosjektet avsluttes i 2010.

[34] Aukrust 2005
[35] Borg mfl 2008

faktorer, herunder vurdere virkningen av forskjellige omsorgsformer og kvaliteten på disse tilbudene. Prosjektet går fram til og med 2011.

I 2006 ble Program for praksisrettet forskning og utvikling (PraksisFoU) i grunnopplæringen i Norges forskningsråd utvidet til å gjelde også barnehagesektoren. Programmet vil vare ut 2010. Programmet skal bidra til mer kunnskap om barnehagens innhold og kvalitet, styrke praksisrettet FoU i førskolelærerutdanningen og bidra til å utvikle barnehagepersonalets kompetanse.

Barnehagens innhold og barns læring og utvikling er prioriterte områder i programmet. Programplanen etterspør blant annet forskning om språkbruk, språklæring og språkets betydning i de sosiale sammenhengene barnet er en del av. Den etterlyser også forskning om hvordan barnehagen søker å bidra til et flerkulturelt og flerspråklig fellesskap i sin hverdag.

Flere forskningsprosjekter med relevans for temaet har fått økonomisk støtte og er nå i gang, blant annet

- «Barnehagen som kunnskaps- og læringsinstitusjon. Barns språk som grunnleggende ferdighet: barns læring om språk og gjennom språk», Høgskolen i Vestfold
- «Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk», Høgskolen i Hedmark
- «Digitale objekts plass i barns sosiale og språklige danning i barnehagen», Høgskolen Stord/Haugesund
- «Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming. Muligheter for læring gjennom samhandling i barnehage og skole», Skådalens kompetansesenter
- «Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste barna», Høgskolen i Oslo

3.9 Departementets vurdering

Kunnskapsdepartementet mener at barnehagen er den best egnede arenaen for språkstimuleringstiltak i førskolealder. Det inngår i barnehagens samfunnsmandat å tilby barn et godt språkmiljø, og barnehagens personale har et særlig ansvar for å støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker og som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling. Barnehagen kan hente hjelp fra PPT eller andre instanser dersom barnehagens egen kompetanse ikke er tilstrekkelig for å gi enkeltbarn hjelpen de har behov for. Kommunene bør derfor først og fremst arbeide for å gi barn barnehageplass og å sørge for nødvendig kompetanse på områdene språkutvikling, tilrettelegging av språkmiljø og språkstimulering.

Kommunene har et ansvar for å tilrettelegge tjenestetilbud til barn og familier. Det er viktig at alle barn får tidlig og god språkstimulering. For barn som ikke går i barnehage, kan kommunen tilby egne språkstimuleringstiltak. En rekke forsøk er satt i gang for å utvikle modeller for tidlig innsats når det gjelder språkstimulering. Forebyggende arbeid er først og fremst et kommunalt ansvar. For at kommunene skal nå alle barn som trenger ekstra hjelp, også de som ikke går i barnehage, må de ha systemer som gjør at barn som har behov for særskilt språkstimulering, oppdages, og som legger til rette for gode og lett tilgjengelige tilbud. Kommunen har et spesielt ansvar for å informere småbarnsforeldre om språkstimuleringstilbud og om betydningen av tidlig innsats dersom barn har behov for ekstra språkstimulering. Kommunene har frihet til å utvikle og iverksette tiltak. En rekke kommuner har gjort dette allerede.

Kunnskapsdepartementet ser det som en utfordring at det er en høy andel minoritetsspråklige barn som er kontantstøttebarn, fordi det svekker barnas muligheter til å lære norsk i tidlig alder og bli inkludert i det sosiale fellesskapet en barnehage utgjør. Departementet mener det er viktig å legge til rette for at småbarnsfamilier med kontantstøtte får god informasjon om barnehagetilbudet i kommunen og hva en barnehage kan bidra med når det gjelder barns språkutvikling og sosialisering. Departementet vil utarbeide informasjons- og veiledningsmateriell om hvordan foreldrene selv kan bidra til at deres barn får en best mulig språkutvikling når de ikke går i barnehage. Kommunene bør se særskilt på kontantstøttebarna og deres familier og vurdere om det er behov for å tilrettelegge for språkstimuleringstilbud for denne gruppen.

Departementet mener det er nødvendig å satse på kunnskapsutvikling, kunnskapsformidling og erfaringsspredning for å styrke arbeidet med språkstimulering av barn i førskolealder. Gode eksempler og modeller kan brukes for å styrke kommunenes innsats og tilrettelegging av språkstimuleringstilbud til barn som ikke går i barnehage. Disse erfaringene bør undersøkes nærmere for å identifisere forutsetninger for måloppnåelse og vellykket innsats. Dette er viktig for det videre arbeidet for å sikre alle barn som har behov for det, tilrettelagte tilbud om språkstimulering.

Det er behov for forskning som kan belyse hvordan barnehagene ivaretar lovens og rammeplanens forutsetning om språkstimulering, og som kan påvise effekter av tidlig innsats. Departementet vil innhente ytterligere kunnskap om og dokumenta-

sjon av språkstimuleringstiltak for barn som har behov for det, i og utenfor barnehage, og gjøre kunnskapen tilgjengelig for kommuner og barnehager. Barns språk og språkutvikling er et forskningsområde innenfor PraksisFoU som Norges forskningsråd startet i 2006. Departementet forventer at denne satsingen på sikt vil bidra til å bedre kunnskapen om og høyne kvaliteten på språkstimuleringen i barnehagene. Dette er viktig for å sikre barnehagebarn et likeverdig tilbud av god kvalitet.

Departementet ønsker å sikre at *alle* barn har gode språkferdigheter når de begynner på skolen, også de som ikke går i barnehage. Målet er at det finnes en helhetlig tiltakskjede slik at alle barn som har forsinket språkutvikling eller behov for opplæring i norsk, kan få et oppfølgingstilbud så tidlig som mulig. Føringene for det øremerkede tilskuddet til språkstimulering av barn med minoritetsspråklig bakgrunn legger et grunnlag for at kommunene skal kunne legge til rette for stimulering av barns norskferdigheter både i og utenfor barnehage.

Opplæringsloven § 5–7 gir barn under skolepliktig alder som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, rett til et tilbud som skal gjøre barna bedre rustet til å begynne skolen. Denne retten til spesialpedagogisk hjelp vil kunne gjelde slike stimuleringstiltak for språkutviklingen generelt og for utvikling av norskferdigheter spesielt dersom barnet har særlige behov for tiltak. Departementet mener en presisering av lovforståelsen på dette punktet vil kunne bidra til at kommunene gir barn med særlig behov for språkstimulering et tilbud.

Undersøkelser viser at svært mange barnehager benytter seg av verktøy for å kartlegge barns språk. Det er behov for å få gjennomført en faglig vurdering av kvaliteten på disse. Denne kunnskapen kan brukes til å utarbeide veiledningsmateriale til støtte for kommunene og barnehagene i deres arbeid med språkstimulering. Det er viktig at det også finnes veiledningsmateriell, kartleggingsverktøy og metoder tilpasset minoritetsspråklige barn. Barnehagene har, med bakgrunn i rammeplanens overordnede føringer, lokal frihet til å velge pedagogiske verktøy og metoder. Departementet mener det er viktig å gjøre gode verktøy og erfaringer tilgjengelige for alle barnehager.

Det er behov for å rekruttere flere førskolelærere for å sikre kvaliteten i barnehagens arbeid med språkstimulering. Kunnskap om språkutvikling i småbarnsalderen og om språkstimulering er viktig for å kunne følge opp føringene som er gitt i regelverket for barnehager. Den lave andelen førskolelærere i barnehagene og mangelen på førskolelærere i sektoren er derfor en utfordring.

Barnehagenes arbeid med språkmiljø og barns språkutvikling er et prioritert område i *KOMPETANSE I BARNEHAGEN Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*. Det er avgjørende at personalet har kompetanse til å legge til rette for et godt språkmiljø og god språkstimulering. Departementet vurderer å styrke innsatsen på dette området. Departementet vil tilrettelegge for kunnskapsformidling og erfaringsspredning gjennom en nasjonal konferanse om språk og språkstimulering og ved støtte til regionale etterutdanningstilbud. Et temahefte om språkmiljø og språkstimulering vil bli utarbeidet.

Departementet vil

- vurdere å styrke tilbudet om språkstimulering til minoritetsspråklige barn i førskolealder
- gi en presisering av at opplæringsloven § 5–7 hjemler rett til språkstimulering, herunder opplæring i norsk, hvis barnet har særskilt behov for dette
- vurdere å utvide modellforsøket Språkløftet til å omfatte flere kommuner
- styrke innsatsen for å rekruttere flere førskolelærere til barnehagene, herunder samiskspråklige og minoritetsspråklige førskolelærere
- igangsette forskning for å belyse hvordan barnehagene ivaretar lovens og rammeplanens forutsetning om språkstimulering, og for å belyse effekter av tidlig innsats
- iverksette en gjennomgang og faglig vurdering av verktøy som brukes for å kartlegge språk hos barn i førskolealder
- vurdere å utvide det eksisterende tiltaket i kompetansestrategien som skal styrke barnehageansattes kompetanse om språk og språkstimulering
- legge til rette for kunnskapsformidling og erfaringsspredning ved å
  - gjøre oppdatert kunnskap om språkmiljø og språkstimulering for barn i småbarnsalderen tilgjengelig gjennom nettbasert presentasjon
  - utarbeide et temahefte om språkmiljø og språkstimulering
  - bidra til nasjonale og regionale konferanser om språkmiljø og språkstimulering
  - bidra til å etablere etterutdanningstilbud om språkmiljø og språkstimulering
  - utarbeide veiledningsmateriell om språkstimulering til foreldre med barn i kontantstøttealder

4 Norsk i grunnopplæringen

Norsk språk binder det norske samfunnet sammen, på tvers av sosiale, økonomiske, kulturelle og etniske skillelinjer, og på tvers av tradisjonell norskspråklig mangfold og et stadig økende innslag av flerspråklig mangfold. Språket er det viktigste verktøyet skolen kan gi barn og unge for læring, dannelse og identitetsbygging. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst i alle typer arbeid og samfunnsdeltakelse. I grunnopplæringen er følgelig norsk det faget elevene har lengst og som har flest timer, med 1 694 timer (à 60 min.) i grunnskolen. Til sammenligning har matematikk 1 125 timer og engelsk 555 timer.[1] Norskfaget er kjernen i skoledagen, og gjennom arbeidet med de grunnleggende språkferdighetene, å lese, å skrive og å uttrykke seg muntlig, legges grunnlaget for læring i andre fag. Fra høsten 2008 vil timetallet i norsk utvides med ytterligere 76 timer på barnetrinnet.

Gjennom norskopplæringen lærer elevene å lese og skrive. De lærer å ta seg fram i et moderne informasjons- og kunnskapssamfunn, både som aktive sendere og oppmerksomme mottakere og brukere. Oppøving i ulike muntlige ferdigheter står også sentralt i opplæringen. Elevene skal utvikle gleden over sitt eget språk og evnen til å uttrykke egne meninger og tanker. Disse grunnleggende språkferdighetene er en forutsetning for læring i de fleste fag.

St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* definerte begrepet «grunnleggende ferdigheter» som lesing, regning, å uttrykke seg muntlig og skriftlig og å bruke digitale verktøy. Som første land i Europa har Norge innarbeidet disse fem grunnleggende ferdighetene i kompetansemål i læreplanene for alle fag. Kompetansemål som tidligere har vært oppfattet som et særlig ansvar for norskfaget, nemlig skriving, lesing og muntlige ferdigheter, er nå inkludert i alle fag. Slik møter elevene ulike relevante språk- og tekstkulturer.

Læreplanenes mål spesifiserer hva elevene skal bruke språket til i en faglig sammenheng. Etter tiende årstrinn skal elevene for eksempel kunne «presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar» (samfunnsfag, historie) og «skrive logg ved forsøk og feltarbeid og presentere rapporter ved bruk av digitale hjelpemidler» (naturfag). I perioden 2006–2011 skal det gjennomføres en forskningsbasert evaluering av Kunnskapsløftet. Evalueringen skal belyse og dokumentere i hvilken grad utfordringene for grunnopplæringen og intensjonene med reformen følges opp og gir resultater i praksis. Evalueringen vil også se på om lærerne retter tilstrekkelig oppmerksomhet mot å utvikle grunnleggende ferdigheter hos elevene, og hvordan de forstår og fortolker denne oppgaven i arbeidet med de ulike fagene.

4.1 Norskfaget

I rapporten «Framtidas norskfag» beskriver arbeidsgruppen norskfaget som et språk- og kulturfag, et grunnleggende ferdighetsfag, et dialogfag, et dannelsesfag og et helhetlig fag. I rapporten heter det:

> Norskfaget har eit sjølvsagt ansvar for opplæringa i nasjonalspråket norsk. Men det samfunnet vi har i dag, skaper behov for eit anna slag fellesskapbygging enn det nasjonalbyggingsprosjektet som blei gjennomført i de to førre hundreåra.[2]

Rapporten påpeker at kunnskaper om språk og språkutvikling kan fremme en positiv holdning til norsk som nasjonalspråk. Skolen har sin del av ansvaret for å bygge opp slike holdninger, bl.a. legger norskplanens hovedområde «Språk og kultur» et grunnlag for dette ved å formidle kunnskap om bl.a. norsk og nordisk språk- og tekstkultur, skjønnlitteratur og teksthistorie.

Norsk i grunnopplæringen omfatter flere fag enn det som ofte omtales som «norskfaget». I Kunnskapsløftet er det fastsatt læreplaner i norsk for elever med samisk som førstespråk og i norsk for døve og sterkt tunghørte. Med Kunnskapsløftet ble det for første gang utarbeidet læreplaner som er gjennomgående for grunnopplæringen, de

[1] UFD: Læreplaner for Kunnskapsløftet 2006.

[2] Framtidas norskfag – Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn (2006).

beskriver altså kompetansemål både for grunnskole og videregående opplæring. Det er også fastsatt en læreplan for norsk fordypning, som elevene på ungdomstrinnet kan velge som alternativ til fremmedspråk. Det er videre fastsatt nivåbaserte læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter.

Norskfaget er et ferdighetsfag og kulturfag som forvalter og utvikler norske tekstkulturer både i et samtidsperspektiv og et historisk perspektiv. I norskopplæringen utvikles også elevens estetiske sans gjennom arbeid med tekster der skrift, lyd og bilder kan settes sammen til et samlet uttrykk. Gjennom norskopplæringen skal både elever med norsk som morsmål og elever som lærer norsk som en del av en tospråklig kompetanse, bli aktive deltakere i det norske språksamfunnet.

Et overordnet dannelsesmål for skolen er å forberede elevene til demokratisk medborgerskap, dvs. til å delta aktivt på ulike samfunnsarenaer som likeverdige deltakere i påvirknings- og beslutningsprosesser. Et premiss for den demokratiske språkpolitikken i Norge er at de to norske målformene nynorsk og bokmål til sammen utgjør det nasjonalspråket som alle norske statsborgere har rett og, på visse betingelser, plikt til å lære. Det overordnede målet i den generelle norskplanen i Kunnskapsløftet er at alle elever skal få en bred språkkompetanse som omfatter kompetanse i både bokmål og nynorsk. En slik språkkompetanse gir innpass i norsk kultur og åpner for bred samfunnsdeltakelse og integrering.

Skoledagen for elever på barnetrinnet i Norge er kort sammenlignet med mange andre land. Regjeringen ønsker å gjennomføre en gradvis utvidelse av skoledagen på de laveste trinnene fra 17,25 til 21 timer (à 60 min.) pr. uke, som tilsvarer gjennomsnittet i OECD-landene. Utvidelsen skal brukes til å gi mer undervisningstid og større rom for elevens selvstendige læring, bl.a. i norsk. St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* beskriver en gradvis utvidelse av skoledagen på barnetrinnet opp til 21 undervisningstimer som et sentralt virkemiddel: Den skal fremme elevenes læring og jevne ut sosiale forskjeller blant elevene. Regjeringen følger opp dette ved å foreslå en utvidelse med fem uketimer (à 60 min.) på barnetrinnet fra høsten 2008. To av timene foreslås brukt til norskfaget.

4.1.1 Å lese

En av skolens aller viktigste oppgaver er å hjelpe elevene til å bli gode lesere. Å kunne lese er en verdi i seg selv, for opplevelse, engasjement og identifikasjon, og er et nødvendig grunnlag for læring i de fleste fag. Lesekompetanse er et vidt begrep som omfatter en rekke individuelle forutsetninger og ferdigheter, blant annet motivasjon, språklige ferdigheter, evne til å forstå og bruke skrevne språksymboler og evne til å konstruere mening i ulike tekster. I begrepet lesekompetanse ligger også en rekke lese- og læringsstrategiske ferdigheter: å kunne målrette egen lesing, velge lesemåte, reflektere over egen leseprosess og vurdere egne strategiske valg.

Læreplanene i Kunnskapsløftet er grunnlaget for skolens arbeid med lesing, og definerer kompetansemål fra andre årstrinn t.o.m.Vg3. Ifølge læreplanen i norsk skal elevene etter andre årstrinn kunne bruke enkle strategier for leseforståelse, og etter fjerde årstrinn skal de kunne lese ulike typer tekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse. Etter sjuende og tiende årstrinn utvides sjangergrunnlaget, og det stilles større krav til bruk av ulike lesestrategier. Lesing har fått bred plass i Kunnskapsløftet, med kompetansemål i lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.

I mange fag er lesingen et redskap for å tilegne seg kunnskap, og elevene skal lære å forholde seg til nye og fagspesifikke leseutfordringer. Uavhengig av om teksten er å finne i bøker eller på dataskjerm, må elever og lærlinger bli kjent med nye og fagspesifikke ord og uttrykk. De må også lære å orientere seg i teksten og identifisere faglige problemstillinger og læringsmål.

Mye læring foregår som del av leksehjelpsordninger og gjennom språk- og lesestimulering i skolefritidsordningen (SFO). En kartleggingsundersøkelse[3] gjennomført i 2007 viste at om lag halvparten av alle skoler i grunnopplæringen har satt i gang en eller annen form for leksehjelp eller læringsstøtte, enten innenfor en utvidet skoledag, i SFO eller i samarbeid med frivillige organisasjoner.

Kartleggingsprøver

Et tiltak i den nasjonale strategien *Gi rom for lesing! – strategi for stimulering av leselyst og leseferdigheter 2003–2007* har vært å kartlegge leseferdighetene på andre årstrinn hvert år. Fra og med skoleåret 2006–2007 er denne kartleggingen obligatorisk. Kartleggingen skal fungere som et pedagogisk redskap i arbeidet med å legge til rette for tilpasset leseopplæring, og har som målsetting å identifisere de svakeste leserne. Resultatene fra kartleggingene i 2005 og 2006 viste en positiv trend.[4] Til-

[3] SINTEF 2007.
[4] Engen mfl. 2005.

bakemeldinger tyder på at leseopplæringen i dag hovedsakelig starter på 1. trinn.

Resultatene fra våren 2007 bekrefter den positive utviklingen fra foregående år. Prosentandelen som skårer på eller under bekymringsgrensene, er betydelig lavere enn i 2000. Imidlertid er det indikasjoner fra 2005 og 2006 på at prøven for andre årstrinn ikke er vanskelig nok til å fange opp elever i risikosonen, og den nye prøven som standardiseres våren 2008, er justert for dette og knyttet til kompetansemål i Kunnskapsløftets læreplan i norsk. Sammenlignet med 2006 viser resultatene en tendens til at guttenes leseferdigheter blir bedre, men prosentandelen gutter på eller under bekymringsgrensene er fremdeles signifikant høyere enn for jentene. Tilbakemeldinger tyder på at systematisk arbeid med leseopplæring og bruk av kartleggingsmateriell nå er bedre forankret lokalt.

Internasjonale undersøkelser

I 2001 var norske elever med i PIRLS,[5] som var en internasjonal, sammenlignende studie av tiåringers leseferdighet i 35 land. Resultatene viste at Norge hadde flere utfordringer å ta fatt i. Norske elever lå omtrent på det internasjonale gjennomsnittet, men sammenlignet med de andre nordiske landene og OECD-landene lå Norge i bunnsjiktet. I PIRLS 2006 ble elever på fjerde og femte trinn igjen testet i lesing. Cirka 40 land deltok i denne studien, blant dem alle de nordiske landene unntatt Finland. De norske resultatene på fjerde trinn lå på gjennomsnittet og var dårligst blant OECD-landene i undersøkelsen. Det var ingen endring i gjennomsnittsskåren for Norge i forhold til resultatene i 2001, men spredningen var noe mindre. Dette skyldtes både at det var blitt signifikant færre i den svakeste gruppen, og at det var blitt signifikant færre i de to høyest skårende gruppene. Norske jenter skårer bedre enn guttene.

Forskerne[6] finner tegn på at systematisk leseopplæring vektlegges mindre på femte trinn. Dette bekrefter inntrykket av at leseopplæring fortsatt hovedsakelig betraktes som en innøving av grunnleggende leseferdigheter, dvs. avkoding av tekst, men at det legges liten vekt på lesestrategier og forståelse av tekster. Undersøkelsen viser at norske elever har høyest selvoppfatning av alle når det gjelder egne leseferdigheter. Her er det en signifikant økning siden 2001. Elevene bruker mindre tid på å lese bøker i fritiden i 2006 enn de gjorde i 2001. PIRLS-undersøkelsen viser at det er liten variasjon mellom skoler. Det er også liten forskjell mellom skoleklasser.

Undersøkelsen peker på at det er en tydelig sammenheng mellom gode pedagogiske ressurser i hjemmet og gode leseferdigheter. Det er også tydelig sammenheng mellom leseferdigheter og antall bøker hjemme. Dette tolkes av forskerne som et uttrykk for at «kulturell kapital» i hjemmet har betydning. Det er også en tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanning og barnas leseskår, og norske og svenske foreldre ligger på topp når det gjelder egen holdning til lesing. Det er klar sammenheng mellom foreldrenes holdning til lesing og deres barns leseskår. Lesekompetansen påvirkes også av antall år i barnehage og elevenes språklige aktiviteter før skolestart. Når det gjelder disse variablene, ligger Norge høyt plassert, men ser ikke ut til å kunne dra nytte av det gode utgangspunktet.

Siden 2000 har Norge deltatt i PISA.[7] PISA-undersøkelsene sammenligner lesekompetansen til 15-åringer i en rekke land og prøver den funksjonelle og reflekterende lesekompetansen. Målet for undersøkelsene er å finne ut hvordan elever som går siste året i grunnskolen, behersker det mangfoldet av tekster de møter i samfunnet. Undersøkelsen i 2000 viste bl.a. at norske elever hadde større vanskeligheter med å lese ikke-lineære tekster, som tabeller og kart, enn OECD-gjennomsnittet.[8]

PISA+-prosjektet,[9] som hadde som mål å følge opp norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen i 2000, viste til flere tegn på at norsk skole har for svakt «læringstrykk», og at elevene møter svake krav til innsats. Forskerne trakk fram at lærerne er lite skolert mht. lesestrategier og leseforståelse, og at de fleste lærerne uttrykker behov for mer kunnskap på området. St.meld. nr. 16 (2006–2007) *... og ingen sto igjen* peker på at det har vært en tendens i norsk skole til å «vente og se» i stedet for å gripe inn tidlig for å støtte elevenes utvikling og læring. Stortingsmeldingen viser til at det er for stor forskjell på sterke og svake lesere, og stor sammenheng mellom hjemmebakgrunn og leseprestasjoner.

I PISA 2006 var hovedvekten på naturfag, men elevenes resultater i matematikk og lesing ble også målt. For alle tre fag var resultatene for Norge svake, og de viste en negativ trend i perioden 2000–2006.[10] Norske elever skårer under gjennomsnittet i OECD-landene i alle fagene og er svakest i Nor-

5 PIRLS 2002.
6 van Daal mfl. 2006.
7 OECD 2000 og 2003.
8 Lie mfl. 2001.
9 PISA+ 2004–2007: *Prosjekt om Lærings- og undervisningsstrategier i skolen* ledet av K. Klette og S. Lie, ILS, UIO.
10 Kjærnsli mfl. 2007.

den i alle fag. Det er stor spredning i kompetanse blant elevene innen alle tre fagområdene. Det er fortsatt noen forskjeller mellom skoler i Norge, men det viktigste funnet er at det i Norge er svært stor spredning i elevprestasjoner innen hver skole. Sammenhengen mellom elevenes sosiale bakgrunn og prestasjoner i Norge er blant de svakeste i OECD, men den er like fullt betydelig. I tillegg til foreldrenes yrkesstatus er det spesielt variabler som representerer kulturgjenstander i hjemmet, som har betydning.

Resultatene viser at de norske elevenes lesekompetanse er blitt signifikant svakere siden 2000, og elevene skårer for første gang signifikant lavere enn OECD-gjennomsnittet. Selv om det også kan spores en viss nedgang i hele OECD-området, er nedgangen langt større i Norge. Det er videre relativt stor spredning blant elevene. Andelen elever som skårer på kompetansenivå 1 eller lavere, har økt fra 17 til 22 prosent på seks år. Andelen elever på de to høyeste nivåene har sunket fra 35 til 28 prosent i samme periode. Norge er videre et av landene med størst kjønnsforskjeller. Et positivt trekk er likevel at andelen gutter som etter eget utsagn aldri leser for fornøyelsens skyld, har gått ned.

To OECD-undersøkelser blant voksne, IALS[11] og ALL,[12] viste at 20 prosent av aldersgruppen 16–20 år i voksenbefolkningen ikke har tilstrekkelig lese- og mestringskompetanse til å kunne delta adekvat i arbeids- og samfunnsliv.

Nasjonale prøver

Høsten 2007 ble det gjennomført obligatoriske nasjonale prøver i lesing på femte og åttende trinn for å måle i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanenes mål for grunnleggende ferdigheter, slik de er integrert i kompetansemålene i læreplanene for fag etter fjerde og sjuende årstrinn. Dette betyr at prøvene ikke er prøver i norsk, men i grunnleggende leseferdigheter på tvers av fag, og gir et bilde av hvor godt elevene har utviklet grunnleggende leseferdigheter.

Formålet med de nasjonale prøvene er å skaffe informasjon om elevenes ferdigheter. Resultatene skal kunne brukes i skolene for å bedre leseopplæringen. I motsetning til de internasjonale undersøkelsene viser nasjonale prøver resultater på skolenivå. Derfor er de nasjonale prøvene velegnet som verktøy for lokalt utviklingsarbeid. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet veiledningsmateriell for skolene som skal støtte arbeidet med oppfølging av prøvene på skole- og elevnivå.

Resultatene fra prøvene i 2007 viser klare forskjeller mellom fylker, kommuner og skoler. Selv om de fleste kommunene og skolene har majoriteten av sine elever plassert midt på skalaen, viser resultatene fra prøvene at det er tydelige forskjeller mellom kommuner og skoler. Prøvene i lesing viser at jentene er bedre i lesing enn guttene både på femte og åttende trinn.

Gjennomføringen av de nasjonale prøvene fungerte denne gangen svært bra. Det var bred oppslutning om prøvene både fra elev- og lærerorganisasjonene. Prøvene hadde klare formål, bedre kvalitet og mer oversiktlig informasjon. Resultatene fra enkeltskolene ble ikke publisert fra nasjonalt hold.

Gi rom for lesing!

Resultatene fra leseundersøkelsene i 2000 og 2001 førte til betydelig oppmerksomhet om utvikling av leseferdigheter, bl.a. gjennom den nasjonale strategien *Gi rom for lesing! – strategi for stimulering av leselyst og leseferdigheter 2003–2007*. Strategiens formål var å bidra til å styrke leseferdigheter og motivasjon for lesing hos barn og unge. Den la vekt på at alle skoler burde ha en strategi for leseopplæring og lesing på alle trinn. Målet var at dette arbeidet i løpet av fem år skulle føre til en målbar forbedring i leseferdigheten. Planen skulle styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, og øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og deltakelse i et demokratisk samfunn. Tiltakene dreide seg i hovedsak om utviklingsprosjekter ved skoler, kompetanseutvikling for lærere og nasjonale lesekampanjer.

SINTEF evaluerer strategien i samarbeid med NTNU/VIL med tre underveisrapporter og sluttrapport våren 2008. Både delrapport 2 og 3[13] konkluderer med at strategien har bidratt til oppmerksomhet, engasjement, entusiasme og fokus på lesing i og utenfor skolen. Delrapport 3 påpeker at selv om det ikke er mulig å etablere klare årsaks- og virkningssammenhenger mellom *Gi rom for lesing!* og endringer i elevers leseferdighet og leselyst, melder skolene i stor grad om observerte positive resultater, uten at dette alltid kan underbygges statistisk.

Publikasjonen *Gi rom for lesing! Veien videre*, publisert i 2007 av Utdanningsdirektoratet, viser hvordan arbeidet med leseferdigheter og lesestimulering er gjennomført og forankret i skoler og kommuner, og hvordan viktige elementer i lesestrategien *Gi rom for lesing!* videreføres. Landsdek-

[11] International Adult Literacy Survey (Norge deltok i 1998).
[12] Adult Literacy and Lifeskills Survey 2003.
[13] Buland mfl. 2007

kende aksjoner for stimulering av leselyst, som Bok til alle, aksjon tXt og Ungdommens kritikerpris, blir videreført i *Skapende læring – strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007–2010*.

Skolebibliotekene

Gjennom *Gi rom for lesing!* er det satt i gang en rekke tiltak for å styrke rollen til skolebibliotekene og samarbeidet mellom skole- og folkebibliotek. Samtidig er det identifisert områder det er behov for å utvikle videre, som samarbeid med lærere og bibliotek, kompetanseutvikling og systematisk planarbeid. En oppsummering av rapporter fra 439 prosjekter i skoler, kommuner og fylker i 2005 og 2006 viser at skolebibliotekene har vært blant fokusområdene i omtrent halvparten av prosjektene.

Skolebibliotekene har en viktig rolle som læringsarena og litteraturformidler, jf. opplæringsloven § 9–2, som slår fast at elevene skal ha tilgang til skolebibliotek. 98 prosent av skolene har skolebibliotek på eller i tilknytning til skolen, men bare 30 prosent av skoleeierne har utarbeidet en egen plan for skolebibliotekene. Dette viser en nasjonal kartlegging av skolebibliotekene i grunnskole og videregående opplæring som ble gjennomført av Møreforskning Volda på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2006–2007. Resultatene viser at det er store ulikheter i tilbudet til elevene, og at det er mangel på kompetanse både hos lærere og skolebibliotekarer. I den videregående opplæringen er bemanningen og ressursene gjennomgående langt bedre enn i grunnskolen. Dette bekreftes også av årlig statistikk.[14] I utredningen *Bibliotekreform 2014*[15] er skolebibliotekene en del av Norgesbiblioteket. Skolebibliotekene står i en særstilling som bibliotek på grunn av sin nære tilknytning til skolen som eierinstitusjon og fordi læreplanen i norsk er styringsdokument. I utredningen drøftes skolebibliotekenes rolle både som læringsarena og i litteraturformidlingen.

Utdanningsdirektoratet har i samarbeid med ABM-utvikling (Statens senter for arkiv, bibliotek og museum) utredet et program for skolebibliotekutvikling på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Programmet skal bygge på erfaringer fra *Gi rom for lesing! Bibliotekreform 2014*, bibliotekutredningen fra ABM-utvikling og kartleggingen av skolebibliotekene. Programmet er omtalt i strategiplanen *Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007–2010*.

[14] ABM-utvikling 2005.
[15] ABM-utvikling 2006.

Boks 4.1 Bok i bruk

Lesesenteret har gitt ut serien «Bok i bruk» på fire trinn fra barnehage til og med videregående opplæring. Serien er beregnet på barnehagepersonale og lærere. I serien er også «Fagbok i bruk». Senteret bruker materialet til å holde kommunale kurs rundt i landet.

Etter sju års erfaring med litteraturformidlingsprosjekter i en rekke av landets grunnskoler viderefører Norsk barnebokinstitutt prosjektet «Teksten i bruk» til den videregående skolen.

Skjønnlitteratur

Diskusjonen om innholdet i norskfaget, særlig hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som skal leses, fikk ny aktualitet i 2005. Samtidig med at læreplanene i Kunnskapsløftet ga avkall på forfatterlister, innførte Danmark en litterær kanon med obligatoriske forfattere, som et vedlegg til læreplanen. Et av hovedargumentene for en litterær kanon har vært å sikre at alle elever får del i den samme tradisjonen, dvs. at de har en felles kulturell referanseramme. Mot dette blir det bl.a. hevdet at en litterær kanon som bare viderefører den nasjonale tradisjonen, virker konserverende og ikke ivaretar det kulturelle mangfoldet i dagens samfunn og den litterære verdensarven vi er en del av.

Kompetansemålene i læreplanene i norsk legger til grunn at elevene skal lese tekster fra sentrale forfatterskap i ulike tidsepoker. Det er den enkelte lærer som er garantisten for at de tekstene som elevene leser, er representative for den litterære kulturarven elevene skal få del i. Det synes imidlertid å eksistere en skjult kanon i norsk skole fordi elevene gjennom mange tiår har lest et temmelig fast utvalg tekster med særlig vekt på litteratur fra 1800-tallet.

4.1.2 Å skrive

Det moderne samfunnet forutsetter utbredt bruk av skriftteknologi. Barn møter i dag skriftspråket fra de er små, og ungdom organiserer i stor grad sin sosiale hverdag gjennom skriving via mobiltelefon og Internett. Dette gir en motivasjon og fortrolighet med skrift og skriving som skaper et godt grunnlag for å utvikle egen skrivekompetanse. Skrivekompetanse er i stor grad en forutsetning for å lykkes i studie- og yrkeslivet. Til tross for at det er enighet om at det er viktig å ha god skrive-

kyndighet, har vi ikke samme kunnskapsgrunnlag på dette området som for lesing. Det har ikke vært gjort internasjonale, sammenlignende studier av skriveferdigheter.

