

Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt

Av Else Ryen
Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne artikkelen gir en oversikt over forskning relatert til språkopplæring for minoritetsspråklige barn og voksne i Norge. Oversikten omfatter opplæring både på andrespråket og morsmål. Fokus er språkopplæring som sådan, det vil si forskning knyttet til metodisk arbeid med språk i klasser eller grupper både i barnehage, skole og voksenopplæring. Omfanget av aktuell forskning er svært ulikt innenfor de ulike opplæringsarenaene. Hovedtyngden av forskningen er knyttet til de yngste årstrinnene i grunnskolen. Det har vært forsket atskillig mindre på språkopplæring i barnehagene, og omfanget er enda mindre for eldre elever og voksenopplæringen.

Målet med artikkelen er primært å gi en oversikt over norsk forskning og å peke på forskningsbehov. Med tanke på forskningsbehov trekkes det også inn noen danske og svenske undersøkelser som gir andre data, og som viser andre forskningstilnæringer enn det vi har fra Norge.

De fleste undersøkelsene som har vært foretatt, dreier seg om andrespråkopplæring, noen få har beskjeftiget seg med morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Flere av undersøkelsene viser at minoritetsspråklige barn gis færre muligheter til aktiv deltakelse i en opplæringsssituasjon enn barn som tilhører majoriteten, og at de dermed også i mindre grad får muligheter til språklig og faglig utvikling.

Nøkkelord: didaktisk andrespråksforskning, morsmåls- og andrespråkopplæring, forskningsbehov

Innledning¹

Denne artikkelen søker å gi en dekkende oversikt over forskning relatert til språkopplæring for minoritetsspråklige barn og voksne. Først vil didaktisk forskning innen norsk som andrespråk avgrenses i forhold til andrespråksforskningen generelt. Deretter vil det gis en presentasjon av forskning på språkopplæring i skolen, deretter i barnehage og så voksenopplæring. Oversikten avsluttes med noen refleksjoner omkring videre forskningsbehov.

Andrespråksforskning i Norge

De siste 30 årene har det vært levert en rekke arbeider innenfor norsk andrespråksforskning. I en oversikt over denne forskningen i vid forstand for perioden 1980–2005 kan Golden m.fl. (2007) vise til at det er levert 80 hovedfagsoppgaver, 17 doktorgradsavhandlinger og ca. 100 fagbøker og forskningsrapporter. Også i perioden fra 2005 og fram til i dag har forskningsaktiviteten vært relativ høy.

Golden m.fl. deler andrespråksforskningen i Norge i tre retninger: forskning om innlærerspråk, forskning om språk og kulturkontakt og didaktisk forskning. Den alt overveiende delen av forskningen har dreid seg om innlærerspråk, mye av dette har vært analyser av språklig elevproduksjon, og mange av informantene har vært voksne innlærere, men også barn i grunnskolealder. Særlig etter tusenårsskiftet har det kommet flere forskningsarbeider knyttet til språk og kulturkontakt, bl.a. to doktoravhandlinger fra 2004, Bente Ailin Svendsens om språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering blant filippinsk-norske barn og Finn Aarsæthers undersøkelse av kodeveksling i samtaler blant pakistansk-norske elever på mellomtrinnet. Innenfor denne forskningsretningen hører også Åse Lunds masteroppgave fra 2007, som undersøker en gruppe tyrkisk-norske elevers mulighet for å bruke to språk i en skolekontekst. Undersøkelsen er også presentert i en forskningsartikkel (Lund 2008).

Den didaktiske forskningen er den minst omfattende av de tre nevnte forskningsretningene. Tematiske områder innenfor denne retningen er klasseromsstudier, evaluering – testing og læremiddelanalyse. Det er den delen av den didaktiske forskningen som omfatter klasseromsstudier, det gis en oversikt over i denne artikkelen. Ifølge forskningsoversikten til Golden m.fl. var det bare tre større arbeider innenfor denne gruppen i perioden fram til

2005: Rita Hvistendahls doktorgradsavhandling fra 2000 som er en studie av klassens arbeid med litteratur som bidrag til fire ungdommers sosialiseringssprosess, et norsk – nederlandsk prosjektet med en sammenliknende klasseromsstudie av andrespråkopplæring i de to landene (Bezemer m.fl. 2004, 2005) og Kamil Øzerks forskning (2003) med blant annet klasseromsstudier med søkelys på bruk av norsk som læringsredskap på tvers av fag.²

Golden m.fl. nevner at det også var utgitt fire forskningsbaserte artikkelsamlinger med andrespråksdidaktikk i fokus, Bjørkavåg m.fl. 1990, Svanes m.fl. 1993, Hagen og Tenfjord 1999 og Selj, Ryen og Lindberg 2004. Den siste av disse kom i revidert og utvidet utgave fire år senere (Selj og Ryen 2008). I tillegg kan det nevnes en forskningsbasert artikkelsamling om integrering av minoritetsspråklige elever i skole og samfunn, der noen av artiklene har et didaktisk innhold (Sand 2008, 1. utgave 1997). Metodisk tilnærming til arbeid med flerspråklige barn både i barnehage og småskole presenteres i Kibsgaard og Husby 2009 (1. utgave 2002). I 2008 kom det en artikkelsamling om familielæring, det vil si språkopplæring for grupper med deltakere fra flere generasjoner (Aamodt og Hauge 2008).

Språkopplæring i grunnskolen

Tospråklig opplæring

Noen studier har sett på praktiseringen av tospråklig opplæring, forstått som opplæring der elever får mulighet til å bruke begge språkene sine i opplæringen (Myklebust 1993, Bøyese 1997, Ryen m.fl. 2005, 2009, Palm og Lindquist 2009). Et relevant arbeid er også Kirsten Palms evaluering av prosjektet ”Morsmål som andrespråk” (Palm 2010).

Forskningsprosjektet til Randi Myklebust hadde som mål å studere hvordan intensjoner om like læringsmuligheter for minoritets- og majoritets elever ble realisert i tokulturelle klasser. Med utgangspunkt i rammebetingelsene for en tokulturell klassemodell som ble praktisert i Oslo kommune fra 1983 til 1991, foretok Myklebust observasjoner av den språklige tilretteleggingen av undervisningen. Hun studerte tospråklige læretimer i matematikk og o-fag med urdu og norsk som undervisningsspråk i 17 klasser fordelt på 1., 2. og 3. årstrinn. Tolærerarbeidet fungerte noe forskjellig fra klasse til klasse, men et gjennomgående observasjonsresultat var at minimalt av undervisningen foregikk på urdu. I hovedsak var det den norsk-

språklige læreren som formidlet fagstoffet, og alle lærebøkene var på norsk. Den undervisningsformen som ble gjennomført i de fleste klassene, var en praksis der den enspråklige læreren sto for undervisningen mens den tospråklige læreren hadde en oversetterfunksjon. Det var også avgrenset hvor mye tid det var mulig å bruke på dette, som oftest var det bare mulig med en kort forklaring eller oversettelse av enkeltord. Analyser av klasseromsdataene viste at elevenes ferdigheter i urdu verken ble utnyttet eller stimulert i faglig sammenheng, og det var store kvantitative og kvalitative forskjeller i de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes deltakelse i klassesamtalene. Elevene med norsk som morsmål uttalte seg dobbelt så ofte i kommunikasjonssituasjoner, i o-fag viste det seg også at disse elevene i noen grad tok egne initiativ til samtaler, mens de minoritetsspråklige elevenes deltaking i all hovedsak var i form av respons på lærerhenvendelser.

Liv Bøyesens prosjekt (1997) var en studie av en liten gruppe tyrkisk-språklige elever i språkhomogen klasse på mellomnivå som hadde fått tospråklig opplæring helt fra 1. klasse. Studien er en kartlegging av elevenes generelle språkferdigheter på begge språk og av deres lese- og skriveferdigheter på norsk. Klassen ble fulgt over en lengre periode i 6. klasse, og innholdet i det pedagogiske tilbudet ble kartlagt. Noen av elevene i gruppa ble vurdert til å ha spesielle lærevansker, men de øvrige elevene oppnådde testresultater som var litt under gjennomsnittet for aldersgruppa. Resultatene viste for øvrig at det var godt samsvar mellom elevenes ferdigheter i de to språkene, og Bøyesen vurderte det slik at den tospråklige opplæringsmodellen samlet sett hadde vært vellykket.³

Undersøkelsen til Ryen m.fl. (2005, 2009) var en etnografisk orientert kassstudie i 3. klasse ved tre grunnskoler.⁴ Datagrunnlaget er intervjuer med skoleledelse, tospråklige lærere og minoritetsspråklige elever. I tillegg skrev lærerne en form for lærerdagbøker over en periode på fire uker i de aktuelle klassene, og forskerne foretok observasjoner i klasser og grupper der den tospråklige læreren hadde ansvar for undervisningen eller deltok. Undersøkelsen viste at elevenes morsmål ble trukket inn i undervisningen på til dels helt ulike måter. Bare i alt seks av de tjue elevene som ble intervjuet, fikk morsmålsundervisning, tre fikk tospråklig fagopplæring, de øvrige hadde ikke morsmålsstøtte. Timetallet til morsmålsopplæring begrenset seg til én til to timer pr. uke. Det vil si at selv når det ble gitt undervisning på morsmålet, fikk elevene i relativt liten grad mulighet til å utnytte sin morsmålskompetanse, og elevenes mulighet for god utvikling av funksjonell tospråklig var begrenset. Det var spesielt ved de to Oslo-skolene i

undersøkelsen det ble gitt lite morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Ved hver skole var det bare to tospråklige lærere, mens det blant elevene var henholdsvis 25 og 35 språk. Ved den tredje skolen, i en landkommune på Østlandet, ble det derimot gitt morsmålsundervisning/ tospråklig fagopplæring i åtte av ni språk.

