

Veiledning

Språkkompetanse i grunnleggende norsk



Innhold

1. Innledning.....	3
3. Flerspråklighet og flerspråklig utvikling.....	8
4. Det europeiske rammeverket - kort introduksjon	10
5. Læreplaner.....	12
5.1 Læreplan i grunnleggende norsk	12
5.2 Læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i morsmål.....	13
5.3 Læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i norsk	13
5.4 Grunnleggende ferdigheter i alle fag	14
6. Når norsk er andrespråk.....	16
6.1 Andrespråklæring	16
6.2 Særtrekk ved norsk.....	18
7. Organisering av opplæringen.....	23
7.1 Grunnskolen	23
7.2 Videregående opplæring	26
8. Hovedområdene 'Lytt og tale' og 'Lese og skrive'	28
8.1 Lytte.....	28
8.2 Tale	32
8.3 Lese	37
8.4 Skrive.....	43
9. Hovedområdet Språklæring	46
10. Hovedområdet Språk og kultur	50
11. Digitale verktøy.....	53
12. Vurdering og kartlegging	56
13. Læremidler og pedagogiske ressurser	60
13.1 Faglitteratur	60
13.2 Læremidler og lærerveiledninger	67
13.3 Nettressurser	69



1. Innledning

Et hovedmål for opplæringen i grunnleggende norsk er utvikling av språklig selvtilit og trygghet. Opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk. Opplæringen må derfor ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og læreplanen i norsk.


Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring. Opplæringen etter denne læreplanen skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring. Skoleeier/skolen velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk.

Denne veiledningen er for lærere og skoler i forbindelse med bruk av *læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Elever fra språklige minoriteter som kommer til norsk skole med mangelfull eller ingen kompetanse i norsk, vil ha nytte av å få opplæring etter denne planen. I formålet til planen står det: *”Opplæringen etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters rett til særskilt norskopplæring.”*

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er aldersuavhengig og nivåbasert. Den er strukturert i fire hovedområder: Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring og Språk og kultur. For hvert av disse områdene er det kompetansemål på tre nivåer. Disse nivåene er for en stor del utarbeidet på grunnlag av de fire første nivåene i det europeiske rammeverket for språklæring (se kap. 4).

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan, dvs. at den skal bidra til at elever fra språklige minoriteter kan utvikle sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig, slik at de blir i stand til å delta i norskopplæring etter den ordinære læreplanen i norsk og i opplæringen i andre fag på norsk. Opplæringen etter denne planen skal også bidra til interkulturell forståelse.

I tilknytning til læreplanen i grunnleggende norsk er det utarbeidet et kartleggingsmateriellet, *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Nivåene i kartleggingsmaterialet er, i likhet med læreplanens nivåer, basert på det europeiske rammeverket. Veiledningen må ses i sammenheng med læreplanen og kartleggingsmaterialet.



I veiledningen presenteres sentrale temaer innenfor andrespråklæring, utvikling av språklige ferdigheter og flerspråklighet, bevissthet om egen språklæring, organisering av opplæringen, bruk av digitale verktøy og av kartleggingsmateriellet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Arbeid med læreplanens hovedområder behandles grundig. Innenfor hvert av kapitlene henvises det til nyttige nettsteder for utdypende lesing. Veiledningen gir også en oversikt over læremidler og pedagogiske ressurser.

Veiledningen er utarbeidet av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og den kan benyttes av enkeltlærere, skoler og skoleledere. Veiledningen kan også brukes som kursmaterieell i grunn-, etter- eller videreutdanning for lærere. Den kan også være et nyttig verktøy for skoleeiere når opplæringen av minoritetsspråklige elever skal organiseres.

Veileder til læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter finnes bare på internett. Dokumentet inneholder eksterne lenker markert med blått, dvs. at man ved et tastetrykk kan få opp den informasjonen det vises til. Fra innholdsfortegnelsen er det mulig å gå direkte til hvert enkelt kapittel. I dokumentet er det også henvist til aktuelle eksterne kilder, som kan åpnes ved å klikke på markeringer i teksten.

Det er også utarbeidet en veileder til læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Denne kan lastes ned via <http://www.hio.no/Enheter/NAFO/Laereplaner/Veiledning-til-laereplanen-i-morsmaal-for-spraaklige-minoriteter>



2. Hva sier loven?

Rett til tilpasset opplæring

Alle elever, både i grunnskolen og videregående opplæring, skal ha tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven § 1- 3. Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har etter opplæringsloven § 2-8 (grunnskolen) og § 3-12 (videregående opplæring) rett til særskilt språkopplæring. De kan også ha rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring dersom de har behov for det.

Opplæringsloven § 2-8 har følgende ordlyd:

Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar

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.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Opplæringslovens § 3-12 gjelder videregående opplæring og har denne ordlyden:

Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar

Elevar i videregående opplæring med anna morsmål enn norsk eller 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.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til ein annan skole enn den eleven til vanleg går på.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal fylkeskommunen så langt som mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Når skoleeier tar stilling til elevens rett til særskilt språkopplæring etter opplæringslovens § 2-8 eller § 3-12, er dette et enkeltvedtak etter forvaltningsloven § 2. Det betyr at elevens foresatte eller eleven selv (alt etter elevens alder) kan klage på vedtaket til Fylkesmannen (hvis eleven går i grunnskolen)/ til fylkeskommunen (hvis eleven går i videregående opplæring)

Organisering i grupper

Når skolen organiserer elevene i grupper, må den ta hensyn til de føringene som fremgår av opplæringsloven § 8-2. Disse føringene gjelder både for grunnskolen og for videregående opplæring. Elevene har blant annet rett til å tilhøre en basisgruppe med en egen kontaktlærer. Undervisningsgruppene skal være pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlige. Hva som er pedagogisk forsvarlig, avgjøres ut fra mange forskjellige hensyn. Det kan være elevsammensetningen, alder, kollektive og individuelle egenskaper, aldersblending.

Det har videre betydning hvor mange voksne (lærere, assistenter osv) som er inne. Den pedagogiske kompetansen hos de voksne, hva det skal gis opplæring i, arbeidsmåte, læremidler og annet utstyr, har også betydning.

Bestemmelsen om at elevene har rett til sosial tilhørighet, setter krav til en viss stabilitet i organiseringen, med faste grupper i deler av undervisningstiden. Det er skoleeier som er ansvarlig for at kravene i § 8-2 blir oppfylt. I bestemmelsen er det gitt føringer for hvordan elevene skal organiseres. Begrunnelsen for å dele elevene inn i andre grupper i deler av undervisningen kan gå på generelle pedagogiske hensyn og spesielle behov i den aktuelle elevgruppen. Morsmålsopplæringen kan imidlertid i henhold til loven tilbys på en annen skole både i grunnskolen og innenfor videregående opplæring.

§ 8-2. Organisering av elevane i grupper

Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Elever ved privatskoler

Elever ved grunnskoler og videregående skoler som er godkjent etter privatskoleloven (unntatt norske skoler i utlandet), har tilsvarende rett til særskilt språkopplæring som elever ved offentlige skoler, og på samme vilkår, jf. privatskoleloven § 3-5:

Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar som har eit 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.

Heimkommunen eller heimfylket til eleven gjer vedtak og dekkjer utgiftene til slik opplæring. Departementet er klageinstans. Morsmålsopplæringa kan leggjast til ein annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen eller fylkeskommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane

For øvrig vises det til privatskoleloven § 2-3 om blant annet godkjenning av læreplaner.

Inntak til videregående opplæring

Vilkår for inntak til videregående opplæring for ungdom er fastsatt i opplæringsloven § 3-1 og forskrift til opplæringsloven § 6-10. Kriteriet for inntak til videregående opplæring etter opplæringsloven § 3-1 er at man har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring. Dette vilkåret er utdypet i forskrift til opplæringsloven § 6-10 a). Gjennomgått norsk grunnskole vil si at eleven er skrevet ut av norsk grunnskole og har fått vitnemål. Alle elever har krav på vitnemål når de blir skrevet ut av grunnskolen, jf forskrift til opplæringsloven § 3-40. Elevene skal ha vitnemål uavhengig av om det er tilstrekkelig grunnlag for å sette karakterer i enkelte fag eller ikke. Retten til videregående opplæring gjelder derfor uansett hvilke ferdigheter søkeren har tilegnet seg når han/hun blir skrevet ut fra grunnskolen.

Dersom søkeren ikke blir tatt inn til videregående opplæring fordi han ikke oppfyller vilkårene, vil han imidlertid kunne ha rett til grunnskoleopplæring for voksne, jf opplæringsloven § 4A-1

3. Flerspråklighet og flerspråklig utvikling

Elever som begynner i norsk skole uten grunnleggende ferdigheter i norsk, har ifølge opplæringsloven rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i grunnopplæringen.

For å kunne legge til rette for opplæring som imøtekommer elevenes varierende forutsetninger og behov, er det imidlertid viktig å kjenne til deres språklige bakgrunn og tidligere språklige erfaringer, jf. formålsteksten i læreplanen i grunnleggende norsk: "Det vil være naturlig å ta utgangspunkt i elevenes ulike erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen." Elevenes språkkompetanse bør dokumenteres gjennom "Min språkbiografi" i kartleggingsmateriellet.


Et hovedmål for opplæringen i grunnleggende norsk er "utvikling av språklig selvtilit og trygghet" (læreplanens formålstekst). Dette er konkretisert i form av et kompetansemål under hovedområdet Språklæring for nivå 2: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne reflektere over egen kompetanse som flerspråklig." For nivå 3 er målet utvidet noe: Eleven skal "kunne reflektere over egen flerspråklighet og konsekvenser for egen læring".

Minoritetsspråklige elever utgjør en svært sammensatt gruppe, men felles for dem er at de i sin hverdag forholder seg til to eller flere språk på en eller annen måte. Det er vanlig å betegne elevenes hjemmespråk som deres *førstespråk* eller *morsmål*, norsk som deres *andrespråk* og engelsk (og ev. andre språk som læres på skolen) som *fremmedspråk*. Det kan likevel i noen tilfeller stilles spørsmål ved hva som er en elevs førstespråk, og hva som er andrespråket. Elevene er kreative språkbrukere, som tar i bruk alle sine språklige ressurser for å nå sine kommunikative mål.

Barns språklige praksis på ulike arenaer er ofte kompleks, noe som er godt dokumentert blant annet i to norske doktoravhandlinger om flerspråklige barns språkveksling, såkalt kodeveksling:

Svendsen, Bente Ailin 2004: *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*, Avhandling for dr.art.-graden, Universitetet i Oslo

Aarsæther, Finn 2004: *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*, Avhandling for ph.d.-graden, Universitetet i Oslo



Barn kan tilegne seg to (ev. flere) språk parallelt allerede fra fødselen av, eventuelt fra svært tidlig alder av. Vi snakker da om simultan flerspråklig utvikling. I slike tilfeller kan det være hensiktsmessig å si at vedkommende har to (eller flere) førstespråk. Fenomenet omtales også som 'tospråklighet som førstespråk'. Dette kan være situasjonen til enkelte av de elevene som trenger særskilt norskopplæring. Andre kan ha lært et nytt språk i tillegg til førstespråket, enten i skolesammenheng eller uformelt, før de starter skolegangen i Norge. Mange av de som begynner i norsk skole uten grunnleggende ferdigheter i norsk, kan altså i utgangspunktet allerede være to- eller flerspråklige, mens andre bare har tilegnet seg ett språk, førstespråket eller morsmålet, før de begynner å lære norsk. De siste er dermed helt i startfasen av en to- eller flerspråklig utvikling. Uansett dreier det seg nå om såkalt suksessiv flerspråklig utvikling, altså en språkutvikling der innlæringen av et nytt språk starter etter at førstespråket er etablert, noe som vanligvis skjer i 3-4 årsalderen.

Flerspråklige elever ser ut til å ha et unikt forhold til hvert enkelt av sine forskjellige språk. Det språket de har fått i arv, kan ha helt ulike symbolske og praktiske funksjoner. Identifikasjon og språkbeherskelse går heller ikke nødvendigvis hånd i hånd. Flere forskere har påpekt at det finnes en generell forestilling om flerspråklighet som følger det vi kan kalle en dobbel enspråklighetsnorm, dvs. at flerspråklige forutsettes å beherske sine ulike språk perfekt eller i alle fall like godt. Disse forskerne argumenterer i stedet for en 'integreert flerspråklighetsnorm', som innebærer at flerspråklige språkbrukere kan utnytte sin samlede språklige kompetanse. Både kodeveksling, aksent, lånord og andre former for språklig blanding og påvirkning oppfattes positivt. Det er videre konstatert mange positive forbindelser mellom tospråklighet og kognitiv utvikling. Noen studier viser også at tospråklighet kan bidra til en åpenhet overfor ulike perspektiver og betraktningmåter. Se mer om dette i artikkelen "Minoritetselvene, språket og skolen".

Forslag til videre lesing:

Engen, Thor Ola & Lars Anders Kulbrandstad: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*, Gyldendal Akademisk 2004.

Elisabeth Selj: *Minoritetselvene, språket og skolen*. I Selj og Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Svendsen, Bente Ailin: *Flerspråklighet i teori og praksis*. I Hvistendahl: *Språk. Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget 2009.

4. Det europeiske rammeverket - kort introduksjon

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en aldersuavhengig og nivåbasert læreplan som avviker fra de øvrige planene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ved at den ikke er årstrinnsbasert, men nivåbasert. Hovedbegrunnelsen for å lage en nivåbasert plan er at planen skal være en overgangsplan, altså at elevene uavhengig av alder forutsettes å gå over til å følge den ordinære læreplanen i norsk så snart de har nådd et bestemt ferdighetsnivå i norsk. Hvordan man skal finne ut om dette ferdighetsnivået er nådd, vil bli tatt opp i [kapittel 12](#) Arbeid med vurdering og kartlegging.

Planen i grunnleggende norsk er utarbeidet i tråd med føringene i det europeiske rammeverket for språklæring (Common European Framework of Reference for Languages), som beskriver og definerer seks ulike språknivåer fra begynnernivå til avansert nivå.


Beskrivelsen av språknivåene i denne læreplanen tar utgangspunkt i [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment \(2002\)](#). Rammeverket er et oppslagsverk for utvikling av læreplaner, læremidler, vurderings- og testmateriell mm, utarbeidet i regi av Europarådet. Rammeverket foreligger også i norsk oversettelse. I utarbeidelsen av læreplanen var det hensiktsmessig å bruke rammeverkets nivåer, som også er brukt i flere andre sammenhenger i norsk skole, blant annet i kartleggingsverktøyet *Språkpermen* (mer om *Språkpermen* i [kapittel 12](#)).

Rammeverket beskriver og definerer seks ulike språkferdighetsnivåer: A1, A2, B1, B2, C1 og C2. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er for en stor del utarbeidet med utgangspunkt i de fire første nivåene (A1, A2, B1 og B2). Nivå 3 i læreplanen tilsvarer nivå B1 og deler av nivå B2 i rammeverket. Opplæring ut over nivå 3 forutsettes å skulle foregå på grunnlag av den ordinære norskplanen.

Elementært nivå		Selvstendig nivå		Avansert nivå	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3			

Sammenhengen mellom rammeverkets nivåer og læreplanens nivåer

I utgangspunktet ble rammeverket utformet med tanke på fremmedspråksopplæring. I de senere årene har det vist seg at det også kan være hensiktsmessig i forhold til andrespråksopplæring, forstått som opplæring i et nytt språk i omgivelser der språket som læres, er kommunikasjonsspråket. De fleste europeiske land har i løpet av de siste tiårene opplevd økt innvandring,



og det finnes etter hvert mange eksempler på tilpassing av rammeverket til en andrespråkstekst. Et norsk eksempel er *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*

Den metodiske veiledningen til denne læreplanen er først og fremst beregnet på lærere som underviser voksne innvandrere, men også lærere som arbeider med barn og unge kan ha nytte av den. Rammeverket gir ellers ingen direkte anbefalinger når det gjelder metodiske tilnærminger, men det gir lærere så vel som lærerutdannere og lærebokforfattere en mulighet til å orientere seg og vurdere sin egen praksis i forhold til mulige tilnæringsmåter. Malen med kompetansemål, som er brukt i alle læreplanene i Kunnskapsløftet, gjør også at rammeverket egner seg godt som modell for læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I rammeverket uttrykker målbeskrivelsene hva eleven skal kunne gjøre på målspråket på et visst nivå. I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er det brukt samme formulering som i de øvrige læreplanene i Kunnskapsløftet: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne..." Det er formulert kompetansemål innenfor hvert av de fire hovedområdene i planen, *Lytte og tale*, *Lese og skrive*, *Språklæring* og *Språk og kultur*. Kompetansemålene knyttet til de to første hovedområdene, uttrykker hva eleven skal kunne gjøre på målspråket, mens kompetansemålene knyttet til de to andre hovedområdene, dreier seg om innsikt i og bevissthet om språklæringsprosessen og om språkets kulturelle betydning.

Kompetansemålene er utgangspunkt for konkrete valg av læringsaktiviteter og lærestoff, og for evaluering av læringsprosessen. Tempo og progresjon i opplæringen vil variere, det gis ingen føringer for i hvor lang tid den enkelte elev skal få opplæring for å nå målene på et gitt nivå. Det viktige er at elevene får opplæring i grunnleggende norsk inntil de har tilegnet seg de grunnleggende ferdighetene og den kompetansen som planen beskriver. Hvordan en slik opplæring kan gjennomføres i praksis, vil bli tatt opp i kap. 8, 9 og 10. Progresjonen mot kompetansemålene innenfor de ulike hovedområdene vil ikke nødvendigvis løpe parallelt. De som trenger grunnleggende lese- og skriveopplæring, vil for eksempel kunne være på et høyere nivå når det gjelder muntlige ferdigheter enn når det gjelder skriftlige. Blant eldre elever med gode lese- og skriveferdigheter på morsmålet vil det kunne være omvendt. Å utvikle innsikt i egen språklæring er et mål for opplæringen, jf. planens formålstekst (http://udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=432536) Slik innsikt omfatter blant annet å bli klar over så vel sterke som svake sider ved egen språkkompetanse, og i neste omgang bruke denne innsikten til å ta initiativ og ansvar for egen språklæring. I det europeiske rammeverket er innholdet i opplæringen knyttet til fire såkalte domener: det personlige domenet, det offentlige domenet, utdanningsdomenet og arbeidslivsdomenet. I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er det ikke angitt hvilke domener/arenaer de språklige ferdighetene skal knyttes til. Det vil være i elevenes interesse at de blir vant til å bruke språket innenfor ulike domener. Å starte opplæringen med emner fra det personlige

domenet vil være naturlig i de fleste tilfeller. Etter det første nivået er det sannsynligvis hensiktsmessig å knytte mesteparten av innholdet nært opp til utdannings- eller opplæringsdomenet. I hvilken grad andre domener skal vies oppmerksomhet, vil måtte avhenge av elevenes alder, interesser og framtidsplaner.

5. Læreplaner

De læreplanene som er relevante i arbeidet med å tilrettelegge særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, er

- [læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter](#)
- [læreplan i morsmål for språklige minoriteter](#)
- [læreplan i norsk](#)


I tillegg vil det for elever som begynner i Vg2 eller VKII skoleåret 2007-08 være anledning til å følge [læreplan i norsk som andrespråk fra 1994](#). For en nærmere beskrivelse av denne overgangsordningen, se revidert utgave av [rundskriv F-12-06](#).

Det er også viktig å være klar over at læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en plan uten innholdsmessige føringer i den forstand at den ikke beskriver innholdet den språklige aktiviteten skal knyttes til. Dette innebærer at også andre læreplaner enn de tre som er nevnt ovenfor, er relevante i arbeidet med å fremme de minoritetsspråklige elevenes norsk-språklige utvikling. Innholdet i opplæringen må finnes på det aktuelle årstrinnet i andre læreplaner.

Alle de tre førstnevnte læreplanene inngår i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Det betyr at Generell del og Prinsipper for opplæringen, som er integrerte deler av LK06, gjelder uansett hvilke(n) av disse planene som legges til grunn for opplæringen. I likhet med læreplan i norsk er begge de to læreplanene som er rettet spesielt mot elever fra språklige minoriteter, laget med tanke på bruk både i grunnskolen og i videregående opplæring.