På 1980- og 90-tallet ble det gjennomført noen forskningsprosjekter om skriving i norsk skole, men skriveforskningen har en relativt kort historie i Norge. Det omfattende norskfaglige skriveforskningsprosjektet KAL, «Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig», ble utgitt i 2005.[16] Publikasjonen består av en stor samling av 15–16-åringers tekster med vurderinger. En hovedkonklusjon er at skriveopplæringen i norsk i grunnskolen må karakteriseres som god, samtidig som studiene påviser et klart utviklingspotensial.

Ifølge KAL-rapporten står den skjønnlitterære skrivingen sterkt i grunnskolen, men den ser ut til i stor grad å være lagt opp på jentenes premisser, med vekt på fortellende, fabulerende tekster og med mindre vekt på sakprosaskriving. Forskerne anbefaler at skriveopplæringen bør fortsette med å utvikle det lekende og skapende, men at det bevisst bør satses på utviding av et sjangerregister som i større grad engasjerer guttene. I rapporten *Framtidas norskfag*[17] foreslås det å opprette et eget nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning for å styrke og samordne arbeidet med allsidig norskfaglig og tverrfaglig skriving i skolen.

Norskopplæringen gir skriveopplæringen stor oppmerksomhet, og skriving er en av de grunnleggende ferdighetene som er innført i læreplanene i alle fag. Slik får nå alle lærere ansvar for å bevisstgjøre elevene om hvordan de kan uttrykke seg skriftlig på ulike fagområder.

Departementet har bedt Utdanningsdirektoratet om å sette i gang et arbeid med å utvikle prøver i skriving. Prøvene skal gjennomføres som en utvalgsundersøkelse for et nasjonalt representativt utvalg av elever. I etterkant av utvalgsundersøkelsen skal det legges til rette for at prøvene kan brukes av alle skoler som en kartleggingsprøve. En slik prøve vil gi informasjon til nasjonale myndigheter om elevenes skrivekompetanse generelt. Samtidig som det vil gi skolene et nyttig verktøy som de kan bruke til å vurdere elevenes skrivekompetanse og til å sammenligne egne elevers kompetanse med et nasjonalt gjennomsnitt. Hvilke trinn prøvene skal gjennomføres på, vil avhenge av utviklingen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet generelt og nasjonale prøver og kartleggingsprøver spesielt. Dette vil bli omtalt i den kommende stortingsmeldingen om kvalitet i opplæringen.

4.1.3 Muntlig kompetanse

Evnen til å kommunisere med ulike mennesker i det offentlige rom er avgjørende for å kunne delta i samfunnsdebatten. Begrepet «muntlig kompetanse» dekker både evnen til sosial samhandling og evnen til å legge fram tanker, kunnskap, erfaringer og synspunkter. Læreplanen i norsk legger vekt på skolen som en arena for utprøving av muntlige roller.

I alle fag skal elevene gis anledning til å øve opp ulike muntlige uttrykksmåter. Elevene skal få trening i å samhandle med andre og prøve ut sine egne tanker og synspunkter gjennom bl.a. å lytte og gi tilbakemeldinger, hevde synspunkter og diskutere, presentere og framføre saksforhold og egne meninger.

4.1.4 Nasjonale sentre og nettverk for norskopplæring

De siste årene er det bevilget ressurser til flere nasjonale strategier med årlige handlingsplaner som skal stimulere og støtte skolene og skoleeierne til utvikling på områder der skolen har store utfordringer. De fleste nasjonale strategiene er tilknyttet et nasjonalt senter med spisskompetanse, som bidrar til å gjennomføre ulike tiltak. Rapporten *Framtidas norskfag* påpeker at det er behov for gjennomgang av mandatene og utviklingsoppgavene til de nasjonale sentrene som forvalter fagområder som hører inn under norskfaget.

Som et ledd i strategien *Gi rom for lesing!* opprettet Utdannings- og forskningsdepartementet 1. januar 2004 et nasjonalt senter for leseopplæring knyttet til Senter for leseforsking ved Universitetet i Stavanger. Samtidig fikk senteret nytt navn: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforsking, Lesesenteret. Senteret fikk oppgaver på et utvidet arbeidsområde: Det arbeider både med leseopplæring, leseutvikling og utdanning og forskning innen spesialpedagogikk og lesevitenskap. Senteret har også oppgaver som landsdekkende kompetansesenter for lese- og skrivevansker.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) skal bidra til kompetanseutvikling på det flerkulturelle feltet i barnehager, skoler, universiteter, høyskoler og voksenopplæringssentre. Senteret ble opprettet i 2004 som et ledd i styrkingen av opplæringen for minoritetsspråklige elever og som en følge av den nasjonale strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og*

[16] Berge mfl. 2005.
[17] Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn 2006.

større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009.

Strategien ble revidert i februar 2007, og heter nå *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009.*

NAFO arbeider med å styrke opplæringen av minoritetsspråklige barn, elever/deltakere og studenter på alle nivåer, og bidrar til å utvikle inkluderende, flerkulturelle læringsfellesskap. NAFO hjelper virksomhetsenheter på alle nivåer med å utvikle gode modeller for opplæring som ivaretar de minoritetsspråkliges behov for tilrettelegging og både minoritets- og majoritetsspråkliges muligheter til å delta i det flerkulturelle fellesskapet.

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret) ble etablert 1. januar 2005 i tilknytning til Høgskulen i Volda som et ledd i oppfølgingen av St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Senteret skal være et nasjonalt ressurssenter for nynorsk i grunnopplæringen, og legger vekt på å utvikle metoder og arbeidsmåter som kan bidra til å utvikle språkkompetanse og motivere for arbeid med nynorsk. Gode erfaringer skal systematiseres, prøves ut og spres gjennom kurs, seminarer, skriftlig materiale og via senterets nettside.

For en omtale av alle de nasjonale strategiene vises det til st.prp. nr. 1 (2007–2008) for Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 16 (2006–2007) *... og ingen sto igjen* foreslår at det bygges videre på de erfaringene som er gjort med nasjonale strategier, og at det utarbeides en helhetlig strategi for utvikling av kvalitet i grunnskolen og videregående opplæring.

Oppbygging av nasjonale nettverk for kompetanseutvikling er et ledd i oppfølgingen av *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008* (UFD 2005). Formålet er å skape møtesteder for erfaringsutveksling og samarbeid om kompetanseutvikling, å spre informasjon om Kunnskapsløftet og å heve høyskolenes og universitetenes kompetanse som tilbydere av etter- og videreutdanning.

4.1.5 Lærerkompetanse

Høsten 2005 kartla SSB, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, kompetansen hos lærere som underviser i blant annet norsk i grunnskolen. På barnetrinnet har bare hver femte lærer minst 60 studiepoeng i norsk, mens hver tredje lærer har 30–59 studiepoeng. Hver fjerde lærer har ingen fordypning i faget. På ungdomstrinnet har 53 prosent av lærerne i norsk minst 60 studiepoeng i faget, 20 prosent har 30–59 studiepoeng og 19 prosent har ingen fordypning. Tre av fire lærere i grunnskolen er allmennlærere. De som har vært lenge i skolen, har norsk som fag fra sin grunnutdanning uten at dette er registrert som studiepoeng, mens de nyutdannede allmennlærerne har minst 30 studiepoeng i norsk. På de fire første trinnene i barneskolen er hver fjerde lærer førskolelærer. Disse har kompetanse i lese- og skriveopplæring fra sin grunnutdanning som kvalifiserer til tilsetting på første trinn. Førskolelærere som er tilsatt på andre til fjerde trinn, har obligatorisk videreutdanning for arbeid i skolen.

4.1.6 Departementets vurdering

PISA og PIRLS gir et bilde av norsk skole som ikke er oppløftende. Nedgangen i Norge er større enn i OECD-området som helhet, og viser en urovekkende tilbakegang fra 2000. Undersøkelsene dekker selvsagt ikke hele bredden av målene for norsk skole, men likevel et utvalg helt sentrale mål. Den store spredningen i elevprestasjoner innen hver skole vitner om lite homogene elevgrupper, og dette er en stor utfordring for lærerne.

Lesing er grunnleggende for videre læring. Det er svært alvorlig når undersøkelser viser at mange norske barn ikke utvikler tilstrekkelige leseferdigheter til å kunne delta i videre utdanning og yrkesliv. Det er derfor viktig å intensivere arbeidet for å bedre elevenes leseferdigheter. Elever tilegner seg leseferdigheter først gjennom den grunnleggende leseinnlæringen, som vanligvis foregår fra første til fjerde trinn. Elever som ikke lærer å lese tidlig, må fanges opp, og tiltak må iverksettes raskt. Fra femte til tiende trinn og i den videregående opplæringen videreutvikles lesekompetansen både i norskopplæringen og gjennom lesing i andre fag. PISA-resultatene viser tydelig at det også er svært viktig å legge vekt på systematisk videreutvikling av leseferdighetene gjennom hele skoleløpet og som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Ordningen med leksehjelp er et område hvor det fremdeles er stort potensial for kvalitetsutvikling. Det er behov for å utvikle materiell til barn og veiledningsmateriell til de ansatte i skole og SFO for å støtte lese- og språkstimulering og læringsstrategier. I tråd med Soria Moria-erklæringens mål om å styrke kvaliteten på skolefritidsordningen ønsker departementet å satse på kvalitetsutvikling på dette området.

I Danmark tok det åtte år å snu trenden med synkende leseferdigheter. *Gi rom for lesing!* ble lansert av norske myndigheter i 2003 og implementert i skolene i 2004. Målet med lesestrategien var at man skal se målbar forbedring i elevenes

motivasjon for lesing og leseferdigheter i 2009. Med *Gi rom for lesing!* er det skapt et økt engasjement og økt entusiasme for lesing i norske skoler. Resultatene i PIRLS-undersøkelsen viser at elevene leser mer i 2006 enn de gjorde i 2001, og at foreldrene er blitt mer engasjert i å lese for sine barn. Dette er gledelig, og departementet vil støtte den positive utviklingen i foreldrenes engasjement og aktive involvering i elevenes læringsarbeid.

Mye verdifullt arbeid er gjort lokalt i forbindelse med *Gi rom for lesing!,* men to år med tiltak kan ikke spores i økt lesekompetanse blant norske elever på fjerde trinn når en sammenligner de norske resultatene i PIRLS fra 2001 til 2006. En mer helhetlig tilnærming til nasjonale satsinger og strategier på alle nivåer er en utfordring i arbeidet videre, både for å oppnå bedre synergieffekt av ulike tiltak og i oppfølgingen av Kunnskapsløftet.

God leseopplæring er avhengig av kompetente lærere og et godt pedagogisk opplegg, med klar struktur og systematikk som primært er knyttet til norskplanens kompetansemål. Det er et stort behov for å styrke lærernes kompetanse, både på kort og lengre sikt. For lærerne som har den viktige jobben det er å hjelpe elever på alle nivåer til å bli gode lesere, er det viktig med solide fagdidaktiske kunnskaper om leseopplæring og utvikling av lesestrategier.

Departementet vil i 2008 utarbeide et veiledningsmateriell i systematisk leseinnlæring, leseutvikling og tverrfaglig lesing for grunnskolen, som skal være tilgjengelig for alle skoler. Veiledningsmateriellet skal omfatte både den grunnleggende leseopplæringen, systematisk leseutvikling for alle elevgrupper, også svake lesere, og systematisk lesing i alle fag i grunnskolen. Veiledningsmateriellet skal også inneholde råd om hvordan skoler organisatorisk og administrativt kan legge til rette for systematisk og langsiktig innsats for å bedre elevenes leseferdigheter.

Med utgangspunkt i veiledningsmateriellet vil det bli utarbeidet et etterutdanningstilbud i leseopplæring og lesekompetanse som skal tilbys regionalt fra 2008. Det er særlig viktig at de lærerne som står overfor de største utfordringene, har gode kunnskaper om leseopplæring og leseutvikling. Derfor vil en del av utgiftene til lærernes deltakelse bli statlig finansiert for kommuner som har svake resultater i lesing fra nasjonale prøver i 2007.

Norskfaget blir foreslått utvidet med to uketimer på barnetrinnet fra 2008, og dette vil gi rom for å styrke leseopplæringen. Det er viktig at leseopplæringen prioriteres gjennom denne timetallsutvidelsen. Derfor vil departementet gjennomgå læreplanen i norsk for å styrke leseopplæringen på andre og fjerde årstrinn. Også øvrige årstrinn vil få planene justert slik at det blir tydelig hvordan leseferdigheter og lesestrategier skal utvikles. Den justerte læreplanen skal gjøres gjeldende fra skoleåret 2008–2009. Veiledningsmateriell og etterutdanningstilbud i lesing vil bli basert på den justerte læreplanen.

Norskopplæringen er en felles arena for utvikling av både glede over og kunnskaper om skjønnlitteratur. Departementet mener at læreplanenes kompetansemål legger til rette for at elever får del i den litterære kulturskatten, og har tillit til at lokalt læreplanarbeid sikrer at et representativt utvalg tekster legges til grunn for opplæringen. Den store interessen for debatt om enkeltforfattere kan brukes til å fremme en levende dialog om arbeidet med skjønnlitterære tekster i opplæringen.

For å bli en god leser må en lese mye og allsidig. Generelt er norske elever flinkere til å lese skjønnlitterære tekster enn fagtekster, og de skriver bedre fritt og fabulerende enn saklig og resonnerende. Det er etter departementets mening viktig å sette faglitterær lesekompetanse på dagsordenen. Utdanningsdirektoratet har derfor fått i oppdrag å vurdere og anbefale tiltak for å styrke lesingen i alle fag i grunnskolen. En slik faglitterær lesekompetanse innebærer bl.a. kunnskaper om fagfeltet, spesialvokabular og hvordan ulike fagtekster er bygd opp, og stiller krav til så vel presisjonsnivå som detaljeringsgrad. Dette må læres, og departementet ønsker å se nærmere på hvordan læremidlene i norsk og andre fag legger til rette for arbeid med bl.a. sakprosa og skolefaglige tekster. Her er det viktige kjønnsmessige perspektiver, siden mange gutter ser ut til å motiveres lettere av andre tekster enn de skjønnlitterære.

Den store oppgaven Norge nå står overfor med å gjøre norske elever til bedre lesere, vil kreve et bedre system for kompetanseoverføring fra sentrale kompetansemiljøer til dem som arbeider med lesing i skolene. Departementet ønsker at denne veien gjøres kortere ved å styrke det regionale ansvaret. Kompetanse i høyskoler og universiteter må i større grad enn i dag benyttes til å bistå skoleeiere, skoler og lærere i lesearbeidet. Som et ledd i forebyggende arbeid og tidlig innsats bør det også inngå ansvar for å tilby kompetanse og veiledning til personale i barnehagene, barnehageeiere og kommuner som lokale barnehagemyndigheter.

Etablering av nasjonale sentre og utvikling av nasjonale strategier har bidratt til kvalitetsutvikling på viktige satsingsområder. Etter departementets mening er det nå behov for å analysere hvilke tiltak som må settes i verk for å utvikle en helhetlig norskopplæring. Departementet er derfor enig i

vurderingene som er gjort i rapporten *Framtidas norskfag* om behov for gjennomgang av mandat og utviklingsoppgaver til nasjonale sentre som har oppgaver knyttet til norskopplæringen. Departementet ser at det kan være et behov for en instans som har et helhetlig perspektiv på norskfaget på alle trinn i opplæringen. I en vurdering av dette må også behovet for å styrke skriveopplæringen inngå.

Språkferdigheter utvikles ikke isolert, og i opplæringen er ofte lesing og skriving to sider av samme sak. Etter departementets vurdering er det nødvendig å rette større oppmerksomhet mot elevenes skriveferdigheter. Dagens samfunn er tekstbasert, og skriftlige kommunikasjonsformer vinner stadig større innpass gjennom ulike digitale medier. Vi har lite kunnskap om forutsetningene for god skriveopplæring. Departementet mener at et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ville kunne bidra til å styrke og samordne arbeidet med allsidig norskfaglig og tverrfaglig skriving i skolen. Imidlertid må en opprettelse av et slikt senter ses i sammenheng med gjennomgang av mandat og oppgaver til eksisterende sentre slik at helheten i norskopplæringen ivaretas.

Definerte grunnleggende ferdighet i alle fag representerer noe nytt i norsk grunnopplæring. Det er nødvendig å etablere en felles forståelse av hva utvikling av lesing, skriving og muntlige ferdigheter på tvers av fag i norsk grunnopplæring innebærer. Det må også gjøres klart hvordan forholdet mellom disse språklige ferdighetene og andre faglige kompetansemål best kan ivaretas. Dette krever videre arbeid. Departementet mener derfor at det er behov for å vite mer om hvordan opplæringen i grunnleggende ferdigheter legges til rette og gjennomføres, og hvordan lærerne vurderer de grunnleggende ferdighetene.

Lærernes kompetanse i norskfaget er svært avgjørende både for elevenes læring i faget norsk generelt og for elevenes utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Det er derfor viktig at lærerne i hele grunnskolen har relevant kompetanse. Det er ikke tilfredsstillende at hver femte lærer på ungdomstrinnet mangler fordypning i faget, og departementet mener at det er grunn til å stille krav om formell kompetanse i norsk. Departementet har foreslått at det blir krav om minst 60 studiepoengs fordypning i norsk for å bli tilsatt i dette faget på ungdomstrinnet. Forslaget fikk bred støtte i høringsrunden, og Kunnskapsdepartementet har fastsatt endringer i forskrift til opplæringsloven om kompetansekrav til lærere i grunnskolen. Det vil nå være krav om minst 60 studiepoengs kompetanse for lærere som skal tilsettes for undervisning i norsk på ungdomstrinnet. Endringene gjøres gjeldende fra 1. august 2008.

Departementet vil

- utvikle materiell for lese- og språkstimulering og læringsstrategier til bruk i skolefritidsordningen, leksehjelpstiltakene og arbeidsstøttetiden ved skolene
- styrke det regionale arbeidet for lesing knyttet til lærerutdanningsinstitusjonene
- følge opp læreplanen i norsk, som justeres for å styrke leseferdighetene i 2008, og direktoratets forslag til styrking av lesing i alle fag
- følge opp utarbeidet veiledningsmateriell i lesing og sette i verk etterutdanningstilbud for lærere
- sette i gang forskning for å belyse hvordan utvikling av leseferdigheter, lesestrategier og faglesing er dekket i læremidlene for grunnopplæringen
- følge opp evalueringen av Kunnskapsløftet når det gjelder grunnleggende språkferdigheter
- opprette et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning
- gjennomgå mandatene og utviklingsoppgavene til de nasjonale sentrene som omfatter norskopplæringen, herunder drøfte
  - etablering av et norskfaglig kompetansenettverk
  - etablering av et forum for debatt om tekstutvalg i norskopplæringen
  - hvordan helheten i norskopplæringen best kan ivaretas

4.2 Nynorsk i opplæringen

Den norske språksituasjonen med stor dialektvariasjon og to norske målformer er en viktig ressurs. Å møte språk med annen uttale og andre formuleringsmåter gir et utgangspunkt både for å utvikle språklig bevissthet og språklige ferdigheter og for å reflektere over det som er litt annerledes også i egen kultur. Tekster på begge målformer er en integrert del av de lese- og skriveferdighetene som kreves i norskfaget, men å mestre språk i ulike sammenhenger har også en egenverdi. Regjeringen ønsker å opprettholde norsk språk, det vil si både bokmål og nynorsk, som fullt utbygde, samfunnsbærende skriftspråk. I Soria Moria-erklæringen er dette formulert slik:

Regjeringen vil peke på det verdifulle mangfoldet som ligger i det å ha to norske skriftkulturer. Nynorsk og bokmål er formelt likestilt, men reelt har nynorsk likevel vanskeligere vilkår. Det er derfor særlig viktig å sikre nynorsk gode utviklingsmuligheter.

Nynorsk er godt etablert i offentlige sammenhenger. Utdanningssektoren, kirken, offentlig forvaltning, litteratur- og kulturliv og humanistiske fag er samfunnsområder der nynorsken står sterkt. Flere riksaviser bruker nå mer nynorsk enn før, mange lokalaviser redigeres på nynorsk, og bruk av nynorsk og dialekt er blitt institusjonalisert både i NRK og TV2. Særlig på Vestlandet bruker flere i næringslivet nå nynorsk[18], og flere store konsern bruker nynorsk også i riksdekkende reklame.

Dette hindrer likevel ikke at presset mot nynorskbrukere er stort. Det er dette presset som gjør det nødvendig å føre en så aktiv språkpolitikk som Soria Moria-erklæringen legger til grunn.

Nynorsk er ikke et minoritetsspråk, verken ut fra norsk lov eller i folkerettslig sammenheng. Med bortimot 600 000 brukere er heller ikke nynorsk et spesielt lite språk i internasjonal sammenheng. Av i alt 431 norske kommuner har 114 gjort vedtak om at statsorganer skal bruke nynorsk som tjenestespråk i skriv til kommunen, mens 157 kommuner er språknøytrale. Basert på disse vedtakene er nynorsk flertallsmålform i fire fylker, dvs. at regionale statsorganer som dekker disse fylkene, har nynorsk som tjenestemål. I ca. 180 kommuner er det elever med nynorsk som hovedmål i grunnskolen, og i 121 av disse kommunene utgjorde nynorskelevene mer enn 65 prosent.[19] Tallet på elever med nynorsk som hovedmål var ca. 85 700 i skoleåret 2006–2007,[20] dvs. at nynorskelevene utgjorde ca. 14 prosent av det totale elevtallet i grunnskolen. De fleste nynorskbrukerne bor på Vestlandet, men alle elever skal, med visse unntak, lære å lese og skrive nynorsk.

Gjennom Kunnskapsløftet gjøres språkkompetanse til et av de viktigste målene med opplæringen. Læreplanen i norsk understreker sidestillingen mellom målformene ved å unngå begrepene «hovedmål» og «sidemål» i kompetansemålene. På alle trinn blir det framhevet at elevene skal arbeide med bokmål og nynorsk parallelt i norskundervisningen – først gjennom muntlige tekster og lesing, senere gjennom skriving.

Boks 4.2 Lokalt utviklingsarbeid

Holmlia skole i Oslo har utviklet en modell for nynorskopplæringen som er en del av den lokale læreplanen. Noen sentrale trekk ved modellen er:

- integrert nynorskopplæring i norskfaget
- nynorskopplæring fra høsten i åttende klasse
- vurdering i nynorsk fra åttende klasse
- lærere og elever bruker nynorsk som arbeidsspråk

I tillegg bruker noen klasser lærebøker på nynorsk i andre fag enn norsk.

Elever med nynorsk som opplæringsmål leser nynorsk og bokmål parallelt fra de begynner å lese, og får dermed en tidlig start i begge målformer. En slik tidlig start er ikke like opplagt for elever med bokmål som opplæringsmål. Ved noen skoler der bokmål er opplæringsmål, blir tidlig start med nynorsk prøvd ut. I en undersøkelse fra Utdanningsdirektoratet i 2006 gir elever som har begynt tidlig med nynorsk som sidemål, på åttende trinn eller tidligere, uttrykk for at de liker sidemål bedre enn elever som har begynt sent[21] En slik tendens blir også beskrevet i et arbeidsnotat fra NIFU STEP i forbindelse med et sidemålsforsøk i videregående skoler i Oslo. Elever som svarer at de har lært en del eller mye nynorsk på ungdomsskolen, er mer positive til nynorsk[22]. Mange kompetansemål peker spesielt på at språket skal utvikles ved at eleven blir kjent med og reflekterer over språklig variasjon.

Nynorsksenterets mandat er å styrke nynorskopplæringen i hele grunnopplæringen. For å imøtekomme dette oppdraget har senteret satset særlig sterkt på tre områder: nettressurser, kompetanseheving og FOU-prosjekt. På sin hjemmeside www.nynorsksenteret.no har Nynorsksenteret utviklet flere nettressurser for de som skal lære nynorsk eller undervise i nynorsk, bl.a. «På nynorsk», som er et gratis, interaktivt undervisningsopplegg om tekst og tekstgrammatikk med utgangspunkt i tekster på nynorsk. «Nynorskbok.no» er en nettside med anmeldelser av nye barne- og ungdomsbøker på nynorsk. «I praksis» er kortfilmer om eksemplarisk undervisning i nynorsk som sidemål på forskjellige skoler. Tekst-

[18] Grepstad 2005.
[19] Grepstad 2005.
[20] GSI 2006/2007.
[21] TNS Gallup 2006.
[22] IFU STEP 2005:.

basen er en samling av autentiske sakprosatekster på nynorsk fra aviser, tidsskrifter og blad. Nynorsksenteret har også fått laget en arbeidsgrammatikk for minoritetsspråklige som er gratis tilgjengelig på senterets nettsider. I tillegg har Nynorsksenteret samlet pekere til en rekke nynorskressurser som finnes på nettet.

I de tre årene senteret har vært i gang, har en sett et stort behov for kurs og kompetanseheving på feltet nynorskopplæring i skolen. Derfor har Nynorsksenteret utviklet norskdidaktiske kurs som er mye etterspurte. Kurs om nynorsk barne- og ungdomslitteratur, kurs om bruk av IKT i nynorskopplæringen, kurs i nynorsk som sidemål og kurs om lesestrategier i alle fag er de kursene Nynorsksenteret har hatt flest deltakere på. Nynorsksenteret arrangerer kurs over hele landet.

Nynorsksenteret støtter forsknings- og utviklingsprosjekter om nynorskopplæring rundt om i landet med kurs, veiledning og midler i større og mindre omfang. Nynorsksenteret har prosjekter på de fleste alderstrinn fra barnehagen til og med den videregående skolen. De fleste prosjektene foregår på skoler der elevene har nynorsk som sidemål, men Nynorsksenteret har også fått i gang FoU-prosjekter på skoler der elevene har nynorsk som hovedmål. I alt har Nynorsksenteret i 2007–2008 i gang tolv ulike prosjekter for å styrke nynorskopplæringen i skolen. I tillegg har senteret flere FoU-prosjekter i lærerutdanningen.

Etter 10. årstrinn skal elevene ha tre standpunktkarakterer, en i norsk hovedmål skriftlig, en i norsk sidemål skriftlig og en i norsk muntlig. De kan trekkes ut til en skriftlig eksamen som omfatter norsk hovedmål og sidemål. De kan også trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Etter Vg2 i yrkesfaglige utdanningsprogrammer skal elevene ha tre standpunktkarakterer, to i norsk skriftlig og en i norsk muntlig. Etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogrammer og påbygging til generell studiekompetanse skal elevene ha tre standpunktkarakterer, en i norsk hovedmål skriftlig, en i norsk sidemål skriftlig og en i norsk muntlig. Etter Vg2 i yrkesfaglige utdanningsprogrammer kan elevene trekkes ut til skriftlig eksamen eller muntlig eksamen i norsk. Etter Vg3 i studieforberedende utdanningsprogrammer og påbygging til generell studiekompetanse skal elevene opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål. De kan også trekkes ut til skriftlig eksamen i norsk sidemål og til muntlig eksamen i norsk.

Elevene kan selv velge hovedmål til avgangsprøven på tiende trinn og eksamen i videregående opplæring. Nesten ingen skifter målform før de er ferdige med ungdomsskolen. Men det er urovekkende at mange som har hatt nynorsk som hovedmål i grunnskolen, går over til å skrive bokmål på videregående skole, i høyere utdanning eller når de kommer ut i arbeidslivet. Foreløpig har vi liten kunnskap om hva som er årsakene til bytte av målform, og hva omfanget er. De studiene som foreligger,[23] peker likevel på noen ganske tydelige trekk. Det ser ut til at flere elever fra yrkesforberedende studieprogrammer enn fra studieforberedende studieprogrammer bytter målform, og at presset er særlig stort i storbynære områder.[24] Det foreligger ikke statistikk over hvor mange som velger nynorsk som hovedmål til eksamen i den videregående opplæringen.

Ifølge opplæringsloven § 9–4 skal læremidler i andre fag enn norsk foreligge på nynorsk og bokmål til samme tid og til samme pris. Dette er et tiltak for å sikre at nynorskelevene har tilgang til læremidler på hovedmålet sitt. Når det innføres ordninger med gratis læremidler for elever i videregående opplæring, skal skoleeier se til at elevenes språklige rettigheter blir fulgt opp.

Når det gjelder leseprestasjoner, viser de norske delprosjektene innen PISA 2000 og PIRLS 2001 at det var små, men signifikante utslag på målform.[25] Prosjektgruppen bak undersøkelsen framsetter som hypotese at bokmålselevene har litt bedre leseprestasjoner fordi de leser mer på skriftspråket sitt enn det nynorskelevene gjør.

4.2.1 Departementets vurdering

Departementet legger vekt på at bred språkkompetanse har en verdi i seg selv. Den språklige variasjonsbredden i Norge, med to offisielle målformer, samisk som offisielt språk, flere minoritetsspråk og stor toleranse for dialektvariasjon, gir oss en allmenn språkkompetanse som oftere enn hva tilfellet er i dag, kan framheves som noe positivt.

Elever som mestrer både nynorsk og bokmål, kan veksle mellom målformene i forskjellige kommunikasjonssammenhenger. En forutsetning for å utvikle et språk muntlig og skriftlig er imidlertid at elevene møter språket i mange og ulike sammenhenger. Alle elever får daglig stimulans gjennom media til å lære bokmål. Når elevene skal lære å skrive nynorsk, er det ikke slik. Men alle trenger å oppleve glede over ulike kulturuttrykk for å kunne utvikle positive holdninger og få modeller for egen bruk av språket.

[23] Grepstad 2004, Grepstad 2006.
[24] Grepstad 2006.
[25] Vagle 2005.

Departementet ønsker derfor å legge til rette for at barn og unge skal få muligheter til å etablere en sikrere identitet, kulturelt og språklig, og at nynorsk skal bli en mer naturlig del av den språklige hverdagen for barn og unge i barnehage og skole. Det er behov for å styrke innsatsen for å utvikle og spre kunnskap om praktiske og motiverende undervisningsmetoder for en integrert lese- og skriveopplæring i nynorsk som sidemål. Det er en særlig utfordring å stimulere til at elever som har nynorsk som hovedmål, holder fast ved sin målform etter grunnskolen. Dette forutsetter kunnskap om hvorfor og i hvor stort omfang elever bytter målform i den videregående opplæringen. Fordi det finnes lite kunnskap om opplæringen i nynorsk i skolen, er det behov for styrket forskningsinnsats på dette området. Nynorsksenteret har satt i gang mange tiltak for å styrke nynorskopplæringen i skolen, men mye er fremdeles ugjort. Det er derfor viktig med intensivert innsats og et bredt engasjement for å bedre nynorskopplæringen.

Departementet har fått enkelte signaler om at kravet til at læremidler ikke skal tas i bruk av skoler dersom læremidlene ikke foreligger på begge målformer, i flere tilfeller ikke etterkommes. Dette fører til at elever ikke får de nynorske læremidlene de har krav på. Departementet vil understreke både læremiddelprodusentenes ansvar for produksjon og det ansvaret kommunene og fylkeskommunene har for å følge opplæringsloven når det gjelder innkjøp av nynorske læringsressurser.

Det er et behov for å kontrollere og framskaffe informasjon om i hvilken grad læremidler foreligger på begge målformer til samme pris og til samme tid, slik kravet er i opplæringsloven. Departementet har derfor bedt Utdanningsdirektoratet i samarbeid med forlagene om å undersøke i hvilket omfang det produseres læremidler i kun én målform, og ev. i hvilket omfang parallellutgaven forsinkes vesentlig. Utdanningsdirektoratet har i tillegg fått i oppdrag å innhente rapportering fra fylkeskommunene om hvorvidt det er kjøpt inn læremidler som ikke foreligger til samme pris og samme tid, jf. opplæringsloven § 9–4. Departementet har i tillegg bedt elevorganisasjonene lage en oversikt over hvordan elevene oppfatter læremiddelsituasjonen ved skolestart 2008.

De signalene departementet har fått, tyder også på at situasjonen når det gjelder digitale læremidler på nynorsk, ikke er tilfredsstillende, og at kravet til parallellutgaver i flere tilfeller ikke blir oppfylt.Utdanningsdirektoratet er derfor bedt om å gjennomgå digitale læremidler, nettsteder, nettbaserte tjenester og programvare som er i bruk i opplæringen, både fra private og offentlige leverandører, og vurdere disse i forhold til opplæringsloven § 9–4 og tilhørende forskrifter. Videre er direktoratet bedt om å gjøre en vurdering av hvorvidt det er behov for en forskriftsendring for bedre å ivareta formålet med § 9–4 når det gjelder digitale læremidler.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet ble eksamensformen i norsk etter tiende årstrinn endret fra to dager i skriftlig hovedmål og sidemål, til én eksamensdag som inkluderer prøving i begge målformer. Ordningen med tre standpunktkarakter er ikke endret. Departementet vil evaluere den nye eksamensordningen for å sikre relevant statistikk og dokumentasjon og for å kunne korrigere eventuelle uønskede konsekvenser av ordningen med en felles eksamensdag. Departementet vil samtidig foreta en vurdering av eksamensordningen med norsk sidemål som trekkfag i studieforberedende utdanningsprogrammer i videregående opplæring.

Departementet vil

- styrke nynorsk i opplæringen gjennom en tiltaksplan knyttet til Nynorsksenteret med hovedområdene
  - nynorsk i hverdagen for barn og unge i barnehage og skole
  - nynorskopplæring som er motiverende og gir bedre læringsutbytte
  - kompetanseutvikling i nynorsk for lærere og førskolelærere
  - bedre kunnskapsgrunnlag om nynorskopplæringen gjennom statistikk og forskning
- følge opp evalueringen av ordningen med en felles eksamensdag i hovedmål og sidemål etter tiende årstrinn
- vurdere eksamensordningen med norsk sidemål som trekkfag i studieforberedende utdanningsprogram

4.3 Norsk tegnspråk

Historisk sett er tegnspråkene blitt til i døve menneskers spontane kommunikasjon med hverandre, men disse språkene har også mange hørende brukere. Det er noen karakteristiske forskjeller mellom talespråkene og tegnspråkene som følge av forskjellen i sansekanal, men de to språkgruppene deler likevel de grunnleggende egenskapene ved naturlige, menneskelige språk.