Observasjons- og intervjudata viste også at alle elevene i undersøkelsen hadde et sterkt forhold til både morsmålet og norsk, og elever som fikk morsmålsundervisning uttalte seg positivt om det. Lærere pekte blant annet på at tospråklig undervisning er viktig for elevenes identitetsoppfatning og sa at det å møte voksne med samme språkbakgrunn som dem selv, kan virke i retning av bedre integrering for elevene. Generelt brukte elever morsmålet mer når de på skolen hadde lærere med samme morsmålsbakgrunn som dem selv.

Palm & Lindquists undersøkelse (2009) omhandler tospråklig opplæring på barnetrinnet. Fire spørsmål lå til grunn for prosjektet, de to første gjaldt hvilke organisatoriske løsninger skolen hadde valgt for å legge til rette for opplæringen når 95 prosent av elevene har et annet morsmål enn norsk, og hvilke vurderinger ledelsen og lærerne ved skolen hadde av den organiseringen skolen hadde valgt. Det tredje spørsmålet dreide seg om samarbeidet mellom tospråklige og norskspråklige lærere, og det siste gjaldt i hvilke sammenhenger elevenes ulike språk ble brukt i lærings situasjonen. Det er dette spørsmålet og forskernes vurdering av skolens tospråklige praksis i opplærings situasjonen som er i fokus i vår sammenheng.

Undersøkelsen ble gjennomført ved Tøyen skole, en Oslo-skole med ca 350 elever og 40 lærere, der nesten halvparten av lærerne er tospråklige. I motsetning til det som er vanlig mange steder, er de tospråklige lærerne en likeverdig gruppe i personalet: de har formell lærerkompetanse, de arbeider både som ordinære faglærere, som morsmåls lærere og som tospråklige faglærere, og mange av dem er kontaktlærere. Skolen har skriftliggjort tydelige mål for de minoritetsspråklige elevene, både i norsk, morsmål og andre fag. Skolen gir morsmålsopplæring på småskoletrinnet. Dessuten gis det tospråklig fagopplæring gjennom alle skoleårene for elever som vurderes å ha behov for det, og som tilhører en av de større språkgruppene, der det finnes tospråklige lærere. I følge Palm og Lindquist (2009: 49) kommer det flerspråklige perspektivet særlig til uttrykk gjennom aktiv bruk av flere språk, blant annet i lese- og skriveopplæringen på morsmålet. Mange elever har mulighet for å utvikle funksjonell tospråklighet, også skriftlig.

Flere forskere har pekt på betydningen av at barn får den første leseopplæringen på det språket de behersker best (f.eks. Kulbrandstad 2003,

Aukrust 2005). Ifølge Palm og Lindquist (2009: 41) er det et stort antall elever ved Tøyen skole som får mulighet til dette. Muntlig morsmål er utgangspunkt for lese- og skriveopplæring først på morsmålet. Samtidig arbeides det muntlig med andrespråket, og etter en tid kan elevenes skriftspråklige ferdigheter overføres til norsk.

Palm og Lindquist mener at den modellen skolen har valgt for opplæringen i all hovedsak er en god løsning på bakgrunn av de utfordringene skolen har i forhold til elevgrunnet. De peker på at modellen i stor grad er forskningsbasert og kan støtte seg til undersøkelser knyttet til minoritets-elever og skoleprestasjoner. Med Bakers terminologi kan modellen kalles en overgangmodell med sen overgang, det vil si tospråklig opplæring der elevene etter hvert får all opplæringen på majoritetsspråket (Jf. Baker 2006).⁵

I Norge mangler vi forskning på tospråklige barns skriftspråkutvikling, og vi savner forskning der elever følges over flere år. I Danmark er det derimot igangsatt et slikt forskningsprosjekt i samarbeid mellom flere universiteter og fem kommuner. Prosjektet, som har tittelen *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer å læse og skrive*, strekker seg over perioden 2008–2014. Overordnet mål i prosjektet er å få innsikt i tospråklige barns møte med skriftspråket og å finne pedagogiske muligheter for å trekke inn deres forutsetninger og behov i lese- og skriveopplæringen både i begynneropplæringen og på mellomtrinnet. I 2010 forelå boka *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (Laursen 2010), som er basert på erfaringer fra det første året av prosjektet. Tilegnelse av skriftspråk forstås som en betydningsskapende prosess, og det fokuseres både på barna selv og deres bruk og tolkning av skrift, på den sosiale konteksten og på det samspillet som oppstår rundt arbeid med skrift i klasserommet (op.cit.21). Prosjektet knytter an til internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid i literacy på et andrespråk. (For referanser, se Laursen 2010: 19).

Morsmålsopplæring

Gjennomgående gis det lite morsmålsopplæring i norsk skole, og ifølge opplæringsloven er det elevenes rett til særskilt norskopplæring som eventuelt også kan utløse rett til morsmålsundervisning. Undervisning i morsmål gitt innenfor en annen ramme finner vi imidlertid i et forsøksprosjekt som ble igangsatt i 2007 med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) som ansvarlig (jf. Tiltak 9 i *Strategiplan Likeverdige opplæring i praksis*, Kunnskapsdepartementet 2007).

Mål for prosjektet var å gi minoritetsspråklige elever mulighet til å videreutvikle sin tospråklighet. Dessuten skulle en prøve ut innholdet i en plan for et fag kalt ”morsmål som andrespråk”, prøve ut ulike modeller og dokumentere gode modeller for organisering av opplæringen (Palm 2010: 5). Målgruppe var elever som var tospråklige, men med norsk som dominant språk. Prosjektet gjaldt altså ikke elever med rett til særskilt opplæring etter opplæringslovens § 2–8.⁶ Prosjektet ble gjennomført i Trondheim i perioden 2007–2010, språkene det ble gitt undervisning i, var arabisk, bosnisk/kroatisk/serbisk, farsi, russisk og vietnamesisk. Det ble gitt undervisning i to skoletimer én gang i uka for hver av gruppene. Prosjektet ble evaluert ved at elever og foreldre svarte på spørreskjemaer og ved intervjuer med prosjektledelsen og de fem tospråklige lærerne som underviste i prosjektet. Palms konklusjon er at prosjektet må sies å være vellykket når det gjelder å gi minoritetsspråklige elever mulighet til å videreutvikle sin flerspråklighet. Dessuten hadde noen av lærerne gjennomført en vellykket utprøving av Den europeiske språkpermen⁷ i forbindelse med prosjektet (op.cit.:31). Palms vurdering er at en mulig videreutvikling av prosjektet og utvikling av et permanent tilbud, bør ses i sammenheng med anbefalingen i NOU 2010–7 *Mangfold og mestring* (Kunnskapsdepartementet 2010) om at det utarbeides nye læreplaner i morsmål for språklige minoriteter.

Andrespråksopplæring

Denne delen av oversikten omfatter fem norske og en dansk undersøkelse av ordinær klasseromsundervisning der all opplæring gis på majoritetsspråket. Resultater fra disse undersøkelsene indikerer at pedagogisk praksis og klasseromsinteraksjon ikke gir andrespråkselever samme mulighet til språklig og faglig utvikling som majoritetslever.

Boka *Sampedagogikk* av Kamil Øzerk (2003) er resultat av en undersøkelse som ble foretatt innenfor Norges forskningsråds program for evaluering av grunnskolereformen L97. Hensikten var å avdekke elevenes læringsutbytte av temaorganisert opplæring på 1.–4. årstrinn. Undersøkelsen ble gjennomført i 16 klasser ved to skoler og omfattet i alt 193 norskspråklige og 131 tospråklige minoritetslever. Læringsutbyttet ble målt gjennom ulike prøver og tester som hadde sammenheng med de forskjellige læringsaktivitetene i klassene.

