

Innhold

Forord	3
Olaf Husby: Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter?	9
Thor Ola Engen og Else Ryen: Læremangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole	41
Irmelin Kjelaas: ”Trollet bodde i vann med fart i” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn	58
Bokomtaler	
Åse Lund: Omtale av Sonja Kibsgaard og Olaf Husby: <i>Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn</i>	89
Marit Gjervan: Omtale av Margareth Sandvik og Marit Spurkland: <i>Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen</i>	93
Bidragstyttere	100
Abstracts and keywords in English	101

NOA norsk som andrespråk

Tidsskriftet *NOA* publiserer artikler innenfor området norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand. Målgruppe er forskere og studenter som arbeider med dette fagfeltet og med beslektede områder innenfor lingvistikk og fremmedspråksfag ved universiteter i Norge og utlandet. En annen sentral målgruppe er lærere, fra grunnskole til voksenopplæring.

Tidsskriftet har vært utgitt ved Universitetet i Oslo siden 1985, med nåværende Institutt for lingvistiske og nordiske studier som utgiver. Ansvarlige redaktører var Anne Golden, Anne Hvenekilde og Else Ryen.

Fram til 2004 var det utgitt 25 nummer av tidsskriftet. Oversikt over innholdet i disse og bestillingsadresse finnes på

<http://www.mamut.net/novus/shop/>

Fra 2005 utgis tidsskriftet av Novus forlag, for tiden med Kirsten Palm, Institutt for lærerutdanningsfag, Høgskolen i Telemark, Else Ryen, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo og Hilde Sollid, Institutt for språkvitenskap, Universitetet i Tromsø, som redaktører.

Opplysninger og bestillingsadresse

<http://www.novus.no/pages/NOA.html>

Forord

I den første artikkelen i dette nummeret av *NOA, Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter?*, tar Olaf Husby opp spørsmålet om hva som er det muntlige målspråket til voksne innlærere som lærer seg norsk som andrespråk. I planverket for andrespråksundervisning veksler retningslinjene for hva muntlig norsk er i et andrespråksperspektiv, men i dagens planer for voksenopplæringa er slike retningslinjer fraværende. I den formelle norskopplæringa i klasserommet møter likevel innlæreren lærere som vanligvis bruker det Husby kaller ”talt bokmål”, altså en talemålsvariant som har mange likhetstrekk med skriftspråket. I tillegg er lærebokverk oftest på bokmål. Utenfor klasserommet møter innlærerne det norske dialektmangfoldet, mens talt bokmål er mindre aktuelt for førstespråksbrukere av norsk (med mindre deres talemål er i samsvar med bokmålet). Hovedspørsmålet for Husby blir da hvem som skal ta hovedansvar for at kommunikasjonen mellom en førstespråksbruker og en andrespråksbruker av norsk opprettholdes. Er det førstespråksbrukeren som bør ta i bruk talt bokmål eller er det andrespråksbrukeren som bør forstå flere av norske varieteter?

Lærermangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole er en artikkel av Thor Ola Engen og Else Ryen der den delen av nyere norsk skolehistorie som dreier seg om tospråklige lærere, dokumenteres. De viser at selv om det på 1970-tallet kom både stortingsmeldinger og statlige rundskriv der flerspråklige elevers behov for tilpasset opplæring ble erkjent, var fokuset de første tiårene primært på norskopplæringen, og morsmålsopplæring ble ikke tillagt vekt. Også etter at morsmålsopplæring kom inn i mønsterplanen (M 87), har tospråklige lærere vært en marginalisert gruppe ansatte i skolen. Det ble ikke stilt kvalifikasjonskrav til dem, og mange lærere har arbeidet i årevis i deltidsstillinger og uten fast ansettelse. Først etter 1997 begynte situasjonen å endre seg, og blant annet etter initiativ fra lærerorganisasjonene har flere høyskoler nå etablert en fag-

4 Forord

lærerutdanning for tospråklige lærere. Nylig har det også kommet klare kompetansekrav både til morsmåslærere og til tospråklige faglærere.

Irmelin Kjelaas har skrevet en artikkel om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige skolebarn. Tittelen på artikkelen, *Trollet bodde i vann med fart i*, er et flerspråklig barns måte å beskrive en foss på, og i artikkelen drøfter Kjelaas blant annet hvordan det for personalet i barnehagene kan være vanskelig å skille mellom minoritetsbarnas begreper og deres ordforråd på norsk. Hun tar også opp viktigheten av at barnehager både kartlegger og stimulerer barnas flerspråklighet, altså at de ikke bare er opptatt av det norske språket men også morsmålet. Artikkelen baserer seg på funn fra et kompetanshevingprosjekt som NAFO (Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring) hadde i 34 barnehager i Buskerud og Telemark i 2007-2009. Kjelaas dokumenterer at barnehagene i prosjektet i utgangspunktet hadde en mangelfull kompetanse når det gjaldt det språkfaglige og det språkdidaktiske grunnlaget for å drive stimulering og kartlegging av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse, men at de gjennom prosjektet viste både endringsvilje og endringskompetanse.

Temaene som tas opp i denne artikkelen, blir også diskutert i de to bokomtalene i dette nummeret av *NOA*, nemlig en omtale av Kibsgård og Husby: *Norsk som andrespråk i barnehage og skole* og en omtale av Sandvik og Spurkland: *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*.

Redaktørene

Temanummer om norsk og finsk-ugrisk språkkontakt i Norge

Invitasjon til å sende inn artikler til NOA 1-2011

Det første nummeret av tidsskriftet NOA i 2011 vil være et temanummer som er tilegna den langvarige kontaktsituasjonen mellom norsk og finsk-ugriske språk i Norge, det vil si møter mellom norsk og kvensk, finsk, skogfinsk, nordsamisk, lulesamisk og/eller sørsamisk.

Den gamle kontakten mellom norsk og ulike finsk-ugriske språk går langt tilbake i tid, og geografisk sett strekker den seg fra Finnmark i nord til Hedmark i sør. Begreper som *språklig mangfold* og *flerspråklighet* antyder noe av den språklige kompleksiteten som har vært og som fortsatt gjør seg gjeldende i disse områdene. Språkkontakten har på ingen måte vært statisk i sin karakter, og skiftende sosiale og politiske kontekster har fått konsekvenser for om folkene har bevart en form for flerspråklighet, og også hvordan folkene har vært og er flerspråklige. Mens noen har vokst opp med flerspråklighet som morsmål, har andre tilegna seg ett eller flere av disse språkene som andre- eller fremmedspråk. Atter andre er ikke flerspråklige selv, men er knytta til den flerspråklige historia gjennom sin språklige biografi. Migrasjon fra Finland og fra samisktalende samfunn i Sverige, Finland og Russland til Norge i nyere tid har også bidratt til en ny dimensjon ved norsk og finsk-ugrisk språkkontakt i Norge.

Både nye retninger innen andre- og fremmedspråksforskningen og fornyede interesse for Norge som flerspråklig samfunn stimulerer til å sette fokus på de gamle kontaktsituasjonene i Norge. NOA inviterer forskere til å sende inn artikler innen det overordna temaet, for eksempel

- Språkskifte: Fra flerspråklighet til enspråklighet
- Språklig revitalisering: Fra enspråklighet til flerspråklighet

6 Temanummer

- Formelle aspekter ved norsk og finsk-ugrisk språkkontakt
- Funksjonelle aspekter ved norsk og finsk-ugrisk språkkontakt
- Språkideologi
- Språkpolitikk
- Norsk og finsk-ugrisk flerspråklighet i barnehage og skole

Artiklene skal ta for seg ett eller flere av disse temaene. Tidsfrist for å sende inn manus er 1. desember 2010. Artikkelmanus sendes til:

Hilde Sollid
Institutt for språkvitenskap
Universitetet i Tromsø
NO-9037 Tromsø
E-post: hilde.sollid@uit.no

Den 4. nasjonale konferansen om norsk språk som andrespråk blir arrangert 14. og 15. oktober 2010 i Bergen.

Arrangør: Universitetet i Bergen, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske fag.

Sett av datoene for vår neste nasjonale konferanse som finner sted ved Universitetet i Bergen i oktober. Arbeidet med programmet er i gang. Vi har valgt særlig å profilere skrijving i en andrespråkskontekst både for å samle og presentere forskning som alt finnes på dette emnet i Norge og samtidig presentere nyere, internasjonal forskning og teori innenfor dette feltet. Det er allerede klart at Ulla O. Connor fra Indiana University kommer. Hun har blant annet skrevet *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric* (2008) og *Contrastive rhetoric: Crosscultural aspects of second language writing* (1996).

Selv om vi har valgt et hovedtema for konferansen, er det selvfølgelig mulig å holde innlegg med annen tematikk. Det er også mulig å melde seg på med posterpresentasjon.

Frist for innsending av sammendrag til innlegg og poster er 1. juni.

Frist for påmelding til konferansen er 1. september.

Noran-skolen blir arrangert lørdag 16. oktober.

Kontaktperson:

Aasne Vikøy
Aasne.Vikoy@lle.uib.no

Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter?

*Av Olaf Husby
NTNU*

Sammendrag

Artikkelen drøfter problemstillinger knyttet til hva som skal defineres som muntlig målspråksform for voksne minoritetsspråklige som skal tilegne seg norsk som andrespråk. Det pekes på at den norske språksituasjonen presenterer utfordringer både for elever og lærere. Opplæringen av voksne skjer oftest gjennom bruk av læreverk skrevet på bokmål. Med læreboka som styrende prinsipp anvender lærere i begynnerundervisning vanligvis et bokmålsnært talemål. Dette talemålet kan være forskjellig fra den dialekt læreren bruker til daglig, og det kan være forskjellig fra den dialekt som snakkes i lokalsamfunnet der andrespråksundervisningen finner sted. Ut fra dette stilles det spørsmål om det er de minoritetsspråklige som må investere ressurser i å utvikle forståelse for talt norsk i all sin bredde, eller om førstespråksbrukere av norsk bør tilpasse seg de minoritetsspråkliges kompetanse ved å utvikle ferdigheter i talt bokmål.

Nøkkelord: målspråk, talt bokmål, dialektvariasjon, voksne andrespråksstudenter.

Hva er det de skal læres?

Problemstillinger knyttet til norskopplæring av innvandrere tas fra tid til annen opp til offentlig debatt. Innfallsvinklene kan være av juridisk, økonomisk-administrativ eller pedagogisk art, det vil si spørsmål knyttet til plikt og rett til opplæring, undervisningsorganisering og kostnader, fag-

planer og morsmålets rolle i opplæringen. I et innringings- og debattprogram på NRK P1 der temaet var talemålsformen i nyhetssendingene på NRK brakte en innringer inn følgende synspunkt:

Men jeg tror det er så vanskelig, for eksempel i denne integreringens tid å få [...] fortalt [...] våre [...] innvandrere hva i all verden de skal [...] lære av norsk. Hvis ikke [...] en norsk kommer frem i [...] nyhetssendingene fra NRK, hvis ikke det er det korrekte [...] [H]va skal disse stakkarene lære som skal lære norsk hvis de har [...] svigermor fra Trondhjem [...]. Hva er det de skal læres? (NRK P1, 2009).

Dette ble supplert av en annen innringer:

Det jeg også har tenkt litt på, det er de som kommer til Norge [...] og må lære seg norsk. Det forenkler ikke for dem at de [...] ikke forstår ett, altså de har ikke en ting å forholde seg til. De må lære seg mange forskjellige sprog, noe som gjør at læretiden nok øker betraktelig før de blir integrert og skjønner [norsk] (ibid.).

Problemstillingen som kommenteres, er knyttet den relasjonen mellom norsken som innvandrere skal tilegne seg, og de ulike formene for norsk man møter ute i samfunnet. Det spørres om hvilken form, eller hvilke former, for norsk som skal være målet for opplæring i muntlig norsk for innvandrere. En kan nærme seg denne problemstillingen fra flere hold. En kan spørre konkret hvilke mål som er satt for opplæringen. Svaret på dette kan en søke i læreplaner. Et annet perspektiv gjelder lærernes implementering av planene i det enkelte klasserom, et tredje dreier seg om studentenes forventninger til og mål med opplæringen.

Andrespråkopplæring finner sted på ulike nivåer, fra barnehage til universitet. Jeg vil primært ta for meg voksnes læring av norsk, men forhold knyttet til grunnskole og videregående skole vil i noen grad bli berørt. Et utgangspunkt kan være følgende: Åsta Øvregaard skrev i 2008 en kronikk i Aftenposten hvor hun refererer til minoritetsspråklige studenters møte med norsk i hverdagslivet. Russiske Tatjana beklaget seg over de språklige krav hun ble stilt overfor med en trøndersktalende mann og svigermor fra Stavanger. Tatjana hadde lært norsk på universitetet, og hun tilfredsstilte de kravene som ble stilt til henne der. Problemet var at norsken hun hadde lært på norskkurs, ikke var tilstrekkelig i forhold til de kravene hun møtte som

vanlig samfunnsborger. Dette skyldtes ikke at opplæringen var avsluttet på et for tidlig trinn, men at de målene som var satt for opplæringen ikke stod i forhold til de kravene som ble stilt henne i familien og det norske samfunnet (Øvregaard 2008). En ghanesisk student (Husby personlig kommunikasjon) oppsummerte sin karriere som norskestudent ved å si at han hadde to årskurs i norsk, først et år for å forstå talt og skrevet bokmål, og deretter et ekstra år for å forstå trøndersk. Det første året hadde han undervisning, det andre året ikke. Han framholdt det som også Øvregaard påpeker, nemlig at norskkursene, selv om de er av ett års varighet, ikke umiddelbart kvalifiserer studenten i forhold til den norske språkvirkeligheten. Roten til det som oppleves som et problem, er at studenter, og kanskje voksne spesielt, læres opp i det en kan kalle talt bokspråk. Dialekter har liten plass på norskkursene, så den språklige kompetansen studentene har når de starter sine studier, er langt fra i samsvar med de kravene som møter dem. Mens språkføringen på norskkursene er tilpasset det studentene til enhver tid mestrer, vil studentene etter avsluttet norskkurs oppleve at det stilles helt andre krav til dem som regulære studenter. Disse kravene har ikke eller har i liten grad vært tatt opp på norskkursene: Enkelte forelesere skriver bokmål, andre nynorsk. Foreleserne snakker ulike dialekter, det samme gjør medstudenter.¹

Problemstillinger knyttet til undervisningsspråkets form og dets relasjon til norsk utenfor klasserommet er ikke hyppig diskutert, verken i massemedier eller i faglig sammenheng. Noen ganger dukker de opp *en passant*, som i det nevnte NRK-programmet. Andre ganger kunne en forvente at slike problemstillinger tas opp, men likevel kan temaet bli liggende tilnærmet uberørt. En slik anledning er *Norsk Lingvistisk Tidsskrift 1/2009*, som er et temanummer om "standardtalemål". Her er problemstillingen så vidt nevnt, men den tas ikke opp til drøfting på noen måte. Temaet relateres likevel imidlertid til ulike interessante kontekster. Fire av artikkelforfatterne berører området, og deres korte påpekninger brukes som peilepunkter for den videre diskusjonen:

1. Randi Solheim (2009:145) refererer en hypotetisk dialog mellom en amerikaner og en vestlending. Hun lar amerikaneren spørre etter "den norske fleirtalsforma av 'you' i objektsfunksjonen". Vestlendingen svarer "dere" selv om vestlendinger "på sin lokale dialekt seier 'deke' eller 'dokke', og på si målform skriv 'dykk'".

Jeg omformulerer dette til et spørsmål om hvilken form for norsk det er som *egentlig* er målspråk. Er det dialektene som hos Solheim er eksemplifisert ved ”deke, dokke”, er det nynorsk – eksemplifisert ved ”dykk”, eller er det bokmål – representert av ”dere”?