I læreplanverket står det følgende om formålet med faget norsk tegnspråk:

Tegnspråket skal være grunnleggende fag for læring og kunnskapstilegnelse, og er et sentralt fag for kommunikasjon, kulturforståelse, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom tegnspråklig samhandling med andre, i arbeid med egne tekster og i møte med andres tekster, vil barn og unge innlemmes i kultur og samfunnsliv. Faget skal være med å gi elevene et grunnlag for aktiv deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv.

Elever i grunnopplæringen som har tegnspråk som førstespråk, har rett til opplæring i og på tegnspråk etter opplæringsloven §§ 2–6 og 3–9. Som del av Kunnskapsløftet er det forskriftsfestet egne læreplaner for grunnopplæringen i norsk for døve og sterkt tunghørte, norsk tegnspråk, engelsk for døve og sterkt tunghørte og drama og rytmikk for døve og sterkt tunghørte. Elever som har tegnspråk som førstespråk, har rett til opplæring etter disse læreplanene. Skolene kan tilby tegnspråk som fremmedspråk både på ungdomstrinnet og i den videregående opplæringen.

Elever som får opplæring etter læreplanen i norsk tegnspråk, skal i andre fag enn norsk og norsk tegnspråk ha det samme timetallet som hørende elever. I norsk og norsk tegnspråk er det fastsatt et felles timetall som skal fordeles på lokalt nivå med utgangspunkt i læreplanene for disse fagene. En best mulig samlet måloppnåelse for den enkelte eleven skal legges til grunn for den lokale fordelingen av timene mellom norsk og norsk tegnspråk. Det er en forutsetning at målene i læreplanene for norsk og norsk tegnspråk ikke blir fraveket. Den enkelte eleven og de foresatte må samtykke i fordelingen.[26]

Innføring av rett til opplæring i og på tegnspråk fra og med 1. juli 1997, i dagjeldende grunnskoleforskrift § 2–4[27] og L97, har ført til at et større antall hørselshemmede elever søker seg til videregående opplæring, høyskoler og universiteter. Forskning viser at funksjonshemmedes sjanse for å få jobb øker dersom de har høyere utdanning.[28] Knutepunktskoler for hørselshemmede rapporterer at elever som har fått opplæring etter L97, har bedre kompetanse i norsk, og hevder at "L97-generasjonen" har økt samfunnsdeltakelse. En undersøkelse konstaterte at ungdom med tilhørighet i tegnspråkmiljø, ikke anså hørselshemmingen som noe problem.[29]

I dag har elever i grunnskolen rett til tegnspråkopplæring kun hvis de har dette som førstespråk, jf. opplæringsloven § 2–6, mens elever i videregående opplæring har slik rett også dersom sakkyndig vurdering konkluderer med at det foreligger et reelt behov for dette, jf. opplæringsloven § 3–9. Departementet sendte 12. oktober 2007 på høring et forslag om å innføre gjeldende ordning for videregående opplæring også i grunnskolen, slik at grunnskoleelever som etter sakkyndig vurdering har behov for det, gis rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk. Forslaget er nå fremmet i Ot.prp. nr. 40 (2007–2008) Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova. Dersom forslaget blir vedtatt, innebærer dette at det vil være rett til tegnspråkopplæring etter læreplan i norsk tegnspråk fra førskolealder og i hele grunnopplæringen for barn/elever som etter sakkyndig vurdering har behov for slik opplæring.

4.3.1 Departementets vurdering

Over 90 prosent av døve barn får i dag cochleaimplantat. Det gir bedre hørsel og vil minske behovet for opplæring i tegnspråk som førstespråk. Likevel må det legges til grunn at det også i fremtiden vil være behov for å utvikle ferdigheter i tegnspråk. I forarbeidene til opplæringsloven blir det lagt til grunn at tegnspråk er et fullverdig språk på linje med norsk og samisk. Departementet mener det bør legges til rette for mer fleksible tilbud om tegnspråkopplæring. Departementet anbefaler å foreta en helhetlig vurdering av virkemidler som kan bidra til å fremme tilbudet innen tegnspråk. En slik vurdering bør også omfatte vurdering om det bør innføres rett til tegnspråkopplæring som andrespråk for tunghørte elever i grunnopplæringen. Elever med samisk eller finsk bakgrunn har i dag rettigheter til opplæring i disse språkene som andrespråk. Dette innbærer at opplæringen gis etter egen læreplan og med et utvidet timetall totalt. Det bør drøftes om en ev. slik rett også bør omfatte andre grupper, som nær familie av hørselshemmede. En slik rett vil gjelde uavhengig av opplæringsloven §§ 2–6 og 3–9, og også i utgangspunktet omfatte en større gruppe enn den gruppen som har rett til å få hele grunnopplæringen i og på tegnspråk etter disse bestemmelsene.

Ved en ev. innføring av en slik rett bør det åpnes for at opplæringen i tegnspråk som andrespråk kan legges til en annen skole enn nærskolen, slik som for elever som har tegnspråk som førstespråk.

[26] Rundskriv F-12/2006.
[27] Forskriftsbestemmelsen ble videreført som lovbestemmelse i opplæringsloven § 2–6. 1. august 2000 fikk også elever i videregående opplæring rett til tegnspråkopplæring, jf. opplæringsloven § 3–9.
[28] Bliksvær og Hanssen 2000.
[29] Haualand, Grønningsæter og Hansen 2003.

Departementet vil
- foreta en helhetlig vurdering av virkemidler som kan bidra til å fremme tilbudet innen tegnspråk i grunnopplæringen, herunder rett til tegnspråk som andrespråk
- ved en ev. innføring av en rett til tegnspråk som andrespråk utarbeide læreplan for norsk tegnspråk som andrespråk i grunnopplæringen, vurdere modeller for fjernundervisningstilbud i faget og kartlegge tegnspråkkompetansen hos lærere

4.4 Norsk for minoritetsspråklige elever

Opplæringsloven § 2–8, første ledd sier følgende: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.» Forskrift til opplæringsloven § 1–1, bokstav e sier at elever i grunnskolen som har rett til særskilt opplæring i norsk, jf. opplæringsloven § 2–8, skal få opplæring etter tilpassing til læreplanen i norsk eller opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Retten til særskilt norskopplæring gjelder tilsvarende for elever i private skoler, jf. privatskoleloven § 3–5.

Retten til særskilt norskopplæring er i dag begrenset til grunnskolen, men i St.meld nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen* foreslås det at retten utvides til også å gjelde elever i videregående opplæring. I Innst. S. nr. 164 (2006–2007) heter det: «Fleirtalet[30] er samd i at det må komme ein eigen regel i opplæringslova for å synleggjere retten til språkopplæring i vidaregåande opplæring. Dette vil saman med den nye, nivåbaserte læreplanen i grunnleggjande norsk, vere gode verkemiddel for at minoritetsspråklege skal kunne fullføre vidaregåande opplæring.» Forslag til lovendring ble fremmet i Ot.prp. nr. 40 (2007–2008).

Ifølge SSB-tall for 2007 er det i aldersgruppen 6–15 år om lag 25 000 førstegenerasjons innvandrere og 28 000 etterkommere av innvandrere. I aldersgruppen 16–19 år er det om lag 14 100 førstegenerasjons innvandrere og 6 350 etterkommere. Ifølge GSI får om lag 40 000 elever i grunnskolen særskilt norskopplæring skoleåret 2007–2008. Statstilskuddet som tidligere var øremerket norskopplæring og morsmålsopplæring for språklige minoriteter i grunnskolen, er fra 01.01.07 innlemmet i rammetilskuddet til kommunene.

Rapporten *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*[31] viser at mange elever i grunnskolen har fått opplæring etter læreplanen i norsk som andrespråk (NOA) gjennom hele eller store deler av opplæringsløpet. Manglende kompetanse på skoleeier- og skolenivå, manglende kartlegging av behovet for opplæring, manglende tilpassing av opplæringen samt manglende dokumentasjon av oppnådd kompetanse etter opplæring ser ut til å ha ført til et for lavt ambisjonsnivå hos mange lærere og elever.

For å bedre minoritetsspråklige elevers norskferdigheter og derved øke deres læringsutbytte er det i stedet for NOA-planen utarbeidet en nivåbasert læreplan i grunnleggende norsk som kan benyttes uavhengig av årstrinn. Så snart elevene har oppnådd et tilstrekkelig ferdighetsnivå i norsk, skal de følge opplæring etter ordinær læreplan i norsk. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter ble tatt i bruk skoleåret 2007–2008. Skoleeierne skal fremdeles, og i samsvar med forskrift til opplæringsloven, kunne velge om elevene skal få opplæring etter en tilpassing til læreplanen i norsk eller etter den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I den videregående opplæringen vil skolene kunne benytte seg av en overgangsordning på inntil to år, slik at elevene som begynte på annet eller tredje årstrinn skoleåret 2007–2008, kan følge læreplan i norsk som andrespråk.

I tilknytning til læreplanen i grunnleggende norsk er det utarbeidet kartleggingsverktøy for å vurdere elevenes språkferdigheter i norsk. Dette verktøyet skal bidra til at elevene får opplæring på et nivå som samsvarer med deres forutsetninger, og til at de kan gå over til ordinær norskopplæring når de har tilstrekkelige norskferdigheter. Det er også utviklet veiledningsmateriell og et etterutdanningstilbud for lærere som skal undervise i grunnleggende norsk. I forbindelse med innføring av ny læreplan og nytt kartleggingsmateriell arrangerte NAFO skoleringskurs for alle fokusskoler. Disse skolene er forpliktet til å videreformidle denne nye kunnskapen. NAFO[32] samarbeider med universiteter og høyskoler om å videreutvikle og spre etterutdanningstilbudet.

Læreplanene i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og i morsmål skal følgeevalueres. Evalueringen skal ta for seg ulike aspekter ved opp-

[30] Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti, Kristelig Folkeparti og Senterpartiet.

[31] Rambøll Management 2006.

[32] Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

læringen og følge et bredt utvalg skoler på barne- og ungdomstrinnet samt videregående opplæring over tre år. Situasjonen for elever som kommer til Norge sent i opplæringsløpet, vil bli viet særskilt oppmerksomhet. Som en del av følgeevalueringen skal det gjennomføres kvantitative spørreundersøkelser. Norge skal også delta i OECD-studien *Review on Migrant Education*, som vil kunne gi verdifull kunnskap om effekten av ulike politiske strategier og tiltak for integrering i skolen og økt læringsutbytte.

Rambøll Management har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomført undersøkelsen *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklig ungdom med kort botid i Norge*.[33] I rapporten pekes det blant annet på at manglende samarbeid mellom kommune og fylkeskommune ser ut til å være en barriere for opplæringen. Hvilket tilbud som blir gitt til elevene, og hvordan opplæringsloven håndheves, ser ut til å variere mellom ulike kommuner og fylkeskommuner. Datagrunnlaget i undersøkelsen er for begrenset til å trekke endelige konklusjoner. Det er derfor behov for en grundigere kartlegging av opplæringstilbudet til målgruppen, og av hvordan kommuner og fylkeskommuner håndterer lovgrunnlaget.

Departementet mener det er viktig å se på hvordan ulike ordninger under de ansvarlige departementer innvirker på opplæringen til unge og voksne minoritetsspråklige. Det er etablert en tverrdepartemental gruppe som gjennomgår disse ordningene. Med utgangspunkt i rapporten *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklig ungdom med kort botid i Norge* vil gruppen vurdere forhold knyttet til sent ankomne minoritetsspråklige elever.

I februar 2007 ble den reviderte strategien *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* lansert. Strategien har 38 konkrete tiltak for å bedre læringen og øke deltakelsen for språklige minoriteter i opplæringen. Tiltak nr. 32 går ut på å kartlegge kompetansen til lærere som underviser minoritetsspråklige elever i morsmålsopplæringen, den tospråklige fagopplæringen og opplæringen i grunnleggende norsk. Kartleggingen skal etter planen foreligge høsten 2008.

4.4.1 Departementets vurdering

Ikke alle elever bruker norsk når skoledagen er slutt. For elever med et annet morsmål enn norsk, er utvikling av norskferdigheter av særlig stor betydning, og det er viktig at disse elevene får et godt språkopplæringstilbud. Departementet legger vekt på at kartleggingsverktøy, veiledningsmateriell og kompetanseutviklingstiltak i tilknytning til den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter samlet vil bidra til å styrke opplæringen i norsk for elevene.

Departementet ser alvorlig på funnene i rapporten *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*, som blant annet pekte på manglende eller tilfeldig kartlegging i kommunene av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. I tillegg til kartleggingsmateriellet som nå er utarbeidet i tilknytning til læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, vil departementet sende på høring forslag om at det presiseres i opplæringsloven og privatskoleloven at kommunene må foreta kartlegging av minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk når de skal ta stilling til elevens rettigheter til særskilt språkopplæring. Når det gjelder videregående opplæring, vil departementet foreslå en tilsvarende plikt for fylkeskommunen til å kartlegge norskferdighetene til minoritetsspråklige elever.

Minoritetsspråklige elever er en svært heterogen gruppe. Noen er født i Norge, mens andre kommer til landet underveis i skoleløpet. Noen snakker flytende norsk, mens andre kan lite norsk når de starter på skolen. Noen har lang skolegang fra hjemlandet, andre kommer med mangelfull skolebakgrunn. Med andre ord står skolen overfor

Boks 4.3 Trekantsamarbeid om fagopplæring i Stavanger

Prosjektet er en del av tiltak nr. 4 i strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis 2007 – 2009* og inngår i lokale utviklingsplaner. Målgruppen er elever fra språklige minoriteter på femte til sjuende årstrinn med rett til særskilt språkopplæring i henhold til opplæringsloven § 2–8. Lærer med ansvar for særskilt norsk, tospråklige lærere, faglærer og/eller kontaktlærer samarbeider om faglige temaer som skal gjennomgås. Norsklæreren velger ut fagord og spesielt vanskelige eller sentrale uttrykk, og disse oversettes til morsmålet, distribueres til foreldrene og gjennomgås av tospråklige lærere. Slik får elevene trening i å bruke de norske ordene før temaene tas opp i klassen. Kontaktlæreren og faglæreren sørger så for at disse ordene brukes aktivt i undervisningen.

[33] Rambøll Management 2008.

komplekse utfordringer når den skal gi et godt og tilpasset tilbud. Departementet mener derfor at det er viktig å følge med på implementeringen av læreplanene i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og i morsmål, både for å få bedre statistikk og dokumentasjon på praksis og for å kunne gjøre justeringer om det skulle vise seg nødvendig.

Det er spesielt utfordrende å gi et godt tilbud om norskopplæring til elever som kommer til Norge sent i skoleløpet. Disse elevene har knapp tid til å tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter til å komme videre i utdanningssystemet. Blant sent ankomne elever vil det også være noen med mangelfull grunnskoleopplæring fra hjemlandet. I tillegg til å lære seg norsk skal disse elevene ha opplæring i fag de mangler, og det er viktig at opplæringen i norsk ikke går på bekostning av dette. Samtidig møter elevene utfordringer alle tenåringer står overfor med å tilpasse seg samfunnets forventninger. Elever med innvandrerbakgrunn er overrepresentert blant dem som faller ut av videregående opplæring. For at denne situasjonen skal bedres, er det viktig at elever som ankommer sent i skoleløpet, får tilpasset opplæring, både i norsk og i andre fag. Bruk av tospråklig fagopplæring er et viktig virkemiddel her.

Mange sent ankomne elever vil, i tillegg til å ha rettigheter i henhold til opplæringsloven, også ha rettigheter regulert i introduksjonsloven hvis de er over 18 år (lov av 4. juli 2003 nr. 80 om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere). Det er viktig å spre informasjon om rettighetene disse elevene har. Departementet vil blant annet utarbeide en veileder til skoleledere og rådgivere med oversikt over rettigheter og eksempler på organisering av undervisningen. Veilederen vil også inneholde informasjon om andre lovverk og rettigheter utover opplæringsloven som kan ha innvirkning på opplæringstilbudet til denne målgruppen.

Det er avgjørende at lærerne har kompetanse innenfor det flerkulturelle feltet og i andrespråkspedagogikk for at minoritetsspråklige elever skal få et godt læringsutbytte gjennom hele grunnopplæringen. Med utgangspunkt i kompetansekartleggingen av lærere som vil foreligge høsten 2008, vil departementet vurdere behovet for etter- og videreutdanning for denne gruppen lærere, jf. omtale og tiltak under punkt 6.5 «Morsmål for minoritetsspråklige elever».

Initiativ som følgeevalueringen av nye læreplaner og deltakelse i OECD-studien *Migrant Education* vil i nær framtid gi nyttig kunnskap på enkeltområder. Studien *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklig ungdom med kort botid i Norge* peker blant annet på at vi vet lite om hvilket undervisningstilbud kommunene har til innvandrerbefolkningen.

Departementet mener det er behov for en samlet gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne, og vil i løpet av 2008 sette ned et offentlig utvalg for å vurdere situasjonen i barnehagene og i hele utdanningsløpet. Utvalget vil belyse større sammenhenger og foreta en gjennomgang av overordnede strukturer og rammer. Utvalget vil vurdere ansvar, virkemidler og tiltak vi har i dag på bakgrunn av eksisterende forskning og annen dokumentasjon, og vil komme med forslag til endringer og tiltak. I arbeidet vil det være naturlig å se på bruken av morsmål og annen særskilt språkopplæring.

Departementet vil

- foreslå at det presiseres i loven en plikt for skoleeiere til å kartlegge norskferdighetene til minoritetsspråklige elever
- iverksette følgeevaluering av læreplanene i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og i morsmål
- utarbeide en veileder til skoleledere og rådgivere med oversikt over rettigheter og eksempler på organisering av undervisningen
- nedsette et offentlig utvalg for å vurdere opplæringstilbudet på alle nivåer for minoritetsspråklige barn, unge og voksne

4.5 Norskopplæring for voksne

Ved behandlingen av St.meld. nr. 42 (1997–98) *Kompetansereformen* fikk voksne som var født før 1978, som hadde fullført grunnskolen og manglet fullført videregående opplæring, fra 1. august 2000 rett til slik opplæring, jf. opplæringsloven § 4A–3. Retten omfatter opplæring bygd på realkompetansevurdering. Fra 1. august 2002 fikk voksne som har behov for det, rett til grunnskoleopplæring, jf. opplæringsloven § 4A–1. Retten til grunnskoleopplæring inkluderer voksne som har gjennomført grunnskoleopplæring, men som likevel trenger slik opplæring, og omfatter til vanlig de fagene som trengs for å få vitnemål for fullført grunnskole for voksne, herunder norsk og engelsk. Retten omfatter rett til opplæring i grunnleggende ferdigheter, dvs. ferdigheter som er grunnlag for all læring. Dette innebærer at opplæringen skal være tilpasset deltakerens nivå og opplæringsbehov, og at den kan gis som komprimerte løp.

SSBs anslag over voksne med behov for og rett til grunnskoleopplæring var forholdsvis høye.[34] Anslagene skulle tilsi at innføring av lovfestet rett

til opplæring ville føre til betydelig økning i antall deltakere. Også resultatene fra OECD-undersøkelsene IALS[35] og ALL[36], som begge er utvalgsundersøkelser av voksnes ferdigheter til å lese prosa- og dokumenttekster samt tekst med kvantitativt innhold, tyder på at behovet for opplæring er stort. ALL, som også omfatter kartlegging av voksnes generelle mestringskompetanse, indikerer at når det gjelder leseferdighet, har ca. 1/3 av den voksne, norskspråklige befolkningen leseferdigheter som internasjonale eksperter har definert som utilstrekkelige i dagens arbeids- og hverdagsliv.[37] Det har imidlertid vært antydet at nivåene er satt for høyt. Lesesenteret i Stavanger har derfor definert «risikogruppen» til å omfatte personer som fungerer på nivå 1 på minst én av de tre leseskalaene i IALS. Ca. 12 prosent mellom 16 og 65 år faller inn under denne definisjonen.[38] En regner med at dette omfatter ca. 400 000 voksne. I Midtlyng-utvalgets mandat inngår en vurdering av tilbudet til voksne med særskilte behov, herunder voksne med lese- og skrivevansker.

Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser imidlertid svært liten økning i antall voksne i grunnskoleopplæringen etter at retten ble innført. 1. oktober 2002 var 3 686 voksne registrert i opplæringen. Av disse var 2 137 fra språklige minoriteter. Fem år senere, 1. oktober 2007, deltok 4 128 voksne i grunnskoleopplæringen. Antall deltakere fra språklige minoriteter hadde økt til 2 876, mens antall deltakere med norsk som morsmål hadde gått ned fra 1 549 til 1 252. En oversikt fra Utdanningsdirektoratet viser at i 2007 avla 38 voksne grunnskoleeksamen i norsk hovedmål, og 28 var oppe i norsk sidemål. 297 voksne var oppe i norsk som andrespråk. Til sammenligning avla 115 voksne grunnskoleeksamen i norsk hovedmål i 2002, mens 84 var oppe i sidemål. 194 var oppe i norsk som andrespråk.

Før det i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ble slått fast at «... voksne som har behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter på grunnskolens nivå, har rett til slik opplæring med hjemmel i opplæringsloven §§ 4A–1 og 4A–2», ble loven ofte tolket slik at den ikke omfattet rett til opplæring i grunnleggende ferdigheter. Personer med slike behov ble vist til andre opplæringstilbud, bl.a. i regi av studieforbundene. For å avhjelpe noe av opplæringsbehovet etablerte regjeringen fra 2006 *Program for basiskompetanse i arbeidslivet* (BKA). Programmet skal bidra til at voksne kan få opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning og bruk av IKT gjennom tilpasset opplæring på arbeidsplassen.

BKA gir støtte til bedrifter og offentlige virksomheter som iverksetter slik opplæring for sine ansatte eller for arbeidssøkere som de ønsker å rekruttere. I 2007 er det bevilget 35 millioner kroner til programmet. Departementet mener det er viktig å styrke voksnes muligheter til å delta i lese- og skriveopplæring, og foreslo i St.meld. nr. 16 (2006–2007) *og ingen sto igjen* flere tiltak for å oppnå dette. Høsten 2007 er det ferdigstilt et rammeverk for praktisering av opplæring i grunnleggende ferdigheter for voksne. Det skal også utarbeides en veileder for feltet samt settes i verk motivasjons- og informasjonsarbeid om voksnes rettigheter til opplæring.

I tillegg til opplæring i norsk for voksne på grunnskolens område har voksne innvandrere[39] rett og plikt til opplæring i norsk og samfunns-

Boks 4.4 Tilpasset opplæring for voksne

Kristiansand voksenopplæringssenter (KVO) gir tilbud om tilpasset opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og flyktninger med store psykososiale vansker. Tilbudet gis i en avdeling som er opprettet for formålet. Avdelingen kalles «Basen» og er plassert i nær tilknytning til resten av voksenopplæringssenteret. Her tilbys et skjermet miljø med undervisning i små grupper og med individuell oppfølging fra lærere som har tilleggskompetanse i psykisk helsearbeid. I tillegg benyttes helsepersonell ved behov. Basen organiseres som et tverretatlig samarbeidsprosjekt, men under ledelse av KVO.

[34] I St.meld. nr. 42 (1997–98) var det ifølge SSB registrert ca. 9 000 personer i yrkesaktiv alder uten fullført grunnskole. I tillegg var vel 80 000 voksne (20–66 år) registrert med uoppgitt utdanning, herav en høy andel innvandrere. På bakgrunn av resultatene fra Grunnskoleprosjektet, som ble gjennomført i 37 kommuner i perioden 2000–2002 med ca. 2 850 deltakere fordelt på tre semestre, anslo SSB at 16 000 voksne ville ha behov for grunnskoleopplæring, og at noen flere innvandrere enn norske ville ha behov for slik opplæring.

[35] International Adult Literacy Survey (IALS) ble gjennomført i 21 land i perioden 1994–98. Norge deltok i andre runde (SIALS) i 1998.

[36] Adult Literacy and Lifeskills Survey. OECD-undersøkelse der seks land deltok i 2003.

[37] Undersøkelsen viser at 8–9 prosent i alderen 16–65 år fungerer på det laveste nivået (nivå 1) på prosa- og dokumentskalaen. Rundt 24 prosent skårer på nivå 2. Fra Sammendrag av hovedresultatene i ALL-undersøkelsen. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger (www.uis.no).

[38] Gabrielsen 2005.

kunnskap. Denne opplæringen skal gi grunnlag for aktiv deltakelse i det norske samfunnet og mulighet for videre opplæring, jf. rundskriv H-20/05 om lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven). Arbeids- og inkluderingsdepartementet har ansvar for opplæringen.

4.5.1 Departementets vurdering

Det er bekymringsfullt at mange voksne har så svake leseferdigheter at de har problemer med å fungere tilfredsstillende i dagens samfunns- og arbeidsliv. At grunnleggende ferdigheter inngår som en naturlig del av grunnopplæringen i Kunnskapsløftet, vil på sikt kunne bidra til å endre dette. Departementet mener det er grunn til bekymring dersom mange som har rett til og etterspør grunnopplæring, ikke får noe tilbud.

GSI gir oversikt over hvor mange som får grunnskoleopplæring, fordelt på norskspråklige og språklige minoriteter. Det finnes imidlertid ikke tall over hvor mange voksne som har søkt, men eventuelt ikke får opplæringstilbud. Det finnes heller ingen oversikt over hvilke fag deltakerne tar, eller hvor lenge de deltar i opplæring. Spesielt er statistikken over voksne i videregående opplæring mangelfull. Mange voksne kjenner ikke til at de har rett til grunnskole og/eller videregående opplæring.[40] Det er derfor grunn til å anta at flere ville benyttet seg av retten dersom de visste om den. Flere av tiltakene som ble foreslått i St.meld. nr. 16 (2006–07), vil være aktuelle for å bedre norskopplæringen for voksne, bl.a. ved å gjøre *Program for basiskompetanse i arbeidslivet* til et permanent tilbud. Meldingen peker på behovet for å utvide voksnes rett til videregående opplæring, slik at retten knyttes til alder og ikke til fødselsår. Forslag om å gi voksne rett til videregående opplæring fra det året de fyller 25 år har vært på høring, og det skal legges fram en ot.prp. om endringen våren 2008.

Motivasjons- og informasjonsarbeid knyttet til voksnes rett til opplæring vil være et viktig bidrag for å øke voksnes opplæringsdeltakelse, spesielt overfor grupper som står utenfor arbeidslivet. I forbindelse med forslaget om endring i voksnes rett til videregående opplæring er det viktig at den informasjonen som gis, også tilrettelegges slik at den når dem som har behov for opplæring. Dersom det ikke finnes opplæringstilbud som er tilgjengelige forholdsvis raskt i etterkant av motiverings- og informasjonstiltakene, er det erfaringsmessig en del som mister interessen. Det er derfor viktig at det etableres tilbud om tilpasset opplæring for voksne med svak tilknytning til skole eller arbeidsliv som er blitt motivert til å ta opplæring.

De midlene som er avsatt til kompetanseheving for lærere i grunnopplæringen, omfatter også lærere som underviser voksne på grunnskolens og/eller den videregående opplæringens område. I tillegg er det som en del av Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen avsatt 5 mill. kroner til heving av kvaliteten på opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, bl.a. til etter- og videreutdanning av lærere. Videre utvikler Vox et tilbud om etterutdanning for lærere som underviser voksne i grunnleggende ferdigheter. Det er viktig at disse midlene og tilbudene blir sett i sammenheng, bl.a. fordi det ofte er de samme lærerne som underviser voksne med ulike opplæringsbehov.

Departementet vil

- bedre statistikken over antall voksne i grunnskole og videregående opplæring
- iverksette informasjonstiltak i forbindelse med endring i voksnes rett til videregående opplæring, herunder oppfordre kommuner og fylkeskommuner til å legge økt vekt på å gi opplæringstilbud til voksne
- samarbeide med arbeidslivet om å bidra til å tilrettelegge relevante arbeidstiltak som en del av opplæringen
- samarbeide med involverte departement om å gjennomgå regelverk og tilskuddsordninger for opplæring av voksne med sikte på å harmonisere ordningene

4.6 Internasjonalt samarbeid

Det internasjonale samarbeidet om å utvikle kvaliteten på utdanningen øker. Både EU og Europarådet legger vekt på språkstimulering og språkopplæring.

4.6.1 Europarådet

Europarådet har med sine 47 medlemsland lenge hatt stor innflytelse på europeisk språkpolitikk, bl.a. gjennom Europarådets rammekonvensjon for beskyttelse av nasjonaleminoriteter (1995) og det euroepiske sjarteret for regions- og minoritetsspråk (1992). Et mål for rådets avdeling for språkpolitikk er å fremme aktiviteter som kan bidra til et bedre og mer variert språkopplæringstilbud i

[39] Gjelder utvalgte grupper innvandrere som har kommet til landet etter 1. september 2005.
[40] Vox 2003.

Europa og derved bidra til større deltakelse i demokratiske prosesser og bedre sosial inkludering.

Siden 2004 har departementet støttet Europaråd-prosjektet «Languages in Education», som har som målsetting å utarbeide et europeisk rammeverk for nasjonalspråk/undervisningsspråk. Det nye rammeverket skal bygge på prinsippene for Rammeverket for fremmedspråk,[41] som ble lansert i forbindelse med Språkåret 2001. Rammeverket for fremmedspråk ligger til grunn for mange læreplaner og vurderingsordninger i Europa, i Norge bl.a. i læreplanene i grunnleggende norsk og morsmål for minoritetsspråklige elever, læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og i samisk som andrespråk.

Europarådet har som målsetting å ferdigstille den beskrivende delen av det nye rammeverket for språk innen 2008. De øvrige delene av rammeverket, inkludert beskrivelse av standarder, vil etter planen bli offentliggjort i 2009–2010. Rammeverket vil bli publisert som et elektronisk og interaktivt verktøy, og vil bli revidert løpende.

4.6.2 EU

EU er grunnlagt på prinsippet om kulturelt og språklig mangfold, og skal respektere språklig mangfold. Det skal vises respekt for individet, åpenhet overfor andre kulturer, toleranse og aksept av andre. Respekt for språklig mangfold er en av EUs kjerneverdier, en verdi som fremmer bruken av regional- og minoritetsspråkene som snakkes av nesten 50 millioner mennesker innenfor EUs grenser. EU arbeider derfor aktivt for å fremme mer og bedre kunnskap om alle organisasjonens 23 offisielle språk, og har anerkjent viktigheten av sin spesielle språkpolitikk gjennom å utnevne en egen kommisær for flerspråklighet.

EU oppfordrer aktivt innbyggerne til å lære andre europeiske språk, både med tanke på profesjonell og personlig mobilitet og for å fremme tverrkulturelle kontakter og gjensidig forståelse. Språklærernes rolle i å bygge et flerspråklig Europa framheves. EU mener at kunnskap om språk, praktiske ferdigheter i det å bruke ulike språk og det å vite hvordan en lærer språk, er vesentlig. Skolen må forberede barn og unge på å ta del i samfunn som er åpne overfor andre kulturer, og der de kan komme i kontakt med personer fra mange ulike land og tradisjoner. EU mener derfor at enhver skole må ha en bevisst språkpolitikk som har som sitt utgangspunkt den språklige og kulturelle blandingen som finnes i eget lokalsamfunn.

[41] *Common European Framework of Reference for Languages, Europarådet 2001.*

5 Samisk i grunnopplæringen

Opplæring er et sentralt verktøy for å utvikle og revitalisere språk. For det samiske folket er retten til samisk grunnopplæring av avgjørende betydning for at språket skal leve videre som talespråk og skriftspråk. Opplæringen er også viktig for at den samiske befolkningen skal kunne velge høyere utdanning på sine områder og sitt språk, og dermed være med på å bygge opp nødvendig kompetanse for det samiske samfunnet på alle områder. Regjeringen vil våren 2008 legge fram en stortingsmelding om samepolitikken, der samisk i grunnopplæringen blir omtalt.

5.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk

Samisk er anerkjent som et offisielt språk på linje med norsk. Samiske elever er den eneste elevgruppen i norsk skole som kan ha et annet førstespråk enn norsk i opplæringen. Retten til opplæring i samisk gjelder nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk, jf. kap. 1. Loven fastsetter at i samiske distrikt har alle i grunnskolealder rett til opplæring i og på samisk. Utenfor samiske distrikt skal samiske elever i grunnskolealder få slik opplæring etter nærmere fastsatte regler. Samiske elever i den videregående opplæringen har rett til opplæring i samisk. I 1997 ble det for første gang utviklet et parallelt læreplanverk for samisk grunnskole på grunnlag av bestemmelsene i kapittel 6 i opplæringsloven. Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det også utviklet et parallelt samisk læreplanverk for videregående opplæring.

Sametinget fastsetter de særskilte samiske læreplanene for samisk språk. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk* omfatter læreplan for samisk som førstespråk og læreplan for samisk som andrespråk. Elevene kan ha norsk som første- eller andrespråk, eller de kan ha både norsk og samisk som førstespråk. Samisk som andrespråk er modulbasert og kan legges til rette med en progresjon som er tilpasset elevens språklige forutsetninger. Elever med samisk som førstespråk følger egen læreplan for norsk som andrespråk. Elever med samisk som andrespråk følger den nasjonale læreplanen i norsk, men begge elevgruppene har fritak fra opplæring og vurdering i norsk sidemål. Sametinget har fastsatt en egen læreplan i fordypning i samisk på ungdomstrinnet.

Antall elever som velger opplæring i et av de samiske språkalternativene, har vært stigende siden 1997. Fordi faget samisk språk og kultur ikke ble videreført i Kunnskapsløftet, er det totale antall elever med samisk noe redusert fra høsten 2006. Imidlertid inngår kunnskap om samisk språk og kultur nå i mange fag, noe som innebærer at alle elever får kunnskaper om samisk. Departementet ser det som et mål å øke antall elever som velger samisk, og vil bidra til at endringen i læreplaner fører til en samlet styrking av opplæringen i samisk språk.