5.1 Læreplan i grunnleggende norsk

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en aldersuavhengig og nivåbasert plan, som fokuserer på begynneropplæringen i norsk, jf. navnet. Læreplanen retter seg mot en svært sammensatt elevgruppe. Noen begynner i norsk skole i første klasse uten tilstrekkelige norskkferdigheter. Andre kommer til Norge i løpet av skolealderen. Noen har skolebakgrunn fra et annet land, mens andre ikke har gått på skole til tross for alderen. Elevene vil altså være i ulik alder og på ulike nivåer språklig og kognitivt når de starter opplæringen etter denne planen. De vil trenge ulik tid for å utvikle andrespråket til et funksjonelt nivå. Som nevnt i kap. 3 gis det derfor ingen føringer i forhold til i hvor lang tid den enkelte elev skal få opplæring for å nå kompetansemålene på et gitt nivå.



I en aldersuavhengig plan må kompetansemålene være formulert så generelt at planen kan tilpasses ulike aldersgrupper. Dette gjelder spesielt de målformuleringene som er knyttet opp mot andre skolefag, som følgende målformuleringer under hovedområdet *Lese og skrive* skrive på henholdsvis nivå 1 og nivå 2: Målet for opplæringen er at eleven skal kunne "forstå hovedideen i enkle faglige tekster" (nivå 1) og "finne frem til og gjengi med egne ord informasjon i enkle fagtekster" (nivå 2). Den enkelte lærer må tilpasse kompetansemålene til de fagene som er aktuelle for egne elever.

Det er også viktig å understreke at elevenes ferdighetsprofil kan være ubalansert. Progresjonen mot kompetansemålene innenfor de ulike hovedområdene vil ikke nødvendigvis løpe parallelt. (*Se mer om dette i kapittel 12.*) En elev kan for eksempel være på et høyt nivå når det gjelder muntlige ferdigheter, men befinne seg på et lavere nivå når det gjelder skriftlige ferdigheter. Det siste vil normalt gjelde de som trenger grunnleggende lese- og skriveopplæring, enten det dreier seg om 6-åringer eller eldre elever.

5.2 Læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i morsmål

Læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i morsmål for elever fra språklige minoriteter bør ses i sammenheng. Forskning viser at det er hensiktsmessig at elevene lærer å lese på det språket de behersker best. Gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet, vil elevens forutsetninger for å beherske det norske språket styrkes. Planene åpner for at ferdigheter og temaer kan behandles parallelt. Der det er aktuelt, kan lese- og skriveopplæringen foregå parallelt, fagterminologien kan behandles parallelt, og man kan ha et sammenliknende perspektiv på språkene ut fra felles hovedområde. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter kan brukes som ledd i den særskilte språkopplæringen for elever som har behov for det, inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Den er, i likhet med læreplan i grunnleggende norsk, aldersuavhengig og nivåbasert. Elever som skal bruke denne planen, kan i prinsippet befinne seg på et hvilket som helst nivå når de starter i norsk skole. Det blir da svært viktig å vurdere nøye hvilket nivå i planen opplæringen skal ta utgangspunkt i.

5.3 Læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i norsk

Læreplan i grunnleggende norsk må også ses i sammenheng med læreplanen i norsk. Dette gjelder spesielt ved vurdering av overgang fra den ene planen til den andre. Siden disse to planene er strukturert på ulik måte, er det skolens ansvar å vurdere hvordan oppnådd kompetanse i henhold til den nivåbaserte planen står i forhold til kompetansemålene for det aktuelle årstrinnet i læreplan i norsk. I noen tilfeller kan det være hensiktsmessig å organisere opplæringen slik at elevene får opplæring etter læreplan i norsk med ekstra lærerstøtte sammen med basisgruppa, og samtidig opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Ikke minst

kan dette være en løsning for elever som begynner på ungdomstrinnet eller i videregående opplæring uten grunnleggende ferdigheter i norsk. (Se mer om dette i kapittel 7). Det er viktig at elevene, allerede mens de arbeider med grunnleggende norsk, kommer i kontakt med tekster som kan danne et utgangspunkt for arbeid etter læreplanen i norsk.

5.4 Grunnleggende ferdigheter i alle fag


Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene for alle fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. De grunnleggende ferdighetene omfatter følgende ferdigheter:

- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Dette innebærer, som tidligere nevnt, at også andre læreplaner enn de tre som er nevnt innledningsvis, er relevante i arbeidet med å fremme de minoritetsspråklige elevenes norskspråklige utvikling. Utviklingen av språkferdighetene må foregå på tvers av alle fag, jf. formålsteksten til læreplan i grunnleggende norsk. Dersom den særskilt tilrettelagte språkopplæringen organiseres uten et tilbud om tospråklig fagopplæring, vil minoritetsspråklige elever møte fagopplæring på norsk allerede mens de er i en tidlig fase av norskinnlæringen. Det er da spesielt viktig at elevenes norskspråklige utvikling ses som et ansvar for samtlige lærere.

I et andrespråkperspektiv er det også spesielt viktig å utvikle evnen til å kunne lytte aktivt, med forståelse. Dette er ferdigheter som innfødte språkbrukere vanligvis behersker, om enn i varierende grad. Den nevnes ikke eksplisitt som en grunnleggende ferdighet i læreplanene. I læreplan i grunnleggende norsk, derimot, presiseres det at å kunne uttrykke seg muntlig også innebærer "å lytte til og forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer". Uansett læreplan og fag er dette et moment som det er viktig å fokusere på med tanke på minoritetsspråklige elever.

Ved å nærlese formuleringene i de ulike læreplanene kan faglæreren få god hjelp til å se hvor i faget det kan være naturlig å fokusere spesielt på språket. Eksempelvis kan det være god grunn til å trene på å uttrykke "årsaker og verknader" i samfunnsfag eller "bruke relevante faglige begreper i egen argumentasjon og i begrunnelser" i historie. Dette er språktrekk som det også vil være naturlig å fokusere på i norskopplæringen.



Å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg i samfunnsfag inneber å fortelje om hendingar i fortida og samtida, å greie ut om stader og fakta og å bruke definisjonar, omgrep og faguttrykk til å forklare årsaker og verknader knytte til samfunn og kultur. Det inneber å kunne presentere resultat av eige arbeid tydeleg og forståeleg for andre, og å kunne samtale om sine egne og andre sine presentasjonar. Skriftleg og munnleg uttrykksevne vil seie å kunne reflektere over meningsinnhaldet i tekstar, bilete, film og gjenstandar, og å kunne samanlikne, argumentere og drøfte verdiar i informasjon og kjelder, i hypotesar og i modellar.

(Frå læreplan i samfunnsfag)

Å uttrykke seg muntlig og skriftlig i historie innebærer å presentere et faglig emne klart og konsist og å bruke relevante faglige begreper i egen argumentasjon og i begrunnelser. Det betyr å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur.

(Fra læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram)

En grunnleggende ferdighet i historie er å kunne sammenlikne. Det dreier seg her om en *språkfunksjon*, som det er naturlig å trene på i norskopplæringen. Det finnes mange øvingsoppgaver i lærebøkene i norsk, men disse vil ofte framstå som mekaniske øvinger, fristilt fra kontekst. Norsk læreren vil kanskje ha problemer med å finne naturlige sammenhenger for øving av denne språkfunksjonen. I fagene geografi og historie, derimot, finnes en naturlig kontekst å knytte øvingene til, som faglæreren bør utnytte.

Læreren i grunnleggende norsk kan også se på kompetansemålene i fagene matematikk, kunst og håndverk, naturfag og norsk, og finne fram til tekster og aktiviteter som er relevante for opplæringen i grunnleggende norsk, men også for de andre fagene. Elevene kan for eksempel lese og skrive enkle tekster som handler om dyr, årstider (måneder, dager) og verdensrommet i grunnleggende norsk. Eller de kan beskrive kunstgjenstander, hus og annet som er aktuelt i kunst og håndverk. Utvalg av stoff bør være relatert til elevens årstrinn

6. Når norsk er andrespråk

6.1 Andrespråklæring


Alle som lærer et nytt språk, går gjennom ulike faser i språkopplæringen, fra bruk av enkle ytringer, som kan bestå av bare ett ord, til stadig mer komplekse og korrekte ytringer. Det er typisk for innlærerspråket at det på ulike måter avviker fra målspråket. *Innlærerspråk* eller *mellomspråk* er termer vi bruker om det språket individer produserer på ulike stadier muntlig og skriftlig mens de er i ferd med å lære et nytt språk.

Å lære et nytt språk er en sammensatt prosess som påvirkes av mange ulike faktorer. Hvor raskt og hvor godt vi lykkes i språktilegnelsen, har sammenheng med ytre faktorer som læringsmiljø og muligheter for å bruke språket til ulike formål i ulike sosiale omgivelser. De ytre rammene for læring av et andrespråk påvirker indre faktorer som motivasjon for å lære språket og holdninger til språket og til brukere av språket. Språklæringsprosessen vil også påvirkes av hvilket morsmål innlæreren har.

Det er lettere å lære språk når det er likheter i ordforråd og strukturer mellom det språket en kan, og det språket en skal lære. Når det er fjernere slektskap mellom språk, må innlærerne ofte gå gjennom mer prøving og feiling på vei mot målet, og da vil den tida det tar å lære det nye språket – *mål-språket* – ofte være lenger. Vi kan derfor forvente at elever med språk som vietnamesisk, kinesisk, tyrkisk, arabisk og somali vil bruke lengre tid på å tilegne seg norsk enn elever med for eksempel tysk eller spansk som morsmål. Men andre faktorer enn morsmål spiller også inn, for eksempel alder og kognitive ferdigheter, og innlæringstakten påvirkes også av innlærerens tidligere erfaringer med å lære språk.

I læreplan i grunnleggende norsk sies det bl.a. at hovedområdet *Lytte og tale* "dreier seg om å kunne forstå norsk tale, utvide ordforråd og begreper, og gjøre seg forstått på norsk." Det innebærer å lytte og gjenkjenne lyder, ord uttrykk og begreper, og å kunne bruke disse i egen tale. Under hovedområdet *Språklæring* heter det: "Språklæring dreier seg om hva det innebærer å lære et nytt språk. Det omfatter også språket som system og språket i bruk. Et sammenlignende perspektiv på eget morsmål og norsk inngår i hovedområdet. Videre dreier det seg om kommunikasjons- og språklæringsstrategier og utvikling av språkkompetanse."

Elevene er avhengig av at lærerne kan støtte og hjelpe dem til å tilegne seg gode norskspråklige ferdigheter og til å nå målene for hovedområdet *Språklæring*. Lærerne må derfor ha gode kunnskaper om norsk språk. Også innsikt i elevenes morsmål er av stor verdi. Det vil derfor være en fordel om tospråklige lærere kan delta blant annet i arbeidet med å nå kompetansemålene for språklæring. For norsklærere er det viktig at de har noe innsikt i likheter og forskjeller mellom norsk og andre språk. For mange av de språk-



kene som er representert i norsk skole, finnes det kontrastive beskrivelser og opplysninger om elevenes språk. For en oversikt, se <http://www.hio.no/content/view/full/55881>. Det er også viktig at lærere har noen kunnskaper om trekk ved norsk mellomspråk, og om hvordan mellomspråk utvikler seg. På bakgrunn av slike kunnskaper vil læreren blant annet kunne analysere elevtekster, både muntlige og skriftlige, som redskap for å finne elevens ferdighetsnivå og utviklingsmuligheter.

Utviklingstrekk i innlærerspråket

Innlærerspråket kan avvike fra målspråket både fonologisk, morfologisk og syntaktisk.

Avvikene kan skyldes flere ulike forhold, for eksempel at innlæreren overfører mønstre fra førstespråket til ytringer på målspråket, eller at reglene i målspråket forenkles. Slike forenklinger kan skyldes at regler er uoversiktlige. Innlæreren kan forenkle en regel for eksempel ved å ikke skille mellom eienomspronomenet *hans* og det refleksive eiendomspronomenet *sin* som refererer til subjektet i samme setning: *Per tok av sparepengene hans for å betale dataspillet*. Eller grammatiske strukturer kan være så uoversiktlige at ulike mønstre blandes: *min nye boka, det ny spillet mitt, de ny bøker våre*.

I tidlige faser av andrespråksinnlæringen vil eleven naturlig nok produsere enkle ytringer, slik som i dette svaret på spørsmål om hva eleven gjorde kvelden før: *Jeg jobbe matematikk, jeg lese bare litt norsk*. Her bruker eleven enkle hovedsetninger, verbene er ikke bøyde og preposisjonen *med* er utelatt. Ytringene er bygd opp av de elementene som er mest betydningsbærende. Vanlig i en tidlig fase er også bruk av det som kan kalles formularer. Dette er hele uttrykk som er frekvente, og som er lette å huske og å reprodusere både fordi de forekommer ofte, og fordi de er faste og forutsigelige, for eksempel uttrykk som *Hvordan har du det?*, *Takk for sist!* Slike uttrykk læres uten at innlæreren nødvendigvis kan skille ut og analysere de enkelte delene i uttrykket. Som regel vil disse uttrykkene bli riktig produsert selv på et tidlig stadium av språkinnlæringen. Når det gjelder å produsere selvstendige ytringer derimot, må innlæreren ha tilegnet seg regler i språket, bevisst eller ubevisst, for å kunne bruke språket korrekt.

Innflytelse fra morsmålet er vanlig i en begynnerfase, for eksempel når innlærere med urdu som førstespråk sier *måter* istedenfor *møter* - urdu har ikke den runde fremre lyden /ø/ - eller når elever som ikke har preposisjoner i førstespråket, utelater dette i norsk: *Vi reiser utlandet*.

Typisk for innlærerspråk er også feil som ikke er resultat av overføring fra førstespråket, men som gjenspeiler innlærerens gradvise tilegnelse av systemet i målspråket. Dette har vi eksempel på når en som lærer norsk, bruker formen *gådde* i fortid istedenfor *gikk*, etter mønster av svake verb med kortform i infinitiv, som *å nå*, *å sy*, eller sier *tinger* istedenfor *ting* i ubestemt

flertall etter mønsteret for regelrett ubestemt flertall, *ganger*. Mange slike feil likner på feil barn gjør når de tilegner seg førstespråket. Det vil si at regelmessighet i bøyning slår igjennom, og at barn bruker for eksempel formen *gådde* i norsk, selv om denne formen ikke finnes i det språket de hører omkring seg.

Variasjon i innlærerspråket

Innlærerspråk er utstabile. Dette henger sammen med at de er dynamiske og utvikler seg kontinuerlig ettersom innlæreren tilegner seg stadig mer av målspråket, og dermed endrer oppfatning av hvordan språket er bygd opp. Underveis i språktilegnelsen kvitter innlæreren seg med feilaktige mønstre og restrukturerer språket, slik at det blir mer og mer likt målspråket. Ofte er det også slik at elevene gjør feil mot bedre vitende. Det vil si at de kan regelen, men likevel bruker den feil, om ikke alltid. Språket de bruker, er variabelt. Om det gjøres feil eller ikke i bruk av et mønster, kan også være knyttet til kontekst. Dersom en oppgave er kognitivt krevende, kan elevene være så fokusert på innholdet at de gjør flere formelle feil enn de ville gjort om de for eksempel skulle fortelle om en enkel hendelse. Også mer komplekse språklige kontekster kan føre til mer avvik fra målspråksnormen enn enkle kontekster. For eksempel kan elever ha uriktig setningsstruktur når et ledd som inneholder mange ord, står først i setningen, men gjøre det riktig når setningen innledes med bare et enkelt adverbial. Disse to eksemplene kan illustrere dette: *Etter at de hadde avsluttet oppgaven, de fikk spille et spill. Etterpå fikk de spille et spill.*


Innlærerspråk eller mellomspråk er termer vi bruker om det språket individer produserer på ulike stadier muntlig, og skriftlig, mens de er i ferd med å lære et nytt språk. Det språket som læres, kalles målspråket. Innlærerspråk er utstabile. Dette henger sammen med at de er dynamiske og utvikler seg kontinuerlig ettersom innlæreren tilegner seg stadig mer av målspråket, og dermed endrer oppfatning av hvordan språket er bygd opp.

6.2 Særtrekk ved norsk

I alle deler av det norske språkssystemet er det trekk som avviker fra systemet elever kjenner fra førstespråket. I en veiledning som denne er det begrenset hvor mange emner som kan bli behandlet. Fokus er derfor på noen av de mest sentrale områdene: lydsystem, verbal, substantiviske ledd og setningsstruktur, og det gis kommentarer til noe av det som skaper problemer for de fleste innlærere.

Lydsystem

Norsk har mange konsonantgrupper, og konsonantgrupper kan forekomme både i framlyd og utlyd. Eksempler på dette har vi i ord som *skaft*, *skremt*, *friskt*. . Noen språk har ingen konsonantgrupper, det vil si at stavelsesstrukturen er (konsonant) – vokal – (konsonant), slik som norsk har det i ordene



tak, ta, at. Andre språk kan ha konsonantgrupper i utlyd og innlyd, men bare én konsonant i framlyd. Det gjelder mange av de språkene som er representert i norsk skole, som arabisk, persisk, tyrkisk, urdu. En tyrkisk elev som skriver *De solo dirike og sipise mat*, har satt inn en vokal mellom de to første konsonantene i "drikke" og "spise". En annen ordform som brukes er *espi-ser*. I begge tilfeller blir stavelsesstrukturen den samme som den eleven har i morsmålet sitt. Slike eksempler kan en se i en tidlig fase av norskinnlæringen hos elever med de nevnte førstespråkene.

Det er uvanlig at språk har så mange som ni vokaler, slik vi har i norsk. Fem vokaler, slik som i for eksempel spansk og russisk er langt mer vanlig. Når et språk har mange vokaler, må vokalene uttales presist for at betydningen skal komme klart fram. I norsk er det spesielt vokalene *ø, y* og *u*, som er vanskelig å uttale. Dette er fremre lyder som uttales med runde lepper. Slike vokaler er sjeldne i verdens språk. Det vanlige er at fremre lyder er urundet, slik som de norske *i, e, æ*, mens bakre lyder er runde, slik som *o* og *å*. Når vi skal snakke et nytt språk, strever vi først og fremst med lyder og lydkombinasjoner vi ikke er vant med. Dette er en forklaring på hvorfor mange innlærere av norsk sier /ni/ for /ny/, /omoli/ for /umuli/, /goll/ for /gull/ og /måte/ for /møte/.

I norsk må en også være oppmerksom på lengden på vokalene. Forskjellen i lengde er betydningsbærende, som for eksempel i *tak* og *takk*, *spise*, *spisse*.

Også setningsintonasjon formidler mening, for eksempel om ytringen er en konstatering eller et spørsmål: *Han har klart eksamen. Han har klart eksamen?* Slike betydningsforskjeller, som er knyttet til for eksempel stigende og fallende tone, er svært vanskelige å oppfatte når en er i ferd med å tilegne seg et nytt språk. Det tar tid å tilegne seg og bruke intonasjon slik at setningsmelodi alene kan uttrykke betydningsforskjeller, og det ledsager ofte språkutviklingen uten at det i særlig grad arbeides eksplisitt med det. Men innfødte språkbrukere bruker nok intonasjon som formidler av betydning i mye større grad enn en skulle tro, og lærere bør være oppmerksom på at dette forårsaker misforståelser. For øvrig er det viktig å arbeide for at elevene skal få en klar og forståelig uttale, og i denne sammenhengen er det viktig å fokusere på trykkfordeling i ord og setninger og på setningsmelodi.

Konstatering eller anklage?

"Det er ikke sant!"

Avhengig av hvordan vi sier det, kan setningen uttrykke konstatering eller anklage. Det samme setningsinnholdet kan vi også bruke når vi ikke tviler på sannhetsinnholdet i det noen har sagt, men vil uttrykke forskrekkelse og kanskje samtidig sympati.

Bøyning

Hvor mye bøyning det er, og hva slags ord som bøyes, varierer veldig fra språk til språk. Tyrkisk kan nevnes som eksempel på et språk med et svært rikt bøyningssystem. Det finnes også språk, slik som vietnamesisk, som ikke har bøyningssendelser, og der egne funksjonsord brukes for å uttrykke ulike grammatiske relasjoner. I norsk er det relativt mye bøyning.

Bøyningssendelser er betydningsbærende, for eksempel forteller endelsen *-et* i *kastet* om at hendelsen skjedde i fortid. Norsk har også bøyningssendelser som markerer mer enn ett grammatisk forhold, *-en* i *eleven* for eksempel markerer både genus (maskulinum), bestemt form og entall, i *elevene* markerer endelsen bestemt form og flertall. Norsk har også indre bøyning av ord, både verb, substantiv og adjektiv, slik som *drikke – drakk*, *mor – mødre* og *ung – yngre*. Men norsk har også andre grammatiske hjelpemidler enn bøyning. For å uttrykke tilhørighet kan vi både bruke endelsen *-s*: *elevens bok*, eller vi kan ha et eget ord, en preposisjon eller et pronomen: *boka til eleven*, *eleven sin bok*. Det vil si at norsk har et system både med bøyning og med bruk av grammatiske funksjonsord. Mange av de måtene vi markerer grammatiske forhold på i norsk, vil være ukjente for elevene og kan være vanskelig både å forstå og bruke.