2. Gunnstein Akselberg (2009:69) refererer David Crystals definisjon av ”standard” der det heter at en standard er en institusjonalisert norm som kan brukes ”in teaching the language to foreigners”.
3. Mats Thelander (2009:192) refererer en debatt i Sverige der det ble diskutert hvilken form for svensk som en skulle lære innvandrere: ”et allmänt standardspråk [...] eller en regional standard som kunde få stöd i det omgivande lokalsamhället”.

Jeg omformulerer igjen disse to utsagnene til et spørsmål om hvilken form for norsk det er som skal ligge til grunn for undervisningen i norsk som andrespråk, en definert norm eller ikke?

4. Toril Opsahl og Unn Røyneland (2009:114) mener at det kunne være ”fristende å spekulere i om ikke også multietnolektiske former med tiden vil kunne få innpass i en moderne oppfatning av standard tale i visse sammenhenger”.

Dette leses som et spørsmål om hvilken innvirkning andrespråksbrukeres norsk vil kunne ha på utviklingen av norsk. Dette er en problemstilling jeg ikke kommer til å forfølge her. I stedet for å diskutere mulige effekter av en viss praksis, vil jeg heller gå inn på faktisk undervisning i norsk som andrespråk i dag. Dermed vil jeg slå sammen de to første spørsmålene ovenfor til ett: Hvilken form for norsk skal være målspråk for andrespråkslæringer?

Norsk som andrespråk – bokmål eller nynorsk?

Problemstillingen som er presentert ovenfor, kan spesifiseres gjennom en kategorisering etter det mediet språket formidles gjennom. Med andre ord: Hva skal være mål for opplæring i *skriflig* og *mundlig* norsk? I den videre diskusjonen kommer jeg spesielt til å ta for meg muntlig norsk, men ettersom svært mye av andrespråksopplæringen for voksne skjer med

referanse til lærebøker, vil det også være relevant å se nærmere på målformen i lærebøkene, altså nynorsk og bokmål. En slik granskning vil også være relevant i forhold til i hvilken grad skriftspråksformen har innflytelse på det muntlige språket i klasserommet.

Generelt sett er det ikke urimelig å påstå at nynorsk spiller en betydelig mindre rolle innenfor andrespråksopplæring enn innenfor morsmålsopplæringen. Det er ikke uvanlig at innvandrere som bor i kommuner der nynorsk brukes i opplæring og administrasjon, får andrespråksopplæringen på bokmål, jf. Kerstin Bouvein (*Bergens Tidende* 2008) som sier at "[v]i lærer bokmål på norskkurs, borna lærer nynorsk på skulen og i barnehagen, og hardangerdialekt må vi hanskast med ute." Spørsmålet om opplæringspråk ble aktualisert i 2009 ved at 50 ordførere, hovedsakelig fra Vestlandet, skrev under oppropet "Stø kravet om nynorsk undervisningsmateriell i alle fag til framandspråklege". Initiativet til oppropet kom fra en andrespråkslærer på Vestlandet (*grannar.no* 2009), og var en reaksjon på at den alt overveiende del av læremidlene som er utviklet innenfor andrespråksfeltet, er på bokmål, og at disse læremidlene er tatt i bruk i områder hvor all undervisning ellers er basert på nynorsk. Utover dette vil jeg påstå, uten å kunne vise til systematiske analyser av stil, ordvalg og formverk i lærebøkene i norsk som andrespråk, at bøkene på bokmål er dominert av moderate former, det vil si mindre talemålsnære former. Dermed vil tilegnelsen av moderate bokmålsformer være grunnlag for etablering av en andrespråksform som kan ligge relativt langt fra det lokale talemålet. Dette vil ha konsekvenser for den språklige samhandlingen med førstespråksbrukere som skriver nynorsk, og som snakker dialekter som ligger relativt nær nynorsk. Flere har ytret seg offentlig om dette:

Viss me lærte nynorsk på skulen, ville det vore nærare språket dei snakkar på gata her. Vossamål, seier Iyassu Tesfagabre. Han får norskopplæring på bokmål i nynorskkommunen. (*Bergens Tidende* 2009a)

Korleis kan innvandrarkvinner hjelpe barna med leksene når ordbøkene berre står på bokmål? [...] Eit anna problem er at dei fleste bøkene som Yoser låner på biblioteket, står på bokmål. (*grannar.no* 2009)

Når ein lærer ei anna målform enn det som vert snakka kring ein, kan det [...] vere med på å bygge opp under framandgjering. At ein snakkar same dialekt, kan derimot verke positivt på integrering i det nye heimemiljøet. (Marsh m.fl. 2004:7)

Dette bringer oss inn på spørsmålet om hvorfor det finnes så få læreverker på nynorsk for innvandrere. To korte svar kan gis. For det første er det slik at etter gjeldende lovverk trenger ikke lærebøker og læremidler i norskfaget å oppfylle kravet om parallellutgaver, jf. Opplæringslovens § 9-4: ”Lærebøker og andre læremiddel”, som sier at ”[i] andre fag enn norsk kan det berre brukast lærebøker og andre læremiddel som ligg føre på bokmål og nynorsk til same tid og same pris” (Kunnskapsdepartementet 2009). Prinsippene som skisseres i opplæringsloven, gjelder primært for grunnskole og videregående skole, men brukes også i voksenopplæringen. For det andre er det slik at nynorske læreverker i andrespråk selger dårlig. Forlaget Cappelen Damm tilbyr to lærebøker på nynorsk. Salget er på mellom 50 og 100 bøker i året (*Bergens Tidende* 2009a). Ulike tiltak har vært iverksatt for å tilby flere læreverker på nynorsk. Prosjektet *Nettbaserte nynorske læremiddel for vaksne*², også kalt *Nynorsk Pluss*, ble iverksatt av Gloppen opplæringsssenter i 2001. Målet var å utvikle et godt andrespråkstilbud på nynorsk. Søk på nettet forteller følgende historie om prosjektet: I 2003 heter det at ”Opplæringsprogrammet som skal lære innvandrere nynorsk har vorte ein suksess.”³ To år senere kom stikk motsatt melding: ”Tung start for Nynorsk pluss. Gloppen opplæringsssenter slit med å få kommunar til å ta i bruk opplæringsprogrammet Nynorsk pluss.”⁴ I 2006 sluttet så ”[v]aksenopplæringa på Voss [...] å bruka nynorske læremiddel [...] fordi kvaliteten på læremidla var for dårleg” (*Bergens Tidende* 2009b). Læreverket forefinnes i dag i ny og utvidet utgave, det vil si både på bokmål og på nynorsk, og i to versjoner tilpasset ungdommer og voksne. Det er vanskelig å dokumentere bruken av tilbudet. Totalt skal det nå finnes 10 læreverker på nynorsk.

Jeg avstår fra en lignende gjennomgang av læreverker på bokmål. Det skulle være tilstrekkelig å si at siden 1960-tallet har bokmålet vært dominerende innenfor feltet. En rekke lærebokserier er utviklet. De mest brukte har kommet i flere opplag, og de har vært revidert flere ganger.

Lingua franca i Norge

Jon Erik Hagen (2004) stiller et sentralt spørsmål: *Hvilket språk skal være lingua franca i Norge?* Svaret han gir, er neppe oppsiktsvekkende: Muntlig og skriftlig utveksling av informasjon i Norge må generelt sett foregå på norsk.

Hagen inviterer til en interessant debatt. Særlig interessant er hans synspunkt om at et slikt lingua franca er et språk som er eid av alle. Av det følger at "[a]lle som bor permanent i Norge bør ha rett til å bidra til utformingen av nynorsk og bokmål."⁵ Hagen går lite inn på skillet mellom talt og skrevet norsk. Det ville etter min mening være interessant å stille et supplerende spørsmål: Hvilken form for norsk skal være lingua franca i Norge? og mer presist: Hvilken form for *talt* norsk skal være lingua franca i Norge? Dette er langt fra et enkelt spørsmål idet svaret har implikasjoner for flere felt: Utvikling av læremidler, pedagogisk praksis, utdanning av lærere og språklige praksiser for å nevne noen.

De problemstillingene som kommer til uttrykk her, kan løftes til et mer allment nivå og slik omfatte relasjonen mellom skriftspråksform og talemål generelt. Egne erfaringer fra andrespråksundervisning supplert med samtaler med minoritetsspråklige, observasjoner av undervisningspraksis og dagligliv i det flerspråklige Norge i tillegg til ytringer gjennom massemedier og ulike rapporter, viser, slik jeg ser det, at spørsmål knyttet til talemålsform i andrespråksundervisning er problemstillinger som er underkommunisert. Problemet er, slik jeg ser det, knyttet til om det er *førstespråksbrukeren* eller *andrespråksbrukeren* som skal påta seg hovedansvaret for at kommunikasjonen mellom partnerne opprettholdes når de møtes i dialog. Med andrespråksbruker mener jeg her den relativt nyankomne og nyutdannede fra norskkurset, altså en person med kort fartstid som bruker av norsk.

En språklig tilpasning, uavhengig av hvem som utfører den, gjøres i forhold til samtalepartnerens språklige kompetanse. Skal førstespråksbrukeren tilpasse seg, må vedkommende endre sin kommunikasjonspraksis, i særlig grad den muntlige framføringen, i forhold til andrespråksbrukerens kompetanse. Det samme må andrespråksbrukeren. En nærmere beskrivelse av denne tilpassingsprosessen kan gjøres på grunnlag av en analyse av hvilke trekk som karakteriserer henholdsvis første- og andrespråksbrukeren som lyttere og talere av norsk. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor. Først vil jeg vende tilbake til klasserommet hvor det undervises i norsk som andrespråk. Der etableres de ferdighetene som andrespråksbrukeren bygger sin senere språkføring på, i det minste i en innledende fase. Jeg vil også hevde at det er kvalitative forskjeller med hensyn til språkbruk i andrespråksundervisning for barn og for voksne. Med utgangspunkt i ustrukturerte observasjoner vil jeg mene at den norske talemålsformen i undervisning av minoritetsspråklige barn ligger nær den som er vanlig i undervisning av

norske barn, det vil si at læreren foretar de innholds- og formmessige endringene som kreves i forhold til elevenes alder og kompetanse og slik opprettholder et samsvar med talt norsk slik språket brukes utenfor klasserommet. Voksne andrespråksstudenter på sin side møter en form for norsk som knappast finnes utenfor klasserommet, i få ord kan dette beskrives som et bokmålspreget talemål på dialektal intonasjon.

Voksnes muntlige andrespråksferdigheter

Som Øvregaard (2008) påpeker, er undervisningen av voksne av en slik karakter at den ikke alltid bidrar til at studentene utvikler en formålstjenlig norskkompetanse. Studenten som er bosatt i Trondheim, kan snakke med sin lærer, men ikke med sin svigermor fra Stavanger. Hva er bakgrunnen for dette? Jeg mener vi kan fange inn problemstillingen i en relativt enkel beskrivelse. Den tar utgangspunkt i at voksne elever som skal lære seg norsk som andrespråk, kan plasseres i en kontekst der de må forholde seg til tre språkkilder: *Lærerens talemål* slik det er tilpasset klasseromspraksis, *den leste varianten av lærebokas tekster* og *det lokale talemålet*. Det faste skriftspråklige punktet er læreboka, og læreboka er normalt på bokmål. Dermed vil den lokale dialekten ikke få en plass i klasserommet (med mindre den er i noenlunde samsvar med bokmålet), og heller ikke lærerens dialekt (med mindre den også samsvarer med bokmålet). Ut fra dette vil en vestnorsk lærer som underviser norsk i et trøndersktalende miljø med lærebøker på bokmål, snakke bokmål. Dette lærerspråket vil ofte reflektere prosodien i det talemålet læreren ellers normalt bruker, det vil også kunne være islett av fonologiske trekk fra dette talemålet i det bokmålsbaserte talemålet. Denne formen for norsk vil brukes av hele lærerstaben, uansett hvor de er fra. Dette er etter min mening en rimelig og fornuftig tilnærming. Læreren bygger bro mellom tekst og tale ved å undertrykke eget dialektalt talemål for å gå over til talt bokspråk, det vil si talt bokmål. Mange lærere forteller at denne overgangen opplevdes som vanskelig, til dels svært vanskelig tidlig i deres karriere som andrespråkslærere. En første hindring er å ta bokmålet i sin munn, den neste er å anvende talt bokmål i andre nordmenns påhør. Disse overvinnelsene skyldes nok flere forhold. For det første er brukerne neppe vant til en slik talemålsform ut fra de mål som gjelder for norskopplæring i grunnskole og videregående skole. For det andre vil et skifte fra dialekt til talt bokmål kunne rubriseres som knot, og ut fra de

holdningene en slik muntlig praksis møtes med, kan den enkelte språkbruker bli objekt for de holdninger slik tale blir møtt med (jf. Molde 2007). Den ubekvemme følelsen nye lærere i norsk som andrespråk blir var i seg selv, kan nettopp være uttrykk for hvor sterkt internalisert slike holdninger kan være.

At talt bokmål blir det bærende språket i klasserommet, er ikke problematisk i og for seg. Problemet oppstår når den voksne eleven med det bokmålsnære talemålet som eneste redskap, går ut i det norske samfunnet. Den muntlige praksisen til vedkommende, gitt at den ellers holder kvalitative mål, gir vedkommende mulighet til å snakke med nordmenn. Vedkommendes lytteferdigheter, som er innsnevret til å gjelde en varietet, nemlig lærerens bokmålstale, kan derimot virke begrensende på vedkommende kompetanse i å forstå hva som blir sagt. For å illustrere dette med referanse til et ord: Mens læreren bruker formen ”jeg” – /jæi/, vil eleven kunne møte helt andre former i lokalsamfunnet ved at en av formene ”i, æ, æg, e, eg, je” (det finnes flere) inngår i den lokale dialekten, eller ved at noen av eller alle formene brukes av innflyttere.

Dette kan demonstreres gjennom historien om *Nordavinden og sola* gjenfortalt slik jeg gjør det, altså slik en snakker i Sandnessjøen, Nordland (Husby 2008). Dersom en legger til grunn en lesning som bygger på lydverket i områdene rundt Oslo, finner en at av tekstens 100 ord vil det være avvik mellom bokmålsnær tale og dialektal tale i 73 ord, det vil si at nærmere tre av fire dialektalt uttalte former er forskjellig fra en skriftspråksnær lesning av de samme ordene. Det er sett bort fra forhold knyttet til intonasjon. Sammenfallende ordformer er understreket i teksten nedenfor:⁶

1	/nu:ɾæ,vi:n̩ ɔ̩ ¹su:ɾæ ²kran:ɾæ um ¹kem: a di so va de:n ²stærkaste		/nu:ra,vin:n̩ ɔ̩ ¹su:la ²kran:let om ¹vem: av dem som va:d̩n̩ ²stærkeste
2	do ¹kom: dæ ein ¹ma:n̩ ²go:anes mæ ein ¹varm ²frak:e po se		da ¹kom: de en ¹man: ²go:ene me en ¹varm ²frak: po sæi
3	di vaɫ ²eni um at de:n so ¹føɫt kæn fo ²ma:n̩ te ɔ̩ ta ¹a: se ²frak:en skæ ¹jeɫ: fø²tærkar ep̩ jep̩ ²a:n̩er		di ble ²eni om at den som ¹føɫt kæne fo ¹man:n̩ til ɔ̩ ²ta:av sæi ¹frak:en skæle ²jele fo²tærkere en den ²an:dre
4	¹so ¹bɾost ²nu:ɾæ,vi:n̩ a ¹aɫ: si ¹makt		¹so ²blo:ste ²nu:ra,vin:n̩ av ¹aɫ: sin ¹makt
5	mæn des ¹meir ha:n̩ ¹bɾost des ²tæt̩ar ¹trak: ¹ma:n̩ ²frak:en ¹rænc se		men des ¹mer den ²blo:ste des ²tət̩ere ¹trak: ¹man:n̩ ¹frak:en ¹rænt sæi
6	ɔ̩ te ¹sist qa ²nu:ɾæ,vi:n̩ ¹up:		ɔ̩ til ¹sist qa ²nu:ra,vin:n̩ ¹op:

7	do: ¹ ʃein ¹ su:ɾæ <u>fram so</u> ¹ goc: o ¹ vanɿ o ¹ straks <u>tu:k</u> ¹ ma:n a se ² frak:en	da: ¹ ʃin:te ¹ su:la <u>fram so</u> ¹ got: o ¹ varmt o ¹ straks <u>tu:k</u> ¹ man:n a sæi ¹ frak:en
8	o ¹ so: mot ² nu:ɾæ,vi:n ² i:n,rø:m: <u>at</u> ¹ su:ɾæ va de:n ² stærkaste a di/	o ¹ so: mote ² nu:ɾæ,vi:n ² i:n,rø:m:e <u>at</u> ¹ su:la vad:n ² stærkeste av dem/

Den dialektale varianten karakteriseres av for eksempel:

- senkning av fremre trange vokaler,
jf. ”men”:/mæn:/ vs. /men:/
- palataler, jf. ”godt”:/goc:/ vs. /got:/
- apokope, jf. ”sterkere”:/²stærkar/ vs. /²stærkere/
- elisjon, jf. ”som”:/so:/ vs. /som:/
- tonelag, jf. ”frakken”/²frak:en/ vs. /¹frak:en/
- morfologi, jf. komparativ”-ere” vs. ”-ar”

Flere av ordene inneholder også mer enn en forskjell, for eksempel det første ordet i teksten.