Over statsbudsjettet er det avsatt egne midler til samisk i grunnopplæringen. Midlene skal nyttes til å gi opplæring i samisk samt til å styrke kompetansen til lærere i samisk språk og kultur. Det har i flere sammenhenger blitt påpekt at det er behov for å øke tilskuddet slik at det kan lages tilbud som bedre imøtekommer elevenes opplæringsbehov. I tillegg settes det årlig av midler til utvikling av opplæring i samisk, bl.a. til fjernundervisning.

5.2 Grunnskoleopplæring

Elever som har opplæring *på* samisk i grunnskolen, bor enten i forvaltningsområdene for samisk språk eller i de samiske bosetningene i Nordland, Nord- og Sør-Trøndelag og Hedmark samt i noen store kommuner som Oslo. De fleste norske fylkene har elever som benytter seg av den individuelle retten til opplæring *i* samisk. Av de tre samiske språkene er nordsamisk det som velges av flest elever. På ungdomstrinnet kan samisk velges som fremmedspråk hvis skolene tilbyr dette.

Elever som velger samisk, har til sammen 190 timer (à 60 minutter) mer enn andre elever de sju første årene i grunnskolen. Dette blir vurdert som nødvendig for å gi rom for to språk uten at det går ut over de andre fagene i omfang og måloppnåelse. I forbindelse med den timetallsutvidelsen som er fastsatt for grunnskolen, har departementet lagt til

Tabell 5.1 Antall elever i grunnskolen med opplæring i samisk som første- eller andrespråk.

	Nordsamisk	Lulesamisk	Sørsamisk
2005/2006			
Samisk førstespråk	953	29	16
Samisk andrespråk	839	27	81
Sum	1792	56	97
2007/2008			
Samisk førstespråk	971	31	18
Samisk andrespråk	1508	46	98
Sum	2479	77	116
2007/2008			
Samisk førstespråk	984	25	16
Samisk andrespråk	1370	54	89
Sum	2354	79	105

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem (GSI)

grunn at den planlagte økningen også skal gjelde fag- og timefordelingen for elever som har samisk. I høringsbrevet om timetallsutvidelsen ber departementet om at de høringsinstansene det gjelder, spesielt vurderer om forslaget om utvidelse av timetallet i samisk/norsk som førstespråk vil være hensiktsmessig, siden timetallet allerede er høyt for disse elevene. Høringsinstansene bes også kommentere om timene eventuelt bør fordeles med halvparten på førstespråk og halvparten på andrespråk. Dersom timetallet i samisk/norsk som førstespråk ikke styrkes ytterligere, vil det nåværende timetallet på 916 i samisk/norsk førstespråk kunne deles, med 604 timer på første til fjerde årstrinn og 312 timer på femte til sjuende årstrinn.

5.3 Videregående opplæring

Forvaltingsområdet for samisk språk består av kommuner som tilrettelegger opplæringen i grunnskolen i tråd med det samiske læreplanverket. Fylkeskommunene forholder seg ikke til forvaltningsområdet på samme måte som kommunene, men samer i videregående opplæring har rett til opplæring *i* samisk.

I tillegg til fylkeskommunale og private videregående skoler som gir opplæring i samisk, finnes det to statlige samiske videregående skoler i Karasjok og Kautokeino. Disse skolene tilbyr opplæring i nordsamisk som første- og andrespråk og som fremmedspråk. Skoleåret 2007–2008 får totalt 186 elever opplæring i samisk ved disse skolene. 112 av disse får samisk som førstespråk. I tillegg har skolene et bredt opplæringstilbud i studieforberedende og yrkesforberedende utdanningsprogrammer. En arbeidsgruppe har vurdert den framtidige tilknytningen for disse skolene.[1] Det videre arbeidet vil skje i samråd med Sametinget.

5.4 Samisk for voksne i grunnopplæringen

Også voksne som tar grunnskole og videregående opplæring, har etter visse regler rett til opplæring i samisk. Om voksne samer også skal få grunnskoleopplæring på samisk, må vurderes ut fra om slik opplæring er nødvendig for at opplæringen skal bli forsvarlig. Samiske elever i ordinær videregående opplæring har ikke lovfestet rett til opplæring på samisk, og det samme legges til grunn for voksne samer som får opplæring etter § 4A–3 i opplæringsloven.

På grunn av en langvarig fornorskningsprosess er det flere generasjoner samisktalende som ikke kan lese og skrive morsmålet sitt. Mange av morsmålsanalfabetene er også tradisjonsbærere, men har liten eller ingen mulighet til å overføre sine

[1] De statlige samiske videregående skolene – vurdering av framtidig forvaltningsansvar. Rapport fra arbeidsgruppe juni 2007.

kunnskaper i et skriftbasert samfunn. Selv om det er kommunens ansvar å gi grunnopplæring og opplæring i grunnleggende ferdigheter, er det ikke rimelig at de samiske kommunene skal dekke utgiftene til grunnleggende alfabetisering for sin voksne, samisktalende befolkning. Kunnskapsdepartementet vil derfor, i samarbeid med Arbeids- og inkluderingsdepartementet og Sametinget, sette i gang et prosjekt om samisk morsmålsanalfabetisme.

5.5 Alternativ opplæring

Opplæringsloven åpner for at opplæring i samisk kan gis på alternative måter når lærer med samisk språkkompetanse ikke er tilgjengelig. Alternativ opplæring vil som regel bestå av fjernundervisning og hospiteringsopphold ved en samisk skole, av og til også ambulerende lærer. Det finnes tilbud om fjernundervisning i alle de tre samiske språkene, men med ulike leverandører og ulike opplegg.

Fjernundervisningen har delvis bestått av prosjekter som har hatt språkvitalisering som mål, og det er gjort gode erfaringer med denne satsingen. Fylkesmannen i Nordland har vært ansvarlig for prosjektet «Sørsamisk opplæring ved hjemmeskolen». Erfaringene fra dette prosjektet viser hvor viktig det er å satse målrettet på alternative opplæringstilbud for å bidra til språkstimulering. Departementet arbeider med å samle de ulike erfaringene fra alternativ opplæring slik at det kan legges et godt grunnlag for ordinær drift av fjernundervisning i de tre samiske språkene.

Slik ordningen fungerer i dag, er det kommunen der eleven ordinært går på skole, som må betale for den fjernundervisningen eleven mottar. For å få kontakt med det levende språket får eleven i tillegg tilbud om å hospitere noen uker i året ved den samiske skolen.

5.6 Læremidler

Sametinget har ansvar for å utvikle samiske læremidler. Kunnskapsdepartementet bidrar til dette arbeidet over sin budsjettpost til Sametinget. Fordi utvikling av læremidler er ressurskrevende både økonomisk og faglig, er det er en stor oppgave for Sametinget å sørge for gode læremidler i alle fag, på alle trinn og så langt mulig på alle de tre samiske språkene. Det vil fortsatt være behov for gode lærebøker i og på samisk. I tillegg må det legges til rette for gode digitale læremidler.

Forvaltningskommunene for samisk språk er bekymret over mangelen på samiske læremidler og mener mangelen hindrer samiske elever i å få en god grunnopplæring. Sametinget har hatt en ekstern evaluering av tilskuddordningen og strategiplanen for samiske læremidler. Evalueringen viser at tilskuddsordningene som Sametinget disponerer, ikke har fungert tilfredsstillende. Den peker på ulike årsaker til at det ikke har vært mulig å utvikle samiske læremidler i tilstrekkelig omfang, bl.a. begrenset tilgang til utviklerkompetanse, små fagmiljøer og begrenset lønnsomhet. Sametinget vil våren 2008 behandle en ny strategisk plan for læremidler. Sametinget har i ulike sammenhenger gitt uttrykk for at det er et parlamentarisk organ og derfor ønsker færrest mulig forvaltningsoppgaver. Departementet vil vurdere ansvarsfordelingen mellom Utdanningsdirektoratet og Sametinget i arbeidet med utvikling av samiske læremidler. En eventuell omfordeling av ansvaret for å utvikle og produsere samiske læremidler forutsetter samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og Sametinget og andre aktører, både når det gjelder kartlegging og tilrettelegging av de læremidlene som skal utvikles.

5.7 Departementets vurdering

Det er et nasjonalt ansvar å legge til rette for videreutvikling av samisk språk, og god språkopplæring i grunnopplæringen er et sentralt virkemiddel. Derfor må grunnskolen og den videregående opplæringen gi samiske elever og lærlinger gode muligheter til opplæring i og bruk av språket. Denne oppgaven må løses av departementet, Sametinget og skoleeierne i fellesskap. En særlig utfordring er å gi opplæring i lule- og sørsamisk, siden språkene er små. Fordi disse også er truede språk, har det vært en del kontakt for å få til et samarbeid på tvers av landegrensene. Bl.a. har en sett på mulighetene for å bedre lærersituasjonen og øke aktiviteten generelt når det gjelder den sørsamiske befolkningen rundt Elgå. Departementet tar sikte på ny innsats for et videre samarbeid. En vil også vurdere initiativ til å øke samarbeidet når det gjelder lulesamisk, siden de fleste lulesamene bor i Sverige.

Det er behov for å fastsette og avgrense hvem som vil ha behov for samisk morsmålsopplæring, og kartlegge hvor mange som ønsker å benytte et slikt tilbud. På bakgrunn av resultatene kan en vurdere tiltak om opplæring for de samiske morsmålsanalfabetene som inkluderes i målgruppen.

Departementet ser det som en utfordring å sikre at elevers individuelle rett til opplæring i samisk blir en reell rett som skoleeiere skal oppfylle med best mulig tilrettelegging. Derfor vil departementet følge opp tilsynet med denne retten. Samtidig må det legges til rette for regelmessig informasjon om opplæringslovens bestemmelser på dette punktet. Et godt tilbud om fjernundervisning på alle de tre samiske språkene er en viktig forutsetning for god opplæring. Departementet vil derfor videreutvikle disse tilbudene.Det er også en stor utfordring å skaffe kvalifiserte lærere til å forestå opplæringen i og på samisk.

Departementet er også opptatt av at læremiddelsituasjonen ikke er tilfredsstillende for samiske elever. Når Sametinget har revidert sin strategi for utvikling av læremidler, vil departementet vurdere hvordan finansieringen kan støtte opp om videre arbeid og hvordan organiseringen av dette best kan bidra til å bedre læremiddelsituasjonen. I samråd med Sametinget ønsker departementet å vurdere å overlate ansvaret for utviklingen av samiske læremidler til Utdanningsdirektoratet. En eventuell ansvarsoverføring må innebære at Sametinget blir konsultert om hvilke læremidler som skal utvikles, hvordan de skal tilrettelegges og hvilke behov som foreligger.

Departementet vil

- sette i gang et prosjekt for å fastsette og avgrense hvem har behov for samisk morsmålsopplæring, og kartlegge hvor mange som ønsker å benytte et slikt tilbud
- legge til rette for ordinær og forutsigbar drift av fjernundervisning på alle de tre samiske språkene
- i samråd med Sametinget vurdere å overlate ansvaret for utviklingen av samiske læremidler til Utdanningsdirektoratet

6 Andre språk i grunnopplæringen

Sammenligning av språk og vurdering av egen språklæring er kompetansemål i mange læreplaner i språk. «Språklæring» er et eget hovedområde i læreplanene i engelsk, andre fremmedspråk, samisk, finsk som andrespråk, engelsk for døve og sterkt tunghørte, grunnleggende norsk for språklige minoriteter og morsmål for språklige minoriteter. Det er også et hovedområde i læreplanene i programfag i engelsk, fremmedspråk og antikkens språk og kultur i videregående opplæring.

6.1 Morsmål for minoritetsspråklige elever

I løpet av en generasjon har Norge forandret seg fra å være et relativt homogent samfunn hvor kontakt med andre kulturer var forbeholdt en forholdsvis liten gruppe, til et flerkulturelt samfunn hvor mange daglig møter ulike språk- og kulturuttrykk. Til sammen har nå 415 300 personer i Norge innvandrerbakgrunn (første og andre generasjon innvandrer), noe som tilsvarer 8,9 prosent av Norges befolkning.[1] Alle elever med et annet morsmål enn norsk representerer det flerspråklige Norge. Blant norske barnehage- og skolebarn er om lag 150 ulike språk representert. Noen av disse er store verdensspråk.

Minoritetsspråklige elevers rett til morsmålsopplæring er knyttet til retten til særskilt norskopplæring inntil de er i stand til å følge ordinær norskopplæring, jf. opplæringsloven § 2–8 og privatskoleloven § 3–5. Om nødvendig har minoritetsspråklige elever rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i tillegg til særskilt norskopplæring. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal primært vært et hjelpemiddel når elevene ikke kan følge opplæringen på norsk, og vil først og fremst gjelde nyankomne og andre minoritetsspråklige elever med svært begrensede ferdigheter i norsk. Eventuell videre opplæring i morsmål etter at elevene er blitt i stand til å følge undervisningen på norsk, er foreldrenes ansvar. Bestemmelsen er ikke til hinder for at kommunen eller skolen gir morsmålsopplæring utover det de er pålagt. Morsmålsopplæringen gis innenfor et timetall som kommunen fastsetter. Opplæringen skal ikke gå på bekostning av annen opplæring, og kommer derfor i tillegg til den ordinære timerammen for grunnskolen. Ifølge GSI mottar omtrent 22 000 elever i grunnskolen morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring i skoleåret 2007–2008.

I statsbudsjettet for 2007 ble tilskudd til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring for barn med annet morsmål enn norsk og samisk innlemmet i rammetilskuddet til kommunene. Som det framgår av avsnittet over, er elevenes rettigheter til særskilt språkopplæring forankret i opplæringsloven. Kommunene forutsettes å dimensjonere og organisere opplæringstilbudet ut fra lokale behov. Tilskuddet ble ikke øremerket, fordi dette kunne gi utilsiktede føringer for organiseringen av opplæringstilbudet. Av den grunn ble tilskuddet overført til kommunenes rammetilskudd. Det er for tidlig å vurdere effekten av omleggingen, men tallene fra GSI viser så langt ingen vesentlige utslag ett år etter at tilskuddet ble overført til rammetilskuddet.

Høsten 2007 ble det innført en nivåbasert læreplan i morsmål. Planen skal sees i sammenheng med den nivåbaserte læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. For at lærere skal få best mulig bakgrunn for å gi tilpassede opplæringstilbud, utvikler NAFO materiell til ulike typer kartlegging, bl.a. av lese- og skriveutvikling på ulike språk og av skolebakgrunnen til elever som kommer til landet i løpet av skolegangen.

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har på oppdrag fra departementet sammenfattet eksisterende forskning om hvordan språklig tilpassede undervisningsopplegg påvirker minoritetsspråklige barn og unges utbytte av skolen.[2] Med tilpasset språkopplæring menes det her særskilt norskopplæring og opplæring hvor elevens morsmål tas i bruk.

Rapporten fra NOVA gir en oversikt over forskning om språklige og faglige effekter av språklig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

[1] SSB 2007.

[2] Bakken 2007.

Boks 6.1 Sør-Trøndelag fylke og Trondheim kommune: samarbeid mellom Tiller videregående skole og Åsheim ungdomsskole

Skolene samarbeider for å utnytte de samlede tospråklige ressursene bedre. Tospråklige lærere arbeider både ved Åsheim og ved Tiller. Elever fra Åsheim hospiterer i perioder sammen med tospråklig lærer i ulike fag på Tiller, og tospråklige lærere fungerer også som rådgivere for minoritetsspråklige elever i videregående skole. Som rådgivere arbeider de blant annet med karriereplanlegging, og de er brobyggere mellom hjem og skole. Tiller videregående skole har også ansatt en tospråklig miljøterapeut som skal ivareta de minoritetsspråklige elevenes behov spesielt. Elever i videregående skole får tilbud om tospråklig opplæring sammen med ungdomsskoleelevene. Slik fungerer Åsheim ungdomsskole som en slags oppfølgingstjeneste for tidligere elever. Elever fra videregående skole kommer til Åsheim og deltar i tospråklig opplæring.

Boks 6.2 Lesevenner

I Lørenskog kommune samarbeider en grunnskole, to barnehager og biblioteket om prosjektet «Lesevenner». Prosjektet er organisert slik at fjerdeklassinger fra Åsen skole leser på eget morsmål for barnehagebarn med samme morsmål. Bibliotekets rolle er å skaffe til veie aktuelle bøker. Det gjøres ved lån fra Det flerspråklige bibliotek og ved innkjøp. Skolens rolle er å forberede fjerdeklassingene på oppgaven, både ved valg av bok, ved å øve på å lese (eller fortelle) fra boka og på hvordan de skal takle situasjoner som kan oppstå. Etterarbeid gjennom samtaler og erfaringsdeling er også sentralt.

Lesestunden foregår i barnehagene, og barnehagene låner ut bøkene som er brukt, til foreldrene slik at de kan lese for barna hjemme.

Gjennomgangen av norsk og skandinavisk forskning viser at det er begrenset empirisk kunnskap om hvilken effekt språkpedagogiske tiltak har. I Norge finnes ingen studier av effekter av særskilt norskopplæring. Noen få studier har undersøkt betydningen av morsmålsopplæring og barnehagedeltakelse. Disse viser positive effekter av barnehagedeltakelse og blandede effekter av morsmålsopplæring. Ingen studier kan dokumentere at morsmålsopplæring generelt går på bekostning av minoritetselevers norskspråklige ferdigheter eller skoleprestasjoner. Enkelte studier tyder på positiv effekt dersom tiltaket varer over en lengre periode, og internasjonale studier tyder på at såkalte «sterke former for tospråklig opplæring» gir best resultat for elevene på lengre sikt. Dette er opplæringsmodeller som kjennetegnes ved at tospråklighet og tokulturalitet er sentrale mål i opplæringen.

Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* har 38 tiltak rettet mot minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Et felles tiltak i de nasjonale strategiene *Språk åpner dører* og *Likeverdig opplæring i praksis!* er et forsøk med morsmål som andrespråk. Forsøket inkluderer veiledning og oppfølging av skolene, dokumentasjon og følgeforskning. Elevene i forsøket får opplæring i morsmål parallelt med opplæring i norsk og engelsk. Forsøket er begrenset til 2007–2009, som er strategienes tidsramme. Et annet felles tiltak er forsøk med ikke-europeiske språk som fremmedspråk. Bachelor-utdanning for morsmålslærere og tospråklige assistenter er også et tiltak i strategien, jf. kapittel 8.

I GSI er det registrert 117 ulike minoritetsspråk blant elever i grunnskolen. Mange kommuner sliter med å skaffe kvalifiserte morsmålslærere. Tilgangen til læringsressurser på ulike minoritetsspråk er begrenset, og det kommersielle markedet utvikler ikke slike i tilstrekkelig grad. Det svenske Skolverket lanserte i 2004 et nettsted for morsmålsundervisning, Tema Modersmål, på det svenske Skoldatanätet. Nettstedet tilbyr læringsressurser på 32 språk og er svært godt besøkt.

I tilknytning til *Likeverdig opplæring i praksis!* gjennomgår Utdanningsdirektoratet kompetansen og kompetansebehovet til lærere som underviser minoritetsspråklige elever i morsmål, tospråklig fagopplæring og grunnleggende norsk for språklige minoriteter med sikte på å kartlegge kompetansesituasjonen for lærerne. Med utgangspunkt i resultatene fra kartleggingen vil departementet vurdere behovet for etter- og videreutdanningskurs for lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring.

Det er etablert en privatistordning i videregående opplæring i en lang rekke språk, også ikke-europeiske. Elever som ønsker det, kan ta eksa-

men som privatist i ett av disse språkene. Utdanningsdirektoratet utarbeider slike prøver i et stort antall språk.

6.1.1 Departementets vurdering

Flerspråklighet har en verdi både for den enkelte og samfunnet. Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke kompetansen i og interessen for språk i sin alminnelighet og til å skape økt forståelse og toleranse. Departementet legger vekt på at vi har lite forskningsbasert kunnskap på dette feltet, og ønsker derfor å innhente erfaringer med ulike måter å stimulere til et større språklig mangfold i opplæringen på. Forsøket med morsmål som andrespråk på barne- og ungdomstrinnet og forsøk med ikke-europeiske språk som fremmedspråk bør derfor forlenges og utvides slik at en får et bedre evalueringsgrunnlag.

Bruk av digitale læringsressurser og IKT-baserte løsninger vil kunne bidra til et bedre opplæringstilbud for disse elevene. Det er ressurskrevende å utvikle læremidler og andre læringsressurser på mange ulike morsmål, men i dag er det likevel en del læringsressurser tilgjengelig både nasjonalt og internasjonalt. Det er imidlertid en utfordring å orientere seg i tilbudet. Departementet ønsker å systematisere og gjøre slike læringsressurser lettere tilgjengelige. Problemstillingene er felles i mange land, og det er ønskelig med samarbeid over landegrensene på dette feltet. Det svenske nettstedet Tema Modersmål på det svenske Skoldatanätet tilbyr læringsressurser på 32 språk og er svært godt besøkt. En tilsvarende tjeneste bør kunne opprettes i Norge, eventuelt etablert i samarbeid med det svenske Skoldatanätet. Departementet vil i første omgang ta kontakt med Sverige med sikte på å etablere et bilateralt samarbeid. Et slikt samarbeid vil senere kunne utvides til å bli et nordisk samarbeid.

Læreplanen i morsmål er nivåbasert, i likhet med læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Slike læreplaner er nye i norsk sammenheng, og departementet ser behov for å veilede lærere i hvordan de skal brukes. Departementet vil derfor utarbeide en veileder i tilknytning til læreplanen i morsmål. Sammen med veilederen vil det bli utarbeidet et idéhefte om hvordan skolene kan utnytte det språklige mangfoldet som en ressurs.

En forutsetning for god morsmålsopplæring er kvalifiserte lærere og tilgang til læringsressurser. Departementet vil følge opp Utdanningsdirektoratets kartlegging av lærerkompetanse og kompetansebehov.

Departementet vil

- forlenge og utvide det eksisterende tiltaket med forsøk med morsmål som andrespråk i strategiene *Språk åpner dører og Likeverdig opplæring i praksis!*
- utvide eksisterende forsøk med ikke-europeiske språk som fremmedspråk i strategiene *Språk åpner dører og Likeverdig opplæring i praksis!*
- initiere et nordisk samarbeid om digitale læringsressurser på ulike språk, i første omgang gjennom kontakt med Sverige
- utarbeide en veileder for lærere som skal undervise etter læreplanen i morsmål
- utarbeide et idéhefte om hvordan skolen kan bruke språklig mangfold som ressurs
- vurdere behovet for etter- og videreutdanning for lærere i morsmål, tospråklig fagopplæring og grunnleggende norsk for språklige minoriteter

6.2 Behovet for fremmedspråkkompetanse

I internasjonal sammenheng er det svært få som forstår norsk, og det er nødvendig med både dybde og bredde i vår nasjonale fremmedspråkkompetanse. Det er allment akseptert at det er nødvendig å beherske engelsk, i tillegg er det en økende forståelse for at det er nyttig med ferdigheter i andre fremmedspråk. Det er også en voksende erkjennelse at så mange som mulig bør lære flere språk, og at begynneropplæringen bør være praktisk rettet, slik at elevene kan bruke språket fra første stund. Men både nasjonalt og internasjonalt mener mange at elever med lærevansker har problemer med å tilegne seg flere språk. Ethvert fag kan imidlertid gjøres mer eller mindre teoretisk eller praktisk, og det er ikke forskningsmessig belegg for å hevde at noen fag er mer teoretiske enn andre.[3]

Både EU og Europarådet har satt som mål at alle skal kunne bruke minst to språk i tillegg til morsmålet sitt. Begge institusjoner legger stor vekt på tidlig læring av to fremmedspråk som et grunnlag for å utvikle flerspråklighet i et livslangt perspektiv. Dette ses på som et grunnleggende element i demokratiopplæringen, for at manglende språkferdigheter ikke skal hindre europeiske borgere i å kunne delta i europeiske og internasjonale prosesser og forstå det internasjonale samfunnet. Manglende språkferdigheter skal heller ikke hin-

[3] Europarådet/Utdannings- og forskningsdepartement 2003–2004.

dre den enkelte i å studere og arbeide internasjonalt. Eurydice-undersøkelsen[4] knytter an til målsetningene i EU-kommisjonens *Handlingsplan for språklæring og språklig mangfold (2004–2006)*. To av indikatorene i Eurydice-undersøkelsen gjelder opplæring i fremmedspråk. I et flertall av deltakerlandene står enkeltskoler fritt til å innføre et obligatorisk andre fremmedspråk som kommer i tillegg til sentralt definerte faglige minimumskrav til grunnopplæringen i landene.

Som en oppfølging av EU-kommisjonens handlingsplan og Kunnskapsløftet ble Fremmedspråksenteret opprettet i 2005. Senteret skal være et nasjonalt ressurssenter for fremmedspråk i opplæringen og arbeide for at fremmedspråkopplæringen får høy kvalitet, blir tilpasset alle elever og gis et praktisk og variert innhold. Senteret skal arbeide for at alle elever så tidlig som mulig får et bredt tilbud om fremmedspråkopplæring av høy kvalitet. Videre skal senteret bidra til at Norge blir et land med høy språkkompetanse i mange fremmedspråk, både europeiske og ikke-europeiske.

Fremmedspråksenteret er tillagt oppgaver i forbindelse med den nasjonale strategien *Språk åpner dører*, som ble lansert i 2005 og revidert i 2007 med virkning ut 2009. Strategiens hovedmålsetning er «Bedre ferdigheter i flere fremmedspråk hos elever, lærlinger og lærere i grunnskole og videregående opplæring og økt interesse og motivasjon for språklæring». Den inneholder ulike tiltak gruppert under seks hovedmål for opplæringen i fremmedspråk:

1. Større mangfold og bredde
2. Bedre kvalitet på opplæringen
3. Økt rekruttering og kompetanseheving av lærere
4. Økt kunnskap om behovet for kompetanse i fremmedspråk
5. Styrket internasjonalisering
6. Økt forskning og forsøks- og utviklingsarbeid innen fremmedspråk

I tillegg til Fremmedspråksenteret og Utdanningsdirektoratet har Senter for internasjonalisering av høyere utdanning (SIU) og VOX – nasjonalt senter for læring i arbeidslivet – ansvar for gjennomføring av tiltak i *Språk åpner dører. 2007–2009.*

En europeisk undersøkelse, hvor også norske bedrifter deltok, viser at bedrifter går glipp av store avtaler på grunn av dårlige kunnskaper i fremmedspråk.[5] Dette bekreftes gjennom en spørreundersøkelse om bruken av og behovet for fremmedspråkkunnskaper i norsk næringsliv i 2005. Rapporten *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!*[6] er den første store undersøkelsen av norske virksomheters bruk av og behov for fremmedspråk.

I undersøkelsen pekes det på at bedriftsledere ofte opplever at medarbeidernes ferdigheter i fremmedspråk ikke er gode nok til å håndtere de kommunikative oppgavene som skal løses. Dette gjelder ikke bare språk som det norske skolesystemet gir få års undervisning i, som tysk, fransk og spansk, men i nesten like stor grad engelsk. Nordmenns engelskferdigheter viser seg å ikke være så gode som det er vanlig å tro, verken generelt eller fagspesifikt. Når det gjelder andre fremmedspråk, oppleves mangelen på kompetanse i tysk som særlig bekymringsfull.

Bedriftene viser til at de ansattes ferdigheter i fremmedspråk svikter eller oppleves som utilstrekkelige i så vel dagligdagse, sosiale situasjoner som i mer direkte salgs- og virksomhetsrelatert kommunikasjon. Undersøkelsen viser at nesten 30 prosent av norske ledere hadde unnlatt å oppsøke markeder pga. manglende språkferdigheter i

Boks 6.3 Tyskfaget

Det jobbes på mange fronter for å få opp interessen for tyskfaget blant elever i norsk skole. Et viktig tiltak er opprettelsen av Norsk-tysk ungdomsforum i 2007. Målet er å skape nettverk blant ungdommene, og å bidra til å utvikle interesse for det andre landets språk og kultur. Forumet, som skal bli en årlig begivenhet, ble åpnet av daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal i Essen i Tyskland. For å skape ytterligere interesse for tyskspråklige områder og det tyske språket har Fremmedspråksenteret i samarbeid med Noriss publisert to hefter som i første omgang har skoleelever som målgruppe: *Tysk i verden* og *Hvorfor lære tysk?* Fremmedspråksenteret supplerer informasjonen i heftene med en nettside for språkvalg der tyskfaget har adressen www.fremmedspraksenteret.no/sprakvalg_tysk. I tillegg til Fremmedspråksenterets nettside har det i den siste tiden blitt opprettet flere nye nettsider for ungdom om tysk/Tyskland, i tillegg til andre nettsider som skal motivere til skolegang, studier og jobb i utlandet generelt.

[4] *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2005.*
[5] CiLT 2006.
[6] Hellekjær 2007.

engelsk og andre fremmedspråk. Over 40 prosent hadde unnlatt å følge opp nettverk. 45 prosent rapporterte om feilleveranser og nesten 40 prosent om tapte kontrakter. 55 prosent trodde de hadde fornærmet en kunde.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet velger i dag flere elever enn tidligere et annet fremmedspråk i tillegg til engelsk på ungdomstrinnet. Men i den videregående opplæringen velger svært få elever programfag i engelsk eller et annet fremmedspråk.

6.2.1 Engelsk

Engelsk har på verdensbasis utviklet seg fra å være et språk for formidling av bestemte kulturer og verdier forbeholdt en elite, til å bli et verdensspråk. I de aller fleste europeiske land er engelsk det vanligste fremmedspråket i grunnopplæringen, og i ca. halvparten av landene er engelsk det obligatoriske første fremmedspråket.

I europeisk sammenheng har norske elever engelskundervisning over mange år, men fordelt på forholdsvis få timer. Regjeringen vil følge opp Soria Moria-erklæringen gjennom å øke timetallet på barnetrinnet fra 17,25 til 21 uketimer (à 60 minutter). Det økte timetallet er foreslått bl.a. benyttet til å styrke engelsk, i første omgang med én time i uken fra skoleåret 2008–2009.

Engelsk på barne- og ungdomstrinnet

I Norge har engelsk en sterk stilling som det første fremmedspråket. Det ble innført som obligatorisk fag på 1960-tallet, med start i daværende sjette klasse. Siden har starten, i tråd med den internasjonale utviklingen innen fremmedspråk, blitt lagt tidligere i utdanningsløpet. Fra og med skolereformen i 1997 (L97) har de fleste elevene i Norge begynt med engelsk på første trinn. Timetallet er imidlertid lavt på barnetrinnet, i praksis får de fleste elevene de første årene bare 20–40 minutters engelskundervisning i uken.

På barnetrinnet er læreplanen i engelsk preget av bruk av praktisk-estetiske uttrykksmåter der elevene skal kunne ta del i engelskspråklig barnekultur og litteratur gjennom ord, bilder, musikk og bevegelse. Det er usikkert i hvilken grad engelskopplæringen er systematisk i de første årene. Det vi vet, er at kontaktlæreren som regel også er engelsklæreren på de første trinnene, og at flertallet av disse lærerne er uten utdanning i engelsk.

Den utbredte oppfatningen at nordmenn er gode i engelsk bekreftes i noen grad i en europeisk undersøkelse hvor norske og svenske elever på ungdomstrinnet skårer best blant åtte nasjoner.[7]

Boks 6.4 «Polly put he kettle on» – forsøk med engelsk i barnehage og småskole

I et fireårig samarbeidsprosjekt mellom Lillesand kommune og Høgskolene i Vestfold og Agder har et utvalg barnehager gjennomført regelmessige engelskspråklige samlinger der barna møtte språket gjennom sanger, rim og regler, telling, farger, ordleker osv. Formålet med prosjektet var å gi barna et tidlig grunnlag i engelsk og øke deres språklige bevissthet, kulturelle kompetanse og glede og interesse for språk generelt. Målene for opplæringen samsvarte i stor grad med kompetansemålene etter 2. årstrinn i engelskfaget LK06.[1]

[1] Maagerø og Simonsen 2006.

Undersøkelsen viser at norske elever skårer særlig høyt i leseforståelse og muntlige ferdigheter. Samtidig kommer de best ut når det gjelder skriftlig produksjon sammenlignet med de andre deltakerlandene. De flinkeste elevene anslo at halvparten av den engelsken de hadde lært, hadde de tilegnet seg utenom skoletiden. Undersøkelsen viser også at elevene liker engelsk, og at de mener det er et viktig fag. Høsten 2007 ble det gjennomført nasjonale prøver som testet elevenes leseferdigheter i engelsk på femte og åttende trinn. Undersøkelsene viste at det er forholdsvis store forskjeller lokalt, men at det ikke er signifikant forskjell mellom gutter og jenters prestasjoner.

Engelsk i videregående opplæring

Engelsk er obligatorisk både i studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Siden 1994 har læreplanen i engelsk fellesfag vært den samme for alle studieretninger/utdanningsprogrammer. I Kunnskapsløftet er engelsk obligatorisk med samme timetall i Vg1 for elever i studieforberedende utdanningsprogrammer og i Vg1/Vg2 for elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Læreplanen er den samme for alle utdanningsprogrammer og leder fram til generell studiekompetanse. Læreplanene for yrkesfag i reform 94 ga derimot ikke studiekompetanse, og de yrkesfaglige elevene hadde et lavere timetall i engelsk enn dagens elever.

[7] European network of policy makers for the evaluation of educational systems 2002.

Alle elever som følger samme læreplan, skal opp til samme eksamen. Dette kan være en utfordring, spesielt for elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Derfor vil eksamensoppgavene som lages etter innføringen av Kunnskapsløftet, være utformet slik at de er relevante for flere elevgrupper.