Undersøkelsen viste at på alle klassetrinnene klarte norskspråklige som gruppe seg bedre enn de minoritetsspråklige. De største forskjellene fant Øzerk på 1. og 4. trinn. For øvrig fant han at når en så bort fra det første

trinnet, ble andelen som klarte seg bra blant de minoritetsspråklige lavere for hvert årstrinn. I sum var det 81 prosent av de norskspråklige og 45 prosent av de minoritetsspråklige elevene som hadde hatt godt eller meget godt læringsutbytte av den temabaserte undervisningen, mens læringsutbyttet hadde vært dårlig eller meget dårlig for 19 prosent av de norskspråklige og 55 prosent av de minoritetsspråklige. Øzerk framhever at pedagogisk kyndighet på klasseromsnivå er en forutsetning for kognitiv-akademisk tilegnelse av skolefaglig lærestoff. Sentrale pedagogiske kvaliteter er blant annet god utnyttelse av timene og lærestoffet, aktivitetsorientering, kognitiv-akademiske samarbeidsformer og hjelp i tide. Undersøkelsen viste at skolen ga gode læringsresultater når elevene behersket opplæringspråket, men at skolen mislyktes overfor en god del elever, særlig overfor morsmålsdominante minoritets elever. Øzerk mener at dette hadde sammenheng med at læreplanreformen av 1997 ikke hadde vært sensitiv nok overfor den språksosiologiske og sosioøkonomiske situasjonen rundt skolemiljøene. Forskjellene i resultat mellom ulike elever og grupper av elever forklares også med at for noen av elevene, de som behersket norsk godt, ble skolens opplæring en form for kontinuitet, mens for dem som ikke behersket skolespråket godt ved skolestart, representerte skolegangen hovedsakelig diskontinuitet. Når undervisningen foregikk på et språk som elevene ennå ikke behersket, førte det til at de ikke lyktes i innlæring av lærestoffet, og det svekket også deres forutsetninger for norskspråklig utvikling og antagelig også utviklingen av førstespråket (op.cit.: 175). Sett i lys av dette argumenterer Øzerk for en revitalisering av en tospråklighetsmålsetning i skolesammenheng (jf. målsettingen i M87 vs. L97.)⁸, og han peker på at barnas førstespråk og norsk er gjensidig støttende og ikke konkurrerende redskaper i opplæringen.

Språk- og fagopplæring er også tema for etnografisk orienterte kasstudier som ble gjennomført i ett klasserom i Norge og ett i Nederland skoleåret 1999–2000, presentert i boka *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context. Case studies from Primary Education in the Netherlands and Norway* (Bezemer & al 2004) I Nederland var det timer i nederlandsk og matematikk som ble observert, samt noen timer med støtteundervisning i ordlæring for tyrkiskspråklige elever. I Norge studerte forskerne opplæringen i timer med norsk som førstespråk og som andrespråk, samt i matematikk, KRL og klassens time. (I begrenset omfang ble det også gitt morsmålsundervisning, denne er det redegjort for i Ryen m.fl. 2005 / 2009, jf. ovenfor, s. 70.) Undersøkelsen viste ulike samhandlingsmønstre i

den nederlandske og den norske klassen. De ulike undervisningsmåtene som ble observert i de to klasserommene, kan oppsummert karakteriseres på følgende måte ifølge Bezemer & al 2004: I det nederlandske klasserommet dominerte sekvenser med lærerinitiering, elevsvar og lærervurdering, i den norske var det i tillegg til slike lærerstyrte mønstre også en rekke eksempler på elevinitiativ. Dette anses å gjenspeile de ulike funksjoner språket hadde i de to klasserommene. I det førstnevnte var hovedfunksjonen å verbalisere skolefaglig kunnskap, og dette resulterte i mer dekontekstualisert språk, i den norske klassen tjente språket også som redskap til å fortelle om personlige opplevelser og erfaringer. Språkopplæringen som sådan i det nederlandske klasserommet syntes for en stor del å være formell. I det norske klasserommet var opplæringen mer uformell og basert på en kommunikativ tilnærming, noe som ga bedre mulighet for å ta hensyn til elevenes egne erfaringer, og det førte til større elevaktivitet. Lese- og skriveopplæring var et unntak, her hadde også de norske elevene strukturerte oppgaver. I det norske klasserommet der tilnærmingen var mindre bestemt ut fra fastlagte rammer for fagstoff som skulle formidles, ble også et flerspråklig og flerkulturelt perspektiv bedre ivaretatt, og elevene fikk ved flere anledninger mulighet til å gi eksempler fra flere språk som de kunne. I prosjektet blir tilnærmingen i det nederlandske klasserommet beskrevet som en analytisk tilnærming til læring, den norske som syntetisk. Forskerne peker på sterke og svake sider ved begge tilnærmingene. Den syntetiske tilnærmingen er mer i samsvar med sosio-kognitive teorier om hvordan barn lærer språk i den aktuelle alderen, men i den norske læringskonteksten ville det vært en fordel om det hadde vært mer systematisk planlegging av undervisningen, slik det var i den nederlandske klassen. Ifølge forskerne ville dette ført til mer effektiv læringstid, og ville kunne gitt økt fokus på å skape kontekster og oppgaver for systematisk opplæring.

Prosjektet *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context* har også gitt datagrunnlaget for Lutine Pastoors doktorgradsarbeid som ble publisert i 2008. Arbeidet består av tre deler: "Classroom discourse as educational practice: Exploring pupil participation and engagement", "Discourse and learning in a Norwegian multiethnic classroom: Developing shared understanding through classroom discourse" og "The mediation of mathematical knowledge in and through discourse. A situated and sociocultural approach". Ifølge Pastoor demonstrerer studien at minoritetselevne ikke bare må lære et nytt språk, men de må lære flere varieteter av dette språket, dvs. de må lære ulike former av språk og diskurs som an-

erkjennes som gyldig kunnskap i skolesammenheng. Funnene i studien understreker betydningen av å klargjøre hvilke forutsetninger klasseroms-kunnskap bygger på, vanligvis tas disse for gitt. En utvidelse av undervisningsmåter og en styrking av dialogen vil ifølge Pastoor kunne åpne for mangfold og likeverdig i klasser med multietniske elever.

Klasseromsinteraksjon står sentralt i en studie som ble utført av Kirsten Palm og Hein Lindquist i det de omtaler som et "mainstreamklasserom" på sjette trinn (Palm 2006, 2008). Det vil si at det var et klasserom uten elever med spesielt store tilretteleggingsbehov. De utvalgte elevene var en basisgruppe med 17 elever, seks av disse hadde et annet morsmål enn norsk, og fire av dem hadde vedtak etter § 2–8 i opplæringsloven.⁹ Elevene hadde opplæring i norsk som andrespråk i gruppe sammen med andre tospråklige elever på trinnet, og de hadde 1–2 timer pr. uke med morsmåls lærer. Datagrunnlaget for studien baserer seg på ca 20 timers observasjon i timer med kontaktlærer der det ble tatt feltnotater, i de fleste timene ble det også tatt videoopptak. I tillegg ble det gjennomført enkelte intervjuer både med lærer og med elever.

Klasseromssamtalen i det aktuelle klasserommet var dels karakterisert av mange kontrollspørsmål når fagstoff skulle oppsummeres eller lekser skulle høres. Men samtidig inneholdt disse sekvensene en form for progresjon ved at spørsmålene etter hvert åpnet for større grad av faglig utprøving og resonnement. Den andre typen klasseromssamtale var knyttet til gjennomgang av nytt fagstoff. Denne var lærebokstyrt, gjerne i form av høytlesing, avbrutt av spørsmål, oppklaringer og småsamtaler på bakgrunn av teksten. Det var lite førlesingsaktiviteter, dvs. aktiviteter der en tar utgangspunkt i elevers førforståelse og erfaringer, og sentrale begreper ble sjelden forklart på forhånd. Palm viser til Aukrust (2003) som sier at norske klasserom kjennetegnes av en flat struktur, dvs. at det er en lav terskel for å ta ordet, og mange elever får mulighet til å delta. Slik var det også i det aktuelle klasserommet, men likevel var det ganske få elever som fikk sagt noe i løpet av en samtalesekvens. Samtaletypen synes å favorisere skoleflinke elever som er snare med å be om ordet. De tospråklige elevene kom sjelden til orde. Palm peker på at dette kan skyldes at de trenger lenger tid på å tenke gjennom hvordan de vil formulere et svar.

Etter Palms vurdering var de strukturelle arbeidsformene og den store faglige aktiviteten i det observerte klasserommet positiv for minoritetsellevne. Men mangel på språklig tilpasning og forarbeid til tekstlesingen kan gjøre fagstoffet vanskelig tilgjengelig for minoritetsspråklige elever. På bakgrunn av sine observasjoner og med henvisning til Klette (2003)¹⁰ retter

Palm oppmerksomheten mot at en i norsk skole trenger å utvikle klasseromssamtalene slik at de blir mer språkstimulerende og mer faglig utfordrende. Hun mener også at det er nødvendig å legge større vekt på hva som er læringsmålene for undervisningen. Dessuten peker hun på at skoler og lærere må begynne en diskusjon om den store plassen individuelt arbeid med oppgaver har i norske klasserom. Det er grunn til å være kritisk til læringseffekten av slike oppgaver når det gjelder minoritetslevenes behov for både å lære språk og fag.

Klasseromssamtalen er også sentral i det danske prosjektet *Andrespråksdimensjonen i naturfagsundervisningen*. Prosjektet er del av et større forsknings- og utviklingsprosjekt om andrespråksdimensjonen i fagene som ble gjennomført i samarbeid mellom CVU København & Nordsjælland og Københavns kommune (jf. Laursen 2004 og 2005). I prosjektet fokuseres det på den språklige dimensjonen i flerspråklige klasserom der undervisningen foregår på et språk som er andrespråk for noen eller alle elever. Mål for prosjektet var dels å identifisere de språklige utfordringene elevene møtte i naturfagsundervisningen i en 7. klasse og i biologiundervisningen i en 1.gymnasieklasse. Dels var målet, på bakgrunn av dette, å finne pedagogiske muligheter for utvikling av en naturfagsundervisning som tar sikte på å integrere den språklige dimensjonen i naturfagsundervisningen i flerspråklige klasserom (Laursen 2006: 53).