At andrespråklærere forenkler talemålet, er ikke uvanlig. Det er lenge siden trekk ved såkalt lærerspråk, ”teacher talk”, ble dokumentert (se for eksempel Sinclair og Brazil 1982) Dette er benevnelsen på talemålsformen som oppstår som et resultat av lærerens forsøk på å tilpasse språkføringen sin til elevens nivå for å oppnå størst grad av forståelse. Lærerspråk, som er en betegnelse som benyttes innenfor andre-/fremmedspråkundervisning, vil være spesialdesignet for lytteren slik at det karakteriseres ved å være preget av tydelig uttale og lav talehastighet i tillegg til gjentakelser og pauser. En finner korte setninger, enkle nominal- og verbalfraser og et avgrenset vokabular. Dette er jo en pedagogisk praksis som i høyeste grad må sies å være forsvarlig i en innledende fase uavhengig av om det underviste målspråket i klasserommet er likt eller ulikt målspråksformen en finner utenfor klasserommet. Problemene oppstår som sagt, når de språklige forskjellene mellom disse to arenaene ikke tilnærmes hverandre.

La oss gå litt mer detaljert til verks. På tradisjonelt vis kan vi dele opp språkerfardigheter etter om de angår skrift eller tale, om de angår produktive eller perseptuelle ferdigheter, og om vi har å gjøre med første- eller andrespråksbrukere. Videre kan dikotomien bokspråk/dialekt innføres. Bokspråk – B – skal forstås som en lest variant av det skriftspråklige underlaget. Lesemåten forutsettes å være tradisjonell, det vil at intonasjon i leserens dialektale talemål avspeiles. Fonologien kan inneholde dialektale trekk, men

normalt realiseres former som finnes i den varieteten som ligger til grunn for bokspråket. For bokmålets del vil det være talemålet på det sentrale Østlandet. Dialekt – D – skal forstås som talerens sedvanlig talemål. Under har jeg satt opp en figur for å vise norskkompetansen hos morsmålsbrukere og andrespråksbrukere. Språkbrukerne kodes som NO1: morsmålsbrukere av norsk, og NO2: andrespråksbrukere av norsk. I figuren indikerer <+> mestring av et aspekt ved språkkompetansen, <-> indikerer fravær av en slik kompetanse, og <~> mestring til en viss grad. De tre siste kategoriene er i tillegg markert med fargekoder, hhv. hvit, svart og grå. I denne sammenheng utelater jeg bevisst problemstillinger knyttet til hva fraværet av kompetanse skyldes, om det er fravær av kompetanse eller om det er relatert til holdninger.

	Skrift				Tale			
	Lese		Skrive		Lytt		Snakke	
	NO1	NO2	NO1	NO2	NO1	NO2	NO1	NO2
Kolonne	1	2	3	4	5	6	7	8
B - BOKSPRÅK	+	+	+	+	+	+	-	+
D - DIALEKT	~	-	~	-	+	-	+	-

Figur 1. Norskkompetanse hos skrivekyndige morsmåls- og andrespråksbrukere

Venstre del i figur 1, *Skrift*, intenderer å vise at andrespråksbrukeren (NO2) etter fullført språkkurs ideelt sett leser og skriver normert norsk (kolonne 2B, 4B). De grå cellene indikerer at nordmenn utover å kunne skrive bokmål og/eller nynorsk (kolonne 1B, 3B) også til en viss grad kan skrive på dialekt (1D,3D). Denne kompetansen er mindre viktig i det perspektivet som legges til grunn her, men er likevel relevant sett fra et integreringssynspunkt.⁷

Problemene som de tidligere refererte studentene opplevde, er relatert til høyre del av figuren. I den grad NO1 og NO2 oppviser tilnærmet like ferdigheter innenfor hvert av områdene *Lese*, *Skrive*, *Lytt*, *Tale*, vil dette være markert med identiske matematiske operatører (+ + eller - -). Figur 1 viser at en norsk morsmålsbruker som lytter, vil forstå både talt bokspråk (5B, tilegnet gjennom egen og andres skriftspråknære høytlesning) i tillegg til dialektal tale (5D), det vil i prinsippet si alle norske dialekter. Grunnlaget er erfaringer gjort ved personlig kontakt eller gjennom massemedier. Den

voksne andrespråksbrukeren vil som lytter mestre en skriftspråksnær norsk-variant (6B), en ferdighet som er utviklet i omgang med vedkommendes språklige primærkontakt – læreren. Som taler anvender førstespråksbrukeren en dialekt, stedegeen eller fra andre deler av landet (7D). Denne ferdigheten innehar ikke NO2 (8D). Vedkommende vil snakke sitt bokmålsnære norske andrespråk (8B).

Siden andrespråksbrukeren er ”flasket opp” på bokspråk, vil denne primære innputt være grunnlaget for de muntlige ferdighetene vedkommende mestrer (8B). Denne varianten av norsk, talt bokspråk, vil jeg mene er en marginalisert ferdighet hos førstespråksbrukere (7B). For det første har vedkommende liten eller ingen opplæring i noen form for skriftspråksbasert talemål i skolen bortsett fra det som er tilegnet gjennom regulær høytlesning av norske tekster. En vil trolig også kunne observere bokmålsnær tale under muntlige oversettelser av tekster fra et annet fremmedspråk, men på den annen side oversatte ikke alltid mine trøndersktalende barn det engelske ”I” eller det fransk ”je” til norsk ”jeg” – /jæi/. I deres muntlige oversettelse kunne ordene like gjerne få formen /æ:/ . Det har ikke lyktes meg å lokalisere dokumentasjon på dagens praksis i oversettelse i og utenfor klasserommet. I en undersøkelse av forhold rundt skriftspråksnær tale, eller ”knot” som det også kalles, fant imidlertid Molde (2007) at yngre personer ser ut til å ha større aksept for slik tale enn eldre. Men undersøkelsen er gjennomført i forhold til andre språkbruksarenaer, og motivene for slik bokspråksnær tale er også en annen en de som er anført ovenfor. Ut fra dette vil jeg mene at talemålsform under oversettelse av fremmedspråk er et felt som det vil være interessant å undersøke nærmere med hensyn til praksis, motivasjon og holdning. En må også være oppmerksom på at en tilsynelatende mangel på mestring av bokmålsnær tale kan være et overflatefenomen i den forstand at holdningsmessige forhold knyttet til taler og talerens omgivelser kan forhindre bruk av en talemålsform som har vært anvendt under muntlig oversettelse i skolen, og som dermed potensielt mestres. Dette er igjen et forhold i kommunikasjon mellom første- og andrespråksbrukere som burde undersøkes nærmere.

Konsekvensene av det som er nevnt ovenfor, kan illustreres med en episode fra et posthus i Trondheim: En utenlandsk student henvendte seg på bokspråk, det vil si bokmål, til funksjonæren i kassen. Funksjonæren svarte på engelsk. Studenten responderte på norsk. Dette mønsteret ble opprettholdt under hele transaksjonen. Studenten kunne norsk, og ønsket å ytre seg på norsk, riktignok på en bokmålsnær form. Den norske funksjonæren

kunne ikke, eller i det minste ville ikke, uttrykke seg på samme skriftspråksnære bokspråk, og valgte derfor en form som etter hans mening ville gjøre forhandlingene enklere, nemlig engelsk. Den uformelle observasjonen gir ingen mulighet for å fastslå på hvilket grunnlag postfunksjonæren gjorde sitt valg. Denne og lignende observasjoner, jf. Øynes (1995), gir begrunnelsen for innføringen av en negativ markering av 7B i figur 1. Markeringen gjøres altså i forhold til observasjon, og ikke ut fra mulige underliggende forhold som manglende kompetanse i bokspråksnær tale eller holdningsrelaterte hindringer. Ut fra drøftingen ovenfor vil jeg mene at samtaler mellom morsmålsbrukere av norsk og bokmålstalende andrespråksbrukere kan beskrives som et asymmetrisk forhold innenfor det perspektivet vi her legger til grunn. Mens førstespråksbrukeren *forstår* talt bokspråk (B) og dialekt (D), forstår andrespråksbrukeren bare talt bokspråk. Førstespråksbrukeren kan bare *snakke* dialekt, mens andrespråksbrukeren bare snakker bokspråk. Dette er illustrert i figur 2 hvor fravær av kompetanse er markert med svarte felt. Forhold som mestres står i hvite felt.

	NO1		NO2	
Snakke	D	>	D	Lytte
	B	-	B	
Lytte	D	-	D	Snakke
	B	<	B	

Figur 2 NO1 og NO2: Asymmetrisk relasjon

Ut fra dette vil kommunikasjonen mellom første- og andrespråksbrukere blokkeres av to grunner:

1. Førstespråksbrukeren kan ikke/vil ikke snakke bokspråk
2. Andrespråksbrukeren forstår ikke dialekt

En sammenligning av kompetansen hos to morsmålsbrukere, NO1¹ og NO1², vil normalt være symmetrisk (figur 3). Begge vil som lyttere mestre bokspråket (B), vant som de er til å høre lest bokspråk i skole, nyheter, på teater osv. I tillegg forstår alle norske dialekter (D^{1>N}). Generelt vil ingen av dem vise spor av "diglossisk" atferd ved at de som talere skifter til det talte bokspråket av den typen som andrespråksbrukeren anvender. Min på-

stand er altså at talt bokspråk er en form for norsk som NO1¹ og NO1², og nordmenn generelt, ikke bruker i sin muntlige praksis, og som de derfor ikke griper til i situasjoner hvor de møter personer som bruker og bare forstår denne formen for norsk. Dette skjer til tross for at denne formen for norsk er noe de mestrer som lyttere.

	NO1 ¹		NO1 ²	
SNAKKE	D ^{I>N}	>	D ^{I>N}	LYTTE
	B	–	B	
LYTTE	D ^{I>N}	<	D ^{I>N}	SNAKKE
	B	–	B	

Figur 3. NO1¹ og NO1²: Symmetrisk relasjon

Hva hindrer bruk av bokmålsnær tale?

Det rasjonelle valget det ville være å ty til talt bokmål, noe som ville være det kommunikativt mest hensiktsmessige, overstyres altså slik at norske førstespråksbrukere heller velger dialekt eller engelsk enn talt bokmål slik episoden ovenfor viste. Denne overstyringen kan skje ut fra manglende kompetanse eller ut fra holdningsmessige forhold. Videre forskning vil kunne gi ytterligere innsikt i dette. Molde (2007) oppsummerer sin masteroppgave om knotting slik:

Fleirtallet av informantane viser at dei har negative haldningar til knot. Dette kan tyda på at sjølv om nordmenn generelt vert rekna for å vera språkleg tolerante, omfattar ikkje toleransen den forma for språkleg variasjon som vert rekna som knot.

Denne observasjonen er interessant sett i forhold til de forestillingene en til vanlig har om dialektparadisene i Norge. Mens overgang til bokmålsnær tale tradisjonelt blir rubrisert som knotting, det vil si en praksis der en tar i ”bruk en kode som signaliserer andre verdier enn det vedkommendes egen sosiale stand og stilling skulle tilsi” (Mæhlum og Røynealand 2009), har bruken av bokmålsnær tale i dag også fått en nyere og svært forskjellig funksjon, nemlig som den talemålsformen som anvendes i andrespråksundervisning av voksne, og som naturlig nok også anvendes i samtaler mellom andrespråksbrukere og

lærere utenfor klasserommet. Til tross for at andrespråksundervisning har funnet sted i en periode på over 40 år, ser ikke den ”nye” praksisen ut til i særlig grad å ha vunnet innpass på de arenaene utenfor klasserommet der ”ferske” andrespråksbrukere ferdes. Her er det trolig fremdeles slik at det er de tradisjonelle konnotasjonene til bokmålsnær tale som ”knot” som dominerer, og førstespråksbrukere av norsk som må forholde sin muntlige praksis til den kompetansen nyankomne innvandrere har, vil med sannsynlighet legge bånd på seg slik at deres ytring får dialektal eller engelsk form.

Andrespråksbrukerens perspektiver

Et forhold man vet relativt lite om, er andrespråksbrukernes syn på og forhold til den norske språksituasjonen. Enkelte ønsker å lære bokmål, andre nynorsk. Holdningene til dialekt er også varierende. Begrunnelsene for valg er varierende. Tesfagabre (*Bergens Tidende* 2009) refererer til kommunikative behov når han ønsker nynorsk, men valget hans er avvikende i forhold til flertallet av voksne innvandrere som

[...] selv viser laber interesse for sidemål. En undersøkelse fra 1996 viste at 93 prosent av fremmedspråklige elever hadde et negativt syn på nynorsk, mens bare syv prosent var positive. (Sætre 2007)

Manglende empiri på dette feltet tillater bare referanser til personlige samtaler hvor enkeltutsagn kan illustrere synspunkter på den norske språksituasjonen. Mine vietnamesiske elever refererte til at den ”korrekte” formen for vietnamesisk var den en fant i Hanoi, og ut fra dette var det rimelig at talemålet i hovedstaden, det som de antok var det mest prestisjerike, var det språket de skulle lære. Den ”rurale” nynorsken var uinteressant (og heller ikke aktuell i Trondheim). De vietnamesiske dialektene ble beskrevet som degenererte og mindreverdige varianter av hovedstadspråket, og dermed var de også uinteressante. Innenfor elevgruppen kunne en observere fleip og lett mobbing som tok utgangspunkt i at enkeltelever snakket mindreverdige dialekter. Elevene hadde forventninger om at forholdene i Norge skulle være parallelle til dem en fant i Vietnam, med andre ord at velutdannende nordmenn skulle mestre talt bokmål. Dermed måtte problemstillingene som tas opp i denne artikkelen tematiseres, og det gikk ikke lang tid før enkeltelever fikk syn for sagn.

Noen studenter har kommentert at det i prinsippet ikke skulle være forskjellig relasjon mellom talt norsk og skrevet norsk på den ene side og "standard" engelsk og skrevet engelsk på den andre, når det gjelder brudd på ortofone prinsipper. Engelsk ortografi framviser stor variasjon med hensyn til hvordan språklyder er representert i skrift. Slik sett blir relasjonen mellom skrift og tale i engelsk, <I> – /ai/, og norsk dialekt <jeg> – /æ:/ i prinsippet den samme. Dermed forventet de at det skulle være like greit å lære skrevet og talt norsk som å lære skrevet og talt engelsk. Problemene dukket imidlertid opp når de oppdaget at den samme skriftspråksformen måtte representere en rekke talemålsformer. Bare den ene skriftformen <jeg> representerer en rekke lydige realiseringer /æ: /, /e:/, /e:g/, /i:/, /je:/, /jæi/ osv.