Selv om elevenes motivasjon for engelskfaget generelt er høy, viser norsk forskning at elever i videregående opplæring ikke ser ut til å utvikle ferdigheter utover et middels nivå. Det pekes på at elever i engelskfaget raskt når et visst nivå i sin språklige utvikling, for deretter å stoppe opp.[8] Elevenes inntrykk av egne engelskferdigheter samsvarer ikke med det de viser i tester. Mange er meget svake i den type skriftlig engelsk som kreves i høyere utdanning og i arbeidslivet. Det er gjort lignende funn når det gjelder leseferdigheter i engelsk. Dette forholdet vedvarer inn i høyere utdanning og kan virke hemmende på evnen til å bruke engelskspråklig faglitteratur.[9]

Boks 6.5 CLIL

Fremmedspråksenteret er involvert i utvalgte CLIL-prosjekter, blant annet et større samarbeid mellom skolene Nattland i Bergen, Kastellet skole i Oslo og Den tyske skole i Oslo (Max Tau) og et enkeltprosjekt på niende og tiende trinn ved Kastellet. Senteret er også med på å utvikle en kartleggingstest som skal brukes i evalueringen av CLIL-prosjektene.

Les mer: http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10168

I tillegg planlegges et omfattende prosjekt i Trøndelag: Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag fylkeskommuner vil starte et prosjekt i videregående skole (Vg1) med et større fokus på realfag, språkfag og internasjonalisering, og har bedt Naturfagsenteret, Matematikksenteret og Fremmedspråksenteret om å bidra til prosjektet med faglig veiledning.

CLIL

Begrepet «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) er i Norge også kjent som bilingval opplæring. I stedet for å bruke norsk som arbeidsspråk i undervisningen, benyttes et fremmedspråk. På 1990-tallet ble det gjort forsøk med opplæring i flere fag hvor engelsk, tysk eller fransk var undervisningsspråket. Erfaringer med CLIL tyder på at leseferdighetene ble bedre,[10] og at metoden ga muligheter for både språklig og innholdsmessig fordypning, uansett utdanningsprogram. Også i grunnskolen var erfaringen at elever hadde utbytte av den økte variasjonen som CLIL tilførte fagene. Forsøk med CLIL ved Program for lærerutdanning ved NTNU, der lærerstudenter fra USA og Nederland har gjennomført sin hovedpraksis ved skoler i Trondheim, viste lignende resultater.[11] En europeisk rapport[12] peker på at CLIL som metode raskt vinner terreng i Europa, men at metoden foreløpig er mest utbredt i større byer og i områder hvor det brukes ulike morsmål. Bortsett fra elever som får opplæring både i og på samisk og norsk, er det i dag få tilbud om bilingval opplæring i norske skoler.

Mye av forskningen knyttet til bilingval undervisning og CLIL-metoden viser en sammenheng mellom lesemengde og lesestrategier på den ene siden, og lesekompetanse og språkferdigheter på den andre siden. Resultatene viser at CLIL i kombinasjon med økt mengdelesing kan bidra til å bedre leseferdighetene hos elevene. Undersøkelsene tyder også på at det er et behov for å utvide eller supplere tradisjonell språkundervisning med metoder som i større grad legger opp til mengdelesing.

Engelsk for voksne

Sammen med norsk og matematikk inngår engelsk som skriftlig fag i grunnskoleopplæringen for voksne. Grunnskoleopplæringen for voksne skal følge gjeldende læreplan for faget. Voksne har ikke rett til engelskopplæring som ikke bygger på læreplanen, og om de får det, må deltakerne selv betale for opplæringen.

En del personer som i dag er godt voksne, har fått lite eller ingen opplæring i engelsk. Voksnes kunnskaper og ferdigheter i engelsk er derfor svært varierende. Erfaringene fra Grunnskoleprosjektet[13] viser at de fleste som deltok i opplæringen, ønsket og fikk opplæring i engelsk. I sluttrapporten heter det:

> «Engelskfaget kom fra 70-tallet og utover inn i handelsskoler, yrkesskoler etc. Noen deltakere har helt eller delvis fullført utdanning på videregående nivå eller høgskolenivå (f.eks. sykepleier- eller lærerutdanning), men det er natur-

8 Lehmann 1999.
9 Hellekjær 2005.
10 Hellekjær 2005.
11 Hestnes 2006.
12 European Commission 2006

13 Sluttrapport fra det nasjonale prosjektet «Kartlegging av behov og organisering av tilbud om grunnskoleopplæring for voksne» Grunnskoleprosjektet, Statens utdanningskontor i Møre og Romsdal, juni 2002.

lig å tenke seg at disse har utdanning med lite eller ingen engelskopplæring, og at de har behov for å kompensere for dette. At gjennomsnittsalderen på deltakerne er forholdsvis høy, forsterker en slik hypotese.»

En oversikt fra Utdanningsdirektoratet viser også at engelsk er blant de mest populære fagene. I 2006 var 359 voksne oppe til grunnskoleeksamen i engelsk. Til sammenligning var 312 voksne oppe til grunnskoleeksamen i engelsk i 2002. Grunnskoleprosjektet viser at de fleste deltar i opplæringen «mest for egen del», og antallet som oppgir dette som grunn, øker med alderen. I gruppen over 65 år er det rapportert at 95 prosent deltar mest for egen del, mens dette gjelder 32 prosent av dem under 25 år.

Det er positivt at voksne ønsker å lære engelsk. Fra Grunnskoleprosjektet vet en at de fleste er fornøyde med de tilbudene de fikk, både med hensyn til innhold og tilrettelegging av opplæringen. Etter prosjektets avslutning i 2002 har en ikke oversikt over hvilke tilbud som gis, eller hvordan tilbudene imøtekommer deltakernes behov.

6.2.2 Andre fremmedspråk

Fremmedspråk på barne- og ungdomstrinnet

Med innføring av en felles niårig grunnskole (M74) ble andre fremmedspråk (tysk, senere også fransk) et valgfag. Med reformen i 1997 ble andre fremmedspråk et såkalt tilvalgsfag som konkurrerte med andre fag som praktisk prosjektarbeid, engelsk fordypning og norsk fordypning. I Soria-Moria erklæringen heter det at andre fremmedspråk ikke skal være obligatorisk i grunnskolen. I Kunnskapsløftet skal elever på ungdomstrinnet enten ha et andre fremmedspråk eller fordypning i engelsk, norsk eller samisk. Disse fagene skal være likeverdige, har følgelig samme vurderings- og eksamensordning og teller ved opptak til videregående opplæring.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet viser statistikk at andelen som velger et annet fremmedspråk, har økt med 17,2 prosentpoeng fra 2004–2005 til 2006–2007,[14] og antallet for åttende trinn har økt med i overkant av 10 000 elever. Spansk har i løpet av få år blitt svært populært. I skoleåret 2000–2001 var tysk et tilbud på nesten alle skoler med ungdomstrinn, og fransk på omtrent halvparten av skolene. Andre språk utgjorde bare en svært liten del av tilbudet. I skoleåret 2003–2005 fikk bare 2 023 elever opplæring i spansk på åttende årstrinn. For 2006–2007 var tallet 20 304, hvilket gjør spansk til det mest valgte andre fremmedspråket. 16 992 elever valgte tysk på åttende årstrinn og 10 654 fransk. Andre språk ble valgt av 675 elever. Den fylkesvise fordelingen viste store forskjeller mellom språkene, men gir ikke grunnlag for å konkludere om hvor mye som kan tilskrives elevvalg, og hva som henger sammen med tilbudsstrukturen lokalt. Tyskland er Norges største handelspartner, og også kulturelt er landene nær forbundet. I rapporten *Fokus på språk* (Hellekjær mfl. 2007), basert på intervjuer med over 600 norske bedrifter, understrekes det at mangelen på kompetanse i tysk er særlig bekymringsfull.

Hvis skolene har ressurser til det, kan de i tillegg til tysk, fransk, spansk eller russisk også tilby andre språk, også ikke-europeiske. I global sammenheng er det sterkt økende etterspørsel etter språkkompetanse i for eksempel kinesisk og arabisk. Få norske skoler tilbyr imidlertid mer utradisjonelle språk, eksempelvis er det i 2007 bare 54 elever som får opplæring i kinesisk. Som tiltak i strategiplanen *Språk åpner dører (2007-2009)* er det i 2007 igangsatt utprøving med minoritetsspråk som andrespråk. I tillegg er det utviklet læremidler i tyrkisk, somali og urdu som fremmedspråk.

Selv om tysk fremdeles er det språket som velges av flest elever etter spansk, har rekrutteringen til tyskopplæringen sunket de siste årene. En rapport fra 2002[15] viste at over 60 prosent av lærerne i undersøkelsen mente andre fremmedspråk ikke var et fag for alle elever, og mange elever sluttet underveis. Flere faktorer spilte sannsynligvis inn, men når det gjelder tyskfaget, ser det ut til at ensidige og svakt tilpassede undervisningsmetoder kan ha vært utslagsgivende.[16] Både nasjonalt og internasjonalt mener mange at elever med lærevansker har problemer med å tilegne seg flere språk. Det er derfor grunn til å tro at mange fremdeles ser på fremmedspråk som teoretiske fag, for krevende for elever med ulike lærevansker. En rapport fra EU-kommisjonen[17] som omhandler tilpasset opplæring for elever med spesielle behov, viser imidlertid at også disse elevene har stort utbytte av språklæring, ikke bare for språkets skyld, men også som plattform for bedre utdanning og personlig utvikling. Rapporten framhever at alle kan lære flere språk avhengig av at læringen og vurderingen tilpasses og av hvilke ressurser som brukes i opplæringen. Den peker også på at elever med spesielle behov kan ha glede av å stifte bekjentskap med

[14] Kilde: SSB.

[15] Lindemann og Speitz 2002.

[16] Minge 2006.

[17] Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages, EU-kommisjonen 2005.

ulike språk på et grunnleggende nivå, i stedet for at det skal stilles krav til at de har dybdekompetanse i et fremmedspråk. I tilknytning til dette viser Ostad[18] hvordan barn med Downs syndrom mestrer flerspråklighet.

En undersøkelse[19] som sammenligner situasjonen i Norge og Nederland, peker på at utfordringen for Norge er å utnytte det potensialet som ligger i en tidlig start med det første fremmedspråket, engelsk. Forskningen viser at mer tid til tidlig fremmedspråkopplæring har positive effekter, og at bred og tidlig eksponering for språket gir bedre resultater for flere elever og er en mer signifikant faktor enn at man studerer språket i mange år.[20]

Lingvister mener at elever som starter med et nytt fremmedspråk på ungdomstrinnet, gjør det i en særlig utfordrende livsfase. Det gjør det ekstra krevende for norske elever at avstanden i tid fra de begynner å lære det første fremmedspråket til de begynner med det andre fremmedspråket, er hele åtte år. Med dette mønsteret går de glipp av de mange fordelene som tidligere språklæring innebærer, bl.a. en mer praktisk tilnærming til opplæringen. St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* åpnet for en forsøksordning hvor skoler får anledning til å starte tidligere enn på åttende trinn med opplæring i andre fremmedspråk: «Departementet vil på bakgrunn av innhentede erfaringer vurdere hvordan en slik tidlig språklæring virker, og på sikt vurdere om den gjøres mer permanent.»

Språk åpner dører (2005–2009) følger opp teksten i stortingsmeldingen gjennom et forsøk med tidlig start med andre fremmedspråk. Forsøket, som ble satt i gang høsten 2005, omfattet også veiledning og følgeforskning, og ble evaluert av Telemarkforsking – Notodden. Formålet med evalueringen var å kartlegge hvilke effekter tidlig språklæring hadde på elevenes motivasjon, læringsutbytte og læringsstrategier.

Det ble publisert to delrapporter[21],[22] fra evalueringen av prosjektet, som bl.a. inneholder en oversikt over teorier, modeller og praksis fra andre land innen tidlig opplæring i fremmedspråk. Sluttrapporten[23] oppsummerer resultatene, samtidig som den inneholder oppdatert informasjon om utviklingen på feltet tidlig språkopplæring i et internasjonalt perspektiv.

I prosjektet ble tolv skoler i kommunene Tromsø, Bodø, Bergen, Trondheim, Hå og Oslo fulgt over to skoleår fra skolestart 2005. Både trinnlærere og faglærere deltok i forsøket. Skolene tilbød språkene tysk, fransk og spansk etter to ulike modeller. Introduksjonsmodellen ga kortere eller mindre omfattende opplæring, gjerne i flere fremmedspråk. Hovedmålet var å gi elevene en smakebit på språkene og bedre språkbevissthet, slik at de lettere kunne velge fremmespråk på ungdomstrinnet. Progresjonsmodellen ga mer eller mindre omfattende opplæring over lengre tid og med uttrykte kompetansemål, med en naturlig progresjon fra trinn til trinn i opplæringen.

Uansett hvilken modell og hvor mye tid som ble anvendt, var utsagnene fra aktørene i forsøket entydig positive. Forskerne mente at erfaringene tydelig viser at en tidligere start (enn ungdomstrinnet) kan anbefales. I forskernes samtaler med elever i forsøket var det særlig de tyske samtalene som fløt lett og varte lengst. Mange av tyskelevene var bevisste på de mange likhetene mellom tysk, engelsk og norsk, og mange trakk fram tysk som det letteste språket å lære. Dette synet bryter med det som har vært den tradisjonelle oppfatningen i norsk skole, hvor tysk er blitt ansett for å være det vanskeligste av fremmedspråkene, og derfor best egnet for de «teoretisk sterke» elevene. En viktig årsak til dette kan være at forsøket har lagt vekt på en start med praktisk tilnærming og høy elevaktivitet, og mer vekt på kommunikasjon og lytting i begynneropplæringen enn på grammatikk og kor-

Boks 6.6 Tidlig start

De fleste elevene mente at det burde bli vanlig å lære et andre fremmedspråk på barnetrinnet:

Hvorfor skal vi liksom si nei til at andre skal få den moroa vi har, og få den kunnskapen vi får, når de like gjerne kan gjøre det?

Mange lærere endret syn på hvilke elever som kan lykkes med språkfag:

Det som jeg egentlig har oppdaget og lært, er jo at de elevene som man sier strever, og burde holde seg til norsk og engelsk, ikke noe mer, de har blomstret, for jeg har noen som har blomstret på dette, som er veldig aktive, synes det er kjempeartig.

Skoleledelsene var positive, og flere rektorer uttalte at tidlig startopplæringen var viktig for skolens profil:

Jeg håper at det kan komme én ting ut av undersøkelsen, og det er at det er plass i hodene til små barn til mye mer språk enn det som folk tenker.

[18] Ostad 2005.
[19] Drew 2004.
[20] Curtain og Pesola 1994.
[21] Speitz og Simonsen 2006a
[22] Speitz og Simonsen 2006b
[23] Speitz, Simonsen og Streitlien 2007

rekthet. Den praktiske og kommunikative tilnærmingen sto for mange i prosjektet som en ny og spennende didaktisk erfaring, og et brudd med en mer teoretisk basert tradisjon.

Eksponering for språket er svært viktig i tidlig fremmedspråkundervisning. Elever trenger å bli utsatt for det Stephen Krashen kaller «comprehensible input», dvs. lese- og lyttetekster som er forståelige for elevene.[24] Opplegg der morsmålet blir mye brukt, viser dårlige resultater, mens opplegg der elever «bader i språket», viser gode resultater.[25] Forskerne i prosjektet «Forsøk med tidlig start i andre fremmedspråk» pekte på at det kreves like høy språkkompetanse for å undervise på barnetrinnet som på høyere trinn. Særlig er det viktig at lærerne er trygge i å bruke språket og at de er gode språkmodeller. Etter deres syn burde flere språk introduseres i allmennlærerutdanningen, og det burde utvikles moduler for etter- og videreutdanning i språkdidaktikk for barnetrinnet.

Boks 6.8 Franske språkassistenter

Det franske kultursenter og Utdanningsdirektoratet har siden 2004 samarbeidet om et program der viderekomne studenter i fransk som fremmedspråk ved franske universiteter tilbys plass som lærerassistenter i grunnopplæringen. I skoleåret 2007–2008 omfatter ordningen seks praksisplasser ved skoler med fransktilbud i Bergen, Trondheim, Stavanger, Hamar og Oslo. Assistentene skal også delta i andre aktiviteter ved skolene enn ren språkopplæring. Ordningen er gratis for vertsskolene. Studentene utvelges av franske myndigheter i henhold til statuttene for programmet. Norge er det første landet i Skandinavia som omfattes av tilbudet. Tilbudet ble lansert av fransk UD i 1996 og omfatter over 60 vertsland.

Fremmedspråkopplæring i videregående opplæring

Alle elever i studieforberedende utdanningsprogrammer skal ha et fremmedspråk innenfor den tidsrammen som er avsatt til fellesfag. I utdanningsprogram for studiespesialisering kan elevene også velge fremmedspråk, inkludert engelsk, som valgfritt programfag. Yrkesfaglige utdanningsprogrammer har svært begrensede fremmedspråkstilbud utenom engelsk. I videregående opplæring er de vanligste fremmedspråkene tysk og fransk, men søkningen til spansk er økende, som på ungdomstrinnet. Noen skoler tilbyr andre språk, med italiensk, samisk, finsk, japansk, russisk og latin som de vanligste. Oppdatert statistikk er ikke tilgjengelig på samme måte som for grunnskolen.

Boks 6.7 Samarbeid Tyskland - Norge

«Gjør det!» er et bilateralt utvekslingsprogram mellom Tyskland og Norge som gir støtte til yrkesfaglig utveksling av elever, lærlinger og unge arbeidere. Programmet er samfinansiert av det tyske utdanningsdepartementet og Kunnskapsdepartementet (KD). Størstedelen av oppholdet må være organisert som en praksis i en bedrift.

I Norge kan følgende typer organisasjoner søke:

- bedrifter
- opplæringskontorer
- videregående skoler
- andre organisasjoner som driver med anerkjent yrkesfaglig opplæring

Programmet administreres av InWEnt i Tyskland og SIU i Norge.

Antallet personer med vitnemål med fordypning i minst ett språkfag har vært relativt stabil, men med en svak nedgang siden 2002. Utdanningsdirektoratets foreløpige tall for søkere til videregående opplæring skoleåret 2007–2008 tyder imidlertid på en betydelig nedgang i antall elever som har valgt å fordype seg i minst ett språkfag. Programområdet for realfag synes å være riktig dimensjonert, og programområdet for samfunnsfag og økonomi har stor oversøking. Sammenlignet med disse er det svært lav søkning til programområdet for språkfag: 1 333 søkere til 3 218 plasser. I forhold til 2006 har søkningen til språkfag sunket med om lag 20 prosent.

Med utgangspunkt i elevenes prøvevalg foretok Fremmedspråksenteret våren 2007 en undersøkelse om årsakene til den lave søkningen til språkfag. Ifølge svar fra 30 prosent av alle videregående skoler som tilbød språkfag, ønsket 27 prosent av elevene som går et studieforberedende løp, å fortsette med engelsk. Under 6 prosent ønsket et annet fremmedspråk. En rekke studieinspektører, avdelingsledere og rektorer kommenterte tallene fra prøvevalgene og pekte på tre hovedårsaker til bortvalg:

[24] Krashen 1982.
[25] Cenoz 2003.

- Strukturen i videregående opplæring er mindre fleksibel etter innføringen av Kunnskapsløftet.
- Programfagtilbudet i språk er lite interessant for elevene.
- Elevene velger strategisk pga. tilleggspoeng i realfag.

Fremmedspråksenteret foretok våren 2008 en tilsvarende undersøkelse og fikk svar fra ca. 50 prosent av skolene. Konklusjonen er at de gjennomførte tiltakene for å styrke programfagene i språk – sammenslåing av programområdet for språkfag med programområdet for samfunnsfag og økonomi og innføring av det nye programfaget reiseliv og språk i skoleåret 2008–2009 – ikke har hatt særlig virkning. Det eneste unntaket er faget internasjonal engelsk, som har hatt en økning på ca. 20 prosent.

6.2.3 Lærerkompetanse

Språklig påvirkning i klasserommet kommer først og fremst fra læreren, som er elevens primære språkmodell på skolen. Men elevene påvirkes også gjennom media. En av de største fordelene som kan oppnås ved tidlig start med fremmedspråk, er den fonologiske, fordi unge elever har lett for å imitere og dermed tilegne seg lydsystemet og intonasjon med mindre aksentpåvirkning fra morsmålet. Andre fordeler er naturlig tilegnelse av ord og strukturer, positive holdninger til språket og økt motivasjon for å lære språket videre. Nyere forskning viser at jo tidligere barn er utsatt for et fremmedspråk i et optimalt læringsmiljø rikt på språklig stimulering og interaksjon, jo bedre vil læringsutbyttet bli for flere elever. Det er derfor viktig at læreren er en god språkmodell.[26]

Tall fra SSB (2005–2006) viser at under halvparten av de som underviser i engelsk, har fordypning i faget. Sammenlignet med andre fag i grunnskolen er det bare heimkunnskapslærere som har mindre fordypning i faget sitt. Ser vi derimot på graden av fordypning, finner vi at flere enn hver fjerde engelsklærer med fordypning i faget, har kompetanse i faget tilsvarende 60 studiepoeng eller mer. Engelsk kan derfor sies å være et fag hvor de som underviser, enten mangler fordypning eller innehar høy kompetanse i faget.

Generelt på småskoletrinnet er andelen med fordypning i de enkelte fagene vesentlig større blant lærere under 30 år enn blant de som er 60 år eller eldre. Dette gjelder alle fag med unntak av engelsk. Sammenlignet med 1999 er andelen med fordypning i engelsk nå noe lavere. På ungdomstrinnet har de yngste lærerne lavere kompetanse i engelsk i dag enn for seks år siden. Også når vi betrakter andelen med høy kompetanse etter aldersgrupper, forsterkes bildet av et fag med kompetansetap. I videregående opplæring har de fleste engelsklærerne godkjent lærerutdannelse. Om lag en tredel angir at de har hovedfag eller mastergrad i faget.[27] Det finnes ikke tilgjengelig statistikk for lærere med fordyping i andre fremmedspråk, men det er grunn til å tro at situasjonen ikke er bedre for denne lærergruppen.

I 2005–2007 er det blitt bevilget om lag 65 mill. kroner øremerket til kompetanseutvikling for fremmedspråklærere i tilknytning til *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling 2005–2008.* Rapportering fra skoleeiere viser at det foregår videreutdanning i fremmedspråk i betydelig omfang, særlig i spansk. 2007 ble det bevilget 3 mill. kroner til etterutdanning av lærere i fremmedspråkdidaktikk med hovedvekt på metoder for kommunikativ språkopplæring og tilpasset opplæring i andre fremmedspråk enn engelsk.

6.2.4 Internasjonalt samarbeid om fremmedspråkopplæring

Europarådet

Norge har helt fra 1970-tallet deltatt i Europarådets arbeid med utvikling av en felles europeisk tenking om fremmedspråk og kommunikativ kompetanse. Læreplanene i engelsk og fremmedspråk i *Kunnskapsløftet* reflekterer denne utviklingen. I 1991 startet arbeidet i Europaråds-regi med utviklingen av *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (heretter kalt Rammeverket), som ble publisert i 2001. Rammeverket definerer tre ulike ferdighetsnivåer for språkbruk: A som begynnernivå, B som mellomnivå og C som videregående nivå. Rammeverket inneholder beskrivende skalaer innenfor ulike ferdighetsnivåer og språkaktiviteter, som lesing, lytting, skriving og muntlige ferdigheter. Beskrivelsene av de ulike språkferdighetene på ulike nivåer gjør det mulig å kartlegge språkutvikling i et livslangt læringsperspektiv.

Deskriptorene i Rammeverket er lett forståelige, slik at alle som lærer språk, uansett alder, kan vurdere sin egen språkkompetanse i form av «jeg kan»-utsagn, sette seg nye og realistiske mål og vurdere og dokumentere sin egen språkutvikling over tid. Et utsagn som «Jeg er på B2-nivå i lesing i engelsk» vil kunne bli forstått i europeisk utdannings- og jobbsammenheng. En kartlegging fore-

[26] Drew 2007 og Edelenbos, Johnstone og Kubanek 2006.

[27] NIFU STEP 2006–2007.

tatt av Europarådet i 2005 viser at Rammeverket er oversatt til ca. 40 språk, inkludert norsk, og blir oppfattet som et meget nyttig verktøy når det gjelder læreplanutvikling, vurdering og lærerutdanning. På kort tid har bruken av Rammeverket fått stor utbredelse i Europa, og det er i ferd med å vinne innpass også i Japan, USA og Canada. Mange land, inkludert Norge, har utviklet språkpermer («Language Portfolios») basert på Rammeverket. I Europass-ordningen, som beskriver kompetanse i forbindelse med arbeid eller utdanning i utlandet, dokumenteres språkkompetanse ved hjelp av rammeverkets nivåbeskrivelser.

European Centre for Modern Languages (ECML)

Det europeiske senteret for moderne språk er en institusjon under Europarådet og ble etablert i Graz i Østerrike i 1994. ECML skal fremme læring av og undervisning i fremmedspråk i Europa, blant annet ved å medvirke til forskning, utvikling og nettverksbygging innenfor fagfeltet. Senteret skal også bidra til utveksling av erfaringer og informasjon via kontaktinstitusjoner i medlemslandene. Det faglige utviklingsarbeidet ved ECML avspeiler de språkpolitiske prioriteringene til Europarådet. Senteret ivaretar også den europeiske informasjonsfunksjonen knyttet til de årlige markeringene av Den europeiske språkdagen 26. september.

33 av Europarådets 47 medlemsland deltar i virksomheten ved senteret. Utviklingsarbeidet organiseres som prosjekter i tematiske fireårsprogrammer. Hovedtemaene i programmet for 2008–2011 er vurdering, flerspråklighet, kontinuitet i opplæringen og innhold og opplæring i andre fag gjennom fremmedspråk (CLIL).

Oppfølgingen av Europarådets satsinger er prosjektbasert og skjer gjennom ulike typer aktiviteter, som workshops, konferanser, ekspertmøter og arrangementer i deltakerlandene samt møter i faglige nettverk. De viktigste målgruppene og deltakerne er lærerutdannere, forskere og personer som på annen måte er involvert i utviklingsarbeid og nettverk innen fremmedspråkopplæring. Norske ressurspersoner deltar på ulike nivåer i utviklingsprosjektene i ECMLs regi.

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen i Halden ivaretar informasjonsfunksjonen for ECML i Norge, for eksempel gjennom universitets- og høyskolenettverkene og utdanningsavdelingene hos fylkesmennene. Senteret skal blant annet følge opp prosjektene i fagprogrammene og har ansvar for å nominere norske deltakere til aktivitetene ved Graz-senteret.

EU

Utdanningsrådet i EU inviterte i 2002 medlemslandene til å sette i gang konkrete tiltak for å fremme språklig mangfold og språkopplæring. EU-kommisjonens *Handlingsplan for språklæring og språklig mangfold 2004–2006* var et svar på dette. Ett av målene i aksjonsplanen var at elever bør lære minst to fremmedspråk fra tidlig alder. Det finnes ikke sammenlignbare data for europeiske elevers språkferdigheter. Kommisjonen vil derfor utarbeide kriterier for en slik undersøkelse i 2007 med sikte på en undersøkelse i to fremmedspråk etter planen i 2009–2010. Videre framdrift vil avhenge av behandlingen i Utdanningsrådet.

Gjennom EØS-avtalen er Norge en aktiv deltaker i europeisk utdanningspolitikk. Ett av hovedmålene i Lisboa-strategien[28] er å styrke satsingen på kunnskapssektoren. Særlig legges det vekt på å utvikle kvaliteten og effektiviteten innen utdanning og forskning og fjerne hindringer for mobilitet for forskere, studenter, lærere, elever og lærlinger. Det er opp til det enkelte land å bestemme hvilke virkemidler som er best egnet for å nå målene i Lisboa-strategien. Utgangspunktet er likevel at EUs målsettinger langt på vei er sammenfallende med de norske.

Økt internasjonalisering og mobilitet er sentrale mål for norsk utdanning på alle nivåer. Regjeringen har som mål at alle studenter som tar høyere eller lavere grad i Norge, skal få tilbud om å ta deler av utdanningen i utlandet. Deltakelse i det nye europeiske utdanningsprogrammet *Program for livslang læring 2007–2013* vil være et viktig virkemiddel for å gjennomføre dette. Det overordnede målet for programmet er å medvirke til at EU og EØS/EFTA-landene skal bli høyt utviklede kunnskapssamfunn med bærekraftig økonomisk vekst, flere og bedre arbeidsplasser og større sosial utjevning.

Programmet består av fire delprogrammer:

- *Comenius* er rettet mot barn i barnehage og elever i grunnopplæringen. Programmet har som mål å utvikle kunnskap og forståelse blant utdanningspersonalet, barn og unge om europeisk kulturelt og språklig mangfold og å oppmuntre til læring av moderne fremmedspråk.
- *Erasmus* er rettet mot personer innenfor høyere utdanning og har som mål å stimulere til flerkulturelt samarbeid og øke omfanget og kvaliteten på student- og lærermobiliteten.

[28] EUs strategi for å gjøre EU til den mest konkurransedyktige, kunnskapsbaserte økonomien i verden på et bærekraftig og sosialt grunnlag innen 2010.

- *Leonardo da Vinci* er rettet mot elever og lærlinger innenfor fag- og yrkesopplæring. Programmet har bl.a. som mål å skape økt motivasjon for læring av moderne fremmedspråk.
- *Grundtvig* er rettet mot voksne og har som mål å hjelpe voksne slik at de kan få bedre kunnskap og kompetanse.

«Program for livslang læring» inneholder også et overgripende program som omfatter fire hovedvirksomheter, også fremming av språklæring og støtte til det språklige mangfoldet. Hovedvirksomheten for språk og språklæring omfatter bl.a. prosjekter som tar sikte på å utvikle
- nye læremidler for språklæring, medregnet Internett-baserte kurs
- verktøy for vurdering av språkkunnskaper
- verktøy og kurs for opplæring av språklærere, språkinstruktører og annet personale
- nettverk på området språklæring og språklig mangfold
- statistiske indikatorer på området språklæring og språklig mangfold

6.2.5 Departementets vurdering

Internasjonal forskning og norske undersøkelser viser at tidlig start med fremmedspråk gir gode resultater. Språkforskere peker på at jo flere språk en lærer, jo lettere er det å lære språk. Timetallet for engelsk på barnetrinnet er lavt, men er foreslått styrket med anslagsvis en uketime på barnetrinnet fra 2008. Erfaringene fra «Forsøk med tidlig start i andre fremmedspråk» viser at det er mulig å etablere fleksible, lokalt utformede tilbud innenfor eksisterende rammer. Blant deltakerskolene var det et uttalt ønske om å kunne fortsette å gi tilbudet, men det ble registrert en del usikkerhet om hvordan dette kan gjøres. Departementet mener at en videreføring av «Forsøk med tidlig start i andre fremmedspråk» vil kunne gi et godt grunnlag for å utarbeide anbefalte modeller. En vurdering av hvordan handlingsrommet kan utnyttes lokalt, vil kunne motivere flere skoler til tidligere start med andre fremmedspråk.

Departementet vil framheve den verdien som ligger i tidlig språkopplæring, og ser ingen motsetning mellom å styrke engelskopplæringen og samtidig styrke opplæringen i andre fremmedspråk. Mange elever har allerede lært en del engelsk når de begynner på skolen, og mange tilegner seg språkferdigheter utenom skoletiden gjennom mediepåvirkning, reisevirksomhet eller en flerspråklig bakgrunn. Likevel ser det ut til at mange stagnerer i sin språkutvikling. Det kan være flere årsaker til dette, men noen elever vil kunne ha utbytte av et mer fleksibelt språktilbud allerede fra første årstrinn. Departementet ønsker å høste erfaringer med alternative ordninger, for eksempel ved at skoler som ønsker det, kan legge gjeldende læreplan i engelsk til grunn for begynneropplæring i andre fremmedspråk enn engelsk fra første årstrinn. En forutsetning for en slik utprøving vil være at de elevene som deltar i utprøvingen, blir tilbudt engelsk som andre fremmedspråk i løpet av barnetrinnet.

Etter departementets syn er det viktig at opplæringen i fremmedspråk de første årene har hovedvekt på grunnleggende kommunikative språkferdigheter, slik læreplanen forutsetter. Dette innebærer at læreren må være trygg i sin rolle som språkmodell og kunne legge til rette for aktiv bruk av språket fra første time. Departementet ser det som uheldig at relativt få lærere har formell kompetanse i engelsk. Situasjonen er bekym-

Boks 6.9 Leonardo da Vinci-programmet

Gjennom stipend i Leonardo da Vinci-programmet kan lærlinger og elever ta en del av læretiden sin i en opplæringsbedrift i et av EUs medlemsland. Utenlandsoppholdene kan variere i lengde fra to uker til ni måneder. I forbindelse med oppholdet får lærlingene og elevene korte innføringskurs i målspråket. I kursene inngår kommunikasjon, faguttrykk og kultur- og arbeidslivskunnskap. Tilbudet er særlig populært blant lærlinger og elever innen restaurant- og matfag og service og samferdsel. De fem mest populære landene er Storbritannia, Tyskland, Frankrike, Spania og Italia. I 2007 tok ca. 350 lærlinger og elever deler av opplæringen i utlandet gjennom Leonardo da Vinci-programmet. Norge deltar i programmet gjennom EØS-avtalen.

I Norge kan følgende typer organisasjoner søke:
- bedrifter
- opplæringskontorer
- fylkeskommuner
- videregående skoler
- andre organisasjoner som driver med anerkjent yrkesfaglig opplæring

Programmet administreres av Senter for internasjonalisering av høgre utdanning (SIU) i Norge.

ringsfull både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet, og denne situasjonen må både sentrale myndigheter og lokale skoleeiere være opptatt av. Departementet har lagt til rette for en skjerping av kravene til kompetanse for å bli tilsatt i undervisningsstilling i engelsk, norsk og matematikk på ungdomstrinnet. Et forslag om at det skal stilles krav om fordypning i faget tilsvarende minst 60 studiepoeng ved nytilsetting av bl.a. lærere som skal undervise i engelsk på ungdomstrinnet, har fått bred støtte fra høringsinstanser. Kunnskapsdepartementet har fastsatt endringer som tilsier at det skal stilles slike krav i forskrift til opplæringsloven som blir gjort gjeldende fra og med kommende skoleår.