Analysen av de språklige utfordringene i de to klassene konsentrerte seg primært om læreboka og den muntlige interaksjonen i klassen. Laursen peker på at enhver undervisningstime er en sosial aktivitet med sin egen struktur og mener at man kan si at klasseromssamtalen foregår via to forbundne spor. Det ene er det organisatoriske sporet som handler om hvordan læreren strukturerer, administrerer og styrer forløpet. På det andre, det tematiske sporet, foregår konstruksjon av det faglige innholdet (her det naturvitenskapelige innholdet) omkring sentrale faglige begreper. Nye termer introduseres og relateres til hverandre på ulike måter, og det kan avleses et tematisk mønster. Utfordringen for elevene er å få konstruert nettverket av betydninger mellom de sentrale faglige begrepene. Dette krever forståelse av de betydningsmessige relasjonene mellom ordene. Klasseromssamtalen utgjør det felles samlingspunkt for undervisningen, og det er primært gjennom denne at elevene skal utlede det tematiske mønster, blant alle de aktiviteter som foregår i opplærings situasjonen.

Gjennom analyser og i felles drøftinger blant prosjektdeltakerne ble det klart at ingen visste om, og i hvilken grad, den enkelte elev klarte å få etab-

lert et tematisk mønster gjennom klasseromssamtalen. I forlengelse av dette oppsto det en mistanke om at dette bare lyktes i begrenset omfang for andre-språkselever som ennå ikke var kommet særlig langt i tilegnelsen av dansk. Undersøkelsen avdekket også at elevenes muligheter til å bli fortrolige med det tematiske mønster ved å formulere det på forskjellige måter, var ytterst begrenset. De elevene som hadde mest bruk for å anvende og lære språket, var dem som fikk minst anledning til å formulere seg, og noen av dem fikk ikke muligheten i det hele tatt (Laursen 2006: 63 f). I Laursen 2005 (s. 225) konkluderes det med at det er nødvendig med en systematisk språk-pedagogisk innsats hvis en vil styrke de tospråklige elevenes sjanse for et vellykket skoleforløp. Innsatsen må omfatte en systematisk vurdering av den enkelte elevs språklige forutsetninger og av elevens utvikling i forhold til de språklige krav han / hun stilles overfor. Dessuten må språkundervisning tilrettelegges med utgangspunkt i hvor elevene er i sin utvikling av det nye språket og i relevante språklige mål.

Boka *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen* presenterer resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt som Høgskolen i Hedmark gjennomførte for Oslo kommune i perioden august 2005–desember 2007 (Danbolt og Kulbrandstad 2008). Prosjektet og boka inngår i Oslo kommunes prosjekt ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig utdanning i praksis”.¹¹ Ett av de spørsmålene en ønsket å få belyst, var ”Hvilke organiseringsformer og arbeidsmåter gir best utbytte for minoritetsspråklige elever gjennom bruk av felles læreplan i norsk?”

To skoler deltok direkte i aksjonsforskningen, og disse og tre andre skoler som dannet nettverk rundt disse skolene, ble betegnet som ”skoler med gode resultater” ut fra kriteriet at de skåret over gjennomsnittet på den nasjonale prøven i lesing i 2004. Kulbrandstad og Danbolt peker på at dette var et pragmatisk valg, fordi en mangler kunnskaper om hvorvidt slike prøver er gode mål på læringsutbytte.

I boka rapporteres det om to prosjekter på 2. trinn, ett på 4. og 5. trinn og ett på 6. og 7. trinn. I delkapitlet ”Systematisk arbeid med språk som grunnlag for å utvikle lesekompetanse” fokuseres det blant annet på ett av prosjektene på 2. trinn med fokus på utvikling av språklig bevissthet gjennom å konstruere et lekespråk, og på et avisprosjekt på 4. og 5 trinn der det ble arbeidet systematisk med ordforråd og avisjjangre. De observasjonene forskerne gjorde innledningsvis i det førstnevnte prosjektet, illustrerer noen av de utfordringene minoritetsspråklige elever kan ha med oppgaver som

har som mål å fremme språklig bevissthet. Det viste seg at flere av elevene hadde for lite ordforråd og for lite kjennskap til lydstrukturen i norske ord til at de kunne få rett fokus i for eksempel rimordsoppgaver. Gjennom prosjektet ble det lagt til rette for at elevene kunne sammenlikne norsk med andre språk, og de fikk hjelp til å utnytte det de alt kunne. Oppsummerende slår forskerne fast at prosjektet illustrerte en interessant tilnærming til systematisk arbeid med språk og språklig bevissthet, og at prosjektet ga gode muligheter til å trekke inn elevenes flerspråklige erfaringer. De mener dette er en arbeidsmåte det bør arbeides videre med i norskopplæring i språklig heterogene klasser (op.cit.: 161). Prosjektet på mellomtrinnet inkluderte systematisk arbeid med både ordforråd og tekst. Læreren så behovet for å styrke disse områdene for elever som skåret svakt på leseprøver og derfor var organisert i egne grupper i noen av norsktimene. Ni av elleve elever hadde minoritetsspråklig bakgrunn med vedtak om særskilt norskopplæring etter § 2–8. Innovasjonsarbeidet i prosjektet var å gjennomføre systematisk, direkte og eksplisitt undervisning både i ordforråd og i tekst innenfor naturlige kontekster. Elevene fikk en prøve både før og etter arbeidet med prosjektet. På førprøven hadde elevene store problemer med å forklare sentrale ord og begreper knyttet til temaet avis, mens etterprøven viste at begrepsforståelsen deres var voksende.

Aksjonsforskningsprosjektet fokuserte også på organiseringen av undervisningen. Forskerne viser til endringer i opplæringsloven av 2003 som førte til større frihet til å organisere slik at elevene kan inndeles i ulike grupper. Forskerne fant at det var mange ulike organiseringsmåter ved de to skolene. En stadig organisering i ulike grupper er tidkrevende for lærerne, og forskerne mente det var viktig å utfordre lærerne på hvilke rammer forskjellige organiseringsmåter gir for språklæring. Refleksjonslogg fra lærere viste noen tydelige tendenser når det gjelder minoritetsspråklige elever, lærerne mente at språk læres best gjennom samtale i heterogene grupper da de minoritetsspråklige elevene trenger jevngamle språkmodeller. Trening i ordforråd mente de at minoritetsspråklige med spesielle behov burde få i grupper for seg, da elevene trenger systematisk arbeid, gjerne i forkant av fellestemaer. Behov for begge typer grupper er velkjent i andrespråksdidaktikken, sier Danbolt og Kulbrandstad (s. 168) og viser til en konsensuskonferanse om minoritetsspråklige elevers språkopplæring i 1996. Der het det at elevene både trenger mulighet til uformell interaksjon med norsktalende og støtte i formell undervisning i norsk som andrespråk (Hyltenstam m.fl. 1996: 207).

Den tredje organisasjonsformen mange lærere nevnte for fremme av språkferdigheter, var nivådelte grupper i lesing. Lærerne mente at slike grupper gjorde det enklere å tilpasse undervisningen og gi elevene oppgaver det mestret. De to skolene brukte nivådeling også for andre aktiviteter og i andre fag som matematikk og engelsk. Nivåinndelingen skjedde på bakgrunn av prestasjoner på ulike prøver i lesing eller i norsk og etter lærernes vurdering av elevenes prestasjoner. Det kom til uttrykk et sammensatt syn på nivådelingen. Som positivt nevnes bl.a. at undervisningen blir mer effektiv, at svake elever har lite utbytte av undervisning rettet mot alle. Dessuten ble det pekt på at utfordringene med tilpasset opplæring blir mer overkommelig for den enkelte lærer. Når det gjelder forhold som taler imot, pekte lærerne på at det er stigmatiserende å være i den svakeste gruppa. Det viste seg også at nesten alle elever i den ”laveste” gruppa var tospråklige. Danbolt og Kulbrandstad peker på at om en gruppe får status som ”svake” elever, kan det være til hinder for et tilstrekkelig høyt ambisjonsnivå og ”faglig trykk”. Som ett av fem utviklingsråd nevner de at det er viktig å lære mer om praksisen med nivåorganisering, og at en må tenke nøye gjennom en slik organisering både på grunn av at det er vanskelig å ha et høyt ambisjonsnivå for alle elever, og fordi det er vanskelig å finne gode inndelingskriterier. De fire øvrige utviklingsrådene dreier seg om kvalitetsutvikling av leseprøver, språklæring som samhandling – det å bygge språklæringsmiljøer, å ivareta flerkulturelle perspektiver og sentrale andrespråksperspektiver, samt videre satsing på kompetanseutvikling (op.cit.: 171–173).