Beskrivelser av innvandrerspråk har i stor grad hatt et kontrastivt perspektiv med fokus på fonologi, morfologi og syntaks. Det ville være av stor interesse å få innsikt i kulturelle og pedagogiske forhold knyttet til tale og skriftspråk. På den måten ville en kunne se norsk i forhold til andre språk og slik få avklart om den norske språksituasjonen virkelig er så unik som en tror med hensyn til de dimensjonene som er nevnt her.

Hvor mange lærer norsk som andrespråk?

Hvor mange elever kan potensielt være berørt av det beskrevne forholdet? Ifølge VOX var det i skoleåret 2007-2008 22823 voksne kursdeltakere i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. I tillegg kommer privatister og deltakere som får opplæring etter en overgangsordning (VOX 2009). Grunnskolens informasjonssystem oppgir at det i skoleåret 2009-2010 er 41488 elever som får særskilt norskopplæring. I tillegg kommer 1391 asylsøkere. I grunnskolen er det 11317 som følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Tallene for videregående skole har jeg ikke kunnet finne.⁸ Jeg har heller ikke tall for studenter som går på kurs på høyskoler og universiteter, men vil grovt anslå antallet til å være 1000 personer.

Uten at jeg har forskningsmessige belegg for påstanden, vil jeg ut fra usystematiske observasjoner anta at det er en kvalitativ forskjell mellom elever i grunnskole og i voksenopplæring når det gjelder tilgang til norsk språk. Dette får i sin tur konsekvenser for den språklige kompetansen som utvikles. For det første er det slik at barn oftest går på skole sammen med norskspråklige barn. Dermed vil de ha mulighet for en hyppig kontakt med

norsk talespråk. Jeg vil anta at dette i stor grad også gjelder i fritida. Voksne, derimot, går på tilrettelagte kurs der det normalt ikke er andre norskspråklige i klasserommet enn læreren. Jeg vil også anta at voksne i sin fritid har mindre kontakt med norsk språk enn hva barn har. Med andre ord finner jeg det ikke urimelig å påstå at minoritetsspråklige barn i langt større grad har tilgang til norsk tale enn hva minoritetsspråklige voksne har. For det andre vil jeg mene at minoritetsspråklige elever i grunnskolen i større grad enn voksne har tilgang til det jeg vil kalle autentisk norsk. Barna møter medelevenes dialektpregede talespråk. Lærernes muntlige praksis overfor innvandrerbarn vil jeg anta ligger nær den som de samme lærerne bruker overfor norskspråklige elever, det vil si at språket er tilpasset alder og språkkompetanse, men frigjort fra skriftspråksformene en finner i lærebøkene i den forstand at de ikke snakker et bokspråk. Hvis det nå er slik at voksne i mindre grad pleier omgang med nordmenn, vil de som en konsekvens av dette bli eksponert for autentisk norsk i mindre grad enn barn. I tillegg vil det være slik at lærernes muntlige praksis i stor grad er styrt av lærebøkene, det vil si at den muntlige norsken de eksponeres for vil være en form for bokspråk (Øynes 1995). Skoleaktivitetene til barn er trolig friere i forhold til lærebokas tekst enn hva en finner for voksne, og de vil gjennom denne kontakten også få en uformell opplæring i norsk.

Tallene ovenfor viser altså at det årlig er rundt 40000 barn og rundt 25000 voksne som lærer norsk som andrespråk. Artikkelen tema berører primært de voksne. Jeg har ikke tilgang til tall som viser minoritetsspråkliges bosettingsmønster, men siden halvparten av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre bor utenfor Oslo, Akershus, Østfold og Vestfold (SSB 2009), har man en indikasjon på antallet som kan være berørt av denne tematikken utenfor kjerneområdet for de bokmålsnære talemålene.

Talemålet i norsk skole, førstespråksbrukere

Med beskrivelsen over som bakgrunn kan det være interessant å se på hva fagplanene sier om muntlig opplæring i norsk. La oss starte med hva som gjelder for førstespråksbrukerne. En lite gløtt tilbake i morsmålsfagets historie viser en bevegelse mot bevaring av elevenes dagligspråk. Det finnes offentlige vedtak som regulerer bruken av talemål i skolen. Lærerne som underviser norskspråklige elever skal tilrettelegge sitt talemål i forhold til dem, i praksis vil det likevel være slik at de bruker et talemål som er sterkt

farget av egen dialektale bakgrunn. Nedenfor finnes en rekke sentral årstall. Mer detaljerte framstillinger finnes for eksempel i Jahr (1994) og Omdal og Vikør (2002).

- 1878 "Undervisningen i Almueskolen bør saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talesprog."
- 1887 "Normen for udtale og oplæsning skal være det 'dannede talesprog' d.e. den udtale som i hver landsdel er den sedvanlige i dannede folks omhyggelige, men ukunstlede dagligtale".
- 1917 Målparagrafen i byskoleloven: "Ved den mundtlige undervisning bruker elevene sit eget talesprog, og læreren skal såvidt mulig tillempe det for ham naturlige talesprog etter dette."
- 1923 Innskjerpning og forklaring av innholdet i loven etter at loven ikke ble fulgt overalt: "Det er lærerens plikt å holde barnets talemål høit i ære, og han skal la barnet forstå og føle dette. Han skal opmuntre det og hjelpe det til å tale sitt heimemål rent, klangfullt og godt. Han må ikke venne barna av med å tale heimemålet og søke å få dem til å tale bokmål på skolen."
- 1925 Departementalt rundskriv presiserer at skolestyrene ikke har rett til å gjøre vedtak om talemål i skolen. Dette var en respons på at skolestyret i Bergen vedtok at både elever og lærere i byen skulle tale riksmål på skolen.
- 1978 Norsk språkråd: Elevene har mulighet til å bruke sitt eget talemål fritt, og at lærerne skal uttrykke seg slik at de lett forstås av elevene, men dette skal likevel ikke være til hinder for at læreren har rett til å velge hvilken variant av norsk hun eller han vil bruke.

Hva sier læreplanene for andrespråksundervisning?

Norskundervisningen av språklige minoriteter har vært styrt av en rekke planer som gir innhold i og mål for undervisningen. En vil forvente at planer

og forskrifter fra 1970-tallet og utover inneholder beskrivelser av hva muntlig norsk er i et andrespråksperspektiv. Med referanse til morsmålsfaget kunne en forvente nærmere beskrivelser av undervisningen i muntlig norsk, det vil si hvilken form for norsk er det elevene skal lære, problemstillinger knyttet til bokmål og nynorsk, hvordan lærernes språkføring skal være og hvordan skolen skal formidle de til dels store forskjellene som finnes mellom skrevet og talt norsk slik at kompetansen i å forstå og snakke talt norsk utvikles optimalt. I det følgende presenteres utdrag fra dokumenter som har fungert styrende for andrespråksundervisningen fra 1974 (M74) og til i dag.

Når en ser på planene for de ulike skoleslagene grunnskole, videregående skole og voksenopplæring i historisk perspektiv, finner en at retningslinjene har varierende innhold. I enkelte dokumenter fra tidsrommet 1988-1992 blir målet for muntlige ferdigheter sett i forhold til begreper som standardtalemål og lokalt talemål. I planer som er eldre eller nyere enn dette er slike termer fraværende. I disse planene er målbeskrivelsene gitt en mer funksjonell tilnærming. Grunnene til dette kan være flere. For det første har en ingen tradisjoner med formelt orientert målbeskrivelser for muntlige ferdigheter ut fra det faktum at en ikke har en definert talemålsstandard i norsk. For det andre er dette et fagfelt som er relativt nytt. Det betyr at det er uten egne tradisjoner, og at problemstillinger vil oppdages under utviklingen av faget. I den grad man kunne vise til tradisjoner, var de relatert til morsmålsfaget norsk, og norsk for den samiske minoriteten. For det tredje var mye av den tidligere innvandringen konsentrert om Østlandet, det vil si et området hvor dialektene relativt sett viser større samsvar med bokmål enn i andre deler av landet. Dermed ble problemstillingen som her diskuteres i mindre grad synlig.

Nedenfor følger en kronologisk og skissemessig gjennomgang av planverket skoleslag for skoleslag.

Grunnskolen

Mens læreplanene inneholder formuleringer som uttrykker generelle mål for den muntlige opplæringen, kan en si at de ikke setter opp presise formuleringer om hvilken variant av norsk som er målspråket. Det finnes heller ingen presisering av hvordan læreren skal utforme sitt muntlige talemål.

M74. Mønsterplan for grunnskolen

Den første mønsterplanen demonstrerer at myndighetene i liten grad var opptatt av at innvandrere kunne ha behov for spesiell tilrettelegging av norskkundervisningen. Men behovet var likevel ikke helt oversett. Planverket inneholdt en egen plan i norsk som fremmedspråk, beregnet først og fremst på elever med samisk som førstespråk. Men i omtalen av planen heter det (s. 72) at det at utviklingsarbeidet med norsk som fremmedspråk også må ta hensyn til barn av innvandrerforeldre. Planen inneholder imidlertid ikke presiserende utsagn om målpråket.

M87. Mønsterplan for grunnskolen

M87 ekspliserer ikke hva som menes med norsk muntlig i andrespråksperspektiv. I kapittel 25, *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*, heter det at elevene skal gis den muntlige og skriftlige kompetansen som er nødvendig for å kunne "følge fagundervisningen [...] på norsk", de skal utvikle språklige ferdigheter for å få kontakt "med norsktalende", de skal få kunnskaper om oppbygningen av "det norske språket og om den norske språksituasjonen". Dette forholdet gjenspeiles også under "Hovedemner og delemner" der det heter at 1.–3. klassingene skal "lære å forstå norsk dagligtale". Under delemnet "Språklære" for 7.–9. klassingene heter det at de skal "videreutvikle sine muntlige ferdigheter, slik at de kan lære å forstå ulike stemmer og dialekter i for eksempel radio og fjernsyn." De skal være i stand ta kontakt "med norsktalende" og "tilegne seg kunnskaper om den norske språksituasjonen". Som elever skal de kunne "følge fagundervisningen [...] på norsk".

Som en ser, finnes det ikke et eksplisitt uttrykt språklig mål for elevenes uttale. Perspektivet er mer funksjonelt orientert uten at det konkret gir andre retningslinjer for uttalen andre enn at det skal være "norsk". Innholdet i sitatene ovenfor framstår altså som uklart i forhold til perspektivet som legges til grunn for denne artikkelen.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97

Læreplanverket sier at de minoritetspråklige elevene skal utvikle ferdigheter i muntlig norsk slik at de kan ta språket aktivt i bruk i lek og læring, og de skal få erfaringer med å lytte til noen ulike varianter av norsk. Dette presiseres ikke ytterligere i forhold til hvilken form for norsk som er målpråket, og de allmenne utsagnene er således i tråd med det en finner i eldre planer.

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007)

Den gjeldende planen er også generell når det gjelder beskrivelsen av hva som skal være elevenes målspråk. De utsagnene en kan knytte til uttalemål er at elevene skal kunne "uttale norske språklyder" og kunne "snakke med tydelig uttale".

Veilederen til planen (Utdanningsdirektoratet 2009) sier blant annet at læreren kan "hjelp eleven til å få en brukbar uttale" ved å "gi eleven hjelp til å uttale riktig fra begynnelsen av." Elever kan også ha "nytte av å bli klar over forskjeller og likheter mellom morsmålet og norsk." Begrepene "brukbar uttale", "uttale riktig" og "norsk" er ikke presisert. Referansen til likheter mellom morsmål og norsk kan være en indikasjon på at en kan akseptere morsmålslyder som har allofonisk status i forhold til de norske referanselydene. I så fall er dette et perspektiv som i hvert fall i noen grad setter prinsippet om standarduttale til side.

At målbeskrivelsen "uttale norske språklyder" er upresis, blir tydelig når en for eksempel vet at vestnorsk er en apokopefri høytone-dialekt med 17 konsonantlyder og fravær av assimilasjoner av /r/ + dental, mens trøndersk er en apokoperik lavtone-dialekt med 27 konsonanter og med slike assimilasjoner.

Videregående skole

Eldre planer for videregående skole presiserer i noen grad hvilken form for norsk som skal gjelde som mål for hva elevene skal forstå. Målspråksformen er ikke presisert. De gir heller ingen presisering av hvordan lærerens norsk skal være.

Læreplan for den videregående skolen (LVG 1991)

Planen sier at elevene skal lære å forstå "en standarduttale som i størst mulig utstrekning bør være i samsvar med ett av våre to offisielle skriftspråk" (LVG 1991:149), men dersom elevene er blitt fortrolige med en eller flere dialekter "bør dialekten(e) være et naturlig innslag i undervisningen" (loc.cit). På den annen side bør dialekter bare brukes i den grad "at det ikke hemmer elevens muligheter for gode skriftlige ferdigheter." (loc.cit).

Her dukker begrepet "standarduttale" opp. Det er uklart hva det skal bety, men to mulige tolkninger peker seg ut. Det kan være snakk om en ut-

tale formet etter østnorsk lydverk (ingen palataler, ingen dorsal /r/, og med postalveolare lyder), eller en boknær leseuttale, altså lest bokmål, formet etter den lokale dialektens lydverk og intonasjon. Sannsynligvis vil palatale lyder være ekskludert i et slikt standarduttaleperspektiv, mens dorsal /r/ vil være akseptert.

Læreplan for videregående opplæring (KUD 1994)

Ifølge denne planen skal elevene kunne forstå norsk talespråk med en viss sosial og geografisk variasjon, de skal kunne forstå de regionale talespråkvariantene som er mest brukt i radio og på fjernsyn, og kunne uttale norsk på en slik måte at de kan kommunisere godt med andre.

Her er det normative målet ”standarduttale” fjernet til fordel for en mer funksjonell tilnærming. Dette kan skyldes innflytelse fra den norske terskelnivåbeskrivelsen som har noen lignende formuleringer (Husby 1993). Uansett er dette perspektivet mer i takt med det nyere perspektivet en finner i internasjonal litteratur om uttale på denne tiden:

Moreover, the goal of pronunciation has changed from the attainment of 'perfect' pronunciation to the more realistic goals of developing functional intelligibility, communicability, increased self-confidence, the development of speech monitoring abilities and speech modification strategies for use beyond the classroom. (Morley (1991:500)

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007)

Denne læreplanen er felles for grunnskole og videregående skole. Det vises derfor til kommentarene under *Grunnskole* ovenfor.

Voksenopplæring

Eldre planer for voksenopplæring presiserer ganske tydelig hvilken form for norsk som skal gjelde som mål for hva elevene skal forstå. De gir også presiseringer av hvordan lærerens norsk skal være. Utsagnene er motstridende. I nyere planer er slike retningslinjer fraværende.

500 timer norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne (R-1988)

I denne planen heter det at ”undervisningsspråket skal være et normalisert talemål eller eventuelt stedets dialekt [...] [D]eltakerne [...] skal uttrykke seg [...] med en uttale som ikke er til hinder for kommunikasjonen” (R-1988:8).

Planen ser likevel ut til å prioritere standardtalemålet. Den peker på at ”[f]lyktninger og asylsøkere [ofte] må [...] flytte flere ganger i løpet av kurstida. Det kan være vanskelig å få norskopplæringen på flere dialekter” (R-1988:10). Grunnlaget for den muntlige opplæringen skal derfor være et ”normalisert talemål som er i samsvar med det lokale talemålet”. Siden rammeplanen inneholder et relativt detaljert kapittel som omhandler lydverket i norsk der beskrivelsen av norsk er relatert til ”normalisert østnorsk”, må målene for undervisningen trolig fortolkes i retning av den minoritetspråklige skal tilegne seg bokmålsuttale.

Det heter videre at læreren bør bruke ”normal og tydelig uttale, som ikke er overartikulert”. Planen sier videre at lærere som kommer fra andre steder i landet enn der undervisningen foregår, må ”bruke et normalisert talemål i undervisningen, og unngå å bruke spesielle ord og uttrykk fra sin egen dialekt”. Dette ser jeg som en ytterligere understrekning av at boknær uttale er det mål voksne elever skal styres mot.