Lesing er en grunnleggende ferdighet, og det store innslaget av engelske tekster i dagens globaliserte samfunn betyr at det er viktig å ha gode leseferdigheter. God leseopplæring er avhengig av kompetente lærere og et godt pedagogisk opplegg knyttet til læreplanens kompetansemål. Resultatene fra de nasjonale prøvene 2007 i elevenes leseferdigheter i engelsk på femte og åttende trinn viser at det er forholdsvis store forskjeller lokalt. Det er behov for å styrke lærernes kompetanse, slik at de har solide fagdidaktiske kunnskaper om utvikling av lesestrategier også i engelskfaget, og departementet vil utarbeide veiledningsmateriell i systematisk utvikling av lesestrategier i engelsk i grunnskolen. Departementet vil understreke at det er viktig å se utvikling av elevenes leseferdigheter i alle fag i sammenheng, og veiledningsmateriellet i engelsk skal derfor ses i sammenheng med det veiledningsmateriellet for norsk i leseinnlæring, leseutvikling og tverrfaglig lesing som blir utarbeidet i 2008.

Engelsk er det viktigste fremmedspråket for internasjonalt samkvem. Det er derfor viktig at mange behersker dette språket på et høyt nivå. Det er grunn til bekymring når bedrifter og høyere utdanningsinstitusjoner rapporterer om utilstrekkelige engelskkunnskaper blant ansatte og studenter. Departementet mener det bør legges til rette for at flere elever i videregående opplæring tilegner seg engelskferdigheter utover det som trengs til dagligtale. Departementet vil peke på at CLIL (Content and Language Integrated Learning) synes å være en tilnærmingsmåte som virker motiverende og bl.a. fremmer leseforståelse. Opplæringsspråket i skolen er norsk, men det bør vurderes hvordan CLIL kan få en større utbredelse i opplæringen enn hva tilfellet er i dag. Det kan f.eks. gjøres ved at videregående skoler gis anledning til å tilby undervisning i enkelte programfag på engelsk parallelt med et norskspråklig tilbud.

Utviklingen for andre fremmedspråk på ungdomstrinnet er positiv. Departementet vil understreke at språkopplæringen må tilpasses den enkelte elev, slik at språkfagene ikke velges bort senere. I språkopplæringen er de mest motiverende metodene også de som gir best læringsutbytte. Departementet ser det derfor som viktig at etterutdanning i fremmedspråkdidaktikk kan tilbys regionalt i samarbeid med lokale høyskoler og universiteter. Mangelen på kvalifiserte språklærere betyr at det er behov for videreutdanning av fremmedspråklærere og rekruttering av nye lærere. En målrettet og langsiktig innsats vil være nødvendig, og det bør satses både på kompetansegivende videreutdanning og kortere etterutdanningskurs innen fremmedspråkdidaktikk. Etterutdanningskurs i fremmedspråkdidaktikk bør fortsatt legge vekt på praktisk, dvs. kommunikativ tilnærming til opplæringen.

Den bekymringsfulle situasjonen for språkfagene i den videregående opplæringen står i kontrast til den gledelige utviklingen i grunnskolen, hvor langt flere velger fremmedspråk etter innføringen av Kunnskapsløftet. Situasjonen i den videregående opplæringen er særlig bekymringsfull fordi den på relativt kort sikt kan føre til en nedbygging av de videregående skolenes tilbud i språkfag. Dette kan igjen føre til at de mange Kunnskapsløftelevene som har valgt andre fremmedspråk på ungdomstrinnet, vil få færre muligheter til språklig fordypning når de begynner i videregående opplæring.

For å kunne delta i internasjonale sammenhenger trenger Norge personer med språkkompetanse utover det fellesfagene legger til rette for. Både i offentlig sektor, privat næringsliv og akademia er gode språkferdigheter en forutsetning for deltakelse i internasjonale fora. I næringslivet er språk- og kulturkompetanse viktig bl.a. i forbindelse med forhandlinger og kontraktsinngåelser. Videregående opplæring må legge til rette for å dekke individets og samfunnets behov for språkferdigheter for å kunne delta i en globalisert verden. I noen grad vil det være arbeidsmuligheter for spesialiserte filologer innen utdanning, forskning og translatørvirksomhet. Men det største behovet vil ventelig være for arbeidstakere som kombinerer gode språkferdigheter med annen kompetanse, som for eksempel medie- og realfag.

Både høyere utdanningsinstitusjoner og næringslivet påpeker at nordmenns fremmedspråkkompetanse er mangelfull. Det er programfagene i språk som legger grunnlaget for utvikling av høy språkkompetanse, og den manglende rekrutteringen i den videregående opplæringen er

derfor bekymringsfull, særlig for andre fremmedspråk enn engelsk. For å møte utfordringen med at få elever velger programområde for språkfag, har departementet besluttet å slå sammen programområdet for språkfag og programområdet for samfunnsfag og økonomi i videregående opplæring. På denne måten åpnes det for større fleksibilitet i strukturen. Sammenslåingen vil være gjeldende fra skoleåret 2008–2009, og det nye programområdet vil hete programområde for språk, samfunnsfag og økonomi. Fra skoleåret 2008–2009 vil et nytt programfag i reiseliv og språk bli tilbudt i dette programområdet. Dette vil gi elevene enda bedre muligheter til å velge språkfag i kombinasjon med et annet fagområde. Flere tiltak bør etter departementets mening vurderes for å snu den negative trenden programfagene i språk er inne i. Departementet vil gi Fremmedspråksenteret i oppdrag å utarbeide en tiltaksplan for å styrke fremmedspråkene i den videregående opplæringen.

I 1998 ble det innført tilleggspoeng for biologi, fysikk, kjemi og matematikk som et virkemiddel for å stimulere flere elever til å velge realfag i den videregående opplæringen. Dette er et ledd i regjeringens realfagsstrategi. Inntil fire tilleggspoeng teller ved opptak til høyere utdanning. En undersøkelse foretatt av NIFU-STEP i 2004–2005 ga ingen holdepunkter for å si noe om effekten av realfagspoeng. Samordna opptak for 2006 viste imidlertid at det var en betydelig økning i søkningen til teknologi, ingeniørfag og arkitektur, men en tilbakegang for matematikk. Interessen for realfaglige fordypninger i allmennlærerutdanningen er økende.

Realfagspoeng ser altså ut til å ha hatt en positiv virkning for rekruttering til realfagene. Departementet har derfor valgt å videreføre en ordning med realfagspoeng i ny opptaksforskrift for høyere utdanning, som skal gjelde fra høsten 2009. Både realfag og språkfag er krevende fag, og det kan være nødvendig å stimulere elever til å velge disse fagene, slik det eksempelvis nå gjøres i Sverige. Innføring av språkpoeng vil være et signal om at språkfag er viktige. I dag velger majoriteten av elevene samfunns- og økonomifag, og det er stor oversøking til dette programområdet. Innføring av språkpoeng vil etter departementets mening generelt stimulere til mer differensierte valg. Språkpoeng vil sannsynligvis virke positivt på rekrutteringen til videre språkstudier, inkludert lærerutdanningen. Fremmedspråksenterets undersøkelse av elevens valg av programfag i språk skoleåret 2008–2009 viser at de tiltakene som allerede er igangsatt primært har hatt en positiv effekt for engelsk. Tallet på elever som ønsker å fordype seg i andre fremmedspråk enn engelsk er fremdeles svært lavt. Departementet ønsker derfor å motivere flere elever til å velge disse språkfagene som programfag gjennom å innføre tilleggspoeng for andre fremmedspråk enn engelsk. Departementet vil følge utviklingen i søkertall til programfag i engelsk nøye.

Deltakelse i internasjonalt utdanningssamarbeid er et viktig ledd i kvalitetsutviklingen i vårt eget utdanningssystem. Departementet vil framheve at *Program for livslang læring* (2007–2013) støtter opplæring i fremmedspråk og fremmer større forståelse mellom mennesker og kulturer. Programmet vil kunne gi god anledning til samarbeid og utveksling på tvers av Europa for hele utdannings- og opplæringssektoren. Gjennom tildeling av stipend og annen økonomisk støtte vil programmet kunne komme flere tusen norske elever, studenter, lærere og lærlinger til gode.

Departementet vil

- utarbeide veiledningsmateriell for lesing i engelsk for grunnskolen;
- igangsette utprøving med CLIL (Content and Language Integrated Learning) i videregående opplæring;
- videreføre utprøving av tidlig start med andre fremmedspråk og utvide utprøvingen til å omfatte andre fremmedspråk enn engelsk fra første årstrinn. Utprøvingen evalueres og det utarbeides informasjon til skolene med bl.a. forslag til modeller for gjennomføring;
- gi Fremmedspråksenteret i oppdrag å utarbeide en tiltaksplan for å styrke programfagene i språk i videregående opplæring;
- innføre tilleggspoeng for programfag i andre fremmedspråk enn engelsk ved opptak til høyere utdanning;
- etablere flere bilaterale avtaler og utenlandsopphold for elever, studenter og lærere;
- videreføre tildeling av øremerkede kompetanseutviklingsmidler til lærere i fremmedspråk i 2008;
- videreføre tilbud om etterutdanning i fagdidaktikk for fremmedspråklærere i 2008;
- intensivere bruken av prosjekter i fremmedspråkopplæringen gjennom det nye *Programmet for livslang læring.*

6.3 Nabospråkundervisning

Det nordiske språkfellesskapet utgjør en viktig forutsetning for alt samkvem og samarbeid mellom de nordiske landene. Nabospråkforståelsen i Norden bygger på mange og lange bånd av historisk, språk-

lig og kulturell art mellom de nordiske landene, og innebærer at majoriteten av innbyggerne tradisjonelt har kunnet kommunisere med hverandre på sitt eget morsmål. Det nordiske språkfellesskapet, i første rekke mellom de skandinaviske språkene, har i de senere år har vært utfordret på mange plan. Nabospråkforståelsen er i beste fall varierende, og internasjonaliseringen øver et sterkt press på hvert enkelt av de nordiske språkene.

I Helsingforsavtalen om nordisk samarbeid fra 1962 heter det at de nordiske regjeringer som avtaleparter skal legge til rette for at «undervisningen og utdanningen i skolene i de nordiske land i passende utstrekning skal omfatte undervisning i de andre nordiske lands språk, kultur og samfunnsforhold».

Dette er gjentatt i den nordiske kulturavtalen fra 1971. Begge disse avtaler er å anse som folkerettslige, juridisk forpliktende avtaler.

Målsettingene i Helsingforsavtalen og den nordiske kulturavtalen er nylig fulgt opp og konkretisert gjennom deklarasjonen om nordisk språkpolitikk, som utdannings- og forskningsministrene framla som et ministerrådsforslag til Nordisk Råds sesjon i november 2006. Deklarasjonen legger grunnlaget for en samlet, langsiktig og effektiv språkpolitisk innsats i regi av Nordisk ministerråd, med sikte på å støtte opp under de nordiske språk som komplette samfunnsbærende språk, og med økt språkforståelse og språkkunnskap som ett av flere viktige mål. I henhold til deklarasjonen bør en nordisk språkpolitikk bl.a. ha som mål at alle nordboere skal kunne kommunisere med hverandre, i første rekke på et skandinavisk språk. Som ledd i arbeidet for å styrke nabospråkforståelsen i Norden slår deklarasjonen fast at «nabospråkundervisning i skolen bør styrkes så vel som undervisningen i skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk».

Debatten om den nordiske språkdeklarasjonen i Nordisk Råd høsten 2006 viste at det er enighet mellom parlamentarikerne og ministrene om at økt språkforståelse skal være et prioritert innsatsområde i arbeidet med å følge opp deklarasjonen. Dette går fram av Nordisk Råds rekommendasjon 23/2006, som i tillegg bl.a. oppfordrer Nordisk ministerråd til «å gi tegnspråkene samme stilling som lovfestede minoritetsspråk, samt å vurdere den nordiske språkkonvensjon med hensyn til dette».

Deklarasjonen inneholder en generell formulering om viktigheten av at tegnspråkene gis en sterk stilling. I sin oppfølging av Nordisk Råds rekommendasjon har Nordisk ministerråd vurdert spørsmålet om å gi tegnspråk samme stilling som lovfestede minoritetsspråk, og konkludert med at dette kun er mulig dersom tegnspråkene har samme stilling som minoritetsspråk nasjonalt, dvs. i samtlige nordiske land, jf. omtalen av norsk tegnspråk under kap. 4.4.

Ansvaret for oppfølging av deklarasjonen og for det nordiske språksamarbeidet mer generelt er i dag tillagt de nordiske utdannings- og forskningsministrene. De nordiske utdannings- og forskningsministrene har besluttet å ta initiativ til en klargjøring og prioritering av eksisterende og planlagte språkpolitiske tiltak i Nordisk ministerråd, med språkforståelse som et prioritert tema. Under Nordisk ministerråd er det i den forbindelse nedsatt et utvalg som har vurdert organiseringen av samarbeidet på språkområdet.

Gjennom flere undersøkelser er det avdekket at nabospråkforståelsen de nordiske landene imellom er blitt svekket gjennom de senere år, jf. bl.a.

Boks 6.10 Nabospråkforståelsen i fare?

På et nordisk språkmøte i år 2000 avla den danske professor Jørn Lund dette foruroligende vitnesbyrdet om hvordan det står til med nabospråkforståelsen blant skandinavisk ungdom:

> «Sønnen min har studert et semester på University of British Columbia i Vancouver. Innimellom slapper han av med et par danske studiekamerater; det er godt å kunne hvile i morsmålet, å kunne uttrykke seg med alle nyanser, å forstå det underforståtte. I en e-post beskrev han den skandinaviske situasjonen slik: Norske og danske studenter snakker sitt morsmål seg imellom, svenske og norske gjør det også, men danske og svenske studenter snakker engelsk.»

Det professor Lund forteller om her, er riktignok det som kan skje når skandinaver møtes *utenfor* Norden, i rent engelskspråklige omgivelser. Men det finnes også mange observasjoner som tyder på at det samme skjer når unge skandinaver fra forskjellige land møtes i *Skandinavia*. Dersom engelsk skulle overta som lingua franca i muntlig samvær mellom skandinaver, ville et vesentlig element i den nordiske identiteten forsvinne.

Gjengitt fra Arne Torps artikkel «Den skandinaviske nabospråkforståelsen – et hovedelement i den nordiske fellesskapsfølelsen» i boka *Nordens språk – med røtter og føtter*, Nordisk ministerråd, 2004:9

en utredning i regi av Nordisk Råds kontrollkomité fra 2005[29] og forskningsrapporten *Håller språket i hop i Norden?* om ungdoms forståelse av dansk, svensk og norsk fra 2005[30] i regi av Nordisk ministerråd/Nordisk kulturfond. Sistnevnte rapport analyserer situasjonen i dag og sammenligner denne med resultatene fra en tilsvarende undersøkelse i 1976. I løpet av denne trettiårsperioden har det funnet sted betydelige samfunnsendringer: De nordiske landene er blitt preget av sterke impulser utenfra som følge av innvandring, allmenn globalisering og ikke minst økende påvirkning fra engelskspråklig kultur. Rapporten fastslår derfor ikke overraskende at nabospråkforståelsen i Norden generelt er blitt svekket, men i mindre grad blant norsk ungdom enn blant svensk og i særlig grad dansk ungdom. Det er også på det rene at språkforståelsen er mer svekket blant ungdom enn i foreldregenerasjonen. Norge ligger best an i Skandinavia når det gjelder nordisk språkforståelse.

Ennå er nabospråkkommunikasjon som regel det normale når skandinaver møtes. Men allerede i dag kan vi se tegn på at engelsk i visse sammenhenger er i ferd med å overta som kommunikasjonsspråk i dagligtalen mellom nordisk ungdom. Norges relativt gunstige skåring i undersøkelser om nordisk språkforståelse innebærer ikke at man på norsk side kan slå seg til ro med situasjonen. Utfordringen for skoleverket og lærerutdanningen består fortsatt i å etterleve i praksis de intensjoner som er nedfelt i styringsdokumentene for sektoren.

I Kunnskapsløftet og det nye læreplanverket for grunnopplæringen er nabospråkforståelse, herunder undervisning i nordiske språk, inkludert i kompetansemålene. Læreplanen for norskfaget fastslår at hovedområdet «Språk og kultur» «dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver». Kompetansemålene for det samme hovedområdet konkretiserer hvordan nabospråkforståelse og nabospråkundervisning skal følges opp i opplæringen av elevene på de ulike årstrinn.

Gjeldende rammeplan for allmennlærerutdanningen ble fastsatt i 2003. Fagplanen for norsk i rammeplanen omtaler ikke spesifikt nordiske språk og nabospråkforståelse som et målområde for undervisningen. Rammeplanen tar imidlertid utgangspunkt i at studentene skal utvikle et faglig og didaktisk grunnlag for undervisningen i norskfaget i grunnskolen i samsvar med det gjeldende læreplanverket og de kompetansemål som er fastsatt for de ulike nivåer i grunnopplæringen. Disse kompetansemålene er derved forpliktende for innholdet i lærerutdanningen og forutsettes fulgt opp i de lokalt utformede fagplanene. Noen vil hevde at mangelen på spesifikk omtale av den nordiske dimensjonen i rammeplan for allmennlærerutdanning er uheldig. Departementet legger for sin del til grunn at den enkelte høyskole tar ansvar for å kvalitetssikre også denne delen av lærerutdanningen. Både nasjonalt og på nordisk nivå er det etablert et bredt spekter av tiltak og programmer med sikte på å styrke nabospråkundervisningen og nabospråkforståelsen m.m. blant elever, studenter og lærere. Gjennom Nordplus-programmet får norske elever og studenter mulighet til kortvarige opphold i et annet nordisk land, og derved praktisk og jordnær hjelp til nabospråkforståelse og kontakt med nordisk ungdom på tvers av landegrensene. På bilateralt nivå organiserer også Foreningen Norden elevutvekslingsprogrammer, med støtte fra departementet. Styrking av nabospråkforståelse er videre én av hovedoppgavene i Nordplus språk.

Nordisk ministerråd ønsker å stimulere til samarbeid mellom skolen og lærerutdanningen i arbeidet for å følge opp intensjonene i språkdeklarasjonen. Derfor har rådet nylig tatt initiativ til prosjektet «Nordiske språkpiloter» innenfor skolen og lærerutdanningen i Norden. Prosjektforslaget er utarbeidet på oppdrag fra Nordisk kulturfond av de bilaterale nordiske institusjonene Hanaholmen (i Finland), Voksenåsen og Fondet for dansk–norsk samarbeid (Lysebu og Schäffergården) – «De nor-

Boks 6.11 Hva sier læreplanen?

Kompetansemålene for hovedområdet «Språk og kultur» i læreplanen i norsk sier at elevene:
- etter fjerde årstrinn «skal kunne forstå noe svensk og dansk tale»
- etter sjuende årstrinn «skal kunne lese og gjengi innholdet i enkle litterære tekster på svensk og dansk»
- etter Vg1 i studieforberedende utdanningsprogram «skal kunne gjøre rede for ulikheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne språk»
- etter Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram «skal kunne beskrive de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk»

[29] *Udredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølging*, august 2005.
[30] TemaNord 2005:573.

diske perlene». Prosjektet har som mål å styrke nabospråkundervisningen i grunnskolen i Norden, gjennom en målbevisst satsing på nettverksbygging mellom den gruppen lærere som har veiledningsoppgaver i praksisdelen av lærerutdanningen, dvs. øvingslærerne. Denne gruppen er viktige «multiplikatorer» som veiledere og inspiratorer for lærerstudentene i utdanningsperioden. Prosjektet vil kunne bidra til at nordisk støttede lærebøker og læremidler kommer mer i bruk av skolen.

I regi av de bilaterale samarbeidsfondene tilbys det også en rekke nabospråkskurs for lærerstudenter, for Norges vedkommende bl.a. i regi av Fondet for dansk–norsk samarbeid (Lysebu og Schäffergården), med støtte fra Utdanningsdirektoratet. Nordspråk – en sammenslutning av nordiske morsmålslærere og lærere som underviser i et nordisk språk som fremmedspråk – tilbyr kurs til lærerutdannere og etterutdanningskurs for lærere, med støtte fra Nordplus språk. Nordspråk bidrar også til utvikling av pedagogiske hjelpemidler i nabospråkundervisningen, bl.a. ved bruk av ny teknologi og multimedia. Behovet for nordiske læremidler er også fulgt opp av Nordisk ministerråd, som nylig har gitt ut *Nordisk litteratur til tjeneste,* med undertittelen *Nordiske kanoniske tekster.*

Det er et utvalg sentrale litterære tekster i originalversjon (norsk, svensk, dansk + øvrige språk i original og med oversettelse til et skandinavisk språk), til bruk i skolen og tilgjengelig for alle interesserte. Bokverket vil også bli publisert på Internett.

6.3.1 Departementets vurdering

Gjennom det nordiske avtaleverket er de nordiske regjeringene forpliktet til å arbeide målrettet for å styrke nabospråkforståelsen og nabospråkundervisningen i skolen. Dette er på sett og vis bekreftet i den nordiske språkpolitiske deklarasjonen utdannings- og forskningsministrene framla som et ministerrådsforslag til Nordisk Råd i 2006. Deklarasjonen gir, uten å være juridisk bindende, klare føringer for det nordiske språksamarbeidet i tiden framover og for tilsvarende oppfølging på nasjonalt nivå, med språkforståelse som et prioritert innsatsområde.

Nordisk språk- og tekstkultur er blitt løftet fram som kompetansemål i læreplanen for norsk gjennom Kunnskapsløftet. Selv om nabospråkundervisning og nabospråkforståelse ikke er spesifikt omtalt i rammeplanen for allmennlærerutdanningen fra 2003, tar rammeplanen utgangspunkt i at allmennlærerutdanningen skal legge et faglig og didaktisk grunnlag for undervisningen i norskfaget i skolen, i tråd med kompetansemålene i gjeldende læreplaner. Det er ikke per i dag mulig å måle i hvilken grad kompetansemålene i læreplanverket blir fulgt opp i lærerutdanningen. Det kan være grunn til å følge utviklingen, for eksempel gjennom en kartlegging av status for undervisningen i nabospråk i grunnopplæringen og/eller allmennlærerutdanningen.

Det pågår i dag mye verdifull nettverksbygging og kompetanseutvikling på nordisk nivå på området nabospråkundervisning/nabospråkforståelse i Norden, i regi av Nordisk ministerråd, Foreningen Norden, de bilaterale samarbeidsfondene og nettverkene for nasjonalspråkundervisning i Norden (Nordspråk). Departementet vil fortsatt støtte disse tiltakene, og løpende vurdere hvordan målene i den språkpolitiske deklarasjonen fra 2006 mest hensiktsmessig kan realiseres.

Departementet vil

- kartlegge status for undervisning i og om nabospråk i grunnopplæringen og allmennlærerutdanningen

6.4 Finsk og kvensk

Historisk har Nord-Norge vært preget av flerspråklighet og sameksistens mellom ulike grupper: kvener, finner, samer og nordmenn. Kvenene har status som nasjonal minoritet i henhold til Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter. Kvener er et samlebegrep som også inkluderer personer som omtaler seg som finskættet eller «etterkommere av finske innvandrere» og har lang tilknytning til Norge, jf. St.meld. nr. 15 (2000–2001) *Nasjonale minoritetar i Noreg*, kap. 5.2.2. I tillegg har kvenenes språk, kvensk, beskyttelse etter Europarådets sjarter for beskyttelse av minoritets- og regionsspråk (minoritetspakten), kap. II.

Norge anerkjente i 2005 kvensk som et eget språk til forskjell fra finsk. Kvensk er først og fremst et talt språk, og utviklingen av det skriftlige språket startet for ca. 20 år siden. I Kunnskapsløftet er det ikke egen læreplan for kvensk, men språket er tillagt vekt i læreplanen for finsk, samtidig som man legger vekt på lokale varianter av språket i undervisningen. Det har blitt gitt opplæring i finsk i grunnskolen siden 1997.

Retten til finskopplæring er hjemlet i opplæringsloven § 2–7 og gir elever i grunnskolen med kvensk-finsk bakgrunn bosatt i Troms eller Finnmark rett til opplæring i finsk dersom det totalt er tre elever ved samme skole som ønsker finskopp-

læring. Elevene kan gjerne være fra forskjellige klassetrinn eller årskull. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet fastsatte departementet i 2006 læreplan i finsk som andrespråk. Kvensk har ikke egen læreplan, men er tillagt vekt innenfor læreplanen for finsk. For å sikre at timetallet i første- og andrespråket blir tilstrekkelig, er det totale timetallet for elever som velger finsk som andrespråk i alt 114 timer høyere enn i den ordinære fag- og timefordelingen.

I formålsteksten til læreplanen heter det:

> Siden finsk og kvensk språk hører til en annen språkfamilie enn norsk, og dermed også er svært forskjellig fra norsk, bidrar språkopplæringen til økt innsikt i hvordan en lærer seg et nytt språk. Faget blir således en viktig del av elevenes personlige utvikling og et betydelig bidrag til tverrfaglighet mellom ulike språkfag, og gir et viktig grunnlag for livslang læring.

Læreplanen er gjennomgående og definerer kompetansemål fra andre årstrinn til Vg3. GSI viser at det i skoleåret 2006–2007 var 894 elever i grunnskolen som fikk opplæring i finsk som andrespråk. Langt de fleste av disse, 652 elever, fikk opplæringen i Finnmark. I inneværende skoleår får 678 elever opplæring i finsk som andrespråk i Finnmark. I tillegg har 22 elever morsmålsopplæring i finsk i grunnskolen. I den videregående opplæringen er det 25 elever som har enten finsk som andrespråk eller finsk som fremmedspråk. Antall elever i grunnskolen som får finskopplæring, er redusert til 840 skoleåret 2007–2008.

Over statsbudsjettets kap. 225 post 67 er det avsatt egne midler til finsk i grunnopplæringen. Midlene skal nyttes til opplæring i finsk i samsvar med elevenes rettigheter samt til å styrke lærernes kompetanse i finsk. Fylkesmennene i Troms og Finnmark har administrativt overordnet ansvar for tiltak for nasjonale minoriteter i samsvar med opplæringsloven § 2–7. De har utarbeidet en strategisk plan for finsk som andrespråk der det pekes på at antall elever som får finskopplæring i grunnskolen, er redusert i forhold til tidligere år. Spesielt fra overgangen til femte trinn begynner elevene å velge bort finsk. Fylkesmannen i Finnmark har utarbeidet en informasjonsbrosjyre til elever og foreldre om rettigheter og muligheter forbundet med finsk og kvensk.

Departementet vil

- bidra til videreutvikling av samarbeidet med skoler og miljøer i Finland og Sverige, samt følge opp samarbeidet på embetsnivå med fylkesmannsembetet i Lappland län
- bidra til utvikling av læremidler for finsk/kvensk, herunder elektroniske
- følge utviklingen av fylkesmennenes arbeid med kompetanseutvikling i tilknytning til læreplanen i finsk/kvensk som andrespråk

7 IKT i språkopplæringen

Ved hjelp av IKT bruker vi språket mer og på andre måter enn tidligere. IKT har også gitt oss tilgang til nye læringsarenaer med bedre tilgang til autentisk språk i skrift og lyd. Skolen skal reflektere elevenes virkelighet, en virkelighet som blir stadig mer digitalisert. Barn og unge behersker en svært kompleks hverdag gjennom mobiltelefoni, nettbaserte spill og ulike typer sosial programvare hvor de bruker sitt eget og fremmede språk aktivt. Dette gir elevene motivasjon til å lære og praktisere sitt eget språk og til å lære fremmedspråk fordi de i større grad ser den praktiske nytten av å kunne kommunisere på flere språk. IKT har gitt oss nye og flere effektive måter å lære språk på. IKT gir også i stor grad mulighet til individuelt tilpasset opplæring ved hjelp av mer fleksible løsninger.

Erfaring fra enkeltprosjekter og ulike undersøkelser nasjonalt og internasjonalt viser at IKT kan være et effektivt hjelpemiddel eksempelvis i leseopplæringen.[1] Skolen bør i større grad utnytte dette potensialet pedagogisk. Mange skoler har tilfredsstillende infrastruktur i den forstand at de tilbyr tilgang til datamaskiner og kommunikasjonstjenester, men forskjellene mellom skolene er fremdeles betydelige.

Boks 7.1 IKT i barnehagen

I Sørum kommune er det satt i gang opplæring i IKT som pedagogisk verktøy for de pedagogiske lederne i alle barnehagene i kommunen. Hver barnehage har en ildsjel som har ansvaret for bruken av IKT. Ildsjelene møtes 2–3 ganger pr. halvår. I tillegg deler de pedagogiske lederne erfaringer via e-læringsplattformen It's learning. IKT har særlig vært brukt til å utvikle barnas begrepsforståelse. Ved bruk av digitalt kamera, skanner og lydopptaker har barna kunnet lage sine egne lydbøker, sangbøker og eventyr. Barna har også kunnet fortelle om sine opplevelser ved hjelp av bilder fra turer de har vært på.

7.1 Forankring

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*[2] framheves det at barn i barnehagen bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap. Høgskolen i Oslo har på oppdrag fra Fornyings- og administrasjonsdepartementet (FAD) igangsatt en landsdekkende undersøkelse om bruk av IKT i barnehagen. Resultatene vil bli vurdert fulgt opp i den videre politikkutformingen.

En profesjonell førskolelærer bør kunne beherske IKT/digitale verktøy som en del av sin kompetanse, og tilrettelegge for mange forskjellige og meningsfulle opplevelser med slike verktøy der stimuleringen av språket står i sentrum. Prosjektet «Kartlegging av IKT i barnehagen» reflekterer over pedagogiske og skapende prosesser som kan støttes og utvikles ved hjelp av IKT/digitale verktøy.

I *Kunnskapsløftet* er grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy definert som en av fem grunnleggende ferdigheter. Digitale ferdigheter er inkludert i kompetansemålene i alle fag. Dette stiller nye krav til språkopplæringen. Språklærere trenger kompetanse i pedagogisk bruk av IKT, og det stilles krav til skoleeier om tilstrekkelig infrastruktur. Tilgang til digitale læremidler er også en viktig forutsetning for at språkopplæring med bruk av IKT skal være effektiv. Økt bruk av IKT ved eksamen og vurdering stiller også krav til lærernes kompetanse. De nasjonale prøvene i engelsk gjennomføres nå digitalt.

I Kunnskapsdepartementets *Program for digital kompetanse 2004–2008* legges det vekt på å utvikle grunnleggende digitale ferdigheter ved pedagogisk bruk av IKT. Programmet omfatter en rekke tiltak for å få utviklet digitale læremidler og sørge for tilstrekkelig infrastruktur til undervisning og læring med bruk av IKT. Innenfor rammen av *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (2005–2008)* er det blitt igangsatt etter- og

[1] OECD 2005.
[2] Kunnskapsdepartementet 2006.

videreutdanningskurs for lærere i pedagogisk bruk av IKT.

St.meld. nr. 16 *og ingen sto igjen* (2006 – 2007) bekrefter satsingen på IKT i opplæringen og legger vekt på at skolen skal gi et likeverdig opplæringstilbud, blant annet gjennom tiltak for utvikling av digitale læremidler. St.meld. nr. 17 (2006–2007) *Eit informasjonssamfunn for alle* peker på at det er behov for at alle har digitale ferdigheter for å kunne ta aktivt del i informasjonssamfunnet. I meldingen framheves også behovet for økt bruk av digitale læremidler i undervisningen.

Ifølge rammeplanen for førskolelærerutdanningen skal studentene møte arbeidsformer der IKT blir brukt i barnegrupper og i administrasjonen av barnehager, og ellers bruke IKT som hjelpemiddel for organisering og kommunikasjon, lek og læring.[3] Norge deltar også aktivt i internasjonalt samarbeid hvor bruk av IKT i opplæringen står sentralt. Mange norske skoler deltar i EUs eTwinning-prosjekt, som ble opprettet i 2005. Formålet med dette prosjektet er å fremme opplæring i fremmedspråk og interkulturell dialog gjennom IKT-baserte bilaterale samarbeidsprosjekter. Til nå har 427 norske skoler deltatt i ulike eTwinning-prosjekter, og 80 lærere har deltatt i kompetanseutviklingsaktiviteter. Utdanningsdirektoratet har ansvar for å organisere den norske deltakelsen i dette programmet.

7.2 Digitale læremidler

De fleste læremidler for språkfag som produseres i dag, er i hybride formater som oftest består av en trykt og en eller flere digitale komponenter, f.eks. en CD-rom og et nettsted. Flere av de store lærebokforlagene har i de senere årene hatt større satsinger på digitale læremidler i språkfag hvor elevgrunnlaget er stort, som engelsk og norsk. Disse læremidlene er forholdsvis dyre å produsere, og blir derfor relativt kostbare i anskaffelse.

For «små» språkfag, som er lite lønnsomme for forlagene, finnes det få tilgjengelige digitale læremidler, og staten har derfor gått inn med særskilte støtteordninger for produksjon av læremidler innenfor disse fagene. Utdanningsdirektoratet har administrert disse støtteordningene. I samisk har Sametinget fått ansvaret for utvikling av samiske digitale læremidler. Se kap. 4 for omtale.