Verb

Når det gjelder verbalsystemet, kan vi være temmelig sikre på at det er forskjeller mellom norsk og elevenes morsmål. Det er forskjeller både i hva man uttrykker ved hjelp av verbet, hvor mange former verbet har, og hvordan formene brukes. I norsk er bøyning i tid det viktigste. I andre språk som arabisk, tyrkisk, urdu, hindi, polsk, er det viktigere å uttrykke hvordan noe skjer, for eksempel om det er noe som skjer en gang, eller om det gjentas, om handlingen er avsluttet eller om den er kortvarig eller langvarig. Det som for mange er spesielt vanskelig i norsk, er at vi har flere former for å uttrykke fortidige handlinger: preteritum, presens perfektum og preteritum perfektum.

Fortidige handlinger uttrykkes på ulike måter i norsk

De leste en novelle av Borgen forrige uke.


De har lest en novelle av Borgen.

Før de begynte på gruppearbeidet, hadde de lest en novelle av Borgen.

I tillegg bruker vi fortidsfuturum for å fortelle at noe skjer etter noe annet i fortida, dvs. framtid sett fra fortida: De skulle lese en novelle av Borgen før de begynte på gruppearbeidet.

Også betydningen og bruken av de forskjellige modalverbene: *burde*, *kunne*, *måtte*, *skulle*, *ville* er fremmed for mange innlærere av norsk.

Etter hvert som elevene utvikler språket sitt og begynner å lese og skrive fagtekster, må de også lære å forstå og bruke passivkonstruksjoner som



Norges første jernbane ble åpnet midt på 1800-tallet. Lokomotivene og vognene måtte kjøpes i utlandet. Passiv er vanskelig både fordi setningskonstruksjonen er annerledes i passivsetninger enn i aktivsetninger, og fordi passiv har flere ulike former, slik som omskrevet passiv med *bli* og passiv med endelse *s* i eksemplene ovenfor. For de fleste elever vil det norske mønsteret ikke ha noen parallell i førstespråket.

Substantiv og substantiviske ledd

I norsk er det spesielt mye bøyning knyttet til substantiv, og reglene for hvordan bøyingsformene brukes, kan fortone seg uoversiktlige.

Alle språk kan gi uttrykk for entall og flertall. Men i for eksempel kinesisk og vietnamesisk er ikke en slik markering obligatorisk, det kan gå fram av sammenhengen at det er flere av noe. Dersom flertall må markeres spesielt, brukes det et eget funksjonsord. Innlærere med disse morsmålene kan derfor ha problemer med at flertall må markeres i norsk. Men de fleste innlærere har ikke problemer med distinksjonen entall – flertall. Det som derimot kan være et problem for alle innlærere, er at vi har flere ulike flertallsendelser: *elever*, *lærere* eller ingen endelse som i *hus*. Noen ord har i tillegg indre bøyning: *bøker*, *tenner*. Dessuten har vi egne endelser for å markere bestemt form flertall: *elevene*, *bøkene*, *husa*. De fleste språk har et enklere system.

Alle språk kan gi uttrykk for om det er snakk om bestemte gjenstander eller gjenstander generelt. Men det er mange språk som ikke har bestemthet som en kategori ved substantivet, russisk, polsk, finsk og bosnisk er eksempler på det. Når bestemthet markeres, gjøres det vanligvis ved hjelp av en egen artikkel, som i spansk og arabisk: *la casa*, *l-bjatu*. Norsk skiller seg fra de fleste språk ved at bestemthet uttrykkes ved bøyingsendelser: *eleven* – *elevene*, *boka* – *bøkene*, *huset* – *husa*.

Også genus av substantiv er komplisert. Substantivene er fordelt på tre genus: maskulinum, femininum og nøytrum. Mange språk, som engelsk, tyrkisk, persisk, vietnamesisk, mangler genus. Arabisk, spansk og urdu er eksempler på språk som bare har maskulinum og femininum, i polsk er det tre genus, slik som i norsk. Norsk har få regler som kan gi informasjon om et ords genus, bortsett fra regelen om at naturlig kjønn og genus til vanlig hører sammen: *en hane* – *ei høne*, og at ord som ender på *-sjon*, *-het*, *-else* er maskulinum, og ord som slutter på *-ing* er femininum. En må derfor lære seg hvilket genus et ord har. I andre språk er det ofte slik at siste bokstav i ordet indikerer genus, i arabisk for eksempel ender femininer på *-a*.

Det som gjør genus i norsk spesielt komplisert, er at genus også knyttes til artikler, adjektiv og eiendomspronomen. Disse ordene skal bøyes i samsvar med det substantivet de står til: *en ny elev*, *ei ny bok*, *et nytt hus*, *den nye eleven min*, *den nye boka mi*, *det nye huset mitt*. Fordi systemet er så komplisert, tar det ofte lang tid før elevene mestrer dette fullt ut.

Ofte hører og ser vi at det er variasjon innenfor en og samme tekst:

Vi reiste i Marokko og besøke tante og onkel min. ...

Jeg fikk honder kroner av onkelen min.

Dette er et typisk eksempel på at mellomspråk er variabelt. En slik vakling er vanligvis tegn på språklig utvikling og viser at eleven er i ferd med å tilegne seg grammatiske strukturer i det nye språket.

Setningsstruktur

Språk med mange bøyninger har vanligvis nokså fri ordstilling, språk med liten eller ingen bøyning kjennetegnes ved at ordstillingen er fast. Tyrkisk er eksempel på det første, vietnamesisk og kinesisk er derimot språk uten bøyning og har fast ordstilling. Norsk er et språk som har en del bøyning og samtidig temmelig fast ordstilling, det er begrensninger på hvor i setningen de ulike leddene kan plasseres. Eleven som skriver *Før går jeg hjem, da jeg leker med vennene mine*, bryter både med regelen for plassering av verbalet i helsetningen: *da jeg leker ...* og i leddsetningen: *før går jeg ...* En hovedregel for norsk setningsstruktur er at verbalet alltid skal på den andre plassen i helsetningen (*jeg leker / da leker jeg*). Her avviker norsk, sammen med de andre skandinaviske språkene og tysk, fra de fleste andre språk. Det vanlige er at rekkefølgen mellom subjekt og verbal beholdes selv om et annet ord enn subjektet plasseres først i setningen. I leddsetninger, derimot, skal subjektet stå foran verbalet (*før jeg går*). Norsk setningsstruktur er vanskelig for de fleste, både på grunn av inversjonsregelen, dvs. at verbalet skal på andre plass i helsetningen, og fordi det er ulike regler for verbplasseringen i helsetning og leddsetning.

Andrespråklæring – en sluttkommentar

Både kunnskaper om andrespråkutvikling, om trekk ved elevers morsmål og om norsk språkstruktur er til god nytte i undervisningen. Slike kunnskaper gjør at læreren lettere forstår hvordan norsk fortoner seg for en elev med et annet morsmål. Dermed blir det også lettere å vite hva en skal legge vekt på i undervisningen, slik at elevene får best mulig vilkår for å utvikle språkferdighetene sine. Kunnskapene er også viktige når læreren skal hjelpe elevene med å nå kunnskapsmålene i hovedområdet språklæring, der det på nivå 1 blant annet heter at elevene skal kunne sammenligne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk. På nivå 3 skal de kunne bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål, og på nivå 3 skal de kunne identifisere likheter og forskjeller. ([Se mer om dette i kapittel 9.](#))

Forslag til videre lesing:

Harnæs, Liv Andlem: Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk.

Mac Donald, Kirsti og Else Ryen: Strukturer i målspråk og morsmål.

Begge artiklene i Selj, Elisabeth og Else Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Ryen, Else: Fremmedspråklæring. I Andreas Sveen m. fl. (red): *Språk. En grunnbok*. Universitetsforlaget 2005.


7. Organisering av opplæringen

7.1 Grunnskolen

Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen er hjemlet i opplæringsloven § 2-8. For nyankomne elever uten ferdigheter i norsk vil sannsynligvis en periode i egen gruppe (innføringsgruppe, velkomstgruppe, mottaksgruppe) være et alternativ. Elevene kan da få intensiv norskopplæring, samtidig som de kan få morsmålsopplæring og/eller særskilt norskopplæring/tospråklig fagopplæring, med mulighet til å få forklaringer på et språk de forstår. Det er skoleeier som tar avgjørelsen om organiseringen av den særskilt tilrettelagte språkopplæringen for elever fra språklige minoriteter.

I læreplan i morsmål for språklige minoriteter (http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Lareplan_i_morsmal_for_spraklige_minoriteter.rtf) står det klart at elevenes morsmål har en viktig rolle i tilegnelsen av det norske språket, ikke minst dersom elevene mangler grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Ved å bruke morsmålet i alfabetiseringsprosessen får også elevene anledning til å sammenlikne morsmålet med norsk, noe som inngår i hovedområdet Språklæring i læreplan i grunnleggende norsk, både på nivå 1, 2 og 3.

I prinsippet kan inntak til slike grupper foregå kontinuerlig hele året. Det kan bli en utfordring å få dannet faste grupper som er homogene i forhold til nivå i norsk. Ofte vil ikke dette være mulig, og det må derfor utvikles og benyttes arbeidsformer og måter å organisere opplæringen på som gir rom for at elevene arbeider individuelt og i eget tempo. Det gis da heller ingen føringer i læreplan i grunnleggende norsk for hvor lang tid den enkelte elev trenger opplæring for å nå kompetansemålene på et gitt nivå. Det er derfor en oppgave for lærerne å kartlegge elevenes utvikling. Slik kan en sikre at avgjørelsen om at en elev ikke lenger har behov for grunnleggende norskopplæring, foretas med utgangspunkt i dokumentasjon. Her vil kartleggingsmateriellet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* være til hjelp. http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf



På grunnskolenivå kan den særskilte opplæringen i tillegg organiseres på andre måter. Mye vil avhenge av antall elever, elevenes alder og hvilke språkgrupper elevene tilhører.


Dersom det er få minoritetselever på samme årstrinn som har behov for særskilt språkopplæring, kan skolen organisere tilbud i aldersblandede grupper. Det går også an å etablere tilbud i smågrupper (for eksempel *språkstasjoner*) som gir elevene ekstra støtte/særskilt opplæring i deler av skoledagen. Det er imidlertid viktig at organiseringen er fleksibel, slik at eleven lett kan gå fra en gruppe til en annen. Noen uker kan eleven ha relativt mange timer i mindre språktreningsgrupper, mens eleven andre uker deltar mer i den ordinære opplæringen.

I kommuner der det er relativt få nyankomne elever som har behov for særskilt språkopplæring, kan det oppstå utfordringer dersom kommunen vil samle disse elevene ved en av skolene i kommunen. Å plassere elevene ved en annen skole i kommunen vil stride både mot § 2-8 og § 8-1, i opplæringsloven. (Det er kun morsmålsopplæring som kan legges til en annen skole jf. § 2-8 annet ledd). For mer om dette se se [kapittel 2](#)

På skoler der mange elever har behov for særskilt språkopplæring, kan opplæringen organiseres etter hvilke førstespråk elevene har. En slik organisering kan gi større muligheter for samarbeid mellom norsklærer/kontaktlærer og tospråklig lærer, dersom skolen har ansatt tospråklig personale. Skoledagen bør organiseres slik at den særskilte språkopplæringen forbereder eleven til å delta i opplæringen i basisgruppen.

Ved skoler der det gis tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, bør slike tilbud være en integrert del av skolens virksomhet. Skolens ledelse må sikre en helhetlig tilnærming og koordinering av opplæringen. Nøkkelpersoner ved skolene er kontaktlærer, tospråklig lærer og norsklærer, men gjennom arbeid med utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag, har også faglærere ansvar for elevenes andrespråkutvikling. De minste barna vil for eksempel lære norsk gjennom lek i kroppsøvingstimene og ved arbeid med ulike formingsaktiviteter. Matematikklæreren på ungdomstrinnet må for eksempel forklare ord og begreper slik at eleven kommer videre i sin matematikkfaglige utvikling, og naturfaglæreren må bistå elevene slik at de blir i stand til å tilegne seg det faglige innholdet i fagtekster.

Lærerne må derfor samordne sine årsplaner og ukeplaner slik at elevens utvikling blir ivaretatt på en god måte. Dette kan skje ved at opplæringen organiseres etter tema. Det er en fordel at eleven møter de samme temaene i flere fag, og gis det tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, kan elevene lære ord og begreper på morsmålet i tilknytning til det samme temaet som det arbeides med i basisgruppen. Dette gir elevene muligheter til å trekke paralleller mellom norsk og morsmål slik læreplanene i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter legger opp til.



Noen skoler har gode erfaringer med å organisere samarbeidet mellom lærerne etter en modell som kalles *trekantsamarbeid*. I praksis innebærer dette at de lærerne som skal tilrettelegge opplæring for elevene, sammen planlegger og gjennomfører temabasert opplæring. Til hvert tema arbeides det med elevenes førforståelse av innholdet, først på elevenes førstespråk (dersom det er tilsatt tospråklig lærer) og deretter i grunnleggende norsk. Innføring i temaet foregår deretter i samlet basisgruppe. De minoritetsspråklige elevene vil da i større grad klare å følge med i opplærings situasjonen sammen med majoritetsspråklige, fordi de har deltatt i et systematisk forarbeid. (Mer om trekantsamarbeid i grunnskolen og organisatoriske modeller i Hauge 2007.)

I opplæringen bør elevene få adgang til å ta i bruk sin totale språkkompetanse. Når læreren legger til rette for bruk av ulike språk i klasserommet, vil elevene kunne møte flere språklige utfordringer og oppleve mestring og anerkjennelse av den kompetansen de har. Dersom skolen ikke har tilsatt tospråklige lærere, kan tospråklige faddere og bruk av erfarne elever som veiledere for nyankomne elever med samme førstespråk, fremme språklig mangfold som ressurs i opplæringen for alle elever. Skolen vil samtidig bidra til at elevenes språklige og kulturelle kompetanse blir gitt verdi i fellesskapet.

Det språklige mangfoldet kan også synliggjøres på andre måter. I grunnskolen er det ikke uvanlig å henge opp ulike alfabet, bilder fra land elevenes familier har nær tilknytning til, elevarbeid på ulike språk, kart og flagg på veggen. Elevene bør også få tilgang til barnelitteratur på norsk og andre språk. Har elevene tilgang til Internett, gir dette nye muligheter for å utforske norsk og morsmål (*se ellers kapitte11*).

Det flerspråklige bibliotek i Oslo har elektroniske tekster på flere språk og tilbyr utlån av bøker på mange språk. <http://dfb.deichman.no/>

Undervisningsrommet kan også innredes slik at det innbyr til samarbeid mellom elevene både i par og i grupper. Gjennom samarbeid kan elever fra samme språkgruppe støtte hverandre i skolearbeidet, og gjennom samhandling kan elever med aldersadekvate ferdigheter i norsk være språklige modeller for de med mindre ferdigheter. Gjennom samarbeid i par eller gruppe tar elevene språket i bruk. Undervisningsrommet må derfor innredes slik at elevene har rik tilgang på materiell til ulike gruppeaktiviteter, og læreren bør sørge for at det gis rom for den gode samtalen både mellom elever og mellom elever og lærere.

Det kan være en idé å ha en egen lyttekrok med radio/CDspiller, der elevene kan lytte til innleste fagtekster og skjønnlitterære tekster. Kombineres bruk av bok med bilder og CD, gir illustrasjonene i boka eleven støtte til å forstå innholdet i den skrevne og oppleste teksten.

Arbeidsuken bør organiseres slik at det gis stort rom for samarbeid med foreldrene. Det er viktig at skolen holder hjemmene løpende orientert om organiseringen av opplæringen. I tillegg må en regelmessig drøfte opplæringens innhold, elevens kartleggingsresultater og viktige områder for videre samarbeid med foreldrene. Skolens hjemmeside bør gjøre det mulig for foreldrene å kommunisere med skolen og holde seg oppdatert om for eksempel ukeplaner og ulike arrangement på skolen. (For mer om samarbeid med foreldre, se [litteraturlisten – kapittel 13.](#))

Forslag til videre lesing:


Hauge, An-Magritt: *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget 2007.

7.2 Videregående opplæring

Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring er hjemlet i opplæringsloven § 3-12. For elever som begynner i videregående opplæring eller på ungdomstrinnet uten ferdigheter i norsk, er det viktig å få norskopplæring som er tilpasset og intensiv ([se kapittel 2](#)). Det vil være et godt grep i samråd med eleven/lærlingen/foresatte å omorganisere timeplanen slik at de får økt timetall i norsk. Omdisponering av inntil 25 prosent av timetallet i fag under punktet om videregående opplæring er en mulighet både i forhold til grunnskolen og videregående opplæring. I rundskriv F-012-06 fra Kunnskapsdepartementet (Innføring av Kunnskapsløftet) står det under punkt 1.2: "Skoleeier kan omdisponere inntil 25 % av timene som er fastsatt i det enkelte fag når det er grunn til å anta at dette vil kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev." Videre står det at omdisponeringen ikke må føre til at målene i læreplanene fravikes, og elev/foresatt/lærling må samtykke. Omdisponeringen kan ikke gjøres for grupper av elever, men for enkeltelever dersom det er behov.

Med en slik omdisponering kan en styrke opplæringen i den første fasen til eleven i norsk skole. En kan imidlertid også tenke seg en organisering der elevene får opplæring etter læreplanen i norsk med ekstra lærerstøtte sammen med basisgruppa, og samtidig opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Dette kan gjennomføres på alle nivåer i opplæringsløpet, men kanskje spesielt relevant vil dette være for tilrettelegging i videregående opplæring. Uansett nivå i opplæringsløpet må skolens ledelse legge til rette for fleksible løsninger som sikrer eleven tilpasset opplæring.

For minoritetsspråklige elever i videregående opplæring finnes det ulike tilrettelagte løp. Siden fylkeskommunene har ansvaret for tilrettelegging av opplæringen for minoritetsspråklige søkere, kan inntaksregler og tilbud variere. Noen skoler tilbyr et innføringsår (eller forberedende Vg1 før ordinært



inntak til Vg1) som gir eleven mulighet til å forberede seg til videregående opplæring uten å bruke av opplæringsretten. På disse kursene vil det være relevant å bruke læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter inntil eleven har nådd nivå 3. Andre skoler tilbyr treårig tilrettelagte løp, som blant annet gir styrking av opplæringen i norsk og engelsk (inntil 280 timer kan omdisponeres fra programfagene). Elever som skal ha generell studiekompetanse/ fullverdig vitnemål, må avlegge eksamen etter læreplanen i norsk. Læreplanen grunnleggende norsk for språklige minoriteter gir ikke mulighet for vurdering med karakter.

På Tiller videregående skole i Sør-Trøndelag tilbys elevene noe støtte på morsmålet. Skolen samarbeider med en nærliggende ungdomsskole som har tilsatte morsmålslærere. Disse lærerne arbeider noen timer i uka på Tiller videregående skole og tilbyr blant annet leksehjelp til de tospråklige elevene i studietiden.

Minoritetsspråklige elever som har manglende språkkunnskaper, men er tatt inn på ordinært Vg1, kan etter sakkyndig vurdering søke om å få bruke mer enn tre år på opplæringen.

I videregående opplæring kan skoledagen organiseres i kjernetid med lærerstyrte aktiviteter i samlet gruppe og studietid der elevene arbeider selvstendig med fag med veiledning fra lærere. Det er viktig at elevene får videreutviklet sin faglige kompetanse fra tidligere skolegang, og i studietiden er det mulig å organisere tospråklig fagopplæring/leksehjelp på morsmålet. Det vil også være en hjelp for elever med mangelfulle norskkunnskaper at de får tilgang til litteratur på sitt eget morsmål som tar for seg fagstoff som er tema i undervisningen.

Eksempelsamlingen, http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Overview.aspx?id=22152&epslanguage=NO, viser hvordan skoler, skoleeiere, barnehageeiere og andre arbeider med tilpasset opplæring for språklige minoriteter.