Interessant nok anbefales det i et tilleggshefte for alfabetiseringsklasser (R-1988A), å la talemålet være basis for den grunnleggende leseopplæringen. Deltakerne skal fra første stund øve ”riktig uttale” og uttaleundervisningen ”må ta utgangspunkt i det lokale talemålet” (R-1988A:10). Det er interessant at denne kategorien elever, som formentlig har større problemer med å tilegne seg norsk enn de skrivekyndige, blir vist til andre mål for uttale en de lesekyndige. Det er også interessant å se at en skal øve uttaleferdigheter med referanse til det lokale talemålet, mens skriveopplæringen baseres på normert norsk.

Rammeplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne (R:1991)

Her kan en observere et perspektivskifte idet kommunikativ kompetanse løftes fram som et overordnet mål. Elevene skal lære et språk som kan brukes i dagliglivet. Lærerspråket er framhevet som et viktig forbilde, og læreren oppfordres til å bruke en ”normal og tydelig uttale som ikke er overartikulert” (R:1991:8). Begrepet ”normal uttale” er ikke drøftet nærmere,

men siden planen også inneholder et detaljert kapittel om lydverket i norsk, som her er begrenset til en beskrivelse av ”normalisert østnorsk”, er perspektivet for uttaleundervisningen gitt. Dette presiseres videre ved at læreplanen sier at grunnlaget for den muntlige opplæringen skal være et ”normalisert talemål som er i samsvar med det lokale talemålet”. Utsagnet kan høres ut som en selvmotsigelse. Jeg velger å tolke det som at lærerspråket skal være talt bokspråk med dialektal intonasjon. Presiseringen ”normalisert østnorsk” er nok en indikasjon på at bokspråket skal forstås som bokmål.

Blant alle læreplanene er dette kanskje de nærmeste en kommer pre-skriptive utsagn om lærerspråket.

Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere (1998)

Planen knytter andrespråklæringa til blant anna innføring i norske samfunnsforhold både på lokalt og nasjonalt nivå, og den har videre to hovedløp; ett hovedløp for deltakere med god skolebakgrunn og ett for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Det er likevel ingen omfattende beskrivelser av hvilken variant av norsk som skal være målspråk for eleven, planen setter som mål at eleven skal kunne snakke med en norsk morsmålsbruker som snakker tydelig og enkelt, og at eleven skal ha god nok kompetanse til å forstå det vesentligste. Den metodiske veiledningen snakker om ”riktig uttale” uten at dette er presisert nærmere. Begreper som ”tydelig” og ”riktig norsk” forekommer, men disse er ikke presisert.

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005)

Denne læreplanen, som er den gjeldende i skrivende stund, beskriver et helt opplæringsløp, fra nybegynnernivå opp til ulike sluttnivåer. Planen beskriver tre ulike spor som tar utgangspunkt i deltakernes forutsetninger og målene for opplæringen. Uttalemålene er nokså likelydende mål for alle tre nivåer. Elevene skal kunne ”samtale på en enkel måte, forutsatt at samtalepartneren snakker langsomt og tydelig og er støttende, for eksempel ved å omformulere og gjenta”, og kunne ”utveksle direkte og enkel informasjon om personlige forhold og kjente emner, og forstå det som sies i enkle dagligdagse samtaler, dersom det snakkes tydelig og langsomt”.

En finner også utsagn som beskriver ferdighetsnivå i forhold til kvaliteter ved samtalepartnerens, gjerne lærerens, muntlige språkføring. Eleven skal forstå hvis talen er ”langsom” og ”tydelig”. Selvsagt finnes det

både langsom og tydelig dialektal tale, men jeg vil likevel lese inn i dette at målet er en boknær uttale.

CEFR

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Det europeiske rammeverket for språkundervisning) er retningsgivende for utformingen av læreplaner. Dersom en søker etter utsagn knyttet til uttale og uttaleferdigheter, finner en tradisjonelle mål relatert til perseptuell og produktiv beherskelse av segmenter, fonotaks, reduksjonsfenomener, prosodi i tillegg til ortoepisk kompetanse, det vil si "to be able to produce a correct pronunciation from the written form" (Council of Europe 2001).

Det tilrås også at elevene utvikler ferdigheter i å "consult a dictionary and a knowledge of the conventions used there for the representation of pronunciation". Her nevnes et interessant forhold som jeg ikke kan unnlate å kommentere kort: Mange studenter spør hvorfor det ikke finnes en ordbok på norsk som angir uttale av ord. I toveis ordbøker mellom norsk og et annet språk finnes angivelse av uttalen av ord i det andre språket, men uttalen av norske ord ikke er angitt. En kan finne angivelse av plassering av trykksterk stavelse, men det finnes ingen ordbøker med en angivelse av uttale i lydskrift.⁹ Det eneste tilbudet jeg har kommet over, er Lexins bokmålsordbok.¹⁰ Lærebøker i norsk som andrespråk inneholder ordlister hvor uttalen kan være angitt. Årsakene til denne mangelen er åpenbart relatert til den norske språksituasjonen. En kan imidlertid spørre seg om fraværet av en talemålsstandard er et holdbart argument i forhold til at en ikke skal kunne tilby andrespråksstudenter angivelser i lydskrift av leseuttalen av ord skrevet på nynorsk eller bokmål.

Hvorfor er læreplanene lite presise?

Ut fra det som er vist ovenfor, mener jeg at det tidligere var større forskjeller mellom læreplanene enn hva det er nå. Planer for grunnskole og videregående skole har i mindre grad hatt eksplisitte formuleringer knyttet til hva målspråket norsk er. Årsakene til dette kan være at planene i sin karakter har vært overgangsplaner, et prinsipp som tydelig er kommet til uttrykk etter 1997, dermed har de mål som har vært retningsgivende for morsmålsopplæringen i norsk, blitt gjeldende for andrespråksopplæringen. Minoritetsspråklige barn og ungdommer har gradvis blitt innsluset i norske klasser, og har der møtt det en kan kalle den tradisjonelle formen for norsk

i skolen, det vil si at lærerne har i utgangspunktet snakket til dem som de har snakket til de norske elevene, men selvsagt med de modifikasjoner som ville være nødvendige for at elevene skulle forstå. Gitt den rike innputt barn normalt får sammenlignet med voksne, kan det anses som en rimelig praksis.

Innenfor voksenopplæring, både i og utenfor den akademiske sfæren, finner en en praksis som er vokst fram gjennom 40 år med norsk som andrespråk. Her har den bokmålsnære norsken blitt dominerende. Læreplanene som var gyldige på 1990-tallet var mer presise med hensyn til talemålsform enn eldre og nyere planer. Det er vanskelig å si i hvor stor grad retningslinjene i disse planene har virket styrende for klasseromspraksisen. Jeg vil anta at de har vært mindre viktige. Dermed vil jeg mene at dagens praksis heller er et resultat av en slags "common sense"-tenkning i lærerkorpset ved at pionerene blant andrespråklærerne nærmest intuitivt fant fram til den bokmålsnære talen. Denne erkjennelsen kom kanskje "naturlig" under andrespråkundervisningens innledende epoke tidlig på 1970-tallet da de fleste innvanderne bosatte seg på det sentrale Østlandet, altså i et område hvor samsvaret mellom det lokale talemålet og bokmålet er relativt stort. En hypotese kan være at erfaringer herfra etter hvert ble formidlet mer eller mindre eksplisitt til undervisningsmiljø rundt om i landet.

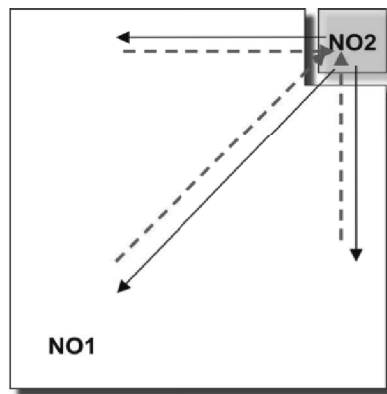
Andre alternativer

Hvilke alternativer kunne en eventuelt ha valgt mellom? Med utgangspunkt i Hagen (2004) kan en skissere to former for muntlig lingua franca. En kan opprettholde situasjonen som har vært framherskende siden 1970-tallet, hvor dialektal tale har vært en integrert del i enhver talt diskurs. Ut fra dette forstås *lingua franca i Norge* som norske dialekter i all sin bredde. På en måte er det dette synet som kommer til uttrykk i den norske terskelnivå-beskrivelsen (Husby 1993). Der settes det som mål at den minoritetsspråklige som lytter skal kunne forstå flere norske varieteter, mens det er tilstrekkelig at vedkommende som taler har valgt en av dem som sitt mål-språk.

Et annet scenario er et lingua franca preget av at andrespråksbrukere opprettholder sin bokmålsnære tale, og at språkbrukere med norsk som førstespråk møter denne ved å utvikle en økt kompetanse i talt skriftspråknær norsk. En slik kompetanse kunne utvikles i kommunikasjon med minoritets-

språklige og siden innlemmes i de majoritetsspråkliges repertoar. Et annet alternativ er at tilegnelse av slik tale formaliseres ved at det gis praktisk undervisning i det i skolen. På denne måten kunne morsmålsbrukere av norsk utvikle ferdigheter som kan sies å være parallelle med dem en finner i diglossiske samfunn. Dialektal tale brukes i samtale med dialektbrukere, og skriftspråksnær tale i kontakt med språkbrukere som selv bruker en boknær tale. Denne argumentasjonen ligger (faretruende?) nær et argument for utvikling av et standard talemål.

Disse to forholdene kan illustreres slik:



Figur 4. Utvikling av språklig kompetanse, NO1 og NO2

Et interessant aspekt ved en slik praksis er knyttet til hvem som har definisjonsmakt i forhold til hva som er riktig norsk eller ikke. Problemstillingen illustreres godt av Jahr (2009). Til tross for at norsk syntaks ikke er normert på samme som ortografi og formverk, ser det ut til at for syntaksens del "er det mest norsk dialektsyntaks i og omkring Oslo som blir ansett som riktig og brukelig". Dette fører til at syntaktiske konstruksjoner med dialektalt opphav vurderes ulikt. I råd som er gitt av Språkrådet vendes tommelen ned for en nordnorsk futurumskonstruksjon med "blir å + infinitiv" ("Eg blir å dra i kveld"), mens tommelen vendes opp før en østnorsk form med stryking av "ha" i preteritum perfektum futurum, det vil si konstruksjonen "ville (ha) gått". Futurum med "bli" er ukjent sørpå, preteritum perfektum futurum uten "ha" er ukjent nordpå. I en vurdering av rett og galt i denne sammenhengen er det det trekket som er ukjent sørpå, som stemmes ut. Dersom dette er et dominerende mønster, vil former som er normert etter østnorsk

kunne bre seg siden de subsummeres under ”norm”, mens ikke-østnorske former subsummeres under ”feil”.

En kan også filosofere over hvordan en utvikling mot en diglossisk kompetanse hos nordmenn skulle kunne settes i gang. Vil eventuelt utviklingen av økt skriftspråksnær tale hos majoritetsbefolkningen kunne oppstå spontant som et resultat av møtet mellom dialekttalende nordmenn og bokmålstalende innvandrere? En forutsetning for dette er at innvandrerguppen er tallmessig stor, bruker boknær tale, har tett kontakt med norsktalende og vil formulere et slikt krav. Et annet alternativ er at det i undervisning av nordmenn tilrettelegger for at slike ferdigheter skal oppøves. Andrespråklærerne er kanskje de viktigste innovatørene i skolemiljøet i dag. Deres bokspråkskompetanse er ikke resultat av formell opplæring relatert til de undervisningsoppgaver de skal utføre, men heller en sementert praksis som har sitt opphav i mer eller mindre bevisste pedagogiske overveielser gjort i klasserommet. Sett i lys av historiske forhold og den status dialektene har, vil det nærmest være en utopisk tanke å forvente at skolen skulle stå for en opplæring i skriftspråksnær tale for førstespråksbrukere av norsk. Dermed vil en utvikling av utlendingstale hos voksne nordmenn måtte ha andre impulser. Minoritetsspråklige barn er integrert i norsk skolehverdag, og i den grad de har kontakt med førstespråksbrukere av norsk, vil de språklige impulsene som de bygger sin tilegnelse på, være tilnærmet lik det som gjelder for norske barn, og dermed ligger alt til rette for at de tilegner seg den lokale dialekten. Barn vil dermed ikke være en drivende kraft i en slik prosess. Kilden må dermed være voksne andrespråklæringer. Mulighetene for at denne praksisen i seg selv skal ha dyptgripende innflytelse på det norske språkmiljøet sett under ett, er ikke stor så lenge forholdstallet mellom majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen er slik det er. Dermed vil dagens situasjon trolig opprettholdes. Den voksne minoritetsspråklige vil være avhengig av kontakt og kommunikasjon med nordmenn for å utvikle en adekvat kompetanse i norsk som andrespråk, en kompetanse som er langt mer omfattende enn den som formidles gjennom norskkurs der dialekter har liten plass.

Noter

1. Den språklige bredden kan faktisk favne om mer enn hva en finner innenfor norsk, og da tenker jeg ikke på den rolle engelsk spiller. Ved NTNU er for eksempel de

- ”skandinaviske språkene svensk og dansk [...] sidestilt med norsk som undervisningsspråk” (NTNU 2009). Dette har naturligvis sammenheng med den posisjon nabospråkene har i Norge.
2. <http://gloppen.opplaringssenter.no/index.php?sideID=59&side=nynorskpluss>
 3. http://nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_sogn_og_fjordane/3072443.html
 4. http://nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_sogn_og_fjordane/4750950.html
 5. Her er det en forbindelse til synspunktene til Opsahl og Røyneland (2009) som er nevnt ovenfor.
 6. Andres lesning vil selvsagt kunne variere fra dette slik at det tallmessige forholdet kan endres noe.
 7. Ifølge Skog (2009) sender to av tre nordmenn mellom 15 og 20 år sms på dialekt. På Facebook skriver seks av ti norske brukere meldinger på dialekt (80 % av 15-åringene, 25 % av gruppen 30 år og eldre).
 8. Problemer med å få tilgang til data fra videregående skole er årsaken til jeg avstår fra kommentar over elevens sosiale kontaktflate og lærernes talemål. I den grad elevene går sammen med norskspråklige elever, vil jeg anta at forholdene heller vil samsvare med det som er angitt for grunnskoleelever ovenfor.
 9. Denne artikkelforfatteren er oppmerksom på Berulfsen (1969), Andersen (1983) og Vanvik (1985). Ingen av disse bøkene er tilgjengelige særlig grad. Andersen (1983) har en egen (og litt spesiell) transkripsjonsnøkkel.
- <http://www.lexin.no/lexin.html?ui-lang=nbo&dict=nbo-maxi&checked-languages=N>.
Jeg lar problemstillinger knyttet til transkripsjonsnøkkel liggje.