Alle de norske undersøkelsene nevnt så langt, har vært foretatt på Østlandet og i klasser med en relativt høy andel minoritetsspråklige elever. En noe annen skolevirkelighet møter vi i Randi Myklebusts artikkel (2006) ””Så dem ut sånn som meg også?” – begynneropplæring når norsk er andrespråket”. Denne studien er del av et større prosjekt ”Begynnaropplæring og tilpassa undervisning” som ble gjennomført av forskere tilnyttet Høgskolen i Volda i perioden 2002–2005. Undersøkelsen omfattet i alt 27 klasser på 1.–4. trinn, og 17 lærere var involvert (Haug 2006). Utgangspunkt for Myklebust sin del av studien var hvordan skoledagen kan arte seg for elever som har et annet morsmål enn norsk. Spørsmål som det ble søkt svar på, var på hvilke måter innholdet i skolehverdagen reflekterer mangfoldet i elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, og hva som karakteriserer disse elevenes læringssituasjon i ulike opplæringssekvenser med ulike arbeidsformer. Et tredje spørsmål var hvordan skolen og lærerne arbeider med å tilpasse opp-

læringen slik at minoritetselvene erfarer læring og utvikling (Myklebust 2006: 190). I prosjektet som helhet fant forskerne at det var stor variasjon mellom klassene når det gjaldt å arbeide med læringsmiljø. Når klasserommet ble studert med fokus på minoritetsspråklige elever, kom forskerne til en annen konklusjon, da var likhetstrekkene i pedagogiske løsninger framtrekkende. Klassene er like, sier Myklebust (s.221), i at elevene møter en skole som i stor grad praktiserer enspråklighet. Opplærings-språket er i all hovedsak norsk, og skolen tar i liten grad utgangspunkt i at det er elever i klassen som ikke har norsk som sitt førstespråk. Ved noen skoler ble det gitt tospråklig fagundervisning, men omfanget var lite, og det var ikke i særlig grad etablert samarbeid mellom lærerne. Prosjektet viste at lærerne forholdt seg positive til den enkelte elev og til arbeid med elevmangfold. Men både det språklige og kulturelle mangfoldet ble lite synliggjort og utnyttet. Dette henger sammen med at lærerne ikke hadde spesiell faglig bakgrunn for arbeid med minoritetsspråklige elever. Myklebust framhever spesielt hvor viktig systematisk arbeid med muntlige ferdigheter er for utvikling og læring. Som i undersøkelsen til Lindquist og Palm (jf. s. 76) viste det seg at det muntlige arbeidet i stor grad var styrt av lærer gjennom spørsmål-svar-sekvenser i hel klasse. Dette betyr at spesielt minoritetsspråklige elever kommer lite til orde, og den enkelte elev får lite muntlig trening under veiledning av lærer. Myklebust mener at det vil være sentralt for elevenes læringsutbytte at lærere bruker tid på ulike muntlige framstillingsmåter av faginnholdet.

Barnehagen som språklæringsarena for tospråklige barn

Det er relativt få studier av barn i førskolealder som har fokusert på språkopplæring i barnehagen. Innenfor rammene av denne artikkelen vil det refereres til tre relevante norske studier. Den første av disse er evaluering av et prøveprosjekt i Oslo med gratis barnehage. De to andre er knyttet til utviklingsarbeid i barnehager med mange tospråklige barn. Det vil dessuten vises til en større svensk undersøkelse med grundigere dokumentasjon av språkdata. Denne undersøkelsen gir et bidrag til forståelse av hvordan samhandlingsformer i barnehagen kan føre til at barn fra språklige minoriteter får begrensede muligheter til å komme til orde og til å vise sine kunnskaper.

I Oslo ble det i 1998 satt i gang et prøveprosjekt med gratis barnehage for alle 5-åringer i bydel Gamle Oslo, i 2000 ble prosjektet utvidet til også

å gjelde 4-åringer. I bydelen var det mange minoritetsspråklige barn som ikke gikk i barnehage, det var grunnen til at nettopp denne bydelen ble valgt. Ca 600 barn gikk i egne prosjektbarnehager som ble opprettet som egne kortidsavdelinger. Høgskolen i Hedmark fikk i oppdrag å være vurderingsinstans, og oppmerksomheten skulle rettes mot språkstimulering og det pedagogiske innholdet, og om dette førte til bedre integrering. I Sand og Skoug (2003) presenteres utviklingen av norsk språkkompetanse hos et utvalg av barna etter to år i barnehagen, det sosiale samspillet i barnegruppa og det tospråklige personalets rolle i barnehagen. Dataene i prosjektet er samlet inn gjennom gruppeintervjuer av de ansatte og skjema for kartlegging av sosial samhandling i barnegruppa. Språkundørsøkelsen er gjennomført med en screeningtest. (Redegjørelse for denne finnes i Sand og Skoug 2002.) Forskernes vurdering er at prøveprosjektet har hatt mange positive effekter for de aller fleste av barna som har deltatt i tilbudet i ett eller to år. De har blitt kjent med og fått trening i å omgås barn og voksne med ulik språklig og kulturell bakgrunn og fått erfaring med å være i en norsk institusjon, og de har lært en del norsk. En mindre heldig side ved prosjektet var at gruppene bare besto av minoritetsspråklige barn, noe som forskerne mener ikke er optimale forhold for å fremme innlæring av norsk språk og integrering. Barn bør ha mulighet til å delta i varierte og gode formelle og uformelle språksituasjoner sammen med andre barn. For øvrig framhever Skoug og Sand som en positiv utvikling i løpet av prosjektet at barnas morsmål og kulturbakgrunn fikk en større og mer bevisst plass. Dessuten ble personalgruppa mer enn tidligere sammensatt med tanke på at så mange barn som mulig skulle kunne få tospråklig assistanse (op.cit.: 59 f).

”Lær meg norsk for skolestart” er et utviklingsprosjektet som ble gjennomført i perioden 2001 til 2006 i samarbeid mellom Bjerke bydel, Utdanningsetaten i Oslo og Høgskolen i Oslo (Sandvik 2004, Oslo kommune 2006). Fem barnehager og fire grunnskoler var med i prosjektet der følgende områder var i fokus: språkstimulering, språkvurdering/kartlegging av språkferdigheter, overgang barnehage – skole, foreldresamarbeid, kompetanseutvikling for barnehagepersonale og lærere i småskolen. I boka *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen* (2009) presenterer Margareth Sandvik og Marit Spurkland erfaringer fra og vurderinger basert på prosjektet. Sentralt står utvikling av en metode for språkstimulering med bruk av litteratur samt utviklingen av et verktøy for kartlegging av språkutvikling på norsk og på morsmålet. Boka presenterer ikke forskningsdata direkte knyttet til språk-

opplæring, den redegjør for et pedagogisk utviklingsprosjekt og har som mål å inspirere barnehagepersonalet ”til systematisk språkstimulering gjennom fortelling av litteratur – samtidig som en dokumenterer arbeidet og kartlegger barnas språklige utvikling” (op.cit.: 148). De praksiseksempler og erfaringer som dokumenteres, er likevel av en slik art at arbeidet anses som relevant i den foreliggende forskningsoversikten.

I første del av boka skriver forfatterne om flerspråklig utvikling og skiller mellom grammatiske og pragmatiske ferdigheter, og de legger vekt på at personalet i barnehagen må skape varierte språkbruks-situasjoner. De har som utgangspunkt et sosiokulturelt syn og refererer bl.a. til Vygotsky (1978)¹² og hans tanker om barns nærmeste utviklings-sone og om stillasbygging. Det innebærer at personalet må være bevisst hvor barnet er i sin språkutvikling, og at de må hjelpe barnet slik at det kan utvikle seg videre og få mulighet til å lykkes. I den sammenheng peker de på at personalet i flerkulturelle barnehager må ”være bevisst at barna kan ha kompetanser som ikke er synlige for verken de voksne eller de andre barna” (op.cit.:30).

Metoden for språkstimulering som er valgt i dette prosjektet, er arbeid med litteratur. Dette presenteres i bokas andre del. Forfatterne viser til at det finnes betydelig forskning på sammenheng mellom barns språkutvikling og barns tilgang til bøker og hvordan bøkene leses. Av grunner til å arbeide med litteratur framhever de bl.a. at litteratur er språk, det gir erfaring med sammenhengende tekster, det gir økt ordforråd, utvikler lesestrategier, gir muligheter for identifikasjon og gir felles referanserammer og inspirasjon til lek. Litterære fortellinger foregår også utenfor et her og nå, og språket brukes derfor situasjonsuavhengig. Viktig i arbeidet er gode lesesituasjoner, og bøkene må være tilpasset barnas nivå. Forfatterne understreker betydningen av at barna deltar i samtaler rundt litteratur. En viktig side ved arbeidet, som eksemplifiseres (for eksempel s. 85 f), er at barna selv skal skape fortellinger og bøker.

Siste del av boka omhandler dokumentasjon og kartlegging av språkferdigheter, og forfatterne presenterer den språkpermen som de har utarbeidet.

Forskerne vurderer prosjektet som svært vellykket. De rapporterer at ved en test på barns leseforutsetninger gjennomført i 1. klasse, viste det seg at minoritetsspråklige barn som kom fra prosjektbarnehagene, jevnt over skåret likt med, eller over, gjennomsnittet i klassen sin på forhold som lytteforståelse, riming og oppfatning av fonemer. Lærerne mente at ingen av

barna fra barnehagen trengte spesiell oppfølging i norsk. For barnehagens del hadde prosjektet ført til forbedring i arbeid med språk (op.cit.:20).