Forslag til videre lesing:

Larsen, Vibeke: Forsterket tilpasset norskopplæring – grunnleggende ferdigheter – i norskfaget. I Ressursperm. *Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

8. Hovedområdene 'Lytte og tale' og 'Lese og skrive'

I læreplanen utgjør *Lytte og tale* og *Lese og skrive* to hovedområder. Her i veiledningen behandles de fire språkferdighetene hver for seg.

8.1 Lytte

I språkpedagogikk er det vanlig å ta for seg de ulike språklige ferdighetene i den rekkefølgen barn normalt lærer disse. Man går fra lytting til tale, videre til lesing og så til slutt til skriftlig produksjon. Nå er det selvfølgelig ikke slik at lytting alltid kommer før tale når man tilegner seg et nytt språk. Det er heller snakk om en vekselvirkning gjennom mange utviklingstrinn. Videre er det slik at lesing og skriving undervises mer eller mindre parallelt. Se mer om dette i avsnittet om *skriftlig produksjon*, der for øvrig også muntlige ferdigheter berøres.

Det kan se ut som om lytting er lite påaktet i språkopplæringen, på tross av at lytting utgjør en stor og viktig del av menneskelig kommunikasjon. En årsak til dette er at vi regner med at lytteferdigheter tilegnes mer eller mindre ubevisst. De gjøres derfor i liten grad til gjenstand for undervisning. Lytting er heller ikke eksplisitt nevnt som en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftets læreplaner (*se kapittel 5*). Likevel har de fleste gode lytteferdigheter i morsmålet. Dette tenker vi kanskje ikke over før vi befinner oss i en situasjon hvor vi lytter til et språk vi er i ferd med å lære. Plutselig blir lytting en ferdighet som er forbundet med problemer og anstrengelser.

Kompetansemålene for lytting/lytteforståelse

Alle de tre nivåene omfatter både det å lytte til og forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer og selv kunne gjøre seg forstått, altså kommunikative ferdigheter gjennom muntlig språkbruk i forskjellige situasjoner. Følgende kompetansemål har direkte med lytteforståelse å gjøre:


Nivå 1

- forstå enkle beskjeder
- forstå og bruke sentrale ord og uttrykk for å dekke grunnleggende behov på skolen og i fritiden
- forstå og bruke vanlige høflighetsformer
- forstå og bruke tall i praktiske situasjoner

Nivå 2

- ta imot og gi informasjon og beskjeder i ulike situasjoner
- lytte til andre og gi respons på fortellinger og beskrivelser
- forstå og bruke tall og størrelser i praktiske situasjoner

På nivå 3 er kompetansemålene utelukkende koplet til tale. Men en avgjørende forutsetning for å kunne delta aktivt i en muntlig kommunikasjonssituasjon er at eleven er i stand til å lytte med forståelse. Tale brukes for å dokumentere så vel lytteferdigheter som produktive muntlige ferdigheter.



Eksempel fra nivå 3: "eleven skal kunne oppsummere og beskrive innholdet i filmer, teaterstykker, radio- og tv-programmer".

Arbeid med lytting

I og med at lytteferdigheter er en forutsetning for språklig produksjon, bør lytte trening vektlegges sterkt, særlig i begynnerfasen. Dette synet gjenspeiles i læreplanen ved at kompetansemålene knyttet til lytting er eksplisitt uttrykt for nivå 1 og 2. Enkelte språkpedagoger ønsker å unngå å presse elevene til selv å produsere tale i den aller første fasen av opplæringen. De mener at dette kan være gunstig for språklæringsprosessen, fordi det senker stressnivået. Her vil imidlertid både elevenes alder og personlighet spille inn. Andre vil derimot vektlegge den nære sammenhengen mellom lytting og tale og forvente at elevene selv produserer tale helt fra starten. Uansett er det et viktig poeng at lytteferdigheter gir et godt grunnlag for utvikling av de andre språklige ferdighetene, noe som læreren gjerne kan understreke overfor elevene ved starten av opplæringen. Elever som lærer norsk som andrespråk, har mange muligheter til å praktisere og videreutvikle sine lytteferdigheter. Dette bør de oppfordres og hjelpes til å utnytte mest mulig.

En del av de elevene som trenger opplæring i grunnleggende norsk, kan ha vokst opp i Norge, og forstår kanskje litt norsk selv om de ikke kan snakke språket. Men det er også mulig å ha hørt et språk talt i omgivelsene gjennom lengre tid uten å ha utviklet lytteferdigheter i noen særlig grad. Det har sammenheng med at lyttingen må være aktiv hvis den skal få betydning i språklæringsprosessen. For at man skal lytte aktivt, må talen være på et nivå tilpasset lytteren. I verden utenfor klasserommet er ordforrådet ubegrenset og talehastigheten som oftest høy. Kommunikasjonen skjer på de innfødte språkbrukernes premisser, ikke på innlærerens.

Vi kan grovt dele lytteaktivitetene i tre ulike typer:

- global lytting
- intensiv lytting
- målrettet lytting

Global lytting defineres på litt ulik måte i ulike sammenhenger. Her tenker vi på den lytting som foregår når det forekommer språklig aktivitet i omgivelsene som ikke er direkte rettet mot den som lytter. Global lytting vil ikke ha noen plass som planlagt aktivitet i en opplæringssituasjon. Men global lytting kan forekomme i klasserommet dersom det foregår aktiviteter som ikke involverer alle elevene samtidig eller like sterkt.

For enkelte minoritetsspråklige elever kan det være så vanskelig å forstå det som sies av lærer og medelever, at eleven distanserer seg fra det som foregår. Det må være et mål å unngå slike situasjoner.

Intensiv lytting innebærer at man lytter med full oppmerksomhet til hver ytring, slik at man oppfatter hver lyd og hvert formelement og forstår betydningen av

ordene. Dette er en lytteaktivitet som tradisjonelt har hatt en viktig plass i språkopplæringen. Målet med slike øvelser må være å få eleven til å bli oppmerksom på hvordan lyder og formelementer kan influere på betydningen, for eksempel *atten/ åtte/ åtti*.

Ved *målrettet lytting* prøver man å forstå det vesentlige i det som blir sagt. Ofte gjetter man en del. I en språklæringsprosess er det spesielt viktig å trene opp evnen til målrettet lytting, slik at elevene venner seg til å gjette betydningen av ord de ikke kjenner. Utenfor norskopplæringen vil de stadig ha bruk for å kunne trekke ut det viktigste av det som blir sagt, og ikke henge seg opp i de ordene de ikke forstår.


Intensiv lyttetrening *kan* være en trening i å diskriminere lyder, som *ny- ni* eller *atten - åtte - åtti*, som nevnt over. Et kompetansemål på nivå 1 i læreplanen er at eleven skal kunne "uttale norske språklyder: vokaler, konsonanter, konsonantforbindelser og diftonger". Før man kan uttale en lyd korrekt, må man imidlertid være i stand til å oppfatte lyden.

Et generelt problem når man skal lære å uttale språklyder i et nytt språk, er at man har problemer med å høre forskjeller på lydene i dette språket. Lyttevaner fra morsmålet overføres ubevisst til målspråket, i vårt tilfelle norsk, på samme måte som andre trekk fra morsmålet kan være gjenstand for overføring. En fremmed lyd i norsk oppfattes gjerne som den lyden i morsmålet som ligger nærmest.

Det er naturlig å legge inn øvelser i å diskriminere lyder tidlig i opplæringen, selv om elevenes ordforråd er lite. Læreren kan selv lage enkle lytteøvelser, for eksempel trene oppfatningen av lydene ved hjelp av såkalte minimale par. (Læreren kan finne forslag til slike øvelser bl.a. i Åse-Berit Strandskogen: *Norsk fonetikk for utlendinger*, Gyldendal 1979) På den måten innstiller elevene seg på å oppfatte lyder, og eventuelle andre trekk (for eksempel vokallengde), som skiller seg fra morsmålet. Det er for øvrig et mål under hovedområdet Språklæring allerede på nivå 1 at eleven skal kunne "sammenligne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk".

Når det gjelder tallord, er det viktig å oppfatte eksakt hva som sies, intensiv lytting må til. For å trene elevenes oppfattelse av tall i praktiske situasjoner, jf. kompetansemålene for nivå 1 og 2, kan læreren allerede fra starten av opplæringen gi enkle lytteøvelser der elevene skal sette kryss ved for eksempel det telefonnummeret de hører. De kan få flere alternativer å velge mellom, som likner hverandre mer eller mindre. Tilsvarende øvelser kan gjøres med priser, klokkeslett, årstall, datoer, litt avhengig av elevenes alder.

Vekten bør imidlertid ikke bare ligge på å oppfatte lyder riktig. Trening i å segmentere både ytringer og ord er minst like viktig. Elevene må dessuten trenes i å tolke signaler som rytme, intonasjon, trykk mm, som kan være en hjelp for forståelsen.



For å rette elevenes oppmerksomhet mot intonasjonens betydning kan følgende øvelse benyttes: Læreren leser isolerte setninger som enten er spørsmål eller konstateringer. Elevene har et svarark der de skal sette ring enten rundt spørsmålsteget eller rundt punktumet. Elevenes svarark kan da se slik ut:

Setning nr. 1	?	.	
Setning nr. 2	?	.	osv.

En lytteaktivitet for å trene målrettet lytting på et tidlig tidspunkt i opplæringen, kan ta utgangspunkt i lærerens presentasjon av seg selv. Elevene får på forhånd en liste med ord. De må få tid til å lese ordene før de skal lytte, og læreren må være sikker på at ordene er forstått, slik at de faktisk lytter målrettet. Lista kan for eksempel bestå av følgende ord:

Hjemby:

Brødre/søstre:

Barn:

Interesser:

Ferieplaner:

Læreren forteller om seg selv og legger inn den informasjonen elevene trenger for å fylle ut lista. I tillegg tar han/hun med noe informasjon som det ikke spørres etter. Mens elevene lytter, noterer de stikkord på lista si.

Målrettet lytting kan også trenes ved at elevene, før de får lytte til en tekstsekvens, bes om for eksempel å finne ut hvor mange ulike personer som snakker, hvor personene befinner seg (i en butikk, på en restaurant, på en badestrand, på biblioteket osv.) eller (med fokus på ordforrådet) hvor mange/hvilke ulike ord for ett og samme begrep som brukes i teksten.

Et annet eksempel for å trene målrettet lytting: Elevene får en liste med 4-5 ord. Så får de høre tilsvarende antall tekstsekvenser (kan for eksempel være utdrag av norske viser). I hvert av utdragene forekommer ett av ordene fra lista. Elevene skal etter hvert utdrag avgjøre hvilket av ordene fra lista de har hørt i dette utdraget:

'ulykkelig' - 'ensomhet' - 'mor' - 'blomster'

I tekst/vise nr. 1 hørte jeg _____

I tekst/vise nr. 2 hørte jeg _____ osv.

Dersom læreren skaffer seg en samling slike tekstsekvenser, kan de benyttes om igjen mange ganger, med stadig nye ordlister.

Det som er felles for mange av disse lytteøvelsene, er at elevene sitter med et svarark eller en ordliste mens de lytter. De yngste elevene, og andre elever med begrensede lese- og skriveferdigheter, kan vise at de har forstått lytteøvelsene på andre måter, for eksempel ved at de bes om å peke på personer eller gjenstander som blir omtalt: 'Pek på en som maler, en som henger opp noe, en som leker osv.' Personene eller gjenstandene kan eventuelt være tegnet eller avbildet på et svarark.

Lytteforståelse bør også øves i sammenheng med det som er innholdet i opplæringen for øvrig, ikke bare som isolerte lytteøvelser. Lyttetrening kan foregå hele tiden, og overalt: i rutinesituasjoner, i friminuttene, i lek. En bevisst lærer kan utvide og tilpasse budskapet slik at elevene hele tiden får nye utfordringer. Rim, regler språkleker og lignende egner seg dessuten godt til lyttetrening. Forslag til andre lytteøvelser for de yngste elevene finnes i Hauge: *Lærerveiledning småskolen. Snakk om det (se litteraturlisten)*.

Det er videre viktig at elevene får anledning til å lytte til ulike varianter av norsk, både ulike dialekter, ulike sosiolekter og språkbrukere i forskjellige situasjoner. Elevene blir som regel fort vant til lærerens stemme og opplever at de uten problemer forstår ham/henne. Likevel kan de ha problemer med å forstå målspråket når det blir brukt av andre, f.eks. av medelever og andre lærere enn norsklæreren.

Å lytte for å lære er aktuelt helt fra elevene starter norskopplæringen. Etter nivå 3 forutsettes elevene å kunne følge den vanlige opplæringen i skolen, jf. læreplanens formålstekst. På alle trinn i grunnopplæringen vil mye av fagstoffet bli formidlet muntlig. Det vil derfor være nødvendig å legge inn trening i å oppfatte sentrale sider ved muntlig formidlet fagstoff allerede mens elevene får opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk. Det er likevel slik at dette også vil være et ansvar for de ulike faglærerne, gjennom hele opplæringsløpet. (Se mer om dette i kapittel 5.)


Forslag til videre lesing:

Daugaard, Line Møller og Anne Holmen: At utvikle tale- og lytteferdighet gjennom samtaler. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Hauge, An-Magritt: *Lærerveiledning småskolen. Snakk om det*. Cappelen 1999.

8.2 Tale

Tale klassifiseres tradisjonelt som en produktiv ferdighet. En produktiv ferdighet er vanligvis vanskeligere å tilegne seg enn en reseptiv. De fleste som har lært et nytt språk, har erfart at man som innlærer vanligvis forstår mer enn man kan si eller skrive. Det man da har erfart, er nettopp at man har bedre



reseptive enn produktive ferdigheter. Men tale er også en del av det vi kan kalle muntlig interaksjon. Tale er både respons på lytting og incitament til lytting, og disse to ferdighetene utgjør til sammen en helhet. Det er også bakgrunnen for at lytte og tale utgjør ett hovedområde i læreplanen.

Kompetansemålene for muntlig produksjon

Som nevnt i kapitlet om lytting, omfatter alle de tre nivåene i læreplanen både det å lytte til og forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer og selv kunne gjøre seg forstått. I tillegg til kompetansemålene nevnt i forrige kapittel, finner vi følgende kompetansemål på nivå 1 og 2 som har direkte med muntlig produksjon å gjøre:

Nivå 1

- uttrykke egne følelser, tanker og ønsker
- presentere seg selv, stille og svare på spørsmål knyttet til egen person, familie, handlinger, hendelser og objekter i nære omgivelser
- delta i enkle samtaler, spørre hva ting heter og hva ord betyr, gi uttrykk
- for at en ikke forstår og be om hjelp


Nivå 2

- snakke med tydelig uttale
- gi uttrykk for egne meninger
- beskrive seg selv, familie, venner, fritid, skole, arbeidsliv og nærmiljø
- ta imot og gi informasjon og beskjeder i ulike situasjoner
- samtale om innholdet i filmer, dataspill, litterære tekster og teaterstykker
- gjengi hovedinnholdet i dramatiserte eller illustrerte muntlige framstillinger og fortellinger

På nivå 3 finner vi følgende kompetansemål under hovedområdet Lytte og tale:

- uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres
- ta ordet, bruke faglige ord og begreper og delta aktivt i ulike opplærings situasjoner
- presentere et fagstoff muntlig med og uten hjelpemidler
- oppsummere og beskrive innholdet i filmer, teaterstykker, radio- og tv-programmer og beskrive egne reaksjoner på disse
- fortelle om interesser, hendelser og erfaringer knyttet til egen hverdag tilpasset situasjon, formål og mottakere
- bruke kommunikasjonsstrategier både i forberedte og uforberedte situasjoner for å forstå eller gjøre seg forstått
- gjennomføre planlagte presentasjoner gjennom rollespill, drama, opplesning og intervju

På nivå 3 er altså samtlige kompetansemål under hovedområdet Lytte og tale uttrykt ved hjelp av verb som indikerer produksjon, slik som 'uttrykke og grunngi', 'ta ordet', 'presentere', 'oppsummere', 'beskrive', 'fortelle'. Dette viser altså hva eleven skal kunne gjøre på norsk på nivå 3, som er det nivået da overgang til vanlig opplæring bør vurderes.



En annen oversikt over mulige temaer i begynneropplæringen finnes i Alver, Berggreen og Tenfjord: *Ta ordet. Lærerveiledning*, Cappelen 2001-2002.

Læreplan i grunnleggende norsk er klart orientert mot det vi kunne kalle opplæringsdomenet, dvs. at kompetansemålene på nivå 3 først og fremst uttrykker hva elevene må kunne for å fungere i en opplæringskontekst, selv om det overordnede målet for opplæringen selvsagt er at elevene skal bli aktive samfunnsdeltakere. Det er naturlig i den grunnleggende norskopplæringen å bevege seg innholdsmessig fra det personlige og nære til en vekt på faglige temaer, slik at overgangen til videre opplæring blir så smidig som mulig. Denne utviklingen gjenspeiles også i kompetansemålene.

Ordforrådet er en sentral del av den språklige kompetansen. Kjennskap til ord og begreper er avgjørende når elevene skal forstå undervisningen og selv kunne uttrykke seg. I opplæringen er det viktig å hjelpe elevene til å få et ordforråd som er så godt utviklet at det muliggjør kommunikasjon om aktuelle temaer, og som kan utfordre det kognitive utviklingstrinnet eleven er på. For litteratur, [se kapittel 13 Ord og begrepslæring](#).

Uttale er eksplisitt nevnt blant kompetansemålene både på nivå 1 og 2. Jo eldre eleven er når norskopplæringen tar til, jo viktigere er det med uttaletrening. Mye kan oppnås ved målrettet uttaletrening. Relevante aktiviteter for både yngre og eldre elever er sanger og sangleker, rim og regler, tøysevers, språkleker, høytlesing, talekor. (For litteratur om hvordan en kan konkretisere arbeid med uttale, [se kapittel 13](#).)

Læreren kan hjelpe eleven til å få en brukbar uttale ved ikke å fokusere for mye på feilretting, men heller gi eleven hjelp til å uttale riktig fra begynnelsen av. De fleste elever, uansett alder, vil ha nytte av å bli klar over forskjeller og likheter mellom morsmålet og norsk. En direkte sammenlikning av trekk ved uttalen i de to språkene kan være både bevisstgjørende og interessant for så vel lærer som elev. Det er da viktig ikke bare å fokusere på lydene, men også på rytme, intonasjon og trykk. En lærer har sjelden mulighet til å lære seg morsmålet til alle elevene, men kan ha nytte av å lære seg noe om uttalen i et språk uten å lære seg språket. I den sammenheng anbefales en kontrastiv grammatikk. Se NAFOs hjemmesider for en oversikt over tilgjengelige kontrastive grammatikker. <http://www.hio.no/content/view/full/55881>

Gjennom erfaring vet vi dessuten noe om hva som pleier å være vanskelig ved norsk uttale for minoritetsspråklige elever. Vi vet også noe om hva som er viktig å beherske for å bli forstått, og vi vet at uttale er viktig for å bli vurdert som en kompetent språkbruker. For at eleven skal nå målet på nivå 2 om å snakke med tydelig uttale, må læreren uansett gi individuell hjelp og veiledning. Alle har ikke nøyaktig de samme uttaleproblemene, eller i alle fall ikke i samme grad.

Interaksjon og kommunikasjon

Bruk av kommunikasjonsstrategier, både i forberedte og uforberedte situasjoner for å forstå eller gjøre seg forstått, er formulert som et mål på nivå 3 i hovedområdet. En vanlig strategi er å velge andre ord når en ikke finner akkurat det ordet en har bruk for, og for eksempel sier *sykkel med motor* i stedet for moped. Eller eleven kan bruke et ord fra morsmålet, eller fra et annet språk de kan, når de står fast. Det siste er en strategi som læreren gjerne kan oppfordre eleven til å benytte. Kanskje er det tross alt forståelig, kanskje er det andre elever som kan hjelpe med oversettelse, eller kanskje man kan finne hjelp i en ordbok.


Kommunikasjonsstrategier er i denne sammenheng en elevs forsøk på å løse språklige problemer som oppstår når hun eller han prøver å kommunisere på målspråket (norsk). Men eleven har allerede fra starten av behov for å bruke kommunikasjonsstrategier, som å "spørre hva ting heter og hva ord betyr, gi uttrykk for at en ikke forstår og be om hjelp". (Dette er kompetansemål under hovedområdet Lytte og tale, nivå 1.) Uttrykksmåter som 'Hva betyr det?', 'Hvordan uttaler/sier du det?', 'Kan du si det en gang til?', 'Hvordan staves det?' osv. må tas opp igjen og gjentas mange ganger, ikke bare for at elevene skal lære uttrykkene ordentlig, men også for at de skal venne seg til å bruke dem i riktig sammenheng og skjønne at de er et viktig hjelpemiddel i samtalen.