Litteratur

- Akselberg, Gunnstein 2009. Er det fruktbart å applisera termen *standard-språk* på norske talemålstilhøve? *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2009, årg. 29 nr 1, 67–78.
- Andersen, Øivin m.fl. 1983. *Norsk ordbok: med synonymer og forklaringer*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bergens Tidende* 2008. Frå Berlin til Hereid. 30.01.2008. <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Fraa-Berlin-til-Hereid-488929.html>
- Bergens Tidende* 2009a. Krev nynorsk for innvandrara. 03.11.2009. <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Krev-nynorsk-for-innvandrara-958766.html>
- Bergens Tidende* 2009b. Får bøker på nynorsk. 06.11.2009.
- Berulfsen, Bjarne 1969. *Norsk uttaleordbok*. Oslo: Aschehoug
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- grannar.no 2009. Frustrert over språkopplæring. 07.05.2009. <http://www.grannar.no/index.cfm?event=doLink&famId=82404>

- Hagen, Jon Erik 2004. Norsk som lingua franca i Norge. I: H. Sandøy E. Brunstad, J. E. Hagen og K. Tenfjord (red.). *Den fleirspråkelege utfordringa*. Oslo: Novus Forlag.
- Husby, Olaf 1993. Et terskelnivå for uttale. I: B. Svanes, J. E. Hagen, G. Manne, A. S. Svindland og O. Husby (red.). *Et terskelnivå for norsk*. Oslo: Cappelen.
- Husby, Olaf (red.) 2008. *An Introduction to Norwegian dialects*. Trondheim : Tapir
- Jahr, Ernst Håkon 1994. *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*. Oslo : Novus
- Jahr, Ernst Håkon 2009. Futurumskonstruksjonen *blir å reise* i skriftspråket. *Språknytt* 3/2009, 31–33.
- KUD 1994. *Læreplan for videregående opplæring*. Oslo: KUD.
- KUD 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- KUF 1991. *Rammeplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne*. F-2923.
- KUF 1998. *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
- Kunnskapsdepartementet 2005. *500 timer norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne*.
- Kunnskapsdepartementet 2005. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
<http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=677>
- Kunnskapsdepartementet 2009. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- M 74. *Mønsterplan for grunnskolen*. 1974. [Oslo]: Aschehoug.
- M 87. *Mønsterplan for grunnskolen*. 1987. Oslo: Aschehoug.
- Marsh, Sandra, Knut Atle Skjær, Øyvind H. Larsen, Svein Ølnes og Astrid Øydvin 2004. *Evaluering av NynorskPluss. VF-rapport nr. 3/2004*. Sogndal: Vestlandsforskning.
- Molde, Else Berit 2007. *Knot. Omgrepet, definisjonane og førestellingane*. Masteravhandling ved Nordisk institutt, UiB. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Morley, J. 1991. "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages", *TESOL Quarterly*, 25, 3: 481–520.
- Mæhlum, Brit og Unn Røyneland 2009. *Dialektparadiset Norge – en sannhet*

- med modifikasjoner. I: H. Hovmark, I. Stampe Sletten og A. Gulliksen (red.), *I mund og bog: 25 artikler om sprog tilegnet Inge Lise Pedersen på 70-årsdagen*. København: Københavns Universitet, 219–229.
- Omdal, Helge og Vikør, Lars 2002. *Språknormer i Norge: normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk*. Oslo: Cappelen
- NRK P1 2009. *Rett på*. 30.10.2009.
- NTNU 2009. *Språkpolitiske retningslinjer*.
<http://www.ntnu.no/omntnu/strategi/spraak>
- Opsahl, Toril og Røyneland, Unn 2009. Osloungdom – født på solsiden eller i skyggen av standardtalemålet? *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2009, årg. 29 nr 1, 95–119.
- Rådet for videregående opplæring 1991. *Læreplan for den videregående skolen*. Oslo: RVO.
- Sinclair, John og D. Brazil 1982. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press,
- Sandøy, Helge, Endre Brunstad, Jon Erik Hagen og Kari Tenfjord (red.) 2004. *Den fleirspråklege utfordringa*. Oslo: Novus.
- Skog, Berit 2009. Språket på Facebook. *Språknytt* 1/2009. <http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Spraaknytt-12009/Spraket-pa-Facebook/>
- Solheim, Randi 2009. Språkleg standardiseringi komplekse situasjonar – om lokal tilpassing, posisjonering og makt. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2009, årg. 29 nr 1, 145–157.
- SSB 2009. *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn. Fylke. 1. januar 2009*. <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2009-04-30-09.html>
- Sætre, Simen 2007. Den nye målstriden. *Morgenbladet* 02.02.2007. http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20070202/OA_KTUELT001/102020027
- Thelander, Mats 2009. Svensk standardspråk som begrepp och fenomen. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2009, årg. 29 nr 1, 179–198.
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=431050>.
- Utdanningsdirektoratet 2009. *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. (Revidert utgave, 1. utgave 2007.) http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Vanvik, Arne 1985. *Norsk uttaleordbok*. Oslo: Fonetisk institutt, Universitetet i Oslo.

- VOX 2009. *Deltakere i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap*.
<http://www.vox.no/templates/widepage.aspx?id=3789&epslanguage=NO>
- Øvregaard, Åsta 2008. Når dialekt blir maktspråk. *Aftenposten* 27.01.2008.
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article2220367.ece>
- Øynes, Anita 1995. *Talemål i undervisninga av norsk som andrespråk: en sosiolingvistisk individstudie*. Hovedoppgave i nordisk. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

Læremangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole

*Av Thor Ola Engen, Høgskolen i Hedmark
Else Ryen, Universitetet i Oslo*

Sammendrag

På 1960-tallet begynte det å komme elever med flerspråklig bakgrunn i et visst omfang til norsk skole. I tiåret som fulgte kom det både stortingsmeldinger og statlige rundskriv der disse elevenes behov for tilpasset opplæring ble erkjent, men fokuset var primært på norskopplæringen. Morsmålsopplæring ble ikke tillagt vekt. I tråd med dette tok det også tid før en i norsk skole så betydningen av å ansette tospråklige lærere, og også etter at morsmålsopplæring kom inn i mønsterplanen (M87), har tospråklige lærere vært en marginalisert gruppe ansatte i skolen. Det ble ikke stilt kvalifikasjonskrav, og mange lærere har arbeidet i årevis i deltidsstillinger og uten fast ansettelse. Intensjonene som kom til uttrykk i offentlige dokumenter var ofte gode, men implementeringen manglet. I 1997 begynte imidlertid situasjonen å endre seg, ikke minst på grunn av initiativ fra lærerorganisasjonene Norsk lærerlag og Skolenes landsforbund. Deres initiativ ledet fram til statlig støtte, et høgskolesamarbeid og til en faglærerutdanning for tospråklige lærere. Nylig har det også kommet klare kompetansekrav både til morsmålslærere og til tospråklige faglærere. Det er denne delen av norsk skolehistorie vi ønsker å dokumentere i denne artikkelen.

Nøkkelord: morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, politiske intensjoner vs. implementering, fagpolitisk initiativ, høgskolesamarbeid, tospråklig faglærerutdanning.

Innledning

I denne artikkelen er det de tospråklige lærernes plass i norsk skole som er i fokus. Vi ønsker å oppsummere et lite stykke moderne norsk skolehistorie og vise hvordan det hos både lokale og sentrale myndigheter vokste fram en forståelse for at det er behov for både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring for minoritetsspråklige elever.

Første gang sentrale myndigheter anbefalte bruk av tospråklig personale i undervisningen, omtalt som ”morsmålsinstruktører”, var i et statlig rundskriv fra 1978. Men som termen antyder, hadde myndighetene liten forståelse for at de personene som skulle drive undervisning i og på minoritetslevers eget språk, burde ha både reell og formel faglig og pedagogisk kompetanse. Den formelle kompetansen var viktig ut fra de tospråklige lærernes behov for ordnede og likeverdige arbeidsvilkår, mens den reelle kompetansen var avgjørende ut fra de minoritetsspråklige elevenes behov for fullverdig opplæringskvalitet. Imidlertid hadde de som ble rekruttert til arbeid i skolen som morsmålsinstruktører eller morsmålslærere, varierende kvalifikasjoner også lenge etter at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kom inn i planverket og fikk en sterkere formell plass i skole og barnehage. At det ble en endring i situasjonen, synes å ha vært avhengig av enkeltpersoners engasjement, fagpolitiske innspill og innsats fra høyskolene. Innsatsen blant disse aktørene bidro til at det kom på plass et lærerutdanningstilbud som kunne gi de tospråklige lærerne noenlunde likeverdig formell status i skolen, samtidig som tilbudet var bedre egnet til å rekruttere tospråklige studenter enn den konvensjonelle veien til lærekompetanse. Tretti år etter at ”morsmålsinstruktører” ble nevnt i et statlig rundskriv, forelå det så en mulighet til å ta en bachelorgrad som tospråklige faglærer – etter en spesialsydd og godkjent modell.¹

Det er noen hovedfaser i denne utviklingsprosessen vi ønsker å beskrive i denne artikkelen, med de minoritetsspråklige elevenes opplæringsbehov slik det ble oppfattet og definert av skolemyndighetene, som en horisont for framstillinga.

Fra M74 til M87

Med Mønsterplanen av 1974 ble det introdusert en plan i ”Norsk som fremmedspråk”. Denne var utformet med tanke på ”elever i språkblandings-

distrikt”, og først og fremst samiske elever. Men det het også at elever med finsk bakgrunn kunne få ”nytte godt av det eksisterende opplegget med norsk som fremmedspråk”. I tillegg ble det pekt på, i et siste avsnitt under omtalen av denne fagplanen, at det også kunne være aktuelt i norsk skole ”å gi opplæring til barn av foreldre som kom til landet som fremmedarbeidere. Utviklingsarbeidet med norsk som fremmedspråk må derfor også ta hensyn til en slik elevgruppe” (Mønsterplan 1974: 72).² For samiske elever ble det også gitt rett til å få den først lese- og skriveopplæringa på morsmålet, og det var en egen fagplan i ”Samisk med skriftforming”. De rettighetene samiske elever fikk gjennom M74 må ses i sammenheng med den lange historia som marginalisert gruppe som disse elevene hadde hatt (Engen 2010, in process).

For øvrig vokste det gradvis fram en offentlig politikk ved at opplæring for minoritets elever ble behandlet i offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Dette ble også i noen grad implementert i rundskriv og ble omsatt i praksis gjennom lokale fortolkninger.

I Oslo kommune hadde de begynt å gi støtteundervisning til utenlandske barn i skolen allerede i 1969. I statlige dokumenter ble minoritetsbarnas – eller ”*de fremmedspråklige elevenes*” – særskilte behov berørt for første gang i St.meld. nr. 39 1973-74. Her ble det pekt på at de fremmedspråklige barna først og fremst trengte opplæring i norsk og i norske samfunnsforhold. Men det ble også erkjent at elevene hadde behov for å holde kontakt med sitt eget morsmål og sin egen kultur. Undervisning i de fremmedspråklige elevs morsmål mente en likevel normalt ikke ville falle inn under grunnskolelovens regler (St.meld. nr. 39 1973-74:37: 39). Denne holdningen ble stadfestet i St.meld. nr. 107 1975-76 *Om innvandringsstoppen og arbeidet med innvandringsprosmålene*, der det heter at: ”Departementet antar at en inntil videre (...), bør prioritere opplæringen i norsk”, og at: ”Noen systematisk ordning for morsmålsundervisning har en av budsjettmessige hensyn ikke kunnet foreslå” (St.meld. nr. 107 1975-76: 49). Men det ble også innrømmet at ”Slik opplæring kan (...) være av stor betydning for tilegnelsen av norsk og for å opprettholde tilknytningen til egen familie- og kulturbakgrunn”. En ønsket derfor å styrke morsmålsopplæringa. I Oslo kommune hadde det blitt gitt noe morsmålsundervisning allerede fra skoleåret 1973-74, og i 1976 begynte staten å gi statstilskudd til såkalt støtteundervisning i norsk. Dette skjedd i og med Rundskriv F-7/76 som åpnet for særskilt bevilgning og statstilskudd til norskopplæringa for ”fremmedspråklige elever” i elevens første to år i norsk grunnskole. I tillegg ble faget

”norsk som fremmedspråk” lansert, et særskilt norskopplegg som skulle gi minoritetselevene tilstrekkelige ferdigheter i norsk til at de kunne klare seg i skolen. Verken morsmåls lærere eller morsmålsundervisning ble imidlertid nevnt.

I KUDs rundskriv F-65/78 ble statstilskudd til norskopplæring av minoritetsspråklige elever innrømmet under betegnelsen ”norsk som fremmedspråk”. Opplæringa skulle fortsatt være begrenset til de første to årene i norsk grunnskole, og kommunene ble ikke pålagt å sette i gang slik undervisning. Dette rundskrivet begrunner imidlertid også morsmålsopplæring, og det gis tre argumenter. For det første ble morsmålet omtalt som et tenkespråk, og dermed som et viktig grunnlag for annen språkopplæring, særlig når en kom til abstrakt tenkning. For det andre ble det framholdt at morsmålsopplæring er av grunnleggende betydning for minoritetsbarns trivsel og videre utvikling, og for det tredje ble morsmålet beskrevet som viktig for å holde kontakten med egen kultur og eget miljø. Selve morsmålsbegrepet ble imidlertid ikke definert. Rundskrivet forslo også at skolene skulle nytte ”morsmålsinstruktører”. For å kunne bli engasjert som morsmålsinstruktør måtte en være en utenlandsk person som hadde gode ferdigheter i sitt språk og hadde avlagt tilfredsstillende prøve i norsk, het det.

Året etter kom Rundskriv KUD F-54/79. Her ble norskopplæringa behandlet stort sett som i rundskriv F-65/78. Når det gjaldt morsmål, ble dette nå definert primært som *nasjonalspråket*, og det ble anbefalt å gi talespråksundervisning der det fantes instruktører. Kommunene ble videre pålagt å sette i gang morsmålsundervisning to til fire timer i uka pr. gruppe på 12 elever. Morsmålsopplæringa skulle inneholde orientering om hjemlandets kultur, historie, geografi og samfunnsforhold. Året etter, med Rundskriv F-90/80, ble tilskuddsordningen for norsk utvidet til å gjelde fremmespråklige elevers tre første år i grunnskolen. Ordningen med morsmålsundervisning ble holdt på samme nivå som tidligere. Prioriteringa av nasjonalspråket framfor talespråket eller hjemmespråket sto fast. Innholdsmessig skulle oppmerksomheten fortsatt konsentreres om samfunnsforhold i hjemlandet.

Det ble imidlertid også antydnet en organiseringsmodell bygd opp omkring ”innføringsklasser”, som kunne gi så mye støtteundervisning i og på norsk som mulig, samtidig som elever ved enkelte skoler også skulle få morsmålsundervisning og ”støtteundervisning på morsmålet” (jf. tospråklig fagopplæring). Støtteundervisninga i norsk ble omtalt som ”norsk som fremmedspråk”.

Rundskriv F-90/80 ble så stående uendret fram til mønsterplanen av 1987 satte en ny dagsorden for opplæring av minoritetsspråklige elever. Den inneholdt egne fagplaner for norsk som andrespråk og for morsmålsopplæring. Samtidig ble tospråklig fagopplæring i begge planene framhevet som et viktig virkemiddel i fagopplæringa, ut fra begrunnelser som er formulert i internasjonal litteratur:

... teachers who share minority pupils cultural and linguistic backgrounds will be more fulsome for minority pupils reactions, and more competent in adjusting instruction to the pupils educational needs.

[Dette gjelder ikke bare for tospråklig fagundervisning,] ”but also in introductory literacy teaching, and even if teaching is conducted in the majority language” (Au & Jordan 1981, Romaine 1995:280).

Tospråklig opplæring har altså den åpenbare fordel at lærer – elevsamarbeidet kan veksle mellom morsmålet og norsk, slik at læreren kan tilpasse vanskegraden på lærestoffet til elevenes beherskelse av begge sine språk, og til enhver tid utnytte det språket som er sterkest i relasjon til den aktuelle utfordringen. Dette kan skje ved hjelp av en tospråklig lærer alene eller av en norskspråklig og tospråklig lærer sammen. Gjennom tospråklig fagopplæring kan en fremme ferdighetene i andrespråket ved hjelp av morsmålet, samtidig som den faglige forståelsen kan sikres ved hjelp av begge språkene. Studier, bl.a. undersøkelsene til Thomas & Collier, tyder da også på at tospråklig fagopplæring kanskje er den beste form for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. I så fall vil tospråklige lærere være en helt avgjørende ressurs for å skape et likeverdig tilbud for minoritetsspråklige elever, forutsatt selvfølgelig at de tospråklige lærerne er like godt kvalifiserte både faglig og pedagogisk som sine norskspråklige kolleger (Engen 2009, Fillmore 1986, Thomas & Collier 2002:333).