I Rammeplan for barnehagen understrekes betydningen av språkstimulerende miljø for alle barn. Når det gjelder flerspråklige barn, heter det at personalet må ”vise forståelse for barnas morsmål” og ”oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk” (Kunnskapsdepartementet 2006: 35). Som i prosjektet til Sandvik og Spurkland sto stimulering og kartlegging også sentralt i NAFOs kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet som ble gjennomført over hele landet i perioden fra 2007 til 2010.¹³ Den delen av prosjektet som ble gjennomført i til sammen 34 barnehager i Buskerud og Telemark i perioden 2007–2008, dokumenteres i en artikkel av Irmelin Kjelaas (2009), som har fått tittelen ””Trollet bodde i vann med fart” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige barn”. Datagrunnlaget for artikkelen er prosjektbeskrivelser, praksisfortellinger, samtalelogger, feltnotater, rapporter og veiledningsgrunnlag. Dette analyseres og drøftes i lys av aktuell språkvitenskapelig og språkdidaktisk teori og empiri. Undersøkelsen viste at barnehagene i materialet i utgangspunktet hadde en noe mangelfull kompetanse når det gjelder det språkfaglige og språkdidaktiske grunnlaget for å drive stimulering og kartlegging av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse. Sitatet i tittelen på artikkelen er et utsagn fra et barn som samtalte med en voksen om eventyret om de tre bukkene Bruse. Barnets utsagn ble tolket som at han manglet et begrep for ”foss”, mens det tvert imot viser at barnet vet hva foss er, men han har ikke et norsk ord for det og velger en omskriving. Dette er et eksempel på et generelt problem: svært mange av de ansatte i barnehagen skilte ikke mellom ord og begreper. Kjelaas rapporterer at dette var et tilbakevendende tema i veiledningen, og hun peker også på at den manglende distinksjonen er problematisk siden de barnehageansatte skal kartlegge og stimulere barns ord- og begrepskompetanse (op.cit.: 71). For øvrig hevder Kjelaas at et ensidig fokus på ord- og begrepskompetanse er problematisk når denne fokuseringen skjer på bekostning av, eller i stedet for, arbeid med andre språkområder. Den kommunikative kompetansen er sammensatt, og med referanse til Aukrust (2005: 26–28) framhever Kjelaas også betydningen av å arbeide med fonologisk bevissthet, tekstkompetanse og evne til å kunne lage fortellinger og utvikle forklaringer. Denne typen språkerfardigheter var det få av i barnehagene i prosjektet (op.cit.: 74). Under-

søkelsen viste også at mange av de barnehageansatte manglet kunnskap om flerspråklighet, flerspråklig utvikling, morsmålets betydning og ord- og begrepsstimulering. Men barnehagene viste også vilje til endring og et stort engasjement for enkeltbarns trivsel og utvikling, og alle rapporterer om en vesentlig kompetanseheving som følge av prosjektet.

Barns kommunikative ferdigheter sto sentralt i en større svensk undersøkelse, *Language socialization in immigrant families and its relation to language learning in the Swedish pre-school (1992–1995)* der de to forskerne, Sally Boyd og Kerstin Naucélér, undersøkte slike ferdigheter i lys av forventninger til språkmestring i barnehage og skole. Forskningsarbeidet har et sosiokulturelt perspektiv der språk- og kunnskapsutvikling ses som et resultat av barnets språklige sosialisering i hjemmet, barnehagen og skolen, og der det også pekes på at de språklige sammenhenger barnet inngår i, er grunnlag for barnets selvbylde. De to forskerne refererer til flere internasjonale studier der forskere har pekt på at kommunikative erfaringer barnet får i samhandling med voksne, har konsekvenser for barns læring. (Boyd & Naucélér 2001: 134, Naucélér 2004: 438). Informantene i undersøkelsen var åtte tyrkiske og sju svenske familier med barn i alderen 5–6 år som gikk i svensk barnehage, samt ansatte i barnehagen. Tema for undersøkelsen var mønstre for språksosialisering i svenske og tyrkiske familier og i svensk barnehage og utvikling av kommunikative ferdigheter. Forskerne fant blant annet at det var noen forskjeller i samhandlingsstrategier ved lesing og fortelling av historier. Barna i de svenske familiene ble i større grad oppmuntret til egenaktivitet i forbindelse med fortellingene, og måten dette foregikk på, hadde likheter med det de voksne hadde erfaringer med fra svensk skole. Men både de tospråklige barna med tyrkisk bakgrunn og de svenskspråklige barna klarte å gjenfortelle historien det var fokusert på.

I barnehagen viste det seg at det var ulike samhandlingsmønstre alt etter om førskolelærerne samhandlet med svenskspråklige barn eller barn med tyrkisk bakgrunn. Det var riktignok variasjon. I alle historiefortellingene var det elementer av samarbeid og av både symmetri og asymmetri i forholdet mellom den voksne og barnet. Men det var likevel signifikante forskjeller i hvordan aktivitetene foregikk. I motsetning til de majoritetsspråklige barna ble de tyrkiskspråklige barna i liten grad invitert til å bidra i fortellingen, og de fikk få spørsmål. Samhandling innbefatter alltid en identitetsforhandling, sier Boyd og Naucélér, og det vil være et spørsmål om hvem som anses å ha noe verdifullt å fortelle, og hvem som ikke har det. Resultater av denne prosessen i førskolekontekst fremmer ikke alltid et positivt selvbylde for minoritetsbarna.

Boyd og Nauc ler mener barnas f rskoleerfaringer har konsekvenser for hvordan de lykkes i skolen. De mener at forskjellene i sosiokulturelle normer for samhandling ikke har direkte innflytelse på de tyrkiskspråklige barnas læring og kunnskaper, men bedømt ut fra resultatene i undersøkelsen f r mange av disse barna bare begrensede muligheter til å vise sine kunnskaper på den måten som forventes og oppfattes som ”riktig” i skolen. Begrensede språkkunnskaper er bare en del av grunnen til at minoritetsspråklige barn har problemer med å tilegne seg ”literacy” og lykkes i skolen, og det er kanskje ikke den viktigste. Heller ikke forskjeller mellom barnas kulturelle praksis hjemme og i barnehagen er en avgjørende årsak. Problemet relateres primært til forskjellsbehandlingen som barna utsettes for i den svenske konteksten. Den viten barna har, blir usynlig kunnskap, og erfaringene deres blir ikke etterspurt eller verdsatt.

Språkopplæring blant voksne

Innenfor voksenopplæring finnes det en rekke studier knyttet til arbeid og integrering (jf. f.eks. litteratur under overskriften ”Arbeidsmarked / Sysesetting / Flerkulturelt arbeidsmiljø” på http://mighealth.net/no/index.php/Utdanning_og_arbeidsliv). Dessuten har VOX utgitt flere rapporter, blant annet *BASIS!*, en tilstandsrapport om voksnes læring som ble utgitt  rlig fra 2006 til 2008 (Vox 2006, 2007, 208) og rapporten *Arbeidsnorsk – evaluering av kurs i grunnleggende ferdigheter for voksne i arbeidslivet* (Vox 2005).

Som nevnt i innledningen, har det vært forsket på innlærerspråk til voksne andrespr ksbrukere. Imidlertid er det få studier av språkopplæring blant voksne.¹⁴ Den eneste store norske undersøkelsen er forskningsprosjektet ”Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige”, som ble gjennomført i perioden 1993–1996, støttet av Voksenoppl ringsavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet skulle kartlegge ulike sider av alfabetiseringsundervisningen som ble gitt i norske kommuner, og det ble foretatt klasseromsobservasjoner, intervjuer av deltakere og lærere, spørreskjemaundersøkelse blant lærere samt testing av deltakernes ferdigheter på ulike stadier i undervisningsforl pet. Undersøkelsen avdekket bl.a. at det oppsto mange misforståelser i undervisningen fordi lærere og deltakere ikke hadde noe fellesspråk. Deltakere hadde også problemer med å forstå selve undervisningssituasjonen og målet med under-

visningen, bare i få tilfeller var det tospråklige lærere til stede i timene som kunne avhjelpe forståelsesproblemene. Lærere visste dessuten ofte svært lite om deltakernes forutsetninger og erfaringer, og i opplæringen var det som oftest få referanserammer til noe som foregikk utenfor klasserommet. Mange av deltakerne ble derfor heller ikke i stand til å omsette det de lærte på kursene i livet utenfor klasserommet, for eksempel var det få som utviklet leseferdigheter til et slikt nivå at de kunne ta ferdighetene i bruk. (Hvenekilde m.fl. 1996, Alver 1999.)