Læreren bør passe på å fungere som en god modell for eleven ved å be eleven om oppklaring, gjentakelse, utdyping - i stedet for selv å reformulere elevens ytringer, ev. evaluere dem. Læreren kan stille spørsmål som:

- Kan du forklare det litt bedre/nærmere?
- Kan du gjenta det?
- Fortell meg litt mer!
- Hva mener du med det?

Noe av det viktigste for læreren er å utnytte selve interaksjonen i elevgruppa som språklæringsarena. Det gjelder å finne oppgaver som utfordrer elevene både språklig og innholdsmessig, men som samtidig ikke skremmer dem fra å delta. Elever som følger læreplan i grunnleggende norsk, vil ofte befinne seg på ulike stadier i læringsprosessen. Dette er ikke nødvendigvis en ulempe. En må ikke undervurdere elevenes mulighet for å fungere som støtte for hverandre i språkutviklingen, for eksempel ved å stille hverandre spørsmål, oppklare misforståelser, argumentere, diskutere ulike løsninger. Dette kan foregå i samlet gruppe, i smågrupper eller i par. Eksempel på en oppgave som egner seg for samarbeid og forhandling, er å rekonstruere en tekst som læreren har lest høyt.

Når det gjelder lærer-elev-dialoger, bør læreren vurdere å sette ned tempoet i dialogen. Det betyr ikke at man som lærer skal snakke unaturlig langsomt, men at det generelle tempoet i samtalen settes ned, bl.a. ved at det gis nok tid



for eleven til å tenke seg om før hun eller han svarer. Undersøkelser viser at når lærere stiller spørsmål til elevene, så venter de vanligvis bare ett-to sekunder på svaret. Hvis læreren bare øker tida til tre sekunder eller mer, så endres elevenes språkbruk (språklige atferd) signifikant. Dette gjelder i sin alminnelighet, men det er nærliggende å tro at det gjelder i enda større grad for elever som skal svare på et språk de ikke ennå behersker.

Forslag til videre lesing:

Harnæs, Liv Andlem: *Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk i Elisabeth Selj og Else Ryen (red.): Med språklige minoriteter i klassen,* Cappelen 2008..

Hauge, An-Magritt: *Snakk om det (Lærerveiledning, plansjer, arbeidsbok),* Cappelen 1999.

8.3 Lese

Lesing er en av de fire språkferdighetene. Det regnes som en *skriftlig* ferdighet, ettersom det dreier seg om å forholde seg til skriftspråket. Videre har det vært vanlig å omtale det som en *reseptiv* ferdighet, forstått slik at leseren er mottaker og ikke sender av det språklige budskapet. Etter hvert har man imidlertid gått bort fra dette litt forenklete synet og begynt å se på lesing som en interaktiv prosess, hvor leseren ikke bare passivt mottar et budskap, men også aktivt er med på å skape mening i det som leses.

En spesiell form for lesing er høytlesing, hvor det i tillegg produseres lyd. At enkeltelever leser høyt i samlet klasse, har tradisjonelt vært en viktig aktivitet i språkopplæringen. Det er imidlertid en aktivitet som har begrenset effekt, fordi fokuset oftest er på uttale, ikke på forståelse, og fordi det som regel innebærer at de elevene som ikke leser høyt, er passive. Lærers høytlesing for elever har en annen funksjon, i og med at elevene da er i lytterrollen. (Se mer om dette i avsnittet om [lytting/lytteforståelse](#)). Høytlesing for øvrig forsvarer sin plass bare unntaksvis, og da først og fremst for å henlede elevenes oppmerksomhet på sammenhengen mellom muntlig og skriftlig språk og på eventuelle ortografiske særtrekk. Ut over det kan høytlesing brukes som en hjelp for læreren til å identifisere den enkelte elevs eventuelle uttalevansker. Slik høytlesing bør ikke foregå i samlet gruppe, men alene med hver enkelt elev. Det beste er å gjøre opptak slik at læreren kan lytte flere ganger og på den måten danne seg et klarere bilde. I det følgende vil vi fokusere på de andre sidene ved lesekompetansen.

Kompetansemålene for lesing/leseforståelse

Kompetansemål som dreier seg om den grunnleggende leseopplæringen (alfabetisering) er ikke skilt ut, men inngår i kompetansemålene på nivå 1. Det gjelder disse målene:

- beherske det norske alfabetet med små og store bokstaver
- knytte bokstavene til lyder og trekke lydene sammen til ord

De som trenger grunnleggende leseopplæring, enten de er skolestartere eller eldre elever som ikke har fått slik opplæring på morsmålet tidligere, kan komme til å bruke relativt lang tid på å nå kompetansemålene innen hovedområdet Lese og skrive. Noen trenger lang tid på å knekke lesekoden, og de trenger mye eksplisitt trening i lydering. Andre oppdager systemet ganske fort, men trenger mye lesetrening, slik at de automatiserer ferdighetene. Alle vil ha stort behov for å trene på å lese og forstå innholdet i ulike typer tekster. Det er god grunn til å anta at det vil lette alfabetiseringsprosessen dersom eleven kan bruke morsmålet som redskap. Har eleven først knekt lesekoden, er dette en ferdighet som i stor grad er overførbart til norsk etterpå. Samordning med læreplan i morsmål for språklige minoriteter er derfor viktig. For utfyllende lesing om grunnleggende lese- og skriveopplæring viser vi til artiklene av Alver (2005), Bøyesen (2004) og Hauge (2004).

For øvrig kan vi trekke fram følgende punkter som har med leseforståelse å gjøre:

Nivå 1

- forstå og samtale om sammenhengen mellom bilde og tekst i enkle sammensatte tekster
- lese tilpassede tekster med flyt og sammenheng
- forstå hovedidéen i enkle faglige tekster, informasjonstekster og beskrivelser

Nivå 2


- lese og forstå ulike typer tekster
- finne frem til og gjengi med egne ord informasjon i enkle fagtekster
- foreta informasjonssøk, skape, lagre og gjenhente tekster ved hjelp av digitale verktøy

Nivå 3

- bruke varierte og hensiktsmessige lesestrategier i arbeid med ulike teksttyper
- hente informasjon fra fagtekster
- lese skjønnlitterære tekster i ulike sjangre
- lese og snakke om enkle tekster på sidemålet
- gjenkjenne de språklige virkemidlene gjentakelse, sammenlikning og metaforer
- finne litteratur og stoff til egne skrive- og arbeidsoppgaver på bibliotek og Internett

Arbeid med lesing/leseforståelse

Leseferdigheter er viktig for alle, som redskap for kunnskapsinnhenting. For elever som skal bruke andrespråket, norsk, til videre opplæring og utdanning, er lesing en helt sentral del av språkkompetansen. Like viktig er det at gode leseferdigheter gir tilgang til skjønnlitteratur, og forhåpentligvis til leseglede og gode leseopplevelser. Læreplanens kompetansemål viser at begge disse



sidene ved lesekompetansen må vektlegges, lesing er viktig både som middel og som mål.

I *kartleggingsverktøyets del 2* ("Eleven kan"-utsagn) er flere av disse kompetansemålene splittet opp og konkretisert. Eksempelvis er kompetansemålet på nivå 2 "lese og forstå ulike typer tekster" konkretisert slik:

- Eleven kan lese og forstå ulike typer tekster med aldersrelevant og aktuelt innhold.
- Eleven kan lese og forstå tekster om nye temaer hvis læreren har forklart nye ord og vist bilder.
- Eleven kan lese og forstå forklaringer til skriftlige arbeider.
- Eleven kan lese og forstå postkort og brev og meldinger.

En videre konkretisering av læreplanens kompetansemål må ses i sammenheng med elevenes alder og tidligere skoleerfaring. Det vil samtidig være et godt utgangspunkt for å utarbeide undervisningsopplegg tilpasset elevenes behov.

I tradisjonell språkopplæring har ofte tekstboka og lesing som aktivitet utgjort et hovedelement. Lesing på andrespråket er ikke prinsipielt forskjellig fra lesing på førstespråket. Problemer med å lese på andrespråket kan bunne i dårlig utviklede lesestrategier generelt, men ikke nødvendigvis. Svake lesere kan for eksempel henge seg opp i enkeltords ortografi eller betydning på bekostning av sammenhengen. Dette kan gjelde lesing både på morsmålet og på andrespråket. Men problemene kan også ha sammenheng med manglende kompetanse i andrespråket. I slike tilfeller vil som regel leseforståelsen bli bedre når kompetansen i andrespråket utvikles.

Det er et viktig prinsipp at lesetreningen bygger på muntlige språkferdigheter, slik at lesing ikke bare blir en mekanisk avkodingsferdighet. Barn bør helt fra de begynner å lese bli vant til å oppfatte lesing som en meningssøkende aktivitet. Dette er selvsagt viktig også for eldre begynnerlesere. Elever som allerede har lært å lese, vil i større grad ha et slikt forhold til lesing før de begynner å lese på andrespråket. Leseaktivitetene behøver derfor ikke utelukkende å basere seg på allerede tilegnede muntlige ferdigheter. Faktisk er det slik at mange vil ha behov for å utvikle leseferdighetene til et nivå som langt overstiger nivået for muntlige ferdigheter. Det ligger likevel utenfor rammen av den grunnleggende norskopplæringen.

En hensiktsmessig måte å arbeide med tekster på, enten det dreier seg om skjønnlitteratur eller fagtekster, er å dele arbeidet i tre faser: *forarbeid, tekstlesing og etterarbeid*. Dette er kjente prinsipper for de fleste norsklærere, og like aktuelt i arbeidet med grunnleggende norskopplæring for språklige minoritetselever.

Forarbeid

Forarbeidet skal være en forberedelse til møtet med teksten. Arbeidet kan for eksempel foregå med utgangspunkt i tekstens tittel, eller med bilder fra teksten. Nå er det ikke alle titler som fungerer like godt som igangsettere for samtale, noen ganger er det ikke mulig å forutsi eller gjette hva teksten handler om på bakgrunn av tittelen. Det må læreren vurdere i hvert enkelt tilfelle. Men ofte gir dette arbeidet et godt grunnlag for å få fram så vel innholdsmomenter som sentrale ord og uttrykk, som gjerne kan skrives på tavla.


Assosiering er også en mulig førlesingsaktivitet. Læreren oppgir et sentralt ord fra teksten, og elevene kommer med sine assosiasjoner, enten skriftlig eller muntlig. Læreren prøver å plassere elevenes ord inn i et tankekart på tavla. Det kan eventuelt skilles mellom allmenne og individuelle assosiasjoner, slik at man for eksempel bare tar med ord som flere elever er enige om i tankekartet på tavla. De elevene som har lyst, kan lage sitt individuelle tankekart etterpå.

Når man arbeider med førlesingsaktiviteter, fører det ofte til at ord og uttrykk som forekommer i teksten, indirekte øves inn. Det er ikke så viktig å forklare og presentere alle ordene elevene ikke kjenner fra før. Det vesentlige er at elevene lærer de sentrale ordene som kan lette tekstforståelsen. Det er dessuten viktig at elevene venner seg til å lese tekster uten å stoppe opp ved ethvert ord som ikke umiddelbart blir forstått. Arbeid med tradisjonelle lærebøker i språk, der hvert enkelt ord blir fokusert og forklart både innholdsmessig og grammatisk, har ofte framelsket såkalt "ord-for-ord"-lesing hos de som leser på et språk som ikke er morsmålet. En slik lesestrategi kan hindre opplevelsen av teksten, i tillegg til at leseren bare klarer å forholde seg til svært begrensede tekstmengder.

I forbindelse med lesing av skjønnlitterære tekster, jf. kompetansemålet på nivå 3, kan det være nødvendig at læreren gir en kort introduksjon til elevene på forhånd om forhold som er viktige å kjenne til for å forstå teksten. Dette kan fungere som lyttetrening, men det er ofte vanskeligere å få elevene til å være aktive som lyttere enn som samtalepartnere.

Tekstlesing

Selve tekstlesingen kan foregå som høytlesing eller som stillelesing. Med henvisning til det som tidligere er sagt om høytlesing, er det mest hensiktsmessig at læreren leser høyt. Elevene får da høre teksten lest med god norsk uttale og intonasjon. Men møtet med teksten kan også foregå individuelt, ved at elevene leser stille. Uansett lese måte er det viktig at elevene venner seg til å være oppmerksomme på hva de forstår og hva de ikke forstår, og bruker ordbok eller ber om hjelp når de står fast, altså at de utvikler lesestrategier som går ut på å kontrollere egen lesing. I den sammenheng er det viktig å etablere en atmosfære som gjør det ufarlig å uttrykke at man ikke forstår. Se også om bruk av kommunikasjonsstrategier i kapitlet om tale.



Det er også mulig å la selve tekstlesingen foregå som hjemmearbeid. Dette er spesielt relevant for de eldste elevene, som i størst mulig grad selv bør overlates ansvaret for egen læring. Lesing er dessuten en aktivitet som er relativt tidkrevende. Ved å la tekstlesingen foregå som hjemmearbeid, vil det bli frigjort tid til mer kommunikative aktiviteter på skolen. Men det kreves da tekstforberedelse på skolen, konkrete oppgaver knyttet til tekstlesingen, og etterarbeid på skolen.

Hvis elevene leser en relativt lang tekst, kan det være en idé å nærlese en sekvens av teksten, som læreren forstørker og overfører for eksempel til et lysark. Utdraget som velges, bør være kort og innholdsmessig sentralt. Under lesingen avdekker læreren linje for linje. Det gir mulighet for å trekke fram detaljer som elevene ikke kan forventes å se alene. Elevene involveres ved at læreren stiller spørsmål til så vel form som innhold. Nærlesing bør imidlertid begrenses til korte sekvenser og ikke praktiseres hver gang elevene leser, jf. det som er sagt tidligere om strategier.

En viktig del av tekstarbeidet vil alltid være arbeid med å utvide ordforrådet. Bruk av ordbøker, oppslagsverk og digitale hjelpemidler er et kompetansemål på nivå 3. Men elevene kan også oppfordres til å lage sine egne ordlister. I de individuelle ordlistene kan elevene notere 5-10 ord eller uttrykk, litt avhengig av alder, i forbindelse med hver undervisningsøkt. Dette skal være ord som eleven selv er motivert for å lære. Poenget er altså ikke å notere ethvert nytt ord man møter, men gjøre et bevisst utvalg av ord som føles relevante for en selv. Ordene kan noteres med oversettelse, hvis det er mulig, eller de kan noteres med en ordforklaring, eventuelt med en tegning.

Etterarbeid

Etterarbeidet er like viktig som forarbeidet. Tekstlesingen kan føre fram til både muntlige og skriftlige aktiviteter, noe som igjen viser hvordan arbeidet med de fire ferdighetene hele tiden veksler og går over i hverandre. I gruppesamtaler kan man prøve å finne ut om de innholdsmessige forventningene elevene hadde til teksten, ble innfridd. Dette er spesielt aktuelt dersom forarbeidet har dreid seg om å få fram disse forventningene. Etterarbeidet må også tilpasses sjangertype og hensikten med å lese teksten.

Ellers er skriftlige øvelser, som gjenfortelling, sammendrag, anmeldelse (hvis teksttypen inviterer til det) en naturlig del av etterarbeidet, i hvert fall for elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. De yngste elevene kan for eksempel tegne til det de har lest, skrive logg til læreren om det de har lest, lage ny overskrift til teksten. Det vil også ofte være ønskelig å knytte en del av etterarbeidet til rent språklige øvelser. Slike øvelser kjenner de fleste lærere til fra arbeid med språklige minoritetslever.

For å nå kompetansemålene må elevene trenes i ulike lesemåter. Den gode leseren karakteriseres ved at han eller hun kan avpasse fart og lesestrategier etter formålet. Blant annet er det viktig å kunne finne fram til en bestemt type informasjon raskt og effektivt, noe vi trenger når vi slår opp i ordbøker og leksika eller søker på nettet. En annen viktig lesemåte er såkalt "skumlesing", dvs. å lese raskt gjennom en tekst for å få en idé om hovedinnholdet, jf. kompetansemål allerede på nivå 1.

Det er ikke alltid vel anvendt tid å la elevene lese hele bøker i norsktimene – med den tiden som vanligvis er til rådighet for den grunnleggende norskopplæringen. Læreren bør derfor oppfordre elevene til å lese hjemme eller på biblioteket. Det er imidlertid ikke så lett å finne tekster som er egnet for lesere med lite trening eller begrensede språklige forutsetninger. Det er selvfølgelig viktig at elevene opplever en viss gjenkjennelse i det de leser. Men tilpassede læreboktekster som handler om enkle, trivielle situasjoner, blir ofte kjedelige og lite engasjerende. Skjønnlitterære tekster har ofte dette "ekstra" som gjør det spennende og interessant å lese. Det kan være en fordel å velge tekster som har en konvensjonell eller kjent struktur, for eksempel en kronologisk fortelling. Eventyr representerer en slik struktur. Persongalleriet bør heller ikke være for stort, og klare kontraster mellom personene gjør også at leseren raskt får tak i personene. En enkel personframstilling og en enkel handlingsgang kan gjøre en tekst tilgjengelig på tross av mange ukjente ord.

Det finnes også billedbøker, noen med korte tekster og faglig innhold som passer helt opp til ungdomstrinnet. Slike billedbøker kan være svært godt egnet for minoritetsspråklige elever for å få trent på fagvokabular.

Forslag til videre lesing:

Alver, Vigdis: Å lære å lese og skrive på andrespråket i *Metodisk veiledning*.

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, VOX 2005.

http://www.vox.no/upload/Nedlastingssenter/metodiskveiledning_sec.pdf

Bøyesen, Liv: *Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritets elever*

http://noa.cappelen.no/index.cfm?fuseaction=site.article&article_id=67,
publisert 2004.

Hauge, An-Magritt: Grunnleggende lesing og skriving i en tospråklig situasjon.

I Elisabeth Selj og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*, Cappelen Akademisk forlag 2008.

Kulbrandstad, Lise Iversen: *Lesing i utvikling*, kap. 8 Å lese på andrespråket, Fagbokforlaget 2003.

8.4 Skrive

Arbeid med lesing og skrivning går i praksis mye over i hverandre. Dette gjelder spesielt den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Her viser vi til artiklene av Alver, Bøyesen og Hauge som er nevnt i avsnittet om leseforståelse.

Kompetansemålene for skrivning

Alle de tre nivåene i læreplan i grunnleggende norsk omfatter skrivning for hånd og digitalt. For øvrig kan vi trekke fram følgende punkter som har med skrivning å gjøre:

Nivå 1

- skrive enkle tekster og beskjeder
- fylle ut enkle skjemaer med personlige opplysninger

Nivå 2

- uttrykke egne følelser og meninger i egen skrivning
- skrive enkle fagtekster, sammensatte tekster, fortellinger og brev

Nivå 3

- bruke fagtekster til å løse oppgaver
- skrive sammendrag av tekster om aktuelle emner i aviser, blader og på Internett
- bruke et variert ordforråd for å uttrykke følelser og meninger i egen skrivning
- produsere sammensatte tekster med bilder, utsmykninger og varierte skrifttyper

I tillegg stilles det opp mål om kronologisk tekststruktur og uttrykt tekstsammenheng, samt bruk av regler for ortografi, tegnsetting og setningsstruktur.

Arbeid med skrivning


Et utgangspunkt er at de ulike språkferdighetene bygger på hverandre. I læreplanen stilles da også to og to ferdigheter sammen: Lytte og tale utgjør ett hovedområde, lese og skrive utgjør et annet. Både for yngre og eldre innlærere vil samtale (jf. lytte og tale) være et sentralt element i den grunnleggende norskopplæringen. I samtalen må læreren ta i bruk en rekke hjelpemidler for å legge til rette for forståelse, slik som demonstrasjoner, tavletegninger, egne foto fra aktiviteter med klassen, bilder, illustrerte småhefter. Man bør utnytte skolens innerom, uterom og nærmiljø for å samtale om gjenstander og hendelser der. Og man bør tidlig ta i bruk det skriftlige som støtte.

Læreren kan skrive viktige nye ord og uttrykk på tavla (flipover, transparent, white board), lage tankekart og konstruere enkle skjemaer over gjenstander og gjøremål

Hva har vi i gymsalen? Vi har tau. Vi har baller. ...

Hva gjør vi i gymsalen? Vi klatrer. Vi ...