Tospråklige læreres status og rolle etter M87

For ”morsmålsinstruktørene” (se ovenfor) var imidlertid betingelsen om kvalifikasjoner på ingen måte forutsatt, for morsmålsinstruktøren skulle ikke bedømmes etter de samme kvalifikasjonskrav som norske lærere. For å bli morsmålsinstruktør var det nok å være en utenlandsk person som hadde gode ferdigheter i sitt språk og hadde avlagt tilfredsstillende norskprøve, og det ble ikke krevd pedagogisk utdanning.

På tross av at morsmålet fikk egen fagplan i M 87, ble ikke morsmåls-læreren nevnt spesielt. Rundskriv F 47/87 tok imidlertid i bruk stillingsbetegnelsen morsmålslærer, og fastslo at morsmålslærerens oppgaver var tredelte. Morsmålslæreren skulle drive *morsmålsopplæring, gi fagundervisning og formidle kontakt og samarbeid mellom skole og hjem* (Standnes 1991). For barnehagene ble det formulert en generell stillingsdefinisjon for morsmålstrenere, som var en parallellkategori til morsmålslærerne i grunnskolen. I denne stillingsdefinisjonen ble den treleddete oppgaven understreket, samtidig som myndighetenes forståelse av morsmålstrenernes og morsmålslærernes funksjon ble utdypet (FFB rundskriv P-710 1991:54). Heller ikke i Rundskriv F 47/87 ble det imidlertid formulert kvalifikasjonskrav til morsmålslærere. En nøyde seg med å gi retningslinjer for hvordan en skulle prioritere mellom søkere til morsmålslærerstillinger. Ifølge disse kunne stillingen innehas av:

- a) Søker med godkjent lærerutdanning og eventuell tilleggsutdanning fra hjemlandet
- b) Søker med pedagogisk utdanning fra hjemlandet
- c) Søker med annen høyere utdanning fra Norge eller hjemlandet
- d) Andre egnede søkere

Det som eventuelt fantes av retningslinjer for stillingskategorien på dette tidspunktet, var derfor instruksur utarbeidet på kommunenivå (Jerpseth & Norberg 1991, Standnes 1991).

Hvilke faktiske kvalifikasjoner morsmålslærerne hadde, ble kartlagt av Perly Folstad Norberg i en landsomfattende undersøkelse høsten 1989 (Norberg 1991). Undersøkelsen omfattet 1340 morsmålslærere, 60 % kvinner og 40 % menn, som til sammen dekket 52 av de vel 70 språkene som var representert blant norske grunnskoleelever. De fleste underviste i de tre store innvandrerspråkene, urdu, vietnamesisk og spansk, mens 26 språk hadde mindre enn 10 lærere, og 11 språk hadde bare én lærer.

Av morsmålslærerne som var aktive høsten 1989, hadde 9 % lærerutdanning som også var godkjent i Norge, 25 % hadde lærerutdanning fra hjemlandet uten norsk godkjenning, 23 % hadde annen høyere utdanning, 21 % hadde ingen høyere utdanning, og 22 % hadde ukjent utdanningsbakgrunn. Bare 3 % av morsmålslærerne hadde fast tilsetning, 19 % hadde oppsigelig tilsetning, mens hele 78 % var årsvikarer eller timelærere.³ Noe av det samme var tilfellet i barnehagene. Bare en tredel av morsmålslærerne

hadde altså lærerutdanning, og de som hadde tatt lærerutdanning i hjemlandet, hadde gjerne lite kjennskap til norsk skoletradisjon. Av de øvrige morsmåslærerne hadde, som tallene over viser, noen høyere utdanning, men ikke formell lærerkompetanse, og noen hadde svak formell kompetanse totalt sett. Dessuten var det en femdel som ikke hadde høyere utdanning, mens en femdel hadde ukjent utdanningsbakgrunn. Dette førte til at den tospråklige fagopplæringen, som fant sted i den ordinære klassesammenheng, hadde den ukvalifiserte morsmåslæreren som støttelærer, noe som demonstrerte for elevene at minoritetslæreren bare var en assistent for majoritetslæreren (Høgmo 1990, Myklebust 1992). Tospråklige lærere fikk dermed en underordnet og vanskelig posisjon i skolen.

I Rundskriv F-47/87 hadde det blitt understreket at en skulle foretrekke søkere med godkjent lærerutdanning eller pedagogisk utdanning fra hjemlandet. Likevel var det ekstremt vanskelig å få godkjent pedagogiske utdanninger fra andre land enn de nordeuropeiske, og dermed tilsvarende vanskelig å bygge ut utdanning fra hjemlandet med kvalifiserende tilleggsutdanning fra Norge (Standnes 1991). På sentralt initiativ hadde det dessuten vært få eller ingen systematiske tiltak av noe omfang for å gi tilbud for å styrke lærernes kompetanse. Ved noen høyere utdanningsinstitusjoner hadde det riktignok fra begynnelsen av 1980-tallet vært enkelte kompetansehevingstilbud i norsk som andrespråk eller migrasjonspedagogikk og i beskjeden grad også noen tilbud for morsmåslærere (Engen 1990, Jerpseth 1991, Kulbrandstad 1992). Men noen egentlig satsing på utdanning av tospråklige lærere hadde ikke funnet sted.

Initiativ nedenfra

Initiativet til å svare på den utfordringen som en flerkulturell skole og opplæring etter M87 representerte, kom i stedet fra fagorganisasjoner som hadde mange medlemmer blant de tospråklige lærerne. Både Skolenes landsforbund og Norsk lærerlag hadde mange medlemmer som hadde dårlige arbeids- og lønnsbetingelser på tross av mange års erfaring. Mange hadde også ulike grader av formell kompetanse, enten fra hjemlandet eller fra studier i Norge, som de likevel ikke fikk kreditt for.

Initiativet fra organisasjonene hadde som primærhensikt å gi de tospråklige lærerne en kompetanseheving og dermed bedre arbeidsforhold i norsk skole. Men initiativet var også uttrykk for et ønske om å styrke grunn-

skolen som sådan på to måter. På den ene sida ønsket en å utdanne lærere med nettopp den tospråklige kompetanse som den tospråklige fagopp-læringen krever. På den andre sida ønsket en å la de minoritetsspråklige elevene få oppleve at lærerne i skolen ikke nødvendigvis måtte representere den norsk-etniske hvite middelklassen. Som Baker (1996:179) understreker, ligger det et skjult budskap i stabens etniske sammensetning:

Moreover, it is important for both majority and minority pupils especially, and for democracy generally, that minority representatives hold visible positions in the educational system. Recruitment of minority background teachers should therefore be an important aspect of any inclusive ideology. (Se også Banks 2008, 2009.)

Dessuten mente en at det, som en virkning av dette, kunne bli bedre rekruttering til lærerutdanninger blant minoritetsspråklige elever også fra videregående skole.⁴

Realisering av tilbud om kompetanseheving

Initiativet fra Norsk lærerlag og Skolenes landsforbund (representert ved henholdsvis Bjørg Karin Ringen og Gro Standnes og Emerullah Gürsel) resulterte i et samarbeid mellom fagorganisasjonene og representanter fra sju høgskoler, nærmere bestemt Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Agder (nå Universitetet i Agder), Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Hedmark. Dette samarbeidet utviklet seg raskt til et prosjekt som over en toårsperiode (1997 – 1998) arrangerte flere arbeidsmøter / idédugnader med sikte på å utvikle et utdanningstilbud som kunne kvalifisere de tospråklige lærerne for ordinært arbeid i skolen under ordinære arbeidsvilkår. I søknaden til departementet, som ga støtte til prosjektet, hadde organisasjonene pekt på at det handlet om at arbeidstakere skulle kunne bruke sin bakgrunn og sine ressurser. Men det ble også framhevet at det dessuten handlet om ”å bygge opp det norske lærerkorpset som framtidens norske samfunn trenger, et lærerkorps som speiler det samme mangfold som elevgruppen gjør, der det helhetlige lærerteamet bl.a. har erfaringer med det å være minoritet og innehar flerspråklig kompetanse.” (Jf. Ryen 2010.)

I prosjektperioden ble mange tilnærminger og tilbud diskutert:

- Tilbud om korte kurs til lærere som bare manglet tilleggsprøven for å få offentlig godkjenning.
- Studieordninger som hadde som målsetting å gi samme formelle kompetanse for tospråklige lærere som for andre lærere.
- Særtilbud som skulle gi tospråklige lærere kompetanse som morsmåls-lærere eller faglærere i morsmål, kombinert med andre fag.
- PPU med ulike tilbud – til dels mer med karakter av etterutdanning enn av formelt kvalifiserende utdanning.

I perioden 1997–1999 ble det satt i gang flere tilbud. Men ikke alle ivaretok morsmålslæreres mulighet for å få reell kompetanseheving og formell godkjenning som lærer. Arbeidet fortsatte derfor, og i fellesskap utarbeidet Skolenes landsforbund og Norsk lærerlag et forslag til en modell, der følgende momenter ble tillagt avgjørende betydning:

- Opptakskriteriene måtte være klart definerte.
- Søkerne skulle kartlegges individuelt.
- Det skulle gis tilbud om fagstudier.
- Søkerne måtte ha grunnleggende kunnskaper i norsk, og det skulle ikke gis dispensasjon fra kravene til norskkunnskaper.
- Pedagogisk teori og praksis skulle inngå som en del av tilbudet.

Det overordnede målet med utdanningen var å kvalifisere tospråklige lærere som:

- allmennlærere
- førskolelærere med tilleggsutdanning
- faglærere med minst ett fag i tillegg til morsmålet

Studietilbudet måtte dessuten være godkjent, og deltakerne måtte ha garanti for at studiet var kompetansegivende. Det ble også vektlagt at utdanningsmålene i prinsippet måtte være de samme for enspråklige og tospråklige lærere.

Etter hvert ble det i prosjektgruppa enighet om at det ikke skulle satses på noen spesiell variant av allmennlærerutdanningen for den aktuelle søkergruppa. Hovedgrunnen til dette var at det ville innebære at alle studentene måtte

kvalifisere seg som lærere også i norsk for norskspråklige elever, og nettopp dette hadde vist seg å være et nåløye for mange. De studentene som hadde de forutsetningene som skulle til for dette, mente en kunne velge den ordinære allmennlærerutdanningen i stedet. Som et godt alternativ vokste ideen om faglærerutdanning fram, senere ble denne reformulert som en bachelorutdanning med faglærerutdanningen som modell. Dette konseptet hadde flere fordeler:

- En bachelorutdanning / faglærerutdanning har om lag samme faglige nivå og samme kompetansenivå som andre lærerutdanninger.
- Skolerelevant fagkompetanse som er tatt utenfor selve utdanningen, kan konverteres til kompetansegivende utdanning.
- Formell kompetanse i morsmålet kan gis kreditt som skolerelevant – ikke minst i tospråklig fagopplæring
- Norskfaglig kompetanse er ikke avgjørende for å kunne praktisere som lærer – i andre skolefag enn norsk.
- Studiet kan eventuelt utbygges til full allmennlærerutdanning senere, ved å ta de nødvendige studiepoeng i norsk, etter at bachelorgraden er tatt. På dette stadiet kan studenten gjøre seg nytte av den norskspråklige kompetansen som bachelorstudiet har bidratt til.
- Studiet kunne eventuelt også utbygges til full mastergrad

De viktigste fordelene med et tilbud om bachelorutdanning var likevel at det på den ene sida kunne tilpasses en etablert og velprøvd modell for kompetansegivende utdanning til læreryrket, som derfor ikke ville kreve vanskelig og tidkrevende formelle godkjenningsprosedyrer hos sentrale myndigheter. På den andre sida kunne studentene få formell kompetanse for å undervise i de fleste fag i grunnskolen på norsk, uten at de dermed måtte oppfylle kravet om å undervise også i norsk.

Etter at en modell for bachelorutdanning etter mye felles innsats var utarbeidet i prosjektgruppa, ble den presentert for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, som etter noe nøling, støttet konseptet. Dette førte til at departementet fulgte opp med å lage en ny kompetanseforskrift. I 2003 kom også tiltak om å øke rekruttering av tospråklige lærere inn i Utdannings- og forskningsdepartementets styringsdokument *Strategiplan. Likeverdige utdanning i praksis!*⁵ Det ble også etablert en stipendordning, som gjorde det mulig for aktuelle søkere som var i jobb, å ta permisjon i forbindelse med studiene.⁶ I strategiplanen gis denne begrunnelsen for etablering av utdanning for tospråklige lærere:

Det er særlig behov for å rekruttere flere lærere med minoritetsspråklig bakgrunn til arbeid i skolen: de har en særlig kompetanse i kraft av sin tospråklig og kulturbakgrunn, lærerstanden bør avspeile befolknings-sammensetningen generelt, og lærere med minoritetsbakgrunn vil kunne være viktige forbilder for elever med minoritetsbakgrunn. (*Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis!*, s. 24. Jf. også Hvistendahl 2009: 181)

Etableringa av tilbudet om tospråklig faglærerutdanning krevde et formalisert samarbeid mellom flere skoler med en viss grad av arbeidsdeling, både fordi de aktuelle søkerne var spredd over hele landet, men med relativt få søkere hvert enkelt sted bortsett fra i Oslo, og fordi den faglige kompetansen på de aktuelle høgskolene i stor grad måtte bygges opp i forhold til søkergruppa. Det var ikke mulig for en enkelt skole alene å tilby hele det spekteret av fag som var aktuelt. Derfor ble ideen om Høgskolen i Norge etablert, som etter hvert tok navnet Høgskolesamarbeidet i Norge, www.hino.no, med eget styre. Høgskolesamarbeidet fikk også egen godkjenningsrett, denne ble lagt til Høgskolen i Hedmark. I 2005 begynte ca. 350 studenter på studietilbud innenfor dette bachelorstudiet, og de første studentene med full eksamen ble uteksaminert i 2008.⁷

Krav til kompetanse for alle lærere

Som nevnt over, ble det ikke stilt bindende krav til kvalifikasjoner for morsmåslærere (jf. også NOU 1995:12), og morsmåslærere hadde i mange år, som Nordberg (1991) omtalte det ”en ekstremt svak grad av profesjonalisering”. Denne situasjonen er imidlertid endret gjennom faglærerutdanninga og gjennom forskrift til opplæringslova som trådte i kraft august 2007. Forskriften gjelder både morsmåslærere og tospråklige faglærere.

I forskriftens § 14 – 4, som gjelder krav til morsmåslærere, heter det:

Den som skal tilsetjast som morsmåslærer, jf. opplæringslova § 2-8, må fylle eitt av desse krava:

- Lærarutdanning frå heimlandet til eleven og dokumentert gode norskkunnskapar
- Lærar med same morsmål som eleven: Universitets- og/eller høgskoleutdanning av ei samla lengd på minst 3 år inklusive pedagogisk

- utdanning etter § 14 – 1, og dokumentert gode norskkunnskaper. 1 ½ år av utdanninga må omfatte språket og kulturen til eleven
- Norskspråkleg lærar som ikkje har same morsmål som eleven: Universitets- og/eller høgskoleutdanning i eleven sitt språk som samla utgjær minst 90 studiepoeng, og god kjennskap til den kulturelle bakgrunnen til eleven, i tillegg til pedagogisk utdanning etter § 14-1
 - 3-årig faglærerutdanning for tospråklege, jf. godkjent plan. Tilsetjing kan skje for undervisning der læraren har same morsmål som eleven

§ 14–2 er en generell bestemmelse om ulike kvalifikasjonskrav som kan legges til grunn for ansettelse som lærere i grunnskolen. Ett av kravene gjelder spesielt for tospråklige lærere og viser at faglærerutdanninga gjelder som kvalifikasjonsgrunnlag for tilsetjing som lærer på alle nivåer i grunnskolen:

Den som skal tilsetjas i undervisningsstilling ..., må fylle eitt av desse krava:

- ... 3-årig faglærerutdanning for tospråklege, jf. godkjent plan. Tilsetjing kan skje for undervisning i fag/på fagområde der vedkommande har minst 30 studiepoeng relevant utdanning.⁸

Avslutning

Denne historiske gjennomgangen viser at forståelsen for de tospråklige lærerne i norsk skole har vokst fram gradvis, ut fra en erkjennelse av at tospråklige lærere har betydning for de minoritetsspråklige elevenes opplæringsbetingelser. Men vi har samtidig sett at den tospråklige læreren lenge ikke ble sett på som en fullverdig lærer. Først fikk de betegnelsen morsmålsinstruktør, deretter morsmålslærer, og samtidig fungerte de som underordnede assistenter for den norskspråklige allmennlæreren. Begge deler kan ha sammenheng med at de minoritetsspråklige elevenes opplæringsbehov ble svakt ivaretatt gjennom statlige rundskriv, og kanskje anså en at spesielt tilrettelagt undervisning og tospråklige lærere ville bli overflødig i et lengre perspektiv. Dette kan i tilfelle forklare hvorfor det ikke ble iverksatt systematiske kvalifiseringstiltak.