Et mål med prosjektet var å komme med forslag til forbedringer av opplæringstilbudet for analfabeter både kvantitativt og kvalitativt, og de endrede rammene for undervisningen for voksne analfabeter som kom med *Opp-læringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Utdannings- og forskningsdepartementet 1998) må ses blant annet som et resultat av funn og anbefalinger i alfabetiseringsprosjektet. I den nye planen, som avløste rammeplanen av 1992, var det planer for to ulike undervisningsforløp, A og B løp. B løpet var for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Det som skilte løp B i denne opplæringsplanen fra den tidligere rammeplanen, er at det å lese og skrive ble satt inn i en mer helhetlig sammenheng. Det ble vektlagt at utvikling av språk, samfunnskunnskaper og lesing må gå parallelt, og at kunnskapene og ferdighetene må integreres i hverandre. Ifølge planen skal undervisningen ta hensyn til ulike personers bakgrunn, motiver og behov, og det er mulig å velge mellom et undervisningsløp hvor det legges størst vekt på muntlige ferdigheter til bruk i praktisk liv, eller et undervisningsløp hvor det også legges vekt på skriftlige ferdigheter, og hvor deltakerne skal lære grunnbegreper innenfor skolefagene matematikk og samfunnsfag.¹⁵

I flere av studiene referert tidligere i arrikkelen (s. 74 til 81), framheves betydningen av elevdeltakelse i andrespråkopplæring. Betydningen av samhandling framheves også i en svensk klasseromsstudie av undervisning for voksne innvandrere (Lindberg 1996 og 2004). Forskerens data og observasjoner er basert på både lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktiviteter, og det ble brukt forskjellige parametre for å måle hvilket potensial for språkutvikling det var i ulike aktivitetstyper. Analysene viste at det var store forskjeller mellom ulike klasseromsaktiviteter både med hensyn til muligheter for å bruke språket, og når det gjaldt hvilken språkbruk som forekommer. Et sentralt skille gikk mellom de lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktivitetene, men også innen hver av disse kategoriene var det store forskjeller i språkbruk. En fordel med lærerstyrte aktiviteter er, ifølge Lindberg, at de gir

rikelig innfødt innputt i form av lærerspråk. Men de lærerstyrte aktivitetene gir ikke særlig store muligheter for språklig variasjon på et mer funksjonelt plan så lenge læreren opprettholder en tradisjonell lærerrolle. Det betyr at i tillegg til lærerens språk må innlærere også møte talt språk som er representativt for naturlig språkbruk i videre perspektiv. Det er imidlertid helt sentralt at det også fokuseres på innlærernes mulighet for egenproduksjon, og her trekker Lindberg fram ulike typer arbeid i smågrupper. Samhandling i smågrupper har mye til felles med språkbruk utenfor klasserommet og krever blant annet aktive initiativ fra deltakerne. Av analysene av de forskjellige språkbrukssituasjonene innlærerne deltok i, framgikk det også at språkbruken ble mer variert, og at deltakerne tok større ansvar for egen språkinnlæring og språkbruk når de arbeidet selvstendig. Det viste seg også at arbeid i smågrupper kan gi gode forutsetninger for språkutvikling ikke bare når det gjelder muntlig kreativ produksjon, men også for språklig form og korrekthet (Lindberg 1996: 186 f).

Avslutning

I 1996 arrangerte Norges forskningsråd en konsensuskonferanse om *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever* i regi av programmet ”Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner” (IMER). I sluttdokumentet fra konferansen (Hyltenstam m.fl. 1996) ble det påpekt at klasseromsforskning og studier av implementering av ulike pedagogiske løsninger for minoritetsbarns skolegang er temmelig uutviklet. Det ble sterkt anbefalt å øke og utdype klasseromsstudier og studier av implementeringen av ulike undervisningsmodeller. Som denne oversikten har vist, har det heller ikke etter 1996 vært gjennomført særlig mange klasseromsstudier i Norge, og de studiene av språkopplæring som har vært foretatt, finner vi på grunnskolens barne- og mellomtrinn. Når det gjelder voksne, finnes det bare én større undersøkelse å vise til, et alfabetiseringsprosjekt som ble gjennomført tidlig på 1990-tallet. Også når det gjelder barn i barnehage, har vi lite språkdata. Oversikten skulle dermed kunne dokumentere at det stadig er behov for forskning på alle nivåer, men først og fremst blant aldersgrupper og i skoleslag der vi mangler studier omkring språkopplæring, det vil si på ungdomstrinnet i grunnskolen og videregående opplæring, og dessuten opplæring for 16–20 åringer med liten skolebakgrunn og grunnskole for voksne. De fleste norske studier er også av relativt kort varighet, blant annet mangler

vi undersøkelser som har fulgt barn over flere år slik vi har sett eksempler på fra Danmark og Sverige. Forskningsbehovet påpekes også i NOU 2010-7 *Mangfold og mestring*, der det blant annet sies (s. 381) at ”kunnskap om barn språkutvikling og læringsstrategier på ulike alderstrinn er nødvendig for å kunne drive en pedagogisk virksomhet som gir alle barn gode utviklingsmuligheter”. Det påpekes også at det er en svakhet at det i Norge finnes for lite forskning rundt barns tilegnelse av flere språk.

Noter

1. Artikkelen er delvis basert på en oversikt jeg utarbeidet våren 2010 på oppdrag fra Utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne (Østbergutvalget). Utvalgets arbeid resulterte i NOU2007-10 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.
2. For øvrig finnes en undersøkelse fra 1998, gjennomført av Åse Tefre og An-Magritt Hauge. I denne studien er det fokusert spesielt på språklige minoritetsbarns egne erfaringer og synspunkter på skolehverdagen. Rapporten dannet blant annet grunnlag for en modell for samarbeid mellom tospråklig lærer, kontaktlærer og norsklærer (trekantsamarbeid).
3. For en drøfting av undersøkelsen, se Bakken 2007 (36 f).
4. Undersøkelsen er del av det nederlandske – norske prosjektet *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context* som refereres på side 74.
5. For en drøfting av ulike opplæringsmodeller, se for øvrig Engen og Kulbrandstad 2004, kapittel 9, Bakken 2007, kapittel 4.1.
6. Bestemmelsen i § 2–8, første ledd lyder: Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.
7. <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10109>
8. I Mønsterplanen av 1987 (M87) het det (s. 38) at skolen skulle ”ha som siktemål at elevene får utvikle funksjonell tospråklighet”, det vil si at minoritetsspråklige elever skulle få mulighet til å utvikle sine språklige ferdigheter både på morsmålet og norsk. I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) er det derimot ingen uttrykt målsetting om funksjonell tospråklighet.
9. Se note 6.
10. Henvisningen gjelder Klette, Kirsti (red.) 2003: *Klasserommets praksisformer etter L97. Evaluering av L97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Unipub AS.
11. For en oppsummerende rapport fra prosjektet ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig utdanning i praksis”, publisert av Oslo kommune, se http://www.byrådsavdeling-for-finans-og-naring.oslo.kommune.no/forskning/storbyforskning/prosjektkatalog/sosiale_utfor-dringer_i_storby/article48798-31509.html
12. Henvisningen deres er til Vygotsky 1978: *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge. Mass: Harvard University press.
13. Jf. Bleka m. fl. <http://www.hio.no/content/view/full/56012>.

14. En artikkel som kan vise voksnes behov for språkopplæring, og som også peker på at det trengs mer forskning, er Elena Tkachenko artikkel (2010) ”Fagskriving med norsk som andrespråk” som presenterer et utviklingsprosjekt ved førskolelærerutdanninga på Høgskolen i Oslo. Prosjektet er et aksjonsforskningsprosjekt der Tkachenko i samarbeid med faglærere gjennomfører praktiske tiltak i en klasse med minoritetsstudenter for å styrke studentenes skriving.
15. I 2005 ble *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* erstattet av *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Planen av 2005 bygger på *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Den består av en samfunnskunnskapsplan og en norskplan. Norskplanen er inndelt i tre spor, hvorav spor 1 er beregnet for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

Litteratur

- Alver, Vigdis Rosvold 1999: Voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. I Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Aukrust, Vibeke Grøver 2003: Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I: Klette, Kirsti (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Synteserapport. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Aukrust, Vibeke Grøver 2005: *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Analyserapport nr. 1, 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf Lest 20.3.10
- Baker, Colin 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Edition. Multilingual Matters Limited.
- Bakken, Anders 2007: *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Rapport 10/07. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Oslo. Nettversjon: http://www.reassess.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Bezemer, Jeff, Sjaak Kroon, Lutine de Wal Pastoor, Else Ryen, Astri Heen Wold 2004: *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context. Case Studies from Primary Education in the Netherlands and Norway*. Oslo: Novus forlag.
- Bezemer, Jeff, Astri Heen Wold, Lutine de Wal Pastoor, Sjaak Kroon, Else

- Ryen 2005: Teaching and Learning in Multicultural Contexts. A comparative analysis of language teaching and learning in a Norwegian and Dutch primary school classroom. I *Intercultural Education* 5–16, 453–467.
- Boyd & Nauclér: Sociocultural aspect of bilingual narrative development in Sweden. I Verhoeven, Ludo & Sven Strömquist (ed.) 2001: *Narrative development in a multilingual Context. Studies in bilingualism*. Vol. 23, 129–151.
- Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) 1990: ”Men hva betyr det lærer?” *Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Bleka, Målfrid, Marit Gjervan, Katrine Giæver: *Rapport på NAFOs kompetanseutvikling for barnehageansatte 2007–2008*.
<http://www.hio.no/content/view/full/560121> Lest 8.1.2011
- Bleka, Målfrid, Marit Gjervan, Gro Svolsbru: *Rapport på NAFOs kompetanseutvikling for barnehageansatte 2009–2010*.
<http://www.hio.no/content/view/full/560121> Lest 8.1.2011
- Bøyesen, Liv 1997: *Elever i språkhomogene klasse*. HiO-rapport nr. 6. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Lise Iversen Kulbrandstad 2008: *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2004: *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord 2007: Norsk andrespråksutvikling – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. I *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 1- 2007. Bergen: Fagbokforlaget, 5–41.
- Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.) 1999: *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Haug, Peder (red.) 2006: *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Caspar forlag.
- Hvenekilde, Anne, Vigdis Lahaug, Elisabeth Bergander, Vigdis Lahaug, Kari Midttun 1996: *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus Forlag.
- Hvistendahl, Rita 2000: ”Så langt ’vår’ diktning tenner sinn i brann ...” *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Hyltenstam, Kenneth, Ottar Brox, Thor Ola Engen og Anne Hvenekilde 1996: *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra konsensuskonferanse*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby 2009: *Norsk som andrespråk. Barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget. (1. utg. 2002)
- Kjelaas, Irmelin 2009: "Trollet bodde i vann med fart i" – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. I *NOA norsk som andrespråk* nr. 2 2009. Oslo: Novus forlag, 58–88.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003: *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet 2006: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp.html?id=278626 Lest 20.3.10
- Kunnskapsdepartementet 2007: *Strategiplan Likeverdig opplæring i praksis!*
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf Lest
- Kunnskapsdepartementet 2010: NOU 2010:7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151> Lest 15.12.2010
- Laursen, Helle Pia 2004: *Den sproglige dimensjon i naturfagundervisningen*. Københavns Kommune og CVU København & Nordsjælland.
- Laursen, Helle Pia 2005: Andetsprogsdimensionen i fagene – et forsknings- og utviklingsprosjekt. I Linder, Inger & Karin Sandwall (red.): *Språket och kunnskapen. Att lära på sitt andra språk i skola och högskola*. Institutet för svenska som andraspråk. Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet, 207–230.
- Laursen, Helle Pia 2006: Andetsprogspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. I *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 1- 2006. Bergen: Fagbokforlaget, 51–72.
- Laursen, Helle Pia (red.) 2010: *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC. Nettutgave: http://www.ucc.dk/public/dokumenter/Om%20UCC/Forlaget%20UCC/Tegn%20p%E5%20sprog/Tegn_p%E5_sprog_web.pdf
- Lindberg, Inger 1996: *Språka saman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