Elevene kan hjelpe til med skjemainnfilling, og de kan diktere setninger med de nye ordene i for læreren.




Etter hvert kan elevene lære å binde setningene sammen og lage fellestekster, kanskje i form av enkle bildefortellinger, små beskrivelser og postkort/e-post om hverdagslige aktiviteter. Tekstene kan kopieres og leses, med felleslesing eller veiledet, individuell lesing. Senere kan elevene fritt bruke av de tidligere tekstene når de skriver, enten det er fellesskriving, skriving med veiledning eller selvstendig. Slik kan også de to skriftlige ferdighetene (lesing og skriving) bygge på hverandre og forsterke hverandre. Denne arbeidsmåten understreker at elevene skal få hjelp til å forstå det språket de skal forholde seg til, de skal få noen rammer for det de selv skal prestere skriftlig, og de skal være aktive.

Å skrive bildefortelling, det vil si narrativ tekst til en kort bildeserie, er en overkommelig utfordring allerede på nivå 1, men selvsagt avhengig av samtale på forhånd. Alle har noe å fortelle, samtidig som det er mulig for læreren, som ut fra bildene vet noe om hva som bør formidles, å se hva eleven unngår eller ikke behersker. Her er det også lett å sammenlikne med andre tekster i klassen. Hvis hver elev får samme oppgave med et par måneders mellomrom, gir det gode muligheter for læreren til å registrere språk- og tekstutviklingen ganske direkte, og snakke med eleven om det.

Tilpassete, illustrerte fortellinger, norskbøker, småhefter og fagbøker kan etter hvert få mer plass, mens læreren stadig bør legge til rette for forståelse og skriving gjennom interaktivt forarbeid og hjelp underveis, slik som beskrevet over. Om det lar seg gjennomføre, er det god støtte for eleven å høre teksten på morsmålet sitt først. Fortsatt må elevene få lese tekster som kan fungere mer direkte som rammer for deres egen skriving: tekster lagd i fellesskap med lærer, gode elevtekster fra klassen og illustrerende tekster av tidligere elever. Dagboktekster og friere fortellinger er sjangre som kan introduseres når fellestekstene og bildetekstene har gitt trygghet og skriftlig uttrykksevne.

Mange lærere er kjent med den prosessorienterte skrivingen, noe som også er nyttig kunnskap i arbeid med minoritetsspråklige elever. Med disse elevene skal ikke bare forkunnskaper og innholdselementer få plass i forarbeidet, men også et mer konsekvent arbeid med språk- og tekstnivået enn det som har vært vanlig. Sentrale ord kan skrives på tavla samtidig som elevene også aktiviseres med uttale og skrivemåte. Elevene bør også alt i tidlige faser av skriveopplæringen få noe sjangerkunnskap og lære for eksempel om forskjellen på en fortellende tekst om en utflukt og en rapport om den samme turen.



Kompetansemålene i grunnleggende norsk omfatter skriving av fagtekster allerede på nivå 2. Eksempel på en enkel skriftlig oppgave knyttet til arbeid med et emne, kan være at elevene samarbeider to og to og fyller inn opplysninger i et såkalt fri formskjema: Læreren har lagd et skjema som etterspør korte, relativt systematiske informasjoner om emnet, for eksempel trær:

Løvtrær:

Navn (minst tre) Hva er typisk? Tegning Hvor vokser de? Når er de grønne?

Bartrær:

Navn etc.

Med elever på nivå 1 kan arbeidet stoppe her. Elever på høyere nivåer kan skrive en sammenhengende faglogg som er bygd på skjemaet. De første gangene kan læreren skrive sammen med elevene. Tilsvarende kan det lages skjema og skrives rapport fra elevenes egne forsøk eller undersøkelser.

Elevene kan også skrive fortellende tekster ut fra et faglig emne. Etter arbeid med temaet *trær*, kan de skrive en fortelling om en dag i et tres liv (treet i skolegården, ved badeplassen, et tre i et annet land...). Når de har lært om byen sin for 100 år siden, kan de skrive i jeg-form om en ungdom som levde da. Her har elevene vokabular og fakta inne, men skal omforme stoffet til annen teksttype der de lever seg inn i emnet og uttrykker følelser og meninger, og der hendelsene er føyd inn i en kronologisk linje. Slike oppgaver krever imidlertid en egen form for innlevelse, som kanskje må oppøves i forkant. Læreren kan også her minne om noen karakteristiske trekk som skiller fagtekst og fortelling.

Før og under tekstarbeidet må lærer og elever samtale om innholdselementer, ord, uttrykk og visse sjangertrekk. Når teksten så foreligger som kladd/utkast, er det naturlig at eleven fokuserer på forståelighet, etter hvert også på språklig korrekthet og variasjon. Når læreren får produktet, kan han/hun kommentere de ulike elementene som til sammen utgjør teksten. Læreren bør kommentere både hva som er bra, og hva som kan bli bedre. Elevene trenger både gode mønstre og konkrete tilbakemeldinger.

Når det gjelder feilretting, har eleven best mulighet til å få noe ut av den rettingen som angår trekk som er under utvikling i elevens mellomspråk (*jf. kap. 6*), og som noen ganger avviker fra målspråksnormen, andre ganger er i samsvar med den. Da kan læreren også peke på elevens korrekte strukturer som modell. Det er viktig at eleven forstår hva som er feil, og lærerens rettinger bør være slik at elevene kan ha nytte av dem når de skriver nye tekster. Slik får formfokuseringen en klarere funksjon. Samtidig vet læreren noe om hvilke utfordringer som er felles for flere elever og kan ta hensyn til det i sine videre opplegg.

Eksempel på mellomspråk i utvikling

Eleven har i en og samme tekst dels avvikende, dels riktig ordstilling etter tidsadverbial/sekvensadverbial som innleder setning:

Først vi målte...

Så regnet vi...

Til slutt vi fant ...)

Forslag til videre lesing:

Ryen, Else: Elevtekster. Noen eksempler på innlærerspråk. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen..* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Selj, Elisabeth: Skrivning som en dynamisk prosess i andrespråksfaget. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk forlag 2008

9. Hovedområdet Språklæring

Et av formålene med læreplan i grunnleggende norsk er å legge "til rette for at elevene gjennom gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring utvikler sine norskferdigheter så raskt som mulig." Betydningen av dette understrekes også gjennom at planen har et eget hovedområde for språklæring:

"Hovedområdet språklæring dreier seg om hva det innebærer å lære et nytt språk. Det omfatter også språk som system og språket i bruk. Et sammenlignende perspektiv på eget morsmål og norsk inngår i hovedområdet. Videre dreier det seg om kommunikasjons- og språklæringsstrategier og utvikling av språkkompetanse."

Med dette som utgangspunkt blir kompetansemålene flersidige, det dreier seg både om kunnskap om språket som system, språket i bruk, om strategier for språklæring og om kommunikasjon. Av målene går det også fram at elevene skal utnytte sin tospråklige kompetanse, og de skal få bevissthet om at de er brukere av to språk.

Kompetansemålene for språklæring

Nivå 1

- eksperimentere med språklyder, ord og uttrykk, rim og regler
- sammenligne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk
- bruke enkle strategier for leseforståelse
- gi eksempler på hvordan skriftbildet varierer avhengig av skriftsystem
- samtale om forholdet mellom tale og skriftspråk
- samtale om eget arbeid med å lære det nye språket og bruk av ulike læringsstrategier

Nivå 2

- bruke grunnleggende strukturer for setningsbygging og tekstbinding
- identifisere og beskrive ulike ordklasser og funksjonene til disse ordklassene
- beherske ulike strategier for å lære nye ord og begreper
- samtale om kommunikasjonsstrategier
- bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål
- beskrive og vurdere egen framgang med å lære norsk

Nivå 3

- snakke om erfaringer med hvor, hvordan og når eleven bruker ulike språk
- samtale om bruk av ironi og humor i språket
- reflektere over egen erfaring med ulike lese- og læringsstrategier
- snakke om talemålsvariasjon, stemmebruk og kroppsspråk i ulike språk
- identifisere likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål
- reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk

Arbeid med språklæring

Kompetansemålene for språklæring kan sammenfattes i tre punkter:

- a) utvikling av språkferdigheter i et sammenlignende perspektiv
- b) kommunikasjonsstrategier
- c) språklæringsstrategier og bevissthet om egen språklæring

a) Utvikling av språkferdigheter i et sammenlignende perspektiv Arbeid med kompetansemålene for språklæring vil ofte komme naturlig inn når en arbeider med andre hovedområder i læreplanen. På nivå 1 er det for eksempel naturlig å sammenligne språklyder på morsmålet og norsk når en arbeider med lytteforståelse. (*Jf. omtalen av arbeid med lytting og med tale.*) Eksperimentering med språklyder, ord og uttrykk, rim og regler faller inn under arbeid med muntlige ferdigheter. Sammenligning av uttrykk er det naturlig å ta opp i arbeid med tekster, både muntlige og skriftlige, og dette kan også komme inn som en del av arbeidet med hovedområdet Språk og kultur. Forståelse av forholdet mellom tale og skriftspråk kan knyttes opp mot dette. Når en retter fokus mot skriftspråket, kan lærer og elever også finne eksempler på hvordan skriftsystem og skriftbilder varierer, ut fra elevenes erfaringer med ulike språk.

For elever som også får opplæring etter læreplan i morsmål for språklige minoriteter, er det naturlig at hovedområdet Språklæring i de to planene ses i sammenheng. Det sammenliknende perspektivet er framtrede i begge planene. I læreplan i morsmål for språklige minoriteter beskrives hovedområdet slik:

”Hovedområdet språklæring omfatter kunnskap om eget morsmål og innsikt i egen språklæring. Hovedområdet dreier seg om å kjenne språket som system og å kunne velge strategier og arbeidsmåter som er hensiktsmessige i språkinnlæringen. Et sammenliknende perspektiv på eget morsmål og norsk inngår i hovedområdet.”

http://skolenettet.no/nyUpload/63508/morsmaal_20070413_2.rtf

På nivå 2 skal elevene lære å bruke grunnleggende strukturer for setningsbygging og tekstbinding, og de skal få kunnskaper om ordklasser. Trening i å bruke ulike språklige strukturer får elevene gjennom arbeid med muntlige og skriftlige tekster. Språkferdighetene økes gjennom at elevene får et bevisst forhold til hvilke strukturer en bruker i ulike sammenhenger. Enkelte av de tekstene en arbeider med, for eksempel eventyr eller enkle dikt, kan derfor danne grunnlag for arbeid med språkets struktur. Da kan en rette oppmerksomhet både mot ordvalg, setningsoppbygging, tekstens struktur og ordvalg (ordklasser). Dette kommer da i tillegg til arbeid med forståelse for og refleksjoner rundt litterære tekster. (*Jf. arbeid med lesing.*)

Et kompetansemål er også å kunne beskrive ulike ordklasser og funksjonene til disse ordklassene. Arbeidet med dette må være annerledes for yngre enn for eldre elever. En regner med at systematisk arbeid med grammatikk og grammatiske begreper vil være dårlig anvendt tid før elevene har nådd 12 – 14 års alderen, bl.a. fordi det krever en viss evne til analytisk tenkning. For yngre elever bør arbeidet ha karakter av ”lek med ord” og ”jakt på ord”, og det bør være lite bruk av grammatisk terminologi. For eldre elever, som har nådd et utviklingsnivå der de lettere kan håndtere fagtermer og abstrakt kunnskap, kan en også arbeide eksplisitt med grammatikk. Eldre elever kan også ha grammatiske kunnskaper i førstespråket eller et skolelært fremmedspråk. Dette kan utnyttes i arbeidet med å sammenlikne norsk med førstespråket og eventuelt også med andre språk eleven kan. For både yngre og eldre elever vil planlagt, bevisst arbeid med ord, setningsstruktur og tekstbinding kunne gi forståelse av språket som system og metaspråklig bevissthet. Dette gir også elevene et godt grunnlag når de skal arbeide med engelsk og fremmedspråk. Arbeid med språklig struktur videreføres naturlig også på nivå 3, både under hovedområdet *Lytte og tale* og under hovedområdet *Lese og skrive*, og når elevene arbeider med å identifisere likheter og forskjeller mellom norsk og morsmål, som er ett av kompetansemålene for språklæring.

b) Kommunikasjonsstrategier

I arbeid med å utvikle elevenes språkferdigheter inngår også å rette oppmerksomhet mot hvordan vi kommuniserer i ulike sammenhenger. Det handler både om kommunikasjon i konkrete situasjoner i og utenfor skolen og om hvordan vi formidler mening gjennom tekst. Elevene får bevissthet om språk og språkbruk ved at vi retter oppmerksomhet mot hvordan språkbruk kan variere fra en kontekst til en annen og samtaler om ulike kommunikasjonsstrategier (nivå 2) og om talemålsvariasjon og ikke-verbale virkemidler (nivå 3). Spesielt for eldre elever vil forståelse og bruk av ulike språkfunksjoner også kunne knyttes til arbeid med ulike fag. Generelt er det viktig at skolen gjennom opplæringen i grunnleggende norsk legger til rette for at elevene får erfaring med å bruke språket i ulike sosiale og faglige kontekster.

c) Språklæringsstrategier og bevissthet om egen språklæring Strategier for leseforståelse inngår som kompetansemål på nivå 1 og nivå 3. På nivå 2 er det et kompetansemål å beherske ulike strategier for å lære nye ord og begreper. Hjelp til å bruke læringsstrategier kan eleven oppnå gjennom innsikt i sin egen språklæring. Bevissthet om språklæring fokuseres gjennom punktene "samtale om eget arbeid med å lære det nye språket og bruk av ulike læringsstrategier" (nivå 1), "beskrive og vurdere egen framgang med å lære norsk (nivå 2) og "reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk" (nivå 3). Innsikt i egne språklæringsstrategier og egen språklæringsprosess kan elevene få ved at læreren hjelper dem til å tenke gjennom hvordan de bruker språket, og hvilke strategier de bruker når de skal tilegne seg ulike språklige ferdigheter. De bør også få hjelp til å endre strategier, eller ta nye strategier i bruk hvis det virker hensiktsmessig. Refleksjon og samtaler omkring egen flerspråklighet og hvordan de kan utnytte alle sine språklige ressurser, kan bidra til gode læringsstrategier.

Innsikt i utviklingen av språklige ferdigheter kan eleven få gjennom kartleggingsmateriellet Språkkompetanse i grunnleggende norsk. Det skal dokumentere språkferdigheter og er også et pedagogisk verktøy som har som mål å styrke elevenes bevissthet om hvordan de lærer norsk. Gjennom "eleven kan"-utsagn fokuseres det på mestring, samtidig som eleven vil kunne se hva det må arbeides mer med. Elevens språkbiografi gir bevissthet om hvilke språk eleven kan og elevens flerspråklige ressurser.

10. Hovedområdet Språk og kultur

I læreplanen er hovedområdet Språk og kultur beskrevet slik:

”Hovedområdet Språk og kultur dreier seg om språkets kulturelle betydning. Ulike måter å bruke språket på og språklig variasjon i Norge inngår i hovedområdet. I hovedområdet inngår også norsk språk- og tekstkultur i et historisk, flerkulturelt og internasjonalt perspektiv.”

I læreplanens formålstekst sies det: ”Opplæringen skal også bidra til interkulturell forståelse.” Refleksjon rundt interkulturelle problemstillinger blir mer og mer vektlagt i språkopplæringen både i Norge og i andre land.

Kompetansemålene for språk og kultur

Nivå 1:

- samtale om innholdet i noen eventyr, sanger og dikt
- samtale om innholdet i gåter, vitser eller andre humoristiske tekster
- samtale om personer og handlinger i tekster fra dagliglivet, fortellinger eller annen litteratur

Nivå 2:

- samtale om sentrale personer og handlinger i et utvalg skjønnlitterære tekster og tekster fra dagliglivet
- fortelle om noen lokale og sentrale norske personer, steder og begivenheter
- forklare betydningen av noen faste uttrykk, sentrale ordtak og språklige bilder
- forklare hvordan valg av ord, stemmebruk og kroppsspråk kan uttrykke forskjellige holdninger
- samtale om språklig mangfold i Norge
- sammenligne ulike levesett, tradisjoner, omgangsformer og skikker
- uttrykke egne tanker om personer og handlinger i norske TV-programmer, filmer og teaterstykker

Nivå 3:

- presentere egne tolkninger av personer og handlinger i relevant skjønnlitteratur
- presentere viktige tema i noen sentrale norske samtidstekster
- samtale om særlige kjennetegn ved noen norske dialekter
- forklare opphavet til noen vanlige norske ord og uttrykk
- forklare hvordan språk og sjangere brukes forskjellig i ulike sosiale sammenhenger
- sammenlikne ironi og humor i ulike språk
- samtale om hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper

Arbeid med språk og kultur

Siden kompetansemålene er formulert uten hensyn til alder eller årstrinn, vil første skritt for læreren være å konkretisere målene med tanke på den aldersgruppa han/hun forholder seg til. På nivå 1 er alle målene knyttet til innholdet i opplæringen ved at det vises til tekster i ulike sjangere. Tekstene elevene presenteres for, må være enkle, uansett elevenes alder, men de må også være aldersrelevante. Det står ikke eksplisitt at tekstene skal være skrevet på norsk eller av norskspråklige forfattere. En tekst oversatt til norsk fra et annet språk er også en del av norsk tekstkultur. Det viktigste på dette nivået må være at tekstene har appell til elevene, slik at de fremmer motivasjonen for å lese, og at de er på et slikt språklig nivå at elevene kan ha utbytte av å arbeide med dem.

Et flerkulturelt og internasjonalt perspektiv på norsk tekstkultur innebærer ikke nødvendigvis at tekstarbeidet skal vektlegge kultursammenlikninger. Med tanke på kompetansemålene på nivå 2, kan det likevel være aktuelt å sammenlikne ulike levesett, tradisjoner, omgangsformer og skikker blant annet på basis av tekstlesing. Men dette må ikke bli den eneste måten å forholde seg til utenlandske forfattere på.

Helt konkret kan elevene bes om å lage en skjematisk oversikt over sin kontakt med norsk tekstkultur, inkludert oversatte tekster, gjerne helt fra nivå 1, til oppbevaring i språkmappen ([se kapitel 12](#)).

Litteratur jeg har lest

Tittel	Forfatter	Sjanger	Antall sider	Dato
--------	-----------	---------	--------------	------

Aviser eller blader jeg har lest

Tittel	Antall sider	Dato
--------	--------------	------

Filmer jeg har sett

Tittel	Skuespillere	Dato
--------	--------------	------

TV-programmer jeg har sett

Tittel	Type program	Kanal	Dato
--------	--------------	-------	------

Lest på nettet

Tittel	Teksttype	(Annet?)	Dato
--------	-----------	----------	------

Tilsvarende oversikt kan lages i morsmålsfaget, og etter hvert som eleven starter med engelsk og eventuelt andre fremmedspråk, kan det samme gjøres i disse fagene. Elevene kan på den måten dokumentere all tekstkultur de forholder seg til.


Å kontinuerlig dokumentere språklige *erfaringer*, ikke bare språklige *ferdigheter*, er helt i tråd med den tankegangen som ligger bak Den europeiske språkpermen (jf. [kapittel 4](#)). Jo yngre eleven er, jo mer støtte trengs det selvsagt for å komme i gang med en slik dokumentasjonsprosess. Til en viss grad trengs det også lese- og skriveferdigheter, så det kan være hensiktsmessig å utsette starten til eleven har vært gjennom den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

På nivå 1 vil en slik oversikt kanskje framstå som en "skryteliste". På nivå 2 er det et mål at eleven skal kunne "uttrykke egne tanker om personer og handlinger i norske TV-programmer, filmer og teaterstykker". Elevene kan da komme tilbake til tekstene i oversikten og utvide oversikten med egne betraktninger, skriftlig eller muntlig, om personer og handlinger i tekstene de har møtt. En tilleggseffekt av å føre en slik oversikt kan være at elevene blir mer bevisste på språkkilder som finnes utenfor skolesammenheng, og det kan motivere dem til å oppsøke slike kilder. Læreren, på sin side, må vise at han/hun tar listene på alvor, for eksempel ved å vende tilbake til elevens språkbiografi med jevne mellomrom for å diskutere med eleven det som er anført under *Jeg lærer språket best når jeg...* Kanskje er det grunnlag for å revurdere synet på egen språklæring. Dersom eleven daterer det som skrives i Min språkbiografi i [kartleggingsmateriellet](#), blir utviklingen tydelig.