Men det at den tospråklige lærerens status og rolle endret seg lite også da morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ble inkludert i det ordinære læreplanverket i M 87, kan ikke forklares på denne måten. Naturligvis kunne den fortsatt manglende satsingen fra sentralmyndighetenes side henge sammen med at de regnet med at det ordinære og etablerte lærerutdanningssystemet etter hvert ville sørge for tilstrekkelig tilgang også av tospråklige lærere. Mangelen på initiativ kan også være et uttrykk for det som OECD rapporten *Reviews of Migrant Education, Norway* påpeker, at implementering av planer tilsynelatende aldri har vært norske skolemyndigheters sterke side (Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffman 2009). Uansett tok det altfor lang tid fra det første gang ble gitt formell adgang til å rekruttere tospråklig personale til lærerarbeid i skolen i 1978, til vi i Norge fikk forskrifter og utdanningsmuligheter som kan sikre at tospråklige lærere har både likeverdig kompetanse og likeverdige arbeidsforhold i norsk skole.

Derfor er det viktig at norske utdanningsmyndigheter viste implementerende handlekraft ved å etablere en alternativ kanal til fullverdig lærerkompetanse, når det viste seg at for få minoritetsspråklige studenter lar seg rekruttere til læreryrket via ordinære kanaler. Dette er av avgjørende betydning både for å gi de minoritetsspråklige elevene et best mulig tilrettelagt opplæringstilbud, og for å gi dem mulighet til å oppleve anerkjennelse og identitetsbekreftelse. Men det er dessuten av betydning fordi på den måten får både majoritets- og minoritetsspråklige elever i barndom og oppvekst møte også minoritetsspråklige personer i posisjoner som krever kompetanse og er forbundet med en viss autoritet og status. Dessuten er det viktig at lærerkorpset gjenspeiler det mangfold som gjør seg gjeldende i befolkningen. Dersom en ønsker at flere tospråklige studenter skal begynne på en allmennlærerutdanning, må en derfor kanskje gjøre noe også med denne utdanningens innhold og struktur.

Selv om initiativet på 1990-tallet ble tatt av fagorganisasjonene, og videreutviklet i samarbeid med høyskolene, kan nok utviklingen de siste par tiårene gjenspeile en endring, både hos myndighetene og på grunnplanet i skolen, når det gjelder holdninger til tospråklige lærere og praktiske tiltak. Derfor er det litt paradoksalt at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring gjennom de to siste læreplanrevisjonene har fått en svekket posisjon i skolen, ettersom tilbudet nå er begrenset til den gruppen minoritetsspråklige elevene som har for svake norskkunnskaper til å kunne følge den ordinære opplæringen. En konsekvens kan være at dette minsker behovet for tospråk-

lige lærere, reduserer stabiliteten i deres tilsetningsforhold, og endrer deres oppgaver, i retning av en spesialpedagogrolle, som de ikke er utdannet for å fylle (jf. Øzerk 2007). Dette kan i neste omgang gå ut over rekrutteringen også til bachelorutdanningen. Men det er fortsatt relativt få tospråklige lærere, og det er fortsatt behov for kompetanseheving hos dem som er grunnutdannet. For øvrig er det, som det ble pekt på i *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!*, viktig at lærerstaben avspeiler befolknings-sammensetningen, dessuten er den kompetansen tospråklige lærere bringer til norsk skole av betydning for alle skolens elever.

Noter

1. Denne artikkelen er en utvidet og omarbeidet versjon av artikkelen "Lærermangfold og flerkulturell opplæring – utfordringer og muligheter for lærerutdanningen" som ble utgitt av NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) i et privattrykt gratulasjonsskrift til An-Magritt Hauges 60 års dag 24. oktober 2009.
2. Etter mønster av denne fagplanen fikk man for øvrig i videregående skole "Alternativ fagplan i norsk" i forbindelse med Læreplanen 1976, som også har hatt stor innflytelse på norskopplæringen for språklige minoriteter i videregående gjennom mange år, og lenge etter at den ble avløst av en plan for norsk som andrespråk i R 94 (Hvistendahl, 2009). (for fyldigere behandling av denne perioden, se Hauge, 1989:65-80; Øzerk, 1992)
3. En undersøkelse gjennomført av Rambøll Management (2008) viser at ansettelsesforholdene er langt bedre i dag, men fortsatt er det stor forskjell i ansettelsesforhold mellom tospråklige lærere og lærere med norsk bakgrunn. Blant de tospråklige lærerne var det 68 prosent som hadde fast stilling, 7 prosent hadde vikariat og 25 prosent var midlertidig ansatt. For lærere med majoritetsbakgrunn var prosenttallene henholdsvis 90, 7 og 3. (Jf. Ryen 2010: 92)
4. Andelen studenter med innvandrerbakgrunn i lærerutdanninga er fortsatt svært lav, i 2005 hadde bare 4 prosent av studentene en slik bakgrunn (jf. *Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis!* 2007)
5. Tiltaket ble videreført i *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!* Revidert utgave 2007.
6. Stipendmidler ble utlyst første gang i 2003. Stipendet gis til morsmålslærere/to-språklige lærere uten formell kompetanse for undervisning i skolen for at de skal kunne gjennomføre utdanning som fører fram til godkjent formell kompetanse. (<http://www.hio.no/content/view/full/67037>)
7. Valenta (2010) har gjennom intervju og spørreundersøkelse til studenter som deltok i eller hadde avsluttet bachelorprogrammet, dokumentert at mange ser sin stilling i norsk skole som klart forbedret, mens andre mener at det ikke har ført til endringer som forventet. Valenta viser også at mange har oppnådd bachelorgraden raskt ved at de har fått innpasset studiepoeng fra hjemlandet eller fra andre land enn Norge.
8. Kravet er likelydende for 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og ungdomstrinnet.

Litteratur

- Au, K.H.P., & Jordan, C. 1981. Teaching reading to Hawaiian children : finding a culturally appropriate solution. I H. T. Trueba, Au, K. H. P. & G. P. Guthrie (red.). *Culture and the bilingual classroom : studies in classroom ethnography*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Baker, Colin 1996. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Banks, J.A. 2008. Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Banks, J.A. 2009. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Engen, Thor Ola 1990. Lærerutdanning/førskolelærerutdanning i et flerkulturelt perspektiv. Forslag til endringer i den pedagogiske utdanninga. Rapport fra et arbeidsseminar arrangert av Sagene lærerhøgskole og Informasjonssenteret for språkundervisning på Sollihøgda den 9–11.05.90. *Kontaktblad for Norsk som andrespråk/fremmedspråk i Norge* (1).
- Engen, Thor Ola 2010. Three major strategies of adaptive instruction for LMI-students. I. Ringen, Bjørg Karin, Ole Kolbjørn Kjørven & Antoinette Gagné (red.). *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 298–313.
- Engen, Thor Ola (2010 in process). Literacy Instruction and Integration: The Case of Norway. *Intercultural Education (European Journal of Intercultural studies)*(1).
- Fillmore, L.W. 1986. Teaching bilingual learners. I M.C. Wittrock (red.). *Handbook of Research on Teaching : a project of the American Educational Research Association* (3rd utg.). New York: Macmillan.
- Hauge, An-Magritt 1989. *Barn i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita 2009. Å bli kompetent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere. I Rita Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 175–193.
- Hvistendahl, Rita 2009. epostmelding 22.09.09.
- Høgmo, Asle 1990. *Enhhet og mangfold. En studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo*. Oslo: adNotam.
- Kulbrandstad, Lars Anders 1992. *Utdanning av morsmålslærere og morsmålstrenere for språklige minoriteter*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Jerpseth, Rolf 1991. Morsmålslærere for språklige minoriteter og norsk

- lærerutdanning. I Perly Folstad Norberg (red.). *Lærer uten portefølje. Om morsmåls lærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Jerpseth, Rolf og Perly Follestad Nordberg 1991. Morsmåls lærere for språklige minoriteter og norsk lærerutdanning. I Norberg, Perly Follestad (red.). *Lærer uten portefølje. Om morsmåls lærere for språklige minoriteter*. Trondheim Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Kirke- og undervisningsdepartementet 1974. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995. *NOU 1995: 12: Opp-læring i et flerkulturelt Norge*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!* Revidert utgave februar 2007 (1. utg. *Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis!* 2003)
- Myklebust, Randi 1992. *Undervisning på to språk. En analyse av den to-kulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag*. Oslo: Spesiellærerhøgskolen/ Universitetet i Oslo.
- Norberg, Perly Follestad 1991. *Lærer uten portefølje. Om morsmåls lærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Rambøll Management 2008. *Kompetansekartlegging – lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklige fagopplæring*. Rapport. September 2008. Utdanningsdirektoratet. http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=4011
- Romaine, Susan 1995. *Bilingualism* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Ryen, Else 2010. Tospråklige lærere – hvilken rolle har de i praksis? I Ringen, Bjørg Karin, Ole Kolbjørn Kjørven & Antoinette Gagné (red.). *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 87–99.
- St.meld. nr. 107 1975-76. *Om innvandringsstoppen og arbeidet med innvandringsproblemerne*. Oslo.
- St.meld. nr. 39 1973-74. *Om innvandringspolitikken*. Oslo.
- Standnes, Gro 1991. Et skoleeksempel på diskriminering. I P.F. Norberg (red.). *Lærer uten portefølje. Om morsmåls lærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt 1991.
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffman, N. 2009. *OECD Reviews of Migrant Education. Norway: OECD*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003. *Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis!*

- Thomas, W.P., & Collier, V.P. 2002. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz: CREDE.
- Utdanningsdirektoratet 1991. *Arbeid med flyktninger, asylsøkere og innvandrere. En veileder til bruk i kommunene*. FFB rundskriv P-710 Håndbok 1991
- Valenta, Marco 2010. Studentenes erfaringer med fagkærerutdanning for tospråklige. I Ringen, Bjørg Karin, Ole Kolbjørn Kjørven & Antoinette Gagné (red.). *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 100–116.
- Øzerk, Kamil Z. 1992. *Tospråklige minoriteter : sirkulær tenkning og pedagogikk : presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Haslum: Oris.

Nettreferanser:

www.hio.no

<http://www.hio.no/content/view/full/67037>

”Trollet bodde i vann med fart i” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn

*Av Irmelin Kjelaas
Høgskolen i Telemark*

Sammendrag

Denne artikkelen tar for seg stimulering og kartlegging av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse, primært ord- og begrepskompetanse. Artikkelen er basert på erfaringer og funn fra NAFOs kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet i barnehagen i Buskerud og Telemark 2007 – 2009, hvor til sammen 34 barnehager deltok. 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.

Artikkelen demonstrerer 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. Blant annet manglet mange av de barnehageansatte kunnskap om flerspråklighet, flerspråklig utvikling, morsmålets betydning og ord- og begrepsstimulering. Samtidig demonstrerte barnehagene endringsvilje og endringskompetanse, kreativitet og et stort engasjement for enkeltbarns trivsel og utvikling, og alle rapporterer om en vesentlig kompetanseheving.

Nøkkelord: Flerspråklige førskolebarn, barnehage, språkstimulering, kartlegging, ord- og begrepskompetanse.

Innledning

Eventyret om Bukkene Bruse er akkurat lest for barnegruppa, og en voksen er i gang med samtaler med hvert enkelt barn. Målet er å stimulere barnas språkkompetanse gjennom at barna tegner fra eventyret og forteller om det de tegner. Amir på fire har tegna trollet i fossen og forteller til den voksne: ”Her er trollet i det vannet med fart i”. Noen dager senere gjengir den voksne episoden for meg, og sier avslutningsvis: ”Du skjønner Amir, han kan ikke begrepet *foss*, han”. Men er det *det* Amir ikke kan?

Denne artikkelen tar opp og drøfter noen sentrale aspekter ved kartlegging¹ og stimulering av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse, primært ord- og begrepskompetanse. Utgangspunktet for artikkelen er erfaringer og funn fra NAFOs kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet i barnehagen, i Telemark og Buskerud 2007-2009, hvor jeg var veileder og fagansvarlig. Målet med artikkelen er å beskrive og diskutere noen av tilnærmingene, kompetansene og erfaringene et knippe norske barnehager har og tilegner seg i møtet med flerspråklige barn, og på denne måten belyse hvordan barnehagene svarer på et stadig økende press om å drive språkstimulering og språkkartlegging av førskolebarn generelt og flerspråklige førskolebarn spesielt.

NAFOs kompetansehevingsprosjekt

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) starta i 2006 et kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet i utvalgte barnehager i tre norske fylker, og utvida barnehageåret 2006/2007 prosjektet til å omfatte ytterligere 12 fylker. Prosjektet er nå inne i sitt siste år, og 15 fylker deltar også i år. Prosjektet er et ledd i Kunnskapsdepartementets *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*, og har som mål å bidra til kompetanseheving hos barnehageansatte når det gjelder flerkulturalitet generelt og flerspråklighet spesielt, samt å styrke høgskolene og universitetenes rolle som kompetansetilbydere overfor barnehagene (www.hio.no/Enheter/NAFO).

Prosjektet har to strategier, og bruker både en *top-down-modell* der deltakerbarnehagene inviteres til større samlinger med faglig innhold, og

også møtes og får veiledning i mindre nettverk, og en *bottom-up-modell*, der utvalgte barnehager jobber med egne utviklingsprosjekter og får direkte veiledning på dette. Høgskolene og universitetene har fag- og veiledningsansvaret i de enkelte fylkene, NAFO har det overordna prosjektansvaret, mens Fylkesmannen har det administrative ansvaret.

Som høgskolelektor ved Høgskolen i Telemark har min rolle dermed vært å bidra faglig på større samlinger, samt å veilede nettverk og enkelt-barnehager i Telemark og Buskerud. Her har til sammen 34 barnehager deltatt, hvorav 12 har fått direkte veiledning. Av disse har jeg hatt veiledningsansvar for ni, og av disse ni har åtte gjennomført aksjonslæringsprosjekter hvor språkstimulering har vært hoved- eller delfokus. Det er funn og erfaringer fra prosjektene til disse åtte barnehagene som utgjør hovedmaterialet i artikkelen.

Veiledningene i barnehagene har tatt utgangspunkt i ulike type dokumentasjon fra prosjektene barnehagene har gjennomført, som samtalelogger, observasjoner, kartlegginger, praksisfortellinger og dels også video- og lydopptak. Denne dokumentasjonen har vært gjenstand for analyse, refleksjon og diskusjon, som igjen har vært utgangspunkt for nye tiltak og aksjoner. På slutten av prosjektperioden skrev prosjektbarnehagene en rapport. Til sammen utgjør denne dokumentasjonen et vesentlig datamateriale, og prosjektet har dermed også fungert som et forsknings- og utviklingsprosjekt, der jeg har forska *med* og *på* barnehagenes holdninger, kompetanser og tilnærminger til språkstimulering og -kartlegging. I artikkelen vil enkelte praksisfortellinger, samtalelogger og