- Lindberg, Inger 2004: Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I Hyltenstam, Kenneth og Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 461–499.
- Lund, Åse 2007: ”Da kunne vi ikke snakket to språk” – vilkår for tospråklig praksis i en skolekontekst. Masteroppgave. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo.
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=60889> Lest 20.3.10
- Lund, Åse 2008: Tospråklig praksis i ulike samtalekontekster i skolen. I *NOA norsk som andrespråk*. Oslo: Novus forlag, 55–75.
- Mighealthnet. Utdanning og arbeidsliv. http://mighealth.net/no/index.php/Utdanning_og_arbeidsliv Lest 25.3.10
- Myklebust, Randi 1993: Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle Klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag. I *NOA norsk som andrespråk*, nr. 17. Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Myklebust, Randi 2006: ”Så dem ut sånn som meg også?” Begynneropplæring når norsk er andrespråket. I Haug, Peder (red.): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Caspar forlag, 189–223.
- Nauclér, Kerstin 2004: Barns språklige sosialisation före skolstarten. I Hyltenstam, Kenneth og Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 437–459.
- Oslo kommune Bydel Bjerke Bydelsadministrasjonen, Høgskolen i Oslo, Utdanningsetaten 2006: Resymé av avslutningsrapporten for prosjektet ”Lær meg norsk før skolestart”. Bjerkemodellen. Om språkstimulering og kartlegging av barns språklige ferdigheter i Barnehage og 1.–4. trinn i skolen.
<http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20bjerke%20%28BBJ%29/Internett%20%28BBJ%29/Dokumenter/Avslutningsrapport%20juli.2006.forkortet%20utgave.doc> Lest 20.3.10
- Oslo kommune. Utdanningsetaten 2008: *Oppsummering av prosjektet ”Forsterket tilpasset norskopplæring”. 2005–2007*.
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/Oppsummerende%20rapport%20av%20prosjektet%202008.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Oppsummerende%20rapport%20av%20prosjektet%202008.pdf) Lest 25.3.10
- Palm, Kirsten 2006: Å lære fag på andrespråket – klasserommets praksis-

- former og minoritetselevenenes opplæringsbehov. I *NOA norsk som andrespråk*. 2-2006. Oslo: Novus forlag, 22–40.
- Palm, Kirsten 2008: Språklige minoritetselever og fagundervisningen i grunnskolen: overgangen fra hverdagspråk til fagspråk hos elever integrert i ordinær undervisning. I Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge (red.) 2008: *Familielæring*. Oslo: Universitetsforlaget, 196–210.
- Palm, Kirsten 2010: *Morsmål som andrespråk. Sluttevaluering av prosjekt i Trondheim Kommune*. Fokus på språk. Fremmedspråksenteret 26/2010. Nettversjon: <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16462>
- Palm, Kirsten og Hein Lindquist 2009: *Læring i en flerspråklig skole. To-språklig Opplæring på barnetrinnet – et eksempel på en organiseringsmodell*. HiT Skrift. Høgskolen i Telemark 3-2009.
- Pastoor, Lutine de Wal 2008: *Learning discourse: Classroom learning in and through discourse. A case study of a Norwegian multiethnic classroom*. Department of Psychology. Faculty of Social Sciences. University of Oslo.
- Ryen, Else, Astri Heen Wold, Lutine de Wal Pastoor 2005: ”Det er egen tolkning, ikke direkte regler.” Kasusstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. I *NOA norsk som andrespråk*. Årgang 21 nr. 1–2. Oslo: Novus forlag, 39–67.
- Ryen, Else, Astri Heen Wold, Lutine de Wal Pastoor 2009: ”Det er egen tolkning, ikke direkte regler.” Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I Hvistendahl, Rita (red): *Flerspråklig skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 139–166.
- Sand, Sigrun og Tove Skoug 2002: *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet. Høgskolen i Hedmark*. Rapport nr. 1–2002.
- Sand, Sigrun og Tove Skoug 2003: *Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttids plass i barnehager for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport 3. Elverum: Høgskolen i Hedmark.. http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2003/08/rapp08_2003.pdf Lest 22.3.10
- Sand, Therese 2008: *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Damm. (1.utgave 1997).
- Sandvik, Margareth 2004: Språkstimulering gir gode resultater. <http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20bjerke%20%28BBJ%29/Internett%20%28BBJ%29/Dokumenter/nyhetssak/barnehageavdelingen/Spr%C3%A5kstimulering%20gir%20resultater%20>

- nov.2004.%20M.Sandvik.doc Lest 24.3.10
- Sandvik, Margareth og Marit Spurkland 2009: *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Selj, Elisabeth, Inger Lindberg og Else Ryen (red.) 2004: *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) 2008: *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Skoug, Tove og Sigrun Sand 2003: Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole. En oppfølging av prosjekt med gratis korttids plass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 2. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 6–2003.
http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2003/06/rapp06_2003.pdf Lest 22.3.10
- Spurkland, Marit 2004: ”Lær meg norsk før skolestart!” Resultater
<http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20bjerke%20%28BBJ%29/Internett%20%28BBJ%29/Dokumenter/nyhetssak/barnehageavdelingen/L%C3%A6r%20meg%20norsk%20f%C3%B8r%20skolestart%20av%20M.%20Spurkland.doc> Lest 22.3.10
- Svanes, Bjørg, Jon Erik Hagen, Gerd Manne, Arne S. Svindland og Olaf Husby 1993: *Et terskelnivå for norsk*. Oslo: Cappelen.
- Svendsen, Bente Ailin 2004: *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Oslo: Unipub forlag.
- Tefre, Åse og An-Magritt Hauge 1998: *Den flerspråklige skolen i et flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Tkachenko, Elena 2010: Fagskriving med norsk som andrespråk.
<http://www.hio.no/Prosjekter/MaiA/MaiA-arkiv/MaiA-4-2010>. Lest 5.1.2011.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 1998: *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
- Vox. Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet 2005: *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
http://www.vox.no/upload/1377/Læreplanbokmålnet_SEC.pdf Lest 22.3.10
- Vox. Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet: *Basis 2006!, Basis 2007!, Basis 2008!*

<http://www.vox.no/templates/ArticleOverview.aspx?id=298>) Lest
22.3.10

- Vox. Nasjonalt senter for læring i arbeidslive 2008: *Arbeidsnorsk – evaluering av kurs i grunnleggende ferdigheter for voksne i arbeidslivet*.
- Øzerk Kamil 2008: Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, T. (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. (1.utgave 1997)
- Øzerk Kamil 2003: *Sampedagogikk*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge (red.) 2008: *Familielæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarsæther, Finn 2004: To språk i en tekst. Kodeveksling i samtale mellom pakistansk-norske tiåringer. Oslo: Unipub forlag.

Abstract

Language teaching for children, youths and adults from language minorities. A research overview

The article gives an overview of research connected to language teaching for children, youths and adults from language minorities in Norway. The overview comprises both second language and mother tongue teaching. The article focuses on language teaching as such, i.e. researches connected to methodological work on language in classes and groups both in kindergartens, schools and adult education. The quantity of relevant research projects differs considerably from one area of education to another. Most projects are conducted among young pupils in primary school. There are considerably less research on minority children in kindergartens, and even less among pupils in lower and upper secondary school and part takers in adult education.

The aim of the article is primarily to give an overview on Norwegian research and to point out the need for more research projects. Connected to this the article also presents some Danish and Swedish projects which give other data and represent other research designs than the Norwegian projects.

Most of the researches deal with second language teaching, only a few with mother tongue teaching or bilingual subject matter teaching. Many of the projects show that language minority children get fewer opportunities to take active part in educational activities than language majority children

and in consequence minority pupils also get less opportunity to linguistic and academic development.

Key words: didactic second language research, mother tongue and second language teaching, requirement for further research

else.ryen@iln.uio.no