Arbeid med tekster gir også erfaringer som er knyttet til språket snarere enn til landet eller kulturen. Å kunne "forklare betydningen av noen faste uttrykk, sentrale ordtak og språklige bilder" (nivå 2) er et mål som også kan fokuseres ved tekstarbeid. I første omgang bør man akseptere at eleven forstår og kan forklare betydningen. Ofte kan det ta lang tid før eleven selv begynner å bruke slike språklige virkemidler aktivt. Det gjelder også et språklig virkemiddel som er nevnt på nivå 3, der et mål er at eleven skal kunne "sammenlikne ironi og humor i ulike språk". Målet er også her formulert slik at fokuset er på forståelse/forklaring og ikke på produksjon.

Det kan være et poeng å minne både seg selv og elevene om at observasjoner av likheter kan være like interessant som observasjoner av ulikheter.

Det er naturlig å arbeide mot noen av kompetansemålene i hovedområdet Språk og kultur, ikke ved eksplisitt å fokusere på dem, men ved å integrere denne dimensjonen i arbeidet med de språklige ferdighetene. Eksempelvis står det i beskrivelsen av hovedområdet at "ulike måter å bruke språket på og språklig variasjon i Norge inngår". For å kunne kjenne igjen og samtale om språklig variasjon, er det viktig at elevene får anledning til å lytte til ulike varianter av norsk, både ulike dialekter, ulike sosiolekter, ulike etnolekter og språkbruk i forskjellige situasjoner. Intervjuer med innfødte språkbrukere, f. eks. medelever og andre lærere enn norsklæreren, kan være nyttig for dette formålet. I smågrupper eller par kan elevene gjennomføre intervjuer med



ulikt fokus, som for eksempel barndom, eventuelt jobb, vaner og tradisjoner i familien eller i nærmiljøet. I etterkant kan det være interessant å rette oppmerksomheten mot fenomener som særlige kjennetegn ved enkelte dialekter eller spesielle måter å bruke språket på, jf. kompetansemålene på nivå 3.

11. Digitale verktøy

Bruk av digitale verktøy er en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag i Kunnskapsløftet. I læreplan i grunnleggende norsk omtales ferdigheten på denne måten: "Å kunne bruke digitale verktøy i grunnleggende norsk for språklige minoriteter innebærer å mestre nye tekstformer og uttrykksmåter. Det omfatter kommunikasjon med andre og å produsere, komponere og redigere tekster. Det handler videre om å finne fram til autentiske tekster innen ulike sjangere og bruke disse. Det dreier seg også om kritisk vurdering og bruk av kilder. Å ta hensyn til opphavsrett og personvern er en del av det å bruke digitale verktøy."

Under kompetansemål er det bare tre punkter som omhandler bruk av digitale verktøy eks-plisitt. På nivå 1 sies det at elever skal kunne "skrive enkle tekster og beskjeder med funksjonell håndskrift og digitalt". På nivå 3 skal elevene kunne "bruke digitale medier til å skrive og gi hensiktsmessige respons på meldinger", og de skal kunne "foreta informasjonssøk, skape, lagre og gjenhente tekster ved hjelp av digitale verktøy". Men bruk av IKT er hensiktsmessig for å nå mange av kompetansemålene i læreplanen, og det er ikke noe i veien for å begynne å ta data i bruk allerede på nivå 1.

For noen vil bruk av data i grunnleggende norsk representere innføring i et nytt medium, som de vil ha nytte av også i annet skolearbeid. For andre vil det være å ta i bruk et verktøy som de alt kjenner fra for eksempel spill eller fra informasjonssøk på eget morsmål eller engelsk. I en startfase er det viktig at læreren får god oversikt over om og i hvilken grad eleven har datakunnskap fra før, slik at de som har ingen eller lite kunnskap, får innføring i bruk av selve mediet og individuell oppfølging når det gjelder å utvikle bruksferdigheter. Alle elevene må få innføring i de norske termene som for eksempel *fil*, *rediger*, *vis*, *skrift*, *lagre* og lære hva de står for. De fleste av disse termene er også dagligdagse ord, som vil være kjent for morsmålsbrukere av norsk. Arbeid med disse termene i grunnleggende norsk bør også knyttes opp til bruken av disse ordene i andre sammenhenger.

Bruk av IKT i opplæringen er motiverende fordi det gir tilgang til et verktøy som er blitt mer og mer allment. Elevene vil erfare at det åpner for mange muligheter både når det gjelder å innhente informasjon, lese sammensatte tekster, arbeide med hypertekst og til selv å produsere tekster. Dessuten er data et verktøy for kommunikasjon både privat og i offentlig sammenheng, gjennom chatt, bruk av e-post og nedlasting og utfylling av skjemaer.

Når en begynner å arbeide med data i grunnleggende norsk, bør elevene ha et felles utgangspunkt for det de skal søke etter. Det innebærer at læreren bør opprette dokumenter, gjerne for ulike emner, som gjøres tilgjengelig for eleven og som de kan søke via. Både elever og foresatte må også gjøres kjent med skolens internettside. Via denne sida er det mulig å opprette lenke til norskgruppa eller klassens digitale klasserom. I det digitale klasserommet bør det finnes opplysninger på flere språk, for eksempel om timeplaner og lekseplaner, og også lydfiler med informasjon til foreldre på flere språk. Da vil IKT også kunne styrke samarbeidet mellom skole og hjem.


Ved at IKT gir god mulighet også for bruk av lyd, kan en begynne å ta data i bruk allerede før elevene har tilegnet seg skriftspråklige ferdigheter på nivå 1. Gjennom innlest tale kan eleven få hjelp til å forstå og uttale enkeltord og uttrykk, og gjennom tekster, innlest av ulike personer, kan eleven oppøve lytteferdigheter. Det vil si at IKT er ett av hjelpemidlene en har for å nå kompetansemål innenfor hovedområdet *lytte og tale* på alle nivåer.

For å styrke begrepsinnlæringen kan en også ta i bruk digitale bilder, video og animasjoner. I denne sammenhengen kan en også arbeide med enkle skriftspråklige ferdigheter. Det kan for eksempel gjøres ved at læreren ber eleven finne bilder av dyr på nettet og skriver navn på dyr de skal søke etter, på tavla: *katt, tiger, elefant, elg*. Arbeid med ortografi kan også komme inn i en slik sammenheng. For søk på nettet er det viktig at ortografien er riktig (*elfat* vil ikke gi riktig treff). Billedsøk på nett, med gratis nedlasting, kan elevene gjøre på <http://images.google.no/imghp?ie=UTF-8&oe=UTF-8&hl=no&tab=wi&q=> = For eldre elever kan billedsøk dreie seg om for eksempel historiske steder eller gjenstander og aktiviteter som er relevante i yrkesfag. På bakgrunn av billedsøk kan elevene lage sin egen bildeordbok. Etter hvert vil bilder også kunne overføres til skjermttekster som elevene skriver.

Internett gir også tilgang til ulike ordbøker som elevene bør få trening i å finne fram i.

LEXIN er en nettordbok som kan brukes på alle nivåer for elever fra mellomtrinnet og oppover, både når en arbeider med grunnleggende norsk og med tospråklig fagopplæring. Den inneholder oversettelser, ordforklaringer, eksempler, faste ord og uttrykk, bøyingsformer, uttalemarkeringer og illustrasjoner. www.skolenettet.no/lexin

Tekstperspektivet er sentralt i et norskfag, i denne forbindelse er det viktig at eleven også blir kjent med skjermttekster. Elevene skal oppøve ferdigheter slik at de kan lese ulike tekster på nett, og også lære seg hvordan tekster kan være forbundet via lenker. Gjennom bruk av IKT får eleven også oppøving i å tolke og kombinere ulike tegnsystem. Progresjonen ved bruk av skjermttekster må selvsagt være som ved bruk av andre tekster: Man begynner med korte, enkle tekster med konkret innhold, før man går over til lengre og mer kompliserte.



Elevene skal også selv produsere skjermttekster. Data egner seg spesielt godt for arbeid med sammensatte tekster, arbeid med slike tekster går inn i kompetansemålene på alle de tre nivåene i læreplanen. For nivå 3 er målet at eleven skal kunne "produsere sammensatte tekster med bilder, utsmykninger og varierte skrifttyper". En form for slike tekster kan også være powerpoint- presentasjoner. Elever på alle nivåer vil kunne ha glede av å lage slike presentasjoner. De kan da velge temaer de er interessert i, og det gir mulighet til både å arbeide med skriftspråklige ferdigheter gjennom arbeid med innhold og språklig framstillingsform og med muntlige ferdigheter under forberedelsene til og under selve presentasjonen.

IKT gir også mulighet for å trene på bruk av ord og grammatiske strukturer. Men en bør passe på at data ikke brukes for mye til oppgaver som en kanskje like gjerne kan arbeide med i en arbeidsbok. Arbeidet med slike oppgaver kan ofte bli mekanisk, og den tilbakemeldingen eleven får på rette og gale svar, er kanskje ikke egnet til å gi forståelse for hva som er problemet. Elevens forsøk på å endre for å få alt riktig, kan da bli mekanisk, og riktig resultat oppnås gjennom mange tasteforsøk snarere enn ved språklig refleksjon.

IKT er helt sentralt når det gjelder kunnskapsinnhenting og tekstproduksjon i dagens skole, og det er derfor viktig at en i grunnleggende norsk utnytter data på ulike måter slik det er gitt eksempler på. Ved bruk av digitale verktøy kan eleven også få en god mestringsfølelse, for noen ved at de tilegner seg en helt ny ferdighet, for alle gjennom at data brukes aktivt for gi kunnskaper og fremme språkferdigheter. Data gjør det også mulig for elevene å vise selvstendighet, de kan selv søke etter og samle informasjon. Etter hvert som elevene gjør selvstendige nettsøk, kan de også oppfordres til å komme med forslag til hva som kan legges inn i et emnedokument som gruppa arbeider med. På den måten er de også med på å utvikle en felles kunnskapsbase for skolefaglig arbeid.

Når elevene produserer skjermttekster, kan tekstene også få andre mottakere enn læreren. De tekstene elevene produserer, kan gjøres tilgjengelige for medelever og foresatte. Dessuten bør tekster samles i en elektronisk mappe som vil utgjøre en del av elevens språkmappe til dokumentasjon av språkkompetanse (Jf. http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf)

Forslag til videre lesing:

Sandvik, Margareth: Digitale verktøy i det flerspråklige klasserommet. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen* Cappelen Akademisk forlag 2008.

Schwebs, Ture og Hildegun Otnes: *tekst.no Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk forlag 2001. Kapittel11: Skjermttekster i skolen.

I [kapittel 13](#) er det en oversikt over noen datakilder som egner seg i arbeid med grunnleggende norsk.

12. Vurdering og kartlegging

Vurdering av elevenes språklige ferdigheter kan tjene to hensikter. Vurdering underveis kan brukes for å øke læringsutbyttet og planlegge videre opplæring, mens vurdering til slutt er dokumentasjon på hva man har lært. Bestemmelsene for vurdering i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er formulert slik:

”Det er utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne. Det gis derfor ikke vurdering med karakter.”

At det ikke gis vurdering med karakter, vil ikke ha noen praktisk betydning for elever på barnetrinnet. Men det betyr at elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring ikke vil få karakter i norsk så lenge de følger læreplan i grunnleggende norsk. For elever som starter i norsk skole sent på ungdomstrinnet, kan det derfor bli vanskelig å dokumentere sluttkompetanse i norsk etter 10. årstrinn. Disse elevene må da søkes inn i videregående opplæring uten formell vurdering i norsk. Manglende karakter skal likevel ikke være noe hinder for inntak i videregående opplæring. Det avgjørende er at eleven har gjennomført grunnskolen eller tilsvarende, jf. § 3-1 første ledd.

Her vil vi fokusere på den vurderingen som må foregå underveis i opplæringsløpet, og spesielt på vurderingen av elevenes *språklige ferdigheter*. Hvordan kan vi i praksis måle i hvilken grad elevene forstår og selv kan bruke norsk på et gitt tidspunkt i opplæringen? Opplæring og vurdering henger nøye sammen. Vurdering er ikke bare en kontrollmetode for læreren, men også en viktig del av elevenes aktive læringsprosess. Det innebærer at resultatet av vurderingen må formidles til eleven på en entydig måte, slik at det ikke oppstår misforståelser. I andrespråkssammenheng representerer det en utfordring at vurderingen gis på det språket elevene er i ferd med å lære, og som de foreløpig har en mangelfull kompetanse i.

Denne utfordringen er særlig stor i den aller tidligste fasen av norskopplæringen. Vurderingen av elevenes norskspråklige kompetanse må gjøres i forhold til de kompetansemålene som er nedfelt i læreplan i grunnleggende norsk. Det vil være hensiktsmessig at elevene så tidlig som mulig blir gjort kjent med målene for opplæringen, og at de får vite *hva* som skal vurderes. Et samarbeid med tospråklig lærer vil i den sammenheng være nyttig, hvis det er mulig.



Kartleggingsverktøyet som det vises til i læreplanen er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet etter mønster av European Language Portfolio, basert på Det europeiske rammeverket ([se kap. 4](#)) og tilpasset hovedområder, nivåer og kompetansemål i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som i seg selv er basert på Det europeiske rammeverket. Kartleggings-verktøyet utgjør en av tre hoveddeler i et [kartleggingsmaterieill](#) som kan brukes til å gi et bilde ikke bare av elevens norskspråklige utvikling, men av elevens samlede språkkompetanse.

Del 1 i dette materialet, Min språkbiografi, kan brukes til å synliggjøre elevens samlede språkkompetanse på et hvilket som helst tidspunkt. Det er spesielt interessant å synliggjøre kompetansen på det tidspunktet eleven starter norskopplæringen, ikke minst for å få fram hvilke språklige erfaringer eleven har å støtte seg på ved tilegnelsen av norsk. Språkbiografien må da kanskje utarbeides ved hjelp av tolk, foresatte, tospråklig lærer eller andre. Måten den er utformet på, gir det å "kunne litt" en verdi, og den viser at det har en verdi å kunne et språk muntlig, selv om man ikke kan det skriftlig. Dette er med på å støtte opp under det synet at flerspråklighet dreier seg om en helhetlig kompetanse, karakterisert av samspill og gjensidig påvirkning mellom alle typer kunnskap om og erfaringer med språk. ([Se også kapittel 3](#)) Det er likevel nødvendig å ta hensyn til elevens alder når man vurderer om Språkbiografien skal introduseres ved starten av norskopplæringen. For små barn kan det være lite hensiktsmessig, mens det for litt eldre elever nettopp kan være et godt utgangspunkt for videre utvikling.

Noen av sidene i kartleggingsmaterialet er egnet for gjenbruk og kan på den måten avspeile den språkutviklingen som har funnet sted. Et eksempel er siden Min språklæring i Språkbiografien: Har eleven fortsatt samme mål for språklæringen, eller har det skjedd en endring? ('Dette ønsker jeg å kunne på språket')

Del 2 er selve kartleggingsverktøyet. Dette skal være en støtte i skolens vurdering av når eleven er i stand til å følge ordinær opplæring, i tillegg til at det skal tjene som et pedagogisk verktøy for lærer og elev. Sjekklistene for om ulike læringsmål er nådd, er derfor formulert som "Eleven kan"-utsagn.

Det finnes tre andre norske versjoner av European Language Portfolio: "[Europeisk språkperm for voksne innvandrere](#)", "[Europeisk språkperm 6 - 12 år](#)" og "[Europeisk språkperm 13-18 år](#)". De to sistnevnte er utarbeidet med tanke på fremmedspråklæring. Sjekklistene i disse tre språkpermene fungerer mer som innlærerens egenvurdering av språkferdigheter, og sjekklistene er derfor formulert som "[Jeg kan](#)"-utsagn.


Kartleggingsverktøyet er inndelt i tre nivåer i tråd med læreplanen. Men mens det i læreplanen er fire hovedområder (*Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring og Språk og kultur*), er det seks i kartleggingsverktøyet, da hvert av områdene Lytte og tale og Lese og skrive er delt i to. "Eleven kan"-utsagnene bygger på kompetansemålene i planen, men konkretiserer målene og er derfor mer omfattende enn disse, og er derfor mer omfattende enn disse.

Når verktøyet tas i bruk første gang, er det viktig at læreren ikke tenker seg til hvilket nivå eleven er på, men at språkkompetansen vurderes. Eksempelvis er ikke den grunnleggende lese- og skriveopplæringen skilt ut som et eget nivå, men inngår i nivå 1, og det er ikke laget noe eksplisitt skille mellom den grunnleggende og den videre lese- og skriveopplæringen. De som allerede kan lese og skrive på morsmålet, og som dermed har knekt lesekoden, vil raskt kunne tilegne seg den skriftlige kompetansen som er beskrevet for nivå 1.

Erfaringer med bruk av språkpermer viser at arbeidet gir best resultater når språkpermen er en integrert del av opplæringen og brukes jevnlig, men ikke nødvendigvis lenge om gangen. Det er også verdt å minne om at den viktigste kilden til informasjon om læringsprosessen ikke ligger i avmerkingen på sjekklister, men i den utviklingen som skjer med eleven underveis, og ikke minst i den informasjonen som kommer fram når lærer og elev samtaler om elevens språkutvikling i forbindelse med avmerkingen. .

Del 2 inneholder også nivåbeskrivelser, som først og fremst er nyttige for læreren. De representerer en slags oversikt over det eleven skal kunne mestre på de tre nivåene, og er samtidig grunnlaget for "Eleven kan"-utsagnene. De er derfor plassert innledningsvis i del 2.

Del 3, Elevens språkmappe, bygger på prinsippet om mappevurdering, en metode mange lærere i Norge er kjent med. I mappen samles muntlige og skriftlige arbeider som dokumenterer elevens språklige ferdigheter samt kunnskaper om språk og kultur. Hele eller deler av mappen kan være elektronisk. Det vises til [kartleggingsmateriellet](#) for eksempler på innhold. I sjekklister i del 2 finnes rubrikken "Dokumentert i mappe". Her kan elevene skrive dato når det finnes dokumentasjon i språkmappen som knytter seg til det aktuelle sjekkpunktet. Et allment prinsipp i mappevurderingsmetodikken er at mappen er elevens eiendom. Det er eleven selv som bestemmer hva hun eller han vil legge inn i mappen. Dette prinsippet er spesielt viktig dersom mappen skal brukes til formell vurdering. I og med at det ikke er knyttet en formell vurderingsordning til læreplan i grunnleggende norsk, er det mindre alvorlig om dette prinsippet fravikes. Kanskje er dette elevenes første møte med mappevurderingsmetodikken, og kan ses som en introduksjon til en arbeidsmåte som de sannsynligvis vil møte i andre fag og sammenhenger senere.



Som vedlegg til kartleggingsmateriellet finnes et oversiktsskjema kalt Elevens profil. Det er naturlig at eleven utvikler forskjellige deler av språkkompetansen i ulikt tempo. Dette vil medføre at eleven samtidig vil kunne arbeide på ulike nivåer innen de ulike hovedområdene. Dersom det fylles ut profilark med jevne mellomrom, vil både elev og lærer være seg bevisst både elevens framgang og ståsted til enhver tid, og det vil bli klart hvilke områder eleven har særlig behov for å arbeide mer med.

I læreplanen vektlegges reseptive språkferdigheter like sterkt som produktive. Det kan imidlertid være problematisk å vurdere reseptive språklige ferdigheter isolert, ettersom de reseptive ferdighetene vanligvis dokumenteres ved at det produseres språk. I forbindelse med mappevurderingsmetodikken må det sies at det er språklig produksjon som står i fokus. Det kan derfor gi et skjevt bilde av elevens profil dersom profilarket fylles ut med for sterk vekt på *dokumenterte* ferdigheter (utfylt rubrikk 'Dokumentert i mappe' på sjekklister).

Kartleggingsverktøyet, "Eleven kan"-utsagnene og Min språkmappe, vil være nyttige redskap for tilrettelegging av norskopplæringen på riktig nivå for elever som bytter skole i løpet av skoleåret, og for de som står ved overgangen til et nytt årstrinn – både innenfor og mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Det samme gjelder ved overgangen mellom grunnskolen og videregående. Det vil være mange elever som vil måtte ha opplæring etter denne planen selv om de flytter seg fra ett trinn til et annet. Muligheten for at eleven innen rimelig tid vil kunne nå kompetansemålene på nivå 3 vil bli styrket dersom skolen tar utgangspunkt i de ferdighetene og kunnskapene eleven allerede har tilegnet seg innenfor de ulike områdene i læreplanen.