Etter endring av opplæringsloven § 3–1 niende ledd, med ikrafttredelse 1. august 2007, har fylkeskommunene fått ansvaret for å holde elevene med nødvendige trykte og digitale læremidler og digitalt utstyr. I tråd med dette ble det i 2007 utlyst og tildelt midler til innkjøp og utvikling av digitale læremidler til tre forskjellige prosjekter, også for å styrke fylkeskommunenes mulighet til å tilby digitale læremidler. Et flertall av fylkeskommunene har gått sammen om prosjektet «Nasjonal digital læringsarena» (NDLA), som skal stille digitale læremidler til rådighet for elever i norsk og naturfag på Vg1. Utdanningsportalen Utdanning.no har ansvar for å gjøre læremidlene som utvikles innenfor NDLA, fritt tilgjengelige på sine nettsider.

Skolenettet og Utdanning.no har i flere år samarbeidet om å gjøre digitale læremidler tilgjengelige på tvers av portalene. Ressursene omfatter læremidler i mange språkfag på alle nivåer i utdanningen. Innenfor rammen av Samordningsgruppen for nettsteder i utdanningen (SANU) settes det nå i gang et større prosjekt for å gjøre digitale læremidler tilgjengelige. Prosjektet vil sørge for at digitale læremidler blir tilgjengelige fra enda flere portaler. Fremmedspråksenteret arbeider også med å fremme bruk av digitale læremidler i språkfagene. Senteret har laget en oversikt over fritt tilgjengelige digitale læremidler i flere språkfag på sine nettsider.

Det finnes likevel ikke en samlet oversikt over fritt tigjengelige og kommersielle digitale læremidler i språkfag. Dette kan være et hinder for at den enkelte lærer tar digitale læremidler i bruk i språkopplæringen. Det avhenger derfor i stor grad av den enkelte lærers motivasjon og kompetanse om digitale læremidler faktisk blir tatt aktivt i bruk i språkopplæringen.

Bruk av digitale mapper har vist seg å være et nyttig verktøy spesielt i forbindelse med prosessorientert skriving i språkopplæringen. Flere skoler har tatt i bruk digitale mapper i undervisningen som en del av bruken av elektroniske læringsplattformer. I tillegg er digitale mapper et egnet verktøy for underveis- og sluttvurdering. Bruken av digitale mapper er imidlertid på begynnerstadiet og er foreløpig ikke særlig utbredt.

7.3 IKT i tilpasset opplæring

IKT gir i stor grad mulighet til tilpasset opplæring og er et viktig hjelpemiddel i norskopplæringen for fremmedspråklige barn. Prosjektet «IKT i flerkulturelle skoler» (2000–2003) var et samarbeidsprosjekt mellom departementet og Oslo kommune. Prosjektet viste at IKT kan brukes til å styrke lese- og skriveopplæringen for barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn, med gode resultater.

[3] Utdannings- og forskningsdepartementet 2003.

Flere skoler har gjennomført vellykkede prosjekter med bruk av IKT i norskopplæringen.

Minoritetsspråklige elever trenger tilpassede, varierte læremidler som tar utgangspunkt i deres forutsetninger og behov. I tillegg til å følge de generelle kravene som stilles til ordinære læremidler, bør læremidler for minoritetsspråklige tilrettelegges slik at elevene får optimalt utbytte både språklig og faglig. Digitale læremidler for språklæring egner seg godt for denne sammensatte målgruppen. Det er en forutsetning at mediets potensial utnyttes på en hensiktsmessig måte, og at stoffet formidles gjennom for eksempel illustrasjoner, lyd, videokomponenter, animerte sekvenser og pekere. Digitale læremidler åpner også for en tospråklig tilnærming der elevens morsmål tas i bruk dersom eleven har svake norskkunnskaper.

Det er utviklet en rekke digitale læremidler for språklæring i grunnopplæringen innenfor rammen av Utdanningsdirektoratets tilskuddsordning for læremidler for språklige minoriteter. Mange eksempler på prosjekter kan nevnes: «Norsk-Pluss» er et modulbasert læremiddel i norsk for innvandrere. Læremiddelet har fokus på norsk hverdagsliv og grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving, grammatikk og fonetikk. «Norsk basis» er et læremiddel for utvidelse av ordforråd, uttaletrening og rettskriving. «LEXIN–N» er en nettbasert illustrert ordbok (bokmål) som er laget spesielt for minoritetsspråklige elever, og kan brukes fra grunnskolen og oppover. I tillegg finnes det illustrerte nettordbøker for ni andre språk. Nynorskversjonen kommer høsten 2007. «Grei» er et nettbasert grammatikkspill for elever fra og med mellomtrinnet og til og med videregående opplæring.

Det finnes per i dag ikke digitale læremidler beregnet på morsmålsopplæring. Høsten 2007 vil Utdanningsdirektoratet ta initiativ til at det settes i gang nye prosjekter knyttet til læreplanen i grunnleggende norsk og læreplanen i morsmål. Prosjektene skal inneholde digitale komponenter i tillegg til trykte, eller være rene nettbaserte læremidler.

7.4 IKT i nynorskopplæringen

Tilfanget av digitale læremidler på nynorsk er relativt begrenset. De fleste kontorstøtteprogrammene er nå tilgjengelige i begge målformer, men frittstående digitale læremidler på nynorsk er mangelvare. Det er en utfordring at trykte læremidler i nynorskversjon ofte har et digitalt supplement som kun finnes på bokmål. Elever i nynorskkommuner har også et sterkt behov for å møte tekster på sitt eget hovedmål.

Boks 7.2 IKT i nynorskopplæringen

Ved Brannfjell skole i Oslo har elever brukt IKT aktivt i nynorskopplæringen. De har fått en venneklasse på Enge skole i Etne kommune, og elevene i venneklassen har nynorsk som opplæringsmål. Via e-post og webkamera utveksler elevene bilder, gir hverandre tilbakemelding på tekster de skriver på sidemålet sitt, og arbeider med lokalaviser. Dette gir begge klasser inspirasjon i arbeidet med sidemålet.

Opplæringsloven (§ 9–4) og forskriften til opplæringsloven (§ 17–1, § 17–2) inneholder regelverk med krav til parallelle læremidler slik at elevene skal få tilbud om læremidler på begge målformer. Regelverket innebærer at skoleeier har ansvar for at skolene kun benytter læremidler som foreligger på bokmål og nynorsk til samme tid og samme pris. Unntatt fra kravet om begge målformer er læremidler i fag med årskull på 300 eller færre elever.

Utdanningsdirektoratet tildeler læremiddeltilskudd på kap. 220 post 70 som et virkemiddel som skal sikre tilgang til læremidler for de elevgruppene der det ikke finnes markedsgrunnlag for kommersiell utvikling. Dette gjelder smale fag/small elevgrupper, elever med særskilte behov, språklige minoriteter og voksne som tar grunnopplæring. Støtte til parallellutgaver på nynorsk av læremidler kan gis for fag med opptil 5 000 elever.

7.5 Kompetanseutvikling

Effektiv bruk av IKT i språkopplæringen er i stor grad avhengig av tilgang på pedagogisk kompetanse hos lærere og tilgang til digitale læremidler av god kvalitet. Skoleeier har ansvar for etter- og videreutdanning av pedagogisk personale og av skoleledere. Lærerutdanningene forventes å tilby kompetanseutvikling innenfor pedagogisk bruk av IKT og gjør dette i stor grad, men tilbudet er svært varierende.

I henhold til rammeplanene for lærerutdanningene skal pedagogisk bruk av IKT inkluderes i fagdidaktikk i fagene og på tvers av fagområder. Vi har for lite dokumentasjon til å vurdere i hvilken grad dette gjennomføres i praksis. Ved enkelte lærerutdanningsinstitusjoner prioriteres pedagogisk bruk av IKT svært høyt, og flere interessante

prosjekter er satt i gang, som for eksempel ved Høyskolen i Vestfold. Høyskolen har i flere år drevet forsøk med bruk av digitale mapper. Med støtte fra Kunnskapsdepartementet har høyskolen utviklet en lærerutdanning rettet mot ungdomstrinnet der digital kompetanse og digitale mapper står sentralt. Denne lærerutdanningen tilbys fra høsten 2007.

IKT-kompetanse for lærere har vært fremmet gjennom store nasjonale satsinger som PLUTO, LærerIKT og i det pågående prosjektet «Lærende nettverk». Disse prosjektene har ikke hatt spesiell fokus på bruk av IKT i språkopplæringen, men kan også ha hatt elementer av dette. ITU har i samarbeid med Fremmedspråksenteret ansvar for å spre erfaringer om bruk av IKT i undervisningen. Sammen har de etablert en nettbasert veiledning for lærere om digital kompetanse i engelsk. Veilederen gir forslag til undervisningsopplegg med bruk av digitale verktøy knyttet opp mot kompetansemål i læreplanen.

7.6 IKT i vurderingen i språkfag

Bruk av IKT er i noen grad innført ved vurdering i språkfag. De nasjonale prøvene i engelsk er nettbaserte. Bruk av IKT ved eksamen i språkfag vil etter hvert bli innført på flere nivåer i grunnopplæringen. Kunnskapsdepartementet har bedt Utdanningsdirektoratet kartlegge bruk av og erfaringer med digitale mapper og foreslå hvordan en kan videreutvikle bruken av IKT i vurderingen.

7.7 Departementets vurdering

Det finnes i dag ingen samlet oversikt over tilgjengelige digitale læremidler i språkfagene, kommersielle eller fritt tilgjengelige. Det er grunn til å tro at manglende tilgang til digitale verktøy er en årsak til at IKT ikke aktivt blir tatt i bruk i språkopplæringen. Det er for tidlig å si noe om hvilken effekt de ulike satsingene nevnt ovenfor vil ha for den aktive implementeringen av IKT i undervisningen.

Nasjonale sentre som Fremmedspråksenteret, Nynorsksenteret og Senter for leseforskning bør involveres mer aktivt i å få definert ansvar for arbeidet med å legge til rette for å utvike og tilgjengeliggjøre digitale læremidler i språkfagene. De nasjonale sentrene bør også aktivt bidra til erfaringsspredning og veiledning i bruk av digitale verktøy i språkopplæringen. Digitale verktøy er et nyttig virkemiddel for å styrke leseopplæringen, og det bør utvikles ressurser som støtter opp under denne opplæringen.

Om lærere effektivt skal kunne ta i bruk IKT i språkopplæringen, må de ha kompetanse i pedagogisk bruk av IKT. Rammeplanen for allmennlærerutdanningen stiller krav om bruk av IKT i alle fag, og i perioden 2000–2003 ble det satset 30 mill. kroner årlig på IKT i lærerutdanningen. Evalueringen av denne satsingen[4] viste at IKT-kompetansen og -bruken i undervisningen varierte mellom lærestedene. Departementet vil vurdere om det bør foretas en ny kartlegging av hvordan undervisning i pedagogisk bruk av IKT praktiseres ved den enkelte lærerutdanningsinstitusjon.

IKT kan brukes på mange ulike måter i barnehagen og bidra til barnas kognitive utvikling og problemløsningsstrategier. Departementet har satt fokus på bruk av IKT på dette trinnet ved å utvikle et temahefte om IKT i barnehagen.[5]

Bruk av digitale læremidler og andre IKT-baserte løsninger vil kunne bidra til et bedre opplæringstilbud for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Tilgangen til læremidler på ulike minoritetsspråk er svært begrenset, og det kommersielle markedet sørger ikke for å utvikle slike. Departementet viser til omtale og forslag til tiltak om nettsted for morsmålsundervisning under 6.5 «Morsmål for elever med minoritetsspråklig bakgrunn».

Departementet vil

- sikre at informasjonen om digitale læremidler i språkfag blir organisert på en helhetlig måte
- vurdere en ny kartlegging av hvordan skolene bruker IKT pedagogisk i språkundervisningen
- presisere i mandatene til de nasjonale sentrene som har ansvar for språk, at sentrene skal tilrettelegge og være pådrivere for utvikling og spredning av digitale læremidler i språk samt for at læremidler skal være tilgjengelige på begge målformer
- utvikle en nettbasert veileder om digital kompetanse i leseopplæringen

[4] Rambøll Management 2004.
[5] Bølgan 2006.

8 Språkfag ved universiteter og høyskoler

De høyere utdanningsinstitusjonene har ansvar for å utdanne lærere og andre fagpersoner med den språkkompetanse som samfunnet trenger. Disse institusjonene har også ansvar for å opprettholde og utvikle et bredt spekter av språkfag som studie- og vitenskapsfag, og de skal drive forskning og forskeropplæring. Ansvaret for forskning og forskeropplæring inkluderer også de fagdidaktiske aspektene og utviklingen av praksisrettet kunnskap i språkopplæringen.

Universitetene og høyskolene har full faglig autonomi når det gjelder innholdet i de fagene de tilbyr, og de har utstrakte fullmakter til å opprette og nedlegge studier og dimensjonere de ulike studieprogrammene. I henhold til lov om universiteter og høyskoler kan departementet fastsette nasjonale rammeplaner for enkelte utdanninger. Dette er gjort bl.a. for lærerutdanningene. De sentralt fastsatte rammeplanene er blitt stadig mindre detaljerte, og det har vært et mål at de skal gi tilstrekkelig rom for studentenes valg.

8.1 Språkfag i ulike utdanninger

8.1.1 Norskfaget i lærerutdanningene

Språkkompetanse, og særlig i morsmålet – i de fleste tilfeller norsk – er helt sentralt i kvalifiseringen av lærere. Det samme gjelder samisk i de samiske lærerutdanningene og norsk tegnspråk i lærerutdanningene for døve. Med en økende minoritetsspråklig befolkning må lærernes kompetanse også omfatte kunnskap om flerspråklige grupper og norsk som andrespråk. I Kunnskapsløftet er skriftlig og muntlig bruk av språket kommet inn som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Dette stiller økte krav til lærerutdanningene generelt og til morsmålsfaget spesielt.

Norskfaget i lærerutdanningene skal gi kompetanse til språkstimulering, opplæring i lesing og skriving og utvikling av evne til kommunikasjon og dialog. Språkfagene i lærerutdanningene må ha nærhet til de samme temaene i barnehage og skole. Studiefaget norsk i lærerutdanningene skal forholde seg til norskfaget i grunnopplæringen, men det skal også være et allmenndannende fag som formidler et overordnet perspektiv og som gjør studentene til kunnskapsrike og dyktige norsklærere. En gruppe nedsatt i 1997 av det daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet for å evaluere norskfaget i allmennlærerutdanningen, uttalte i sin rapport:

> Norskfaget i lærarutdanninga må finne den faglege sjølvforståinga si i spennet mellom vitskapsfaget/universitetsfaget og grunnskolefaget. Læreplanen for grunnskolefaget gir ei retning på kva fagemne, arbeidsmåtar og stoff profesjonsfaget må forholde seg til. Men norskfaget ber også i seg eit allmenndannande perspektiv som fører til at det i faget må ligge eit stoff som gir rom for meiningsskaping, refleksjon og oppleving som går utover det profesjonsretta målet med utdanninga.[1]

Det er flere utdanningsveier til læreryrket, og norskfaget er obligatorisk i tre lærerutdanningsprogrammer. Bokmål og nynorsk er likestilte målformer i lærerutdanningene. I alle programmene består faget av de fire komponentene fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk. Arbeidet med norskfaget i lærerutdanningene skal sikre en veksling mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaring, faglig utvikling og didaktisk refleksjon.

Allmennlærerutdanningen kvalifiserer formelt for arbeid i hele grunnskolen, inkludert opplæring av voksne. Fra høsten 2008 gjelder skjerpede krav om faglig fordypning ved nytilsetting av lærere i engelsk, norsk og matematikk på ungdomstrinnet. Utdanningen ble utvidet fra tre til fire år i 1992, og samtidig ble omfanget av norskfaget doblet. Ny rammeplan fra 2003 ga rom for å velge færre fag og større faglig fordypning. De obligatoriske fagene i dagens allmennlærerutdanning er på 120 studiepoeng (to år), og av dette utgjør norskfaget 30 studiepoeng (et halvt år). For å styrke og synliggjøre allmennlærernes begynneropplæringskompetanse, ble grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring innført som et eget selvstendig, obligatorisk emne med 10 studiepoeng fra 2003. En slik egen enhet knyttet til begynneropplæringen, der også pedagogikk trekkes inn, ble innført ikke

[1] Evaluering av norskfaget i allmennlærarutdanninga. Rapport frå styringsgruppe. KUF 1998.

minst for å gjøre det enklere å registrere lærevansker tidlig og iverksette forebyggende tiltak.

Den valgfrie delen av allmennlærerutdanningen skal bestå av fag som tilsvarer fag i grunnskolen (minst 60 studiepoeng) og andre, skolerelevante fag. En oversikt over fagvalg blant det første kullet av studenter som ble tatt opp etter den nye rammeplanen (uteksaminert våren 2007), viser at en stor andel valgte norsk som påbyggingsfag.[2] Noen valgte fordypning på tilstrekkelig høyt nivå til å kunne gå videre med masterstudier i norskdidaktikk.

Alle fag i allmennlærerutdanningen skal gi noe kunnskap om undervisning av elever med et annet morsmål enn norsk. Rammeplanen for norskfaget er særlig tydelig når det gjelder kravet om å kunne arbeide med norsk som opplæringsspråk og fagspråk i flerspråklige grupper. Migrasjonspedagogikk eller norsk som andrespråk er ikke obligatoriske fag, men kan velges som en del av allmennlærerutdanningen.

Siden midten av 1990-tallet har søkningen til allmennlærerutdanningen gått sterkt tilbake. Fordi kapasiteten har vært stabil, har denne utdanningen hatt en økende andel studieplasser uten karakterkrav. Fra 2005 er det innført karakterkrav i norsk og matematikk ved opptak til allmennlærerutdanningen.

I *førskolelærerutdanningen*, som kvalifiserer for arbeid i barnehage og første året i grunnopplæringen, er 15 studiepoeng i norsk obligatorisk. Studentene kan velge fordypning på 30 studiepoeng det siste året. Førskolelærerutdanningen legger vekt på at studentene skal kunne skape et kreativt språkmiljø for alle i barnehagen, og framhever den særlige utfordringen det er å inkludere barn med språkvansker og barn med tospråklig bakgrunn. I førskolelærerutdanningen er deler av innholdet i grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring lagt inn i fagene norsk, pedagogikk og matematikk. De førskolelærerne som ønsker å arbeide i skolen til og med fjerde trinn, må ta ett års videreutdanning, hvorav 30 studiepoeng skal være grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring. Fra 1. august 2008 gjelder videreutdanningskravet også ved nytilsetting for å undervise på første årstrinn.

Den fireårige *faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag* har 30 studiepoeng obligatorisk norsk og følger den samme rammeplanen for faget som allmennlærerutdanningen. Utdanningen omfatter ikke den obligatoriske enheten i grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring, og gir heller ikke rom for fordypning i norsk innenfor den valgfrie delen.

Praktisk-pedagogisk utdanning er et ettårig profesjonsstudium som tas som påbygging på fagstudier på bachelor- eller masternivå ved universiteter og høyskoler. Utdanningen kvalifiserer for undervisning i fag fra og med femte trinn i grunnskolen, i den videregående opplæringen og i voksenopplæringen. Norsk-/nordiskfaget som del av bachelor- og masterprogrammer omtales nærmere under 8.1.2 «Studiefaget nordisk». Også universitetene tilbyr studier i norsk som fremmed-/andrespråk.

De nye *integrerte fire- og femårige lærerutdanningsprogrammene*, som ble etablert ved universitetene fra 2003, gir den samme kompetansen som fagstudier og praktisk-pedagogisk tilleggsutdanning. I større grad enn PPU-modellen tilrettelegger de nye programmene for studieløp med skolerettet fagkrets, der profesjonsaspektet introduseres fra starten av. Universitetene i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø har femårige lærerutdanninger med spesialisering på masternivå i nordisk. Universitetet i Oslo tilbyr også norsk som andrespråk på masternivå. Disse programmene kommer i tillegg til PPU-tilbudene og innebærer at man kan rekruttere og utdanne flere lærere til ungdomstrinnet og videregående skole. Fra opptaket høsten 2009 gjelder samme spesielle opptakskrav i norsk som er innført for allmennlærerutanningen. Særlig programmene i språk og samfunnsfag har hatt god søkning.

Både ved universiteter og høyskoler er det utviklet en rekke disiplinfaglige og fagdidaktiske masterstudier i norsk/nordisk og fremmedspråk som er relevante for arbeid i grunnopplæringen. Høyskolenes mastertilbud er ofte innrettet mot arbeid i grunnskolen, flere er utviklet som påbygging på fag som tilbys som valgfag det 4. året i allmennlærerutdanningen.

8.1.2 Studiefaget nordisk

Det språklige og det litterære er tradisjonelt sidestilt innenfor faget nordisk ved norske universiteter og høyskoler. Faget skal bidra til forståelsen av språk og litteratur som en sentral del av den nasjonale og den nordiske kulturen, og av samspillet mellom språk, litteratur og samfunn i det norske og nordiske språkområdet. Studie- og vitenskapsfaget nordisk språk og litteratur har nær tilknytning til norskfaget i skolen og i lærerutdanningene.

Fra 2003 er det etablert en ny gradsstruktur i høyere utdanning basert på treårige studiepro-

[2] Basert på foreløpige tall om studentenes valg, innhentet fra institusjonene høst 2005 og høst 2006.

grammer som fører fram til bachelorgraden. Toårige spesialiseringsstudier som bygger på fag i bachelorgraden, fører så fram til mastergraden. En bachelorgrad kan også settes sammen av enkeltfag eller årsstudier. Undervisning i norsk/nordisk språk foregår ved alle universitetene og de fleste høyskolene. Programmene kan inneholde norsk/nordisk som første fag kombinert med ulike andre språkfag og/eller litteratur, kulturfag, informasjonsfag, kommunikasjons- og mediefag. Som nevnt har alle institusjoner med allmennlærerutdanning norsk, både som obligatorisk del av lærerutdanningen og som videreutdanning, til sammen minst 30 studiepoeng. Noen har også fagdidaktiske masterstudier i norsk/nordisk.

Studenttilstrømmingen til de nordiskfaglige miljøene både ved universitetene og høyskolene økte betydelig i perioden 1988 til 1998, for så å flate ut og gå betraktelig ned i de senere årene. Lærestedene har derfor lagt vekt på å øke rekrutteringen til nordiskfaget på alle nivåer, og særlig med tanke på å opprettholde rekrutteringen til master- og doktorgradsnivåene. Det er etablert ulike sentre for å styrke visse aspekter ved norsk-/nordiskfaget. For å styrke forskerutdanningen er det utviklet forskerskoler, både nasjonalt og ved enkeltuniversiteter. Norges forskningsråd evaluerte i 2005 nordisk språk og litteratur som vitenskapsfag ved de fire daværende universitetene og tre høyskoler.[3] Analyser utført av evalueringskomiteen viser at faggruppen språk- og litteraturvitenskap hadde langt de største FoU-utgiftene innenfor humaniora i hele perioden, også etter en realnedgang fra 1993 til 1997. Innenfor språk- og litteraturvitenskap hadde nordisk språk og litteratur de største utgiftene til FoU gjennom hele perioden fra 1993 til 2001. Etter en nedgang i 1997 var FoU-utgiftene til nordisk i 2001 igjen på nivå med 1993. Antallet vitenskapelig/faglig tilsatte var stabilt i perioden, med relativt liten grad av nyrekruttering. Samtidig økte antallet professorer betydelig. Fagpersonalet har i dag en høy gjennomsnittsalder, samtidig som det er en del yngre med forskerutdanning i midlertidige stillinger.[4] En følge av Kvalitetsreformen og behovet for økt undervisningskapasitet er at det blir tilsatt flere universitets-/høyskole-/førstelektorer.

8.1.3 Samiske lærerutdanninger

Samiske barn og unge har rett til stimulering og opplæring i sitt eget språk. Retten omfatter alle de tre samiske språkgruppene lulesamisk, nordsamisk og sørsamisk. Samisk allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning skal sikre kvalifisert personale til barnehager og grunnskoler i de samiske områdene i Norge, og kvalifiserer også til arbeid som lærer i Sverige og Finland. Utdanningene er i hovedtrekk sammensatt som annen lærerutdanning, og kvalifiserer for arbeid også i norskspråklige barnehager og grunnskoler. Samisk i lærerutdanningene tilbys både som morsmålsfag og fremmedspråk, og skal kvalifisere studentene til å være lærere både i og på samisk i barnehage og grunnskole. Det er Sametinget som fastsetter rammeplaner for faget samisk i de samiske lærerutdanningene. Samisk høgskole/Sámi allaskuvla har et nasjonalt ansvar for samisk lærerutdanning og for koordinering og nettverksbygging med høyskolene i Bodø og Nord-Trøndelag, som har et delansvar for lærerutdanning henholdsvis i/på lulesamisk og sørsamisk. Alle disse tre lærestedene er tildelt ekstra ressurser for å ivareta sine ansvarsområder. Samisk høgskole er også tildelt ansvar og ressurser for å koordinere nettverk for samiske fag i Kunnskapsløftet.

8.1.4 Studiefaget samisk

Studie- og vitenskapsfaget samisk tilbys på Universitet i Tromsø og Samisk høgskole. På universitetet kan faget studeres opp til doktorgradsnivå, mens høyskolen nylig har fått akkreditert et masterstudium i faget. I «Samisk strategiplan for Universitetet i Tromsø 2000–2010»[5] er styrking av samiske språk et overordnet temaområde. Både fordi det har vært svak rekruttering til faget på høyere nivå, og fordi det er registrert en økende interesse for samisk språk og kultur fra samfunnet generelt, satte senteret i gang begynneropplæring i samisk våren 2003 med sikte på språklig kompetanseoppbygging. Dette tiltaket har vært vellykket og blitt gjentatt. Senter for samiske studier opplyser at stadig flere elever har samisk språk og kultur som fag i grunnopplæringen, og at antallet elever som har samisk som fremmedspråk og andrespråk, øker.

[3] Norges forskningsråd 2005. Høyskolene var Agder, Stavanger og Volda. Høgskolen i Stavanger ble universitet i 2005, og Høgskolen i Agder ble universitet i 2007.

[4] Analysen er gjort på grunnlag av NIFU STEPs FoU-statistikk for utvalgte faggrupper innenfor humaniora i 1993, 1997 og 2001. De utvalgte faggruppene som sammenlignes er arkeologi, filosofiske fag, historie, språk- og litteraturvitenskap og teologi og religionsvitenskap. De ulike språkgruppene er britisk/amerikansk språk og litteratur, germanske språk og litteratur, nordisk språk og litteratur og romanske språk og litteratur. Mange av rekrutteringsstillingene er vitenskapelige assistentstillinger tilknyttet Norsk Ordbok 2014.

[5] Senter for samiske studier 2002.

Det foregår en revitalisering av samisk språk og kultur i sjøsamiske områder, og dette forsterker behovet for et universitetstilbud med samisk begynneropplæring. Et universitetstilbud som tilbyr denne grunnkunnskapen, er viktig. Universitetet setter derfor våren 2009 i gang et bachelortilbud i samisk som fremmedspråk, som er en videreføring av tilbudet om samisk begynneropplæring. Senter for samiske studier ved Universitetet i Tromsø har også disponert stipendmidler til studier av samisk språk og strategimidler til samisk forskning. Universitetet har bygd opp og utviklet kompetanse på nordsamiske språkforhold på et bredt felt, bl.a. med tilsetting av professor i samisk språkvitenskap. Når det gjelder sør-samisk, er man derimot i en oppbyggingsfase, bl.a. gjennom et doktorgradsstipend i sørsamisk språk og litteratur og en mastergradsstudent i sørsamisk språk. I lulesamisk skjer det også forskning og dokumentasjonsarbeid.

St.meld. nr. 34 (2001–2002) *Kvalitetsreformen. Om høyere samisk utdanning og forskning* ga en samlet og utførlig presentasjon av temaet.Ved sin behandling av Innst.S. nr. 12 (2002–2003) ga Stortinget sin tilslutning til meldingens forslag om å styrke det samiske høyere utdannings- og forskningsområdet. Meldingen la spesiell vekt på at samisk bør styrkes som vitenskapsspråk, bl.a. ved at faget utvikles til master- og doktorgradsnivå ved Samisk høgskole. Det er tildelt nye stipendiatstillinger og professor II-stillinger for å styrke rekrutteringen til samisk forskning og forskeropplæring. Meldingen vektla behovet for at høyskolen, Nordisk Samisk Institutt og Universitetet i Tromsø samarbeider mer om kompetanseutvikling. Nordisk samisk institutt, som nå er en del av høyskolen, vil også bli samlokalisert med høyskolemiljøet i det nye vitenskapsbygget, som vil bli tatt i bruk i 2009. På oppdrag av Kunnskapsdepartementet har en arbeidsgruppe utredet et styrket framtidig samarbeid, bl.a. om grunnopplæring i samisk, for å motvirke en økende fornorsking av de samiske områdene. Arbeidsgruppen har bestått av de nevnte institusjonene og Høgskolen i Finnmark, under ledelse av Samisk høgskole.[6]

St.meld. nr. 34 foreslo bl.a. at Norges forskningsråds program for samisk forskning skulle styrkes og forlenges. I oppfølgingen av meldingen ble midlene til programmet økt. St.meld. nr. 20 (2004–2005) *Vilje til forskning* gikk inn for å fortsette styrkingen av samisk forskning og rekrutteringen av samiske forskere. Program for samisk forskning 2001–2005 har lagt vekt på å stimulere til bruk av samisk i forskning og formidling. Ett av delmålene i programmet har vært å utvikle samisk som vitenskapsspråk. Det er nå startet opp et nytt program for perioden 2007–2017. Også dette legger stor vekt på rekruttering og utvikling av samisk som vitenskapsspråk.

8.1.5 Norsk tegnspråk

Elever som har tegnspråk som førstespråk, har rett til grunnopplæring i og på norsk tegnspråk. I 1997 kom det læreplaner spesielt for døve elever, noe som medførte krav til lærernes kompetanse. Lærerutdanningene for døve er spesielt tilrettelagt for tegnspråkbrukere og kvalifiserer til arbeid med døve og hørselshemmede barn og unge i barnehage og skole. Allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen for døve omfatter bl.a. fagene norsk tegnspråk og norsk for døve. Det er mulig for studenter å ta faget tegnspråk som en del av den ordinære allmennlærerutdanningen. Høgskolen i Sør-Trøndelag tilbyr allmennlærerutdanning for døve, og Dronning Mauds Minne Høgskole gir førskolelærerutdanning for døve i samarbeid med Høgskolen i Sør-Trøndelag. Utdanningstilbud i tegnspråk og tolking finnes ved Universitetet i Oslo og Høgskolen i Bergen i tillegg til Høgskolen i Sør-Trøndelag. Ved Universitetet i Oslo forskes det også på norsk tegnspråk.Ved gjennomføring av høyere utdanning generelt har døve rett til tolk.

8.1.6 Lærerutdanning for morsmålslærere og tospråklige assistenter

Opplæringsinstitusjonene skal imøtekomme behovene i den minoritetsspråklige befolkningen. Flere læresteder driver målrettet informasjonsarbeid og motivasjonsarbeid for å rekruttere minoritetsspråklig ungdom til høyere utdanning, og særlig til lærerutdanning. Ved Høgskolen i Oslo er det etablert et Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), som også har ansvar for å arbeide med erfaringsspredning. Universitetet i Oslo driver et prosjekt med navnet «Minoriteter i fokus i akademia». Prosjektet samarbeider med videregående skoler for å drive motivasjons- og rekrutteringsaktiviteter.

Ni høyskoler samarbeider om å tilby en fleksibel treårig faglærerutdanning for morsmålslærere og tospråklige assistenter som har behov for å komplettere utdanningen sin for å kunne få undervisningskompetanse. Språkdidaktikk inngår i fagplanen, og høyskolene arbeider for å tilby ulike morsmål, hittil er antallet ca. ti språk. Studiet fører

[6] Samisk høgskole/Nordisk samisk institutt 2006.

fram til undervisningskompetanse i fagene, men er bygd opp slik at det kan gi allmennlærerkompetanse med ett års supplerende studium. Det er etablert en stipendordning for minoritetsspråklige lærere som arbeider i skolen uten formalkompetanse, eller som har utenlandsk lærerutdanning og trenger supplerende utdanning. Siden studiet startet i 2004, er ca. 700 studenter tatt opp, og i 2005 var det ca. 350 som begynte på ulike deler av utdanningstilbudet. Foreløpig har ca. 20 fullført med lærervitnemål, mens ca. 300 er uteksaminert med bachelorvitnemål.

Dronning Mauds Minne Høgskole har arbeidet med rekruttering av minoritetsspråklige til førskolelærerutdanningen gjennom en rekke tiltak som har gitt gode resultater. Flere høyskoler har gått sammen om å utvikle forslag til en fleksibel og nettbasert førskolelærerutdanning for personer med innvandrerbakgrunn. Høgskolen i Oslo har satt i gang et spesiallaget tilbud om førskolelærerutdanning for personer som arbeider som tospråklige assistenter i barnehage.

8.1.7 Andre språk

Studier i fremmedspråk ved universiteter og høyskoler har tradisjonelt hatt et helhetlig perspektiv på språk, kultur og litteratur. Etter Kvalitetsreformen er disse studiene vanligvis organisert i bachelorprogrammer i språk og litteratur, som gir muligheten til å velge enten å konsentrere seg om rene språk- eller litteraturstudier, eller å kombinere språk og litteratur i ett studieløp. Det er også etablert ulike tverrfaglige områdestudier som passer til reformens modulorganisering av fagene. I disse områdestudiene kan språk utgjøre ett element, for eksempel i studiene europakunnskap med fremmedspråk, språk og økonomi, Midtøsten- og Nord-Afrika-studier. Dette er ett av aspektene ved den moderniseringsprosessen som fremmedspråkstudiene har gjenomgått de siste 10–15 årene. Andre er bl.a. økt vekt på kulturkunnskap og interkulturell forståelse, praktisk språkferdighet og kommunikativ kompetanse. Denne utviklingen har innvirket på så vel undervisningspraksis som studentenes/kandidatenes kompetanse.[7]

Samtidig opprettholder og utbygger både universiteter og høyskoler et bredt tilbud av årsstudier i fremmedspråk. Mange av disse tilbys som nettbaserte eller fleksible studier og videreutdanningstilbud for lærere og andre yrkesaktive. Det er i første rekke universitetene som tilbyr programmer der studentene kan velge mellom mange språkfag, og som tilbyr muligheten til å fortsette studiene i fremmedspråk på master- og doktorgradsnivå. Foreløpig er det få høyskolemiljøer som har utviklet tilbud i et fremmedspråk på masternivå.

I løpet av de siste årene har det utviklet seg et godt samarbeid mellom universiteter og høyskoler innenfor fremmedspråkundervisningen, med flere fellesprosjekter som resultat. Bl.a. begynte PROFFT (Program for fremmedspråk i skolen) som et nasjonalt samarbeidsprosjekt, med støtte fra daværende SOFF, nå Norgesuniversitetet. Målet var kompetanseheving i fremmedspråk for norske lærere og modernisering av undervisningen, bl.a. gjennom bruk av IKT.[8]

Fremmedspråk er ikke obligatorisk i allmennlærerutdanningen. Utover 30 og 60 studiepoengs valgfag i engelsk er det få tilbud i fremmedspråk i allmennlærerutdanningene. Med utvidet valgfri del av utdanningen fra 2003, er det et økende antall studenter som velger engelsk, som nå er et av de største valgfagene, også enheten på 60 studiepoeng.[9] Også datamateriale innhentet for NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen viste godt samsvar mellom studentenes valg av engelsk og fagets omfang i grunnskolen.[10] Det er imidlertid svært få som velger andre fremmedspråk som del av allmennlærerutdanningen. Språkprogrammene til de nye femårige lærerutdanningene ved universitetene har hatt god søkning, men det er ennå for tidlig å si om de, sammen med de andre tilbudene, vil dekke behovet for lærere i fremmedspråk.

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen ble etablert i 2005 i tilknytning til Høgskolen i Østfold. Senterets hovedoppgave er å styrke kompetansen i språkfag hos lærere og elever. Senteret skal legge vekt på å utvikle arbeidsmetoder, innhold og eksempler på undervisningsmateriell som bidrar til å utvikle språkkompetanse og motivasjon for arbeid med fremmedspråk. Senteret skal bl.a. bistå høyskoler og universiteter i forbindelse med lærerutdanning og etter- og videreutdanningstiltak, og samarbeide med relevante fagmiljøer nasjonalt og internasjonalt.

7 Vestli 2007.

8 Vestli, ibid.

9 Kilde: Database for statistikk om høgre utdanning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/.

10 Evaluering av allmennlærerutdanningen. Midtveisrapport fra ekstern komité.

8.2 Utfordringer og problemstillinger

8.2.1 Lærerutdanningene

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) gjennomførte i 2006 en evaluering av norsk allmennlærerutdanning,[11] og det tidligere Norgesnettrådet evaluerte i 2002 flere lærerutdanninger ved utvalgte høyskoler og universiteter.[12] Ingen av evalueringene går inn på enkeltfag i utdanningene. En gjennomgående vurdering i evalueringene er at profesjonsaspektet og helheten og sammenhengen i utdanningene er utydelige. Ofte er det for dårlig integrering mellom fagstudium, fagdidaktisk og pedagogisk teori og praksis, og kontakten mellom lærerutdanning og praksisfelt er mange steder ikke god nok. En svakhet ved de evaluerte praktisk-pedagogiske utdanningene i 2002 var fragmentert organisering og at ansvaret var delt mellom faginstitutter og pedagogiske fagmiljøer.

Evalueringen av allmennlærerutdanningen peker også på utfordringer knyttet til FoU-virksomhetens omfang, kvalitet og relevans for yrkesutøvelse og lærerkvalifisering. Hovedpanelet anbefaler en sterkere tilknytning til grunnskolens erfaringsområder. Evalueringspanelet setter spørsmålstegn ved om dagens allmennlærerutdanning gir allmennlærerne faglig beredskap til å kunne arbeide i hele grunnskolen. Dette er en av grunnene til at panelet anbefaler å innføre femårig allmennlærerutdanning.

Våren 2006 ble det lagt fram en rapport med tittelen *Framtidas norskfag* fra en arbeidsgruppe nedsatt av departementet. Rapporten gir flere anbefalinger for norskfaget i lærerutdanningene. Norskfaget i allmennlærerutdanningen vurderes som et krevende og innholdstungt fag, som skal kvalifisere til undervisning i mange emner og på mange ulike trinn. Arbeidsgruppen anbefaler derfor at det obligatoriske faget utvides til 60 studiepoeng. Arbeidsgruppen foreslår også at studentene må velge hvilke trinn i grunnskolen de vil undervise på, enten første til sjuende trinn eller femte til tiende trinn. Endelig anbefaler rapporten at det bør bli mulig å velge norsk som andrespråk som ett av grunnskolens fag. Dette faget må dermed inngå i rammeplanen.

Når det gjelder førskolelærerutdanningen, mener arbeidsgruppen at den ikke lenger bør gi undervisningskompetanse på første trinn i grunnskolen. Norskfaget kan dermed konsentreres om barnehagens egenart. For å undervise på første til fjerde trinn bør førskolelærere ta 60 studiepoeng videreutdanning (30 studiepoeng grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring og 30 studiepoeng der norsk inngår som ett av fagene).

I praktisk-pedagogisk utdanning mener arbeidsgruppen at rammeplanen må revideres, bl.a. for å tilpasses de nye fire- og femårige lærerutdanningene og for å sikre reell integrering av fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. Det stilles også spørsmål ved emnesammensettingen i norskfaget, og ved om det bør stilles bestemte krav til hvilke emner som kan inngå i norsklærerkompetansen.

Lærerutdanningene ved Samisk høgskole er små, og det foretas opptak annethvert år til begge utdanningene. Likevel er søkertallene svært lave. Undervisningen foregår på samisk. Høyskolene gir også videreutdanning til lærere i grunnopplæringen, med flest deltakere på kursene i samisk. Komiteen som evaluerte allmennlærerutdanningen ved Samisk høgskole, fant søkningen til utdanningen bekymringsfullt lav, og mente rekruttering må være ett av satsingsområdene. Komiteen berømmet høyskolens sterke bevissthet om betydningen av samisk språk og kultur og arbeidet med å utvikle faglitteratur, læremidler, terminologi og begreper på samisk som en del av det faglige arbeidet. Ifølge evalueringskomiteen deltar også studentene aktivt i dette arbeidet. Komiteen anbefaler at videreutvikling av samiske lærermidler på alle nivåer bør være et satsingsområde.

Det er et økende antall personer med innvandrerbakgrunn som tar høyere utdanning. Andelen innvandrerungdom i alderskullet 19 til 24 år som tok høyere utdanning, steg fra 4 prosent av studentmassen i 2000 til 7 prosent i 2005. Ungdommer med ikke-vestlig bakgrunn utgjør 6 prosent. Imidlertid er det svært få av disse studentene som velger lærerutdanning. Det har derfor vært nødvendig å rette spesiell oppmerksomhet mot rekruttering av minoritetsspråklige studenter til lærerutdanningene og å stimulere morsmållærere og tospråklige assistenter til å skaffe seg kompetanse som allmennlærer, førskolelærer eller faglærer.

8.2.2 Studiefagene nordisk og samisk

Evalueringen av nordisk språk og litteratur begrenset seg til forskningen ved institusjonene, jf. omtale under punkt 8.1.2 ovenfor. Konklusjonen er at denne forskningen ikke bare er omfattende og mangesidig, men tidvis også holder høyt nivå. Evalueringskomiteen peker likevel på at faget har betydelige utfordringer knyttet til faglige og kapasitetsmessige prioriteringer i tiden framover,

[11] NOKUT 2006.
[12] Norgesnettrådet 2002a og 2002 b.

bl.a. som følge av svak vekst i antall faste vitenskapelige mellomstillinger og en viss nedgang i antall doktorgradsstipendiater. Komiteen peker videre på at fallet i studenttall kan få store konsekvenser for den framtidige forskningen i nordiskfaget og for forholdet mellom studiefaget og forskningen. Komiteen spør om bl.a. utviklingen av selvstendige sentre kan utarme miljøene ved at forskningen isoleres fra undervisningsmiljøene.

Komiteen anbefaler større grad av samarbeid om forskningsprosjekter, og at det etableres en nasjonal dialog i nordiskfaget om bruk av forskerskoler og felles kurs for doktorgradsstipendiater. Komiteen peker på at det forskes lite på de andre nordiske landenes språk og litteratur, og anbefaler mer bruk av sendelektorer og professor II fra øvrige nordiske land. Endelig anbefaler komiteen at det nedsettes et nasjonalt utvalg som kan initiere og stimulere diskusjoner om nordiskfagets framtid.

Norges forskningsråd nedsatte et utvalg for oppfølging av evalueringen. Utvalget fikk som mandat å gi råd om tiltak som kan bidra til å utvikle og styrke forskningen i nordisk språk og litteratur og forskningsmiljøene i nordiskfaget. Utvalget skulle ta utgangspunkt i og konsentrere seg om nordisk språk og litteratur som forskningsfag, men kunne også innlemme perspektivet på faget som studiefag og undervisningsfag. I sin innstilling *Nordisk i nåtid*[13] vektlegger oppfølgingsutvalget at nordiskfaget har som en viktig oppgave å utdanne lærere til skolefaget norsk, og at dette perspektivet også må ha innvirkning på hvilke forskningspolitiske grep som tas i faget. Som utdanningsfag til skolefaget norsk må nordiskfaget ved universiteter og høyskoler bl.a. utvikles til å omfatte flere medier og kommunikasjonsformer, og det må bli et fag som kan gi god forskningsbasis for nye fagområder i skolen og et flerkulturelt samfunn.

I utredningen *Samarbeid om samisk høyere utdanning og forskning* vises det til at en relativt stor andel av den samiske befolkningen ikke er samisktalende, og at det er stor mangel på samisktalende på alle trinn i opplæringen. Tilbudet om samiskopplæring bør utvides, særlig på begynnernivå. Det nye læreplanverket for grunnopplæringen har også ført til nye kunnskapsbehov, fordi det forutsetter at samiske emner inkluderes i alle fag. Dette gir utdanningsinstitusjonene forsterket ansvar både for å utvikle språkopplæringstilbud på ulike nivåer og for å ta inn emner om samisk språk og kultur i lærerutdanningsprogrammene.

[13] Norges forskningsråd 2007.

8.2.3 Andre språk

Det har skjedd store endringer i søkningen til studier i fremmedspråk ved universiteter og høyskoler. Tall fra Samordna opptak de to siste årene viser en nedgang i søkningen til språkområdet som er større enn nedgangen i søkningen til høyere utdanning generelt. Det er også en endring i søkning til de enkelte fagene. De tradisjonelt største språkfagene engelsk, tysk og fransk har alle hatt sterkt synkende søkertall og har fått hard konkurranse fra spansk, arabisk og kinesisk.

Som følge av det store mangfoldet når det gjelder nivå og organisering i fremmedspråktilbudene, jf. punkt 8.1.7 ovenfor, og den relativt store friheten studentene har til å velge moduler innenfor tverrfaglige programmer, er det svært vanskelig å gi sikre analyser av utviklingen i søkertallene på språkområdet.

På grunn av store strukturelle omlegginger er det også vanskelig å trekke konklusjoner når det gjelder utviklingen i kandidattall i språkfag. Fremmedspråksenteret har undersøkt og foretatt sammenligninger mellom kandidattall og studiepoengproduksjon fra henholdsvis 1996 og 2005 i sju utvalgte fremmedspråk ved universitetene i Oslo, Bergen og Tromsø.[14] Tallene inkluderer ikke lærerutdanningenes språkprogram ved de samme universitetene. Det er også usikkert om nettbaserte studier er inkludert eller ikke.

Fremmedspråksenteret har funnet at studiepoengproduksjonen i spansk, arabisk og kinesisk økte kraftig i perioden. Alle de andre språkfagene viser en nedgang i antall studiepoeng i samme periode. I tysk og fransk er studiepoengproduksjonen halvert, i engelsk og russisk er den redusert med 20 prosent. Fremmedspråksenteret mener at den økte valg- og kombinasjonsfriheten som studentene nå har, innebærer at den enkelte eksamenskandidaten i 2005 tar færre studiepoeng i språket sitt enn eksamenskandidaten i 1996. Dette innebærer at alle de nevnte fagene, unntatt tysk, har flere studenter i 2005 enn i 1996, men at studentene tar mindre fordypning, og dermed har mer overflatiske kunnskaper i språkene.

8.3 Departementets vurdering

Språkfagene ved universiteter og høyskoler har gjennomgått store endringer i de siste 10–15 årene. I første rekke er det endringer som har sammenheng med reformer i grunnopplæringen: Stu-

[14] Notat fra Fremmedspråksenteret, februar 2007. Tallene er hentet fra Database for statistikk om høgre utdanning.

denter tas opp til universitets- og høyskolestudier med annet kunnskapsgrunnlag i språk enn tidligere, og de viser andre søkemønstre, bl.a. når det gjelder valg av fremmedspråk; reformer i grunnopplæringen stiller nye krav til lærernes kompetanse. Men det er også gjort tilpassinger og endringer som følge av utviklingen i samfunnet generelt: Globaliseringen medfører økt vekt på kommunikasjons- og språkferdigheter og interkulturell forståelse i ulike samfunnssektorer; et flerkulturelt samfunn forutsetter nye perspektiver på norsk som nasjonalspråk, morsmål og andrespråk.[15]

Utfordringene knyttet til det faglige innholdet i lærerutdanningene generelt og til norskfaget spesielt har flere dimensjoner: profesjonsaspektet og nærheten til yrkesfeltet, faglige kunnskaper og graden av faglig fordypning, sammenbindingen av fagstudium, pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, forskningstilknytningen, personalets faglige innsats og kompetanse, dessuten kvalitet i studiene og krav til studentinnsats og -resultater. Disse sentrale problemstillingene er tatt opp i evalueringen av allmennlærerutdanningen, og de blir fulgt opp, både på den enkelte institusjonen og nasjonalt. De anbefalingene for norskfaget i lærerutdanningene som ble fremmet i rapporten *Framtidas norskfag,* og som berører sentralt fastsatte rammer for utdanningen, vil bli behandlet i sammenheng med en eventuell omlegging av allmennlærerutdanningen.

En gjennomgang av allmennlærerutdanningens nåværende struktur og innhold vil skje i forbindelse med en stortingsmelding om lærerrollen og lærerutdanningen for grunnskolen, både i utarbeidings- og oppfølgingsprosessen. I første rekke vil denne gjennomgangen ha for øye muligheten for å formalisere krav om spesialisering av lærerkompetansen mot trinn og/eller fag/faggrupper i grunnskolen, men den vil også vurdere en mulig utvidelse av allmennlærerutdanningen til fem år. Denne saken må også ses i sammenheng med eventuell skjerping av kravene til kompetanse for å bli tilsatt i visse undervisningsstillinger i skolen, jf. punkt 8.1.1.

En av de største utfordringene framover vil være å sikre at lærere har nødvendig fagkompetanse i de fagene de underviser i, og at det utdannes nok kandidater med den fagkompetansen skolen har behov for. I den forbindelse er det nødvendig å utvikle gode systemer for rapportering av tall for opptak og fullføring når det gjelder utdanning av språklærere, med oversikt over kandidatenes fagvalg og faglige fordypning. Departementet har gitt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste i oppdrag å utvikle en egen portal for lærerutdanningene i Database for statistikk om høgre utdanning, slik at sentrale data om utdanning av lærere er samlet og lett tilgjengelige, bl.a. når man skal utarbeide årlige statusrapporter.

Nordiskfaget har en svært sentral plass i undervisning og forskning ved universiteter og høyskoler. Studentrekrutteringen til studier på grunnivået og til master- og doktorgradsstudiene er derfor av største betydning for utviklingen i faget, både som studie- og forskningsfag, men også for norskfaget i grunnopplæringen. Den nye integrerte lærerutdanningen ved universitetene har lagt til rette for et mer helhetlig ansvar for skolefaget og studiefaget, og har dermed redusert avstand mellom dem. Som på andre fagområder har det skjedd en utvikling i retning av økt spesialisering. Det er viktig at fagmiljøene også i framtiden ivaretar sitt ansvar for skolefaget norsk, bl.a. ved å vurdere og følge opp anbefalingene i *Framtidas norskfag*, Forskningsrådets evaluering av nordiskfaget og oppfølgingsutvalgets innstilling.

De samiskspråklige studiene, og ikke minst lærerutdanningene, er svært viktige forutsetninger for bevaring og utvikling av samisk språk og kultur i Norge og på tvers av landegrensene. Det er et stort behov for kandidater med gode kunnskaper i samisk språk. Det er fortsatt mangel på samisktalende lærere til barnehage og skole, og det er store problemer med å få tilsatt folk i vitenskapelige stillinger. Med utredningen fra de høyere utdanningsinstitusjonene som tilbyr samiske studier, er det lagt et grunnlag for kompetanseheving innen områdene samisk språk og kultur. Det er spesielt viktig å rette økt oppmerksomhet mot de minste samiske språkene, lulesamisk og sørsamisk. Innsatsen for å rekruttere til disse studiene må derfor ha stor oppmerksomhet ved alle de institusjonene som har ansvar på området. Departementet vil videreføre ordningen med nasjonale ansvarsområder for samiske lærerutdanninger og opprettholde satsingen på høyere samisk utdanning og forskning

Den reviderte strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007–2009) har som siktemål å styrke språklige minoritetsbarn og -unges deltakelse i barnehage, skole og utdanning. Gjennom sin kulturelle bakgrunn og flerspråklighet vil lærere med minoritetsbakgrunn være viktige rollemodeller og gjøre opplæringen rikere for barn og elever generelt. Det er derfor viktig å fortsette arbeidet med å rekruttere minoritetsspråklige stu-

[15] Se Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn (2006).

denter til lærerstudier, og å intensivere arbeidet med å legge til rette slik at flere fullfører studiene.

Strategiplanen *Språk åpner dører* (2005–2009) har en rekke tiltak for økt rekruttering til språkstudier. Universiteter og høyskoler må arbeide aktivt for å rekruttere studenter til språkfagene og sørge for å utdanne et tilstrekkelig antall lærere med fordypning i fremmedspråk. Strategiplanen har også tiltak for økt forskning og forsøks- og utviklingsarbeid innenfor fremmedspråk. Universiteter og høyskoler oppfordres til å initiere forskningsprosjekter på sentrale områder innenfor opplæring i fremmedspråk.

Som det framgår av beskrivelsen ovenfor, tilbys fremmedspråk i den nye gradsstrukturen normalt som emner av ulikt omfang innenfor programmer som også kan være tverrfaglig sammensatt. De programmene som inneholder språkemner, kan ha ulike navn og ulikt innhold fra institusjon til institusjon, og mulighetene for individuelle valg og fagkombinasjoner er ofte store. Denne situasjonen gjør det vanskelig å trekke konklusjoner om utviklingen i studentenes valg av fremmedspråk ved universiteter og høyskoler på grunnlag av eksisterende statistikk over opptak og gjennomføring. Det er derfor ønskelig å få fram mer eksakt kunnskap og lettere tilgjengelig statistikk på dette området. Departementet legger videre vekt på at det nære samarbeidet som er etablert mellom høyere utdanningsinstitusjoner om tilbud i fremmedspråk, bør videreutvikles gjennom relevante samordnings- og samarbeidsorganer. Dette vil gi best mulig klarhet og oversikt i tilbudene og et samarbeid og en arbeidsdeling som bidrar til å støtte opp om små og utsatte fagmiljø.

Det vises til omtale ovenfor av internasjonalt samarbeid om språkopplæring og programmer for å øke omfang og kvalitet på student- og lærermobiliteten. Kvalitetsreformen legger vekt på internasjonalisering, og deltakelsen i slike programmer har derfor økt kraftig ved norske universiteter og høyskoler. Det gjelder ikke minst de humanistiske fagene. Språkfagene er det fagområdet som sender flest studenter på utvekslingsopphold i utlandet, med 29,5 prosent.[16]

Departementet vil

- vurdere skolefagenes plass, herunder kravene til norskfaget i lærerutdanningen for grunnskolen i forbindelse med en gjennomgang av strukturen og innholdet i den nåværende allmennlærerutdanningen
- utvikle en portal for lærerutdanningene i Database for statistikk om høgre utdanning, der det bl.a. framgår hvilke fag og faglige fordypninger lærerkandidatene har valgt
- oppfordre fagmiljøene til å ivareta sitt ansvar for skolefaget norsk, bl.a. ved å følge opp anbefalingene i *Framtidas norskfag*, Norges forskningsråds evaluering av nordiskfaget og oppfølgingsutvalgets innstilling *Norsk i nåtid*
- videreføre ordningen med nasjonale ansvarsområder for samiske lærerutdanninger og opprettholde satsingen på høyere samisk utdanning og forskning
- videreføre ordningen med nasjonalt ansvar for lærerutdanninger for døve
- følge opp mål og tiltak i strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* for å legge til rette for økt rekruttering av tospråklige lærere
- oppfordre fagmiljøene til å ivareta sitt ansvar for å opprettholde og rekruttere til et bredt tilbud av språkfag og følge opp mål og tiltak i strategiplanen *Språk åpner dører*
- kartlegge fremmedspråkstudier ved universiteter og høyskoler når det gjelder tilbud, søkning og studentenes studiepoengproduksjon på lavere og høyere grads nivå i de ulike fagene

[16] Halvorsen og Faye 2006.

9 Økonomiske og administrative konsekvenser

De tiltakene som vil bli iverksatt, og som er beskrevet nærmere i de ulike kapitlene, vil få visse økonomiske og administrative konsekvenser, og vil bli dekket innenfor gjeldende økonomiske rammer.

Enkelte av forslagene går ut på å vurdere ulike forhold. For disse vil vurdering av økonomiske og administrative konsekvenser være en del av utredningen. Departementet vil komme tilbake til disse tiltakene i de årlige budsjettene.

Departementet legger i utgangspunktet opp til at tiltakene ikke skal ha vesentlig betydning for fylkeskommunalt eller kommunalt nivå.

Kunnskapsdepartementet

t i l r å r :

Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 23. mai 2008 om språk bygger broer blir sendt Stortinget.

Litteraturliste

ABM-utvikling (2005): Folke- og skolebibliotekstatistikk.

Aukrust, V.G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Bakken, A. (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt.* NOVA, rapport 10/2007.

Bakken, A. (2003): Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, s. 3–23.

Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og W. Vagle (red.). 2005. ABM-utvikling 2006. *Bibliotekreform 2014. Del 1: Strategier og tiltak.*

Bliksvær, T. og J.-I. Hanssen (2000): *Inntektsutvikling blant funksjonshemmede.* Nordlandsforskning, arbeidsnotat 2/2000.

Borg, E., Kristiansen, I.H. og E. Backe-Hansen (2008): *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt.* Nova rapport 2008.

Bremnes, R., Falch, T. og B. Strøm (2006): *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak.* SØF-rapport nr. 04/2006. Senter for økonomisk forskning, NTNU.

Buland, T., Finbak, L. og Havn, V.: *Evaluering av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»* Delrapport 2. SINTEF Teknologi og samfunn, IFIM.

Buland, T., Ervik, K.V., Finbak, L. og T. Stene: *Evaluering av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»* Delrapport 3. SINTEF Teknologi og samfunn, IFIM.

Bølgan, N. (2006): *Temahefte om IKT i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Cenoz, J. (2003): *The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing.* Mayo.

CiLT (2006): *Effect on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprises.*

Curtain, H. og C.A. Pesola (1994): *Languages and Children. Making the Match* (2nd edition). Glenview, IL: Scott Foresman.

Database for statistikk om høgre utdanning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Daugstad, G. (2006): *Omfang og bruk av kontantstøtte blant barn med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn.* Rapport 26/2006. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

De statlige samiske videregående skolene – vurdering av framtidig forvaltningsansvar. Rapport fra arbeidsgruppe med medlemmer fra Kunnskapsdepartementet, Sametinget og Utdanningsdirektoratet. Juni 2007.

Drew, I. (2007): *Future Teachers of English: A study of Competence in the Teaching of Writing.* Upublisert doktoravhandling, Universitetet i Bergen.

Drew, I. (2004): Comparing Primary English in Norway and the Netherlands. *Språk og språkundervisning* nr. 2, 2004.

Edelenbos, P., Johnstone, R. og A. Kubanek (2006): *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young children.* Final report of the EAC 89/2004, Study of the European Comission.

Egeberg, E.,red. (2007): *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Engelsbak, H., Haugerud, V., Røstad, S. og T.A. Stubbe: *«men hvor skal vi henvende oss?» Kunnskapsgrunnlaget om voksne i grunnskole og videregående opplæring.* Vox 2003.

Engen, L., Begnum, C., Nøttåsen Gabrielsen, N. og R. Gees Solheim 2005. *Kartlegging av leseferdighet på 2. trinn våren 2005.* Delrapport.

Espenakk, U., Klem, M., Rygvold. A-L., Ottem, E. og V. Saltveit, red. (2007): *Språkveilederen.* Bredtvedt kompetansesenter.

EU-kommisjonen (2005): *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages.* Rapport.

Europarådet (2001): *Common European Framework of Reference for Languages.*

Europarådet (2003): *Language Education Policy Profile for Norway.* Experts' Report.

Europarådet/Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Language Education Policy Profile for Norway.*

European Commission (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Eurydice.

European Commission: Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2005 Edition.

European network of policy makers for the evaluation of educational systems (2002): *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries.* Rapport.

EUs strategi for å gjøre EU til den mest konkurransedyktige, kunnskapsbaserte økonomien i verden på et bærekraftig og sosialt grunnlag innen 2010.

Evaluering av norskfaget i allmennlærarutdanninga. (1998): Rapport fra styringsgruppe. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

Framtidas norskfag – Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn (2006): Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Gabrielsen, E.: Sammendrag av hovedresultatene i ALL-undersøkelsen 2003. Universitetet i Stavanger.

Gabrielsen, E. og D.O. Lagerstrøm (2005): *Samfunnsspeilet* nr. 2/2005, SSB.

Gautun, H. (2007): *Hjemmebarna. En evaluering av språkstimulerende tiltak til 4-5 åringer som ikke går i barnehage.* Fafo notat 17/2007.

Grepstad, O. (2006): *Nynorsk faktabok.*

Grepstad, O. (2005): *Nynorsk faktabok.*

Grepstad, O. (2004): *Nynorsk faktabok.*

Grepstad, O. (2006): *Den språklege lekkasjen, årstale nr. 4 om tilstanden for nynorsk skriftkultur.* Ørsta Bibliotekreform 2014, Oslo.

Gulbrandsen, L. og A. Sundnes (2004): *Fra best til bedre?" Statusrapport om kvalitetssatsing i norske barnehager.* NOVA rapport 09/2004.

Hagtvet, B.E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Halvorsen, T. og R. Faye (2006): *Internasjonalisering. Evaluering av NIFU STEP: Kvalitetsreformen, Delrapport 8.* Oslo-Bergen: Norges forskningsråd, Rokkansenteret.

Haualand, H., Grønningsæter A. og I.L.S. Hansen (2003): *Uniting Divided Worlds. An exploratory study of deaf and hard of hearing youth in upper secondary schools in Norway.* Fafo-rapport 412.

Hellekjær, G.O. (2005): *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities?* Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.

Hellekjær, G.O. (2007):*«Fokus på språk» – Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!* Fremmedspråksenteret.

Hestnes, H. (2006): Internasjonalisering i lærerutdanningen: Hvordan opplever norske elever og lærere å ha en engelsktalende lærerstudent i klasserommet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 218-3.

Hoel, T. (2007): *Kultur for lesing.* Lesesenteret: http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/barnehager/article5815-2906.html.

Hofstad, R. og T.L. Ohna (2006): *Hørselshemmede barn i barnehage og småskole. Tilrettelegging i språklige aktiviteter.* Statped Vest.

Hyltenstam, K., Brox, O., Engen, T.O. og A. Hvenekilde (1996): *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever.* Rapport fra konsensuskonferanse. Norges Forskningsråd.

International Adult Literacy Survey (IALS) 1998.

Kjærnsli, M., Lie, S.,Olsen, R.V. og A.Roe (2007): *Tid for tunge løft». Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006.* Oslo: Universitetsforlaget.

Krashen, S.D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Exeter: Pergamon.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lehmann, T. (1999): *Literacy and the Tertiary Student. Why has the Communicative Approach Failed?* Upublisert doktoravhanding, Universitetet i Bergen.

Lie, S. mfl. (2001): *Godt rustet for framtida? Acta Didactica* 4, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Lindemann, B. og H. Speitz (2002): *"Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angrer". Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole.* Rapport 03/2002. Telemarkforskning-Notodden.

Minge, L. (2006): *Norwegen braucht Deutschkompetenz – ein Bedarf in der heutigen Gesellschaft und eine Herausforderung für die Schule.* Hovedoppgave, Høgskolen i Østfold.

Maagerø, E. og B. Simonsen (2006): *Polly Put the Kettle on. Engelsk i barnehage og småskole.*

Moser, T., Jansen, T.T., Pettersvold, M. og B. Aanderaa: (2006): *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel.* Rapport 8/2006, Høgskolen i Vestfold.

NIFU STEP (2006-2007): *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole.* Kartleggingsundersøkelse skoleåret 2006–2007. Oslo: Nifu Step.

NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge*. Del I Hovedrapport.

Nordisk Ministerråd (2005): *Håller språket i hop i Norden?* TemaNord.

Norges forskningsråd (2005): *Nordisk språk og litteratur. En evaluering av forskningen ved universitetene og utvalgte høgskoler i Norge*.

Norges forskningsråd (2007): *Nordisk i nåtid*. Innstilling fra oppfølgingsutvalget etter evaluering av norsk forskning i nordisk språk og litteratur.

Norgesnettrådet (2002a): *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner*. Rapport fra ekstern komité.

Norgesnettrådet (2002b): *Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner*. Rapport fra ekstern komite.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – Database for statistikk om høgre utdanning.

Odelfors, B. (1999): *Barnehagen i et kjønnsperspektiv: om å gjøre seg hørt og sett.* Oslo: Pedagogisk forum.

OECD (2000 og 2003): *Programme for International Student Assessment*. Organisation for Economic Cooperation and Development.

OECD (2003): *Adult Literacy and Lifeskills Survey*. Organisation for Economic Cooperation and Development.

OECD (2005): *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA studies tell us.* Organisation for Economic Cooperation and Development.

Ostad, J. (2005): *Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom.* Doktoravhandling, Humboldt-Universität zu Berlin.

Pettersen, S.V (2002): *Barnefamiliers tilsynsordninger, yrkesdeltakelse og bruk av kontantstøtte våren 2002.* Rapport 09/2003. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study* 2002 og 2007.

PISA+. UiO 2004–2007.

Rambøll Mangement (2008a): *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunen.* Oslo: Rambøll Management.

Rambøll Management (2008b): *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspraklig ungdom med kort botid i Norge.* Oslo: Rambøll Management.

Rambøll Management (2006a): *Evaluering av tilskuddsordningen – Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder.* Oslo: Rambøll Management.

Rambøll Management (2006): *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen.* Oslo: Rambøll Management.

Rambøll Management (2004): Evaluering av satsing på bruk av IKT i lærerutdanningen Rapport.

Rønsen, M. (2005): *Kontantstøttens langsiktige effekter på mødre og fedres arbeidstilbud.* Rapport 23/2005. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Samisk høgskole/Nordisk samisk institutt (2006): *Samarbeid om samisk høyere utdanning og forskning*.

Senter for samiske studier (2002): *Strategiplan for Universitetet i Tromsø 2000–2010.*

SINTEF (2007): *Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole*. Rapport utarbeidet av SINTEF Teknologi og samfunn (STF20 A07044).

Speitz, H., Simonsen, T. og Å. Streitlien (2007): *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Sluttrapport, Rapport 03/2007. Telemarksforskning-Notodden.

Speitz, H. og Simonsen, T. (2006a): *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Delrapport 1, Rapport 02/2006. Telemarksforskning-Notodden.

Speitz, H. og Simonsen, T. (2006b): *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Delrapport 2, Rapport 02/2006. Telemarksforskning-Notodden.

SSB (2007): Befolkningsstatistikk. Innvandrerbefolkningen 1. januar -07.

Statens utdanningskontor i Møre og Romsdal, Grunnskoleprosjektet (2002): *Sluttrapport fra det nasjonale prosjektet «Kartlegging av behov og organisering av tilbud om grunnskoleopplæring for voksne»*.

TNS GALLUP (2006): *Udredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølging*, august 2005.

UNESCO (2007): *Strong foundations, Early childhood care and education*. EFA Global Monitoring Report. The United Nations Educational.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Barn i flerspråklige familier. Veiledning til foreldre og ansatte i barnehager og på helsestasjoner.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for førskoleutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Valvatne, H. og M. Sandvik (2008): *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. 2. utgave. Oslo: Cappelen.

van Daal, V., Gees, R., Solheim, N. Nøttaasen Gabrielsen og A.C. Begnum (2007): *Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien*. PIRLS 2006.

Vestli, E.N. (2007): *Fremmedspråkstudier i UH-sektoren*. Notat til Kunnskapsdepartementet.

Weikart, D.P. (2005): *A Brief History of the IEA Preprimary Project*. Ypsilanti, Mich, 7, Draft.

Offentlige etater kan bestille flere eksemplarer fra:
Departementenes servicesenter
Post og distribusjon
E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no
Telefaks: 22 24 27 86

Abonnement, løssalg og pris fåes ved henvendelse til:
Akademika AS
Avdeling for offentlige publikasjoner
Postboks 84 Blindern
0314 OSLO
E-post: offpubl@akademika.no
Telefon: 22 18 81 00
Telefaks: 22 18 81 01
Grønt nummer: 800 80 960

Publikasjonen finnes på Internett:
www.regjeringen.no

Omslagsillustrasjon: Magnolia design as

Trykk: Lobo Media AS – 05/2008

MILJØMERKET
241 570
Trykksak