Kartlegging av norskferdigheter

Fra og med 1.08.09 ble det innført et tillegg til opplæringsloven § 2-8 og § 3-12 og privatskoleloven § 3-5 om kommuners og fylkeskommuners plikt til å gjennomføre reelle kartlegginger av norskferdigheter.

Tillegget i § 2-8 sier:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

§ 3-12 i opplæringsloven og § 3-5 i privatskoleloven gir fylkeskommunen/kommunen tilsvarende plikt i forhold til videregående opplæring og private skoler.

13. Læremidler og pedagogiske ressurser

Dette kapitlet er tredelt. I den første delen presenterer vi bøker og fagartikler som kan være til nytte og glede for lærere som underviser flerspråklige elever. Del to inneholder en oversikt over læremidler som er laget for minoritetspråklige elever, og som kan brukes i tilknytning til arbeidet med grunnleggende norsk. Den tredje delen har henvisninger til noen nettressurser.

13.1 Faglitteratur

Generelt

Bøyesen, Liv: Flerkulturell pedagogikk – perspektiver og praksis. I Brock- Utne, Birgit og Liv Bøyesen (red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell pedagogikk, utdanning og utvikling*. Fagbokforlaget 2006.

Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Lise Iversen Kulbrandstad: Klasseromskulturer for språklæring. Oplandske bokforlag 2008.

Ellingsen, Elisabeth: Reproduksjon og kreativitet. Bruk av litteratur og språkleker i andrespråksundervisning. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad: Tospråklighet og minoritetsundervisning, Gyldendal Akademisk 2004.

Germundsson, Odd Erik: *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: Tano. Aschehoug 2000.

Hauge, An-Magritt: *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget 2007.

Hvistendahl, Rita: *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget 2001.

Hilditch, Grethe og Finn Aarsæther: Andrespråkseleven og målspråket. I Nergård Mette E. og Ingebjørg Tonne: *Språkdidaktikk for norsklærere – mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Universitetsforlaget 2008.

Hvistendahl, Rita: *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget 2009.


Kibsgaard, Sonja: *Minoritetsbarn i småskolen*. Cappelen Akademisk 1997.

Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby: *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Universitetsforlaget 2002.

Kulbrandstad, Lise Iversen: *Språkopplæring i den flerkulturelle skolen*. <http://noa.cappelendam.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=274053>

Larsen, Vibeke: Norsk for tospråklige elever – grunnleggende ferdigheter. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Larsen, Vibeke: Forsterket tilpasset norskopplæring – grunnleggende ferdigheter – i norskfaget. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

- 
- Lindberg, Inger og Elisabeth Selj:** Minoritetselevene, språket og skolen. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.
- Ryen, Else:** Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk. I Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Gyldendal Akademisk 1999.
- Ryen, Else:** Fremmedspråklæring. I Sveen, Andreas m. fl.(red): *Språk. En grunnbok*. Universitetsforlaget 2005.
- Sand, Terese (red.):** *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademisk forlag 1997.
- Schultz, J.H., An-Magritt Hauge og H. Støre:** *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Universitetsforlaget 2008. (3.utgave)
- Svendsen, Bente Ailin:** Hva vil det si å lære et ikke-europisk fremmedspråk? (med eksempler fra arabisk, kinesisk (mandarin), tyrkisk urdu, vietnamesisk) I *Ressursperm*. Utdanningsetaten, Oslo kommune 2007.
- Svendsen, Bente Ailin:** Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl, Rita: *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget 2009.
- Øzerk, Kamil:** Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.
- Aarsæther, Finn:** Flerspråklighet og kodeveksling. I Nergård Mette E. og Ingebjørg Tonne: *Språkdiraktikk for norsklærere – mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Universitetsforlaget 2008.

Skole-hjem samarbeid

- Becher, Aslaug Andreassen:** *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre* Fagbokforlaget 2006
- Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG):** *Broer mellom hjem og skole – Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen*.
- Hougen, Karelius:** Samarbeid mellom hjem og skole. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Revidert utgave. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.
- Nergård, T.:** Samarbeid mellom skulen og foreldre med innvandrerbakgrunn. I *Utdanning* nr 20, 2006.

Organisering

- Hauge, An-Magritt:** Organisering av tospråklig opplæring. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Fonetikk, lytte- og taleferdigheter

Husby, Olaf: Om uttale og uttaleundervisning. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag.* LNU/Cappelen 1990.

Husby, Olaf og Marit Helene Kløve: *Andrespråksfonologi.* Ad Notam Gyldendal 1998.

Harnæs, Liv Andlem: Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk forlag 2008.

Daugaard, Line Møller og Anne Holmen: At utvikle tale- og lytteferdighet gjennom samtaler I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen,* Cappelen 2008.

Jerstad, Marit: Et fortellerprosjekt med tospråklige barn. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Lesing og skriving

Alver, Vigdis: Å lære å lese og skrive på andrespråket i Metodisk veiledning. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, VOX 2005.
http://www.vox.no/upload/Nedlastingssenter/metodiskveiledning_sec.pdf

Bøyesen, Liv: *Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritetselever.*
<http://noa.cappelendam.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=271118>
(artikkel satt inn 24.02.2004)

Bøyesen, Liv: Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. I NOA norsk som andrespråk. 1/2008. Novus forlag.

Hauge, An-Magritt: Grunnleggende lesing og skriving i en tospråklig situasjon. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk Forlag 2008.

Lesing

Alver, Vigdis og Elisabeth Selj: Å lese fagtekster på andrespråket. Et undervisningseksempel fra Mellomtrinnet. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen.* Cappelen Akademisk Forlag 2008.

Bjørkavåg, Lise Iversen: Grunnleggende leseopplæring for elever fra språklige minoriteter. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag.* LNU/Cappelen 1990.


Bråten, Ivar (red.): *Leseforståelse – lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag 2007.

Noen artikler i boka:

Aukrust, Vibeke Grøver: "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv..

Aukrust, Vibeke Grøver og Veslemøy Rydland: Minoritetsspråklige barn og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse?

Hvistendahl, Rita: Unge lesere fra språklige minoriteter.



Rudberg, Monica: La det bli et eventyr å lese lærebøker!

Engen, Tor Ola: Tekst som kulturell undertekst. Lesing som kulturbetinget kompetanse. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Hvistendahl, Rita: "Jeg må lære noe av dette." Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter. I: Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget 2006

Hvistendahl, Rita: Peer Gynt i det flerkulturelle klasserommet. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Isaksen, Unni Skadberg: Leseopplæring med andrespråksperspektiv for 5. – 7. klasse. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Kulbrandstad, Lise Iversen: « - snip snap var eventyrene ferdig » - Arbeid med tekstoppbygging i norsk som andrespråk i grunnskolen. *NOA norsk som andrespråk*. 15/1992. Universitetet i Oslo.

Kulbrandstad, Lise Iversen: Å utvikle gode lesere – en utfordring i den fortsatte lesundervisningen. <http://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=274014>

Kulbrandstad, Lise Iversen: Å lese på andrespråket. Kap. 8 i Kulbrandstad, Lise Iversen: *Lesing i utvikling* Fagbokforlaget 2003.

Moskvil, Maria Elisabeth: Når den minoritetsspråklege møter fagteksten. Kap. 8 i Maagreøy, Eva og Elise Seip Tønnessen (red.): *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget 2006.

Spurkland, Marit: Kan man lese seg til et språk? I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Thurmann-Moe, Cathrine: Leseopplæring uten lesebok – verksted som metode i den første lese- og skriveopplæringen. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Skriving

Bjørkvold, Eva: Alt til sin tid – Skriveopplæring ut over nybegynnerstadiet for elever med norsk som andrespråk. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag*. LNU/Cappelen 1990.

Hauge, An-Magritt: Barn med skriveglede – eller skrivevansker? I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.): *"Men hva betyr det lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag*. LNU / Cappelen 1990.

Hvenekilde, Anne: Tekstbinding og tekstoppbygging. I Bjørkavåg, Lise

Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.): *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag.* Oslo: LNU/Cappelen 1990.

Danbolt, Anne Marit Vesteraas: Tekstbinding i minoritetslevers tekster. En studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritetslever i 8.klasse. *NOA norsk som andrespråk.* 23/2000. Institutt for lingvistiske studier. Universitetet i Oslo.

Danbolt, Anne Marit Vesteraas: Repetisjon versus ekspansjon. En studie av ordforrådet i to tekster skrevet av minoritetslever på ungdomstrinnet. *NOA norsk som andrespråk.* 25/2002. Institutt for lingvistiske studier. Universitetet i Oslo.

Palm, Kirsten: Argumenterende skriving på norsk som andrespråk. *NOA norsk som andrespråk.* 21/1998. Institutt for lingvistiske studier. Universitetet i Oslo.

Ord- og begrepslæring

Golden, Anne: Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I Hvenekilde, Anne og Else Ryen (red.): *Kan jeg få ordene dine, lærer?* Cappelen 1984.

Golden, Anne: *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv.* Gyldendal Akademisk 2009 (3.utg.).

Golden, Anne: Metaforbevissthet – et verktøy for å øke forståelsen? I *Norsklæreren* nr. 3, 2005.

Golden, Anne og Lise Iversen Kulbrandstad: Lesing og ordforråd. Utfordringer når minoritetslever møter skolefagenes tekster. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.


Wold, Astri Heen: Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen,* Cappelen Akademisk forlag 2008.

Andrespråkperspektiv i fagopplæring

Hvenekilde, Anne og Anne Golden: Prosjektet "Lærebokspråk" - arbeid med ordforråd. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag.* LNU/Cappelen 1990.

Hvenekilde, Anne: Arbeid med fagspråk i yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag.* LNU/Cappelen 1990.

Johansen, Ole H.: Matematikkundervisning på andrespråket. Et perspektiv på matematikkundervisning for elever med norsk som andrespråk. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.



Palm, Kirsten: Å lære fag på andrespråket – klasserommets praksisformer og minoritetslevenes opplæringsbehov. I *NOA - norsk som andrespråk*. 2/2006. Novus forlag

Selj, Elisabeth: Integrering av norsk som andrespråk og o-fag på barnetrinnet. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag*. LNU/Cappelen 1990.

Tindberg, Maria: Matte er abstrakt tenkning! Mestrer barnet det? Om andrespråkelever og matematikk. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Ryen, Else: Fagspråk – språk for spesielle formål. I Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Gyldendal Akademisk 1999.

Norsk språkstruktur i kontrastivt perspektiv.

Hilditch, Grethe: Noen trekk ved formsystemet i norsk. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Mac Donald, Kirsti og Else Ryen: Strukturerer i målspråk og morsmål. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Ryen, Else: Elevtekster. Noen eksempler på innlærerspråk. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave og *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Ryen, Else: Grammatikk i andrespråksundervisningen. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) *"Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag*. LNU/Cappelen 1990.

IKT

Sandvik, Margareth: Inn i skriften med IKT. I *Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen*. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Sandvik, Margareth: Digitale verktøy i det flerspråklige klasserommet. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag 2008.

Schwebs, Ture og Hildegun Otnes: *tekst.no Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk forlag 2001. Kapittel 11: Skjermtekster i skolen.

Kartlegging og vurdering

Hvistendahl, Rita og Astrid Roe: *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen. Rapport fra Osloprøven i lesing skoleåret 2003-2004 med særlig vekt på minoritetsspråklige elevers resultater* Utdanningsetaten i Oslo 2004.

Gylder-Corneliusen, Gerd: *Leseutviklingsskjema (LUS) i videregående skole. I Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående opplæring.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Sandvik, Margareth: *Mappevurdering – et kvalitativt vurderingsverktøy for språk og språkutvikling. I Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen.* Utdanningsetaten Oslo kommune 2007. Revidert utgave.

Smeland, Odd Ingar og Gerd Gylder-Corneliusen: *LUS – et leseutviklingsskjema I Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Grunnskolen.* Revidert utgave. Utdanningsetaten Oslo kommune 2007.

Materiell for kartlegging og vurdering

Utdanningsdirektoratet: *Kartlegging av leseferdighet. Albansk, arabisk, kurdisk, persisk, somali, spansk, tamil, tyrkisk, urdu og vietnamesisk versjon, 2. og 3. trinn. Eleverhefter og lærerveiledning.* <http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>

Utdanningsdirektoratet: *Kartlegging av leseferdighet. Albansk, somali, tyrkisk versjon, 4.-5. trinn. Eleverhefter og lærerveiledning.* <http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>

Eksamenssekretariatet: *Mappevurdering i norsk som andrespråk ved Johannes voksenopplæringssenter 1998-99 – erfaringer og opplevelser fra et forsøk. Grunnskoleopplæring for voksne.*

Utdanningsdirektoratet: *Kartlegging av skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer.* <http://www.hio.no/Enheter/NAFO/Kartleggingsmaterieill/Kartleggingsmaterieill-nyankomne-minoritetsspraaklige-ungdommer>

13.2 Læremidler og lærerveiledninger

Det er kommet to nye læremidler utarbeidet på bakgrunn av læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

CyberBook – NorskPlussUngdom

Nettbasert læreverk supplert med tekstbøker, arbeidsbøker og trykt lærerveiledning. Målgruppe er elever på 5.—7. trinn, 8.—10. trinn og i videregående opplæring.

www.kunnskap.no/

Trondheim kommune: "Kom igjen"

Tekstbok, glosehefter og grammatikkhefter på flere språk, arbeidsbok, bildekort og lærerveiledning. (Digitale komponenter er under utvikling.)

Under er det en oversikt flere læremidler det kan være aktuelt å bruke. Disse er basert på generelle metodiske tilnærminger til læring av norsk og ikke er knyttet opp mot en spesiell læreplan

1. – 4. trinn

Hauge, An-Magritt: *Snakk om det.* Cappelen 1999 - 2001

Grunnbok, arbeidsbok, CD, oppgavekort, lærerveiledning

Hauge, An-Magritt: *Leseboka vår.* Cappelen 1999 - 2001

Grunnbok, arbeidsbok, CD, lærerveiledning

Hauge, An-Magritt: *På eventyr* Cappelen 2000

Tekstbok, arbeidsbok, lærerveiledning

Hauge, An-Magritt og Inger Marie Smidt: *Bruk ordene.*

Cappelen 2001 - 2002

Grunnbok, arbeidsbok, CD, lærerveiledning

5. – 7. trinn

Alver, Vigdis, Harald Berggreen, Kari Tenfjord og Inga-Britt Veland:

Ta ordet. 1 – 3. Cappelen 2000 – 2003.

Grunnbok, arbeidsbok, CD, lærerveiledning

8. – 10. trinn

Hasle, Ingebjørg og Mary M. Strand: *Kjærlighet og kritt.* Cappelen 1991

Tekstbok, arbeidsbok

Hasle, Ingebjørg og Mary M. Strand (red.): *Lærerveiledning. Ungdomstrinnet. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter.* Cappelen 2003.

Hasle, Ingebjørg: *De 300 første timene. Et undervisningsopplegg i norsk som andrespråk på ungdomstrinnet.* Verket består av to deler: *Lærerens bok. Elevens bok.* Cappelen 1990.

Videregående opplæring

Berge, Anne Lene, Eli Lindtner Næss, Inger Marie Stein:
Spor. Teori og tekster GK. Cappelen 1997.

Berge, Anne Lene, Eli Lindtner Næss, Inger Marie Stein:
Spor. Arbeidsbok GK. Cappelen 1997.

Berge, Anne Lene, Eli Lindtner Næss, Inger Marie Stein:
Spor. Teori og tekster GK. Cappelen 1997.

Berge, Anne Lene: *Spor. Minigrammatikk.* Cappelen 1997

Berge, Anne Lene m.fl.: *Spor. Arbeidsbok VK1 og VK2.* Cappelen 1998.

Berge, Anne Lene m.fl.: *Spor. CD VK1 og VK2.* Cappelen 1998.

Berge, Anne Lene og Øystein Rottem:
Spor. Teoribok VK1 og VK2. Cappelen 2003

Gjernes, Erna V. og Rita Hvistendahl: *Stemmer. Norsk som andrespråk.*
Lesebok 1. Gyldendal 1997.

Golden, Anne, Erna V. Gjernes, Rita Hvistendahl og Lise I. Kulbrandstad:
Stemmer. Studiebok med Arbeidsoppgaver. Gyldendal 1999.

Gjernes, Erna V. og Lise Iversen Kulbrandstad:
Stemmer. Norsk som andrespråk. Lesebok 2. Gyldendal 1999.

Gjernes, Erna V., Anne Golden og Lise Iversen Kulbrandstad:
Stemmer. Arbeidsoppgaver til lesebok 2. Gyldendal 1999.

Golden, Anne, Eskil Hanssen og Dag Orseth. *Stemmer. Teoribok.* Gyldendal 1999.

Næss, Eli Lindtner og Inger Marie Stein: *Spor. Teori og tekster VK1 og VK2.*
Cappelen 1998.

Næss, Eli Lindtner og Inger Marie Stein: *Spor. CD GK.* Cappelen 1998.
Utdannings- og forskningsdepartementet: *Veiledning til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Tospråklig opplæring.*
Utdanningsdirektoratet: *Tiltak og ideer. Idebok for tilpasset undervisning av språklige minoritets elever med lese og skrivevansker.* <http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>

Utdanningsdirektoratet: *Veiledning for prøvene Kartlegging av leseferdighet brukt overfor elever med norsk som andrespråk 2. 3. 5. og 7. trinn* <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=2365>

Begrepstrening

Diverse materiell ligger på
<http://mino.utdanningsdirektoratet.no/index.php?id=158&type=header&level=2>

Fonetikk

Strandskogen, Åse-Berit og Rolf: *Norsk fonetikk for utlendinger.* Gyldendal Undervisning 1989. (Egner seg best for voksne og ungdom)

Strandskogen, Åse-Berit: *Hva sier du? Oris forlag 1989* Med alle øvelsene på CD (Kan brukes både for voksne, ungdom og barn i grunnskolealder)

13.3 Nettressurser

Noen datakilder som egner seg i arbeid med grunnleggende norsk:
Ressurssider laget for skolebruk:www.skolenettet.no

Tidlig skolealder:

<http://www.grom.no/hundespor.html>

<http://regnbuen.cappelen.no/>

Alle nivåer:

<http://decentius.hit.uib.no/lexin.html>

Nettordbok som kan brukes fra grunnskole (fra 3. – 4. trinn) og oppover. Egner seg både for arbeid med norsk og med fagopplæring. I tillegg til norsk ordbok (bokmål) finnes illustrerte nettordbøker for ni språk: norsk – arabisk / engelsk / persisk / tyrkisk / tigrinja / kurdisk (kurmandji) / kurdisk (sorani) / somali / tamil.

Norsk basis

Dataprogram for utvidelse av ordforrådet, uttaletrening og rettskrivningsøvelser

Ungdom og voksne:

Nettnorsk

Interaktivt kurs i norsk som andrespråk for elever i videregående opplæring. Kurset legger stor vekt på praktisk, interaktiv oppgaveløsning. Det inneholder sjangerlære, litteratur- og språkhistorie og mye mer.

NorskPluss

Modulbasert læremiddel i norsk for innvandrere med særlig fokus på norsk hverdagsliv og grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving, grammatikk og fonetikk

NynorskPluss

Nettbasert opplæringsprogram på nynorsk for språklege minoriteter

Samfunnet Norge

Nettbasert læremiddel som består av kortfattet informasjon om ulike sider ved det norske samfunnet, passer både for ungdom og voksne

Konsept

Konsept tar utgangspunkt i sentrale begreper innen samfunnslære og samfunnsvitenskapene, og gjør brukeren i stand til å reflektere over, forstå og bruke disse begrepene.

Noen nettressurser

På hjemmesidene til NAFO finnes en "Ressursbank":

<http://hio.no/enheter/nafo/ressursbank>


Den inneholder lenker til :

Eksempelsamlinger

Nye bøker / publikasjoner

Utvalgt faglitteratur

Mino – læremiddelkatalog



Digitale læremidler
Tospråklig opplæring
Kontrastive beskrivelser
Antirasisme og arbeid med holdningsendring
Lover, forskrifter mv. for barnehager og utdanning
Gjeldende tilskuddsordninger

Direkte lenke til:

Utvalgt faglitteratur – pedagogiske og samfunnsfaglige emner

<http://hio.no/content/view/full/32497>

Digitale læremidler

<http://hio.no/content/view/full/54947>

Kontrastive beskrivelser

<http://hio.no/content/view/full/55881>



Kolstadgata 1
Postboks 2924 Tøyen
0608 OSLO
Telefon 23 30 12 00
Telefaks 23 30 12 99
www.utdanningsdirektoratet.no

n4f0
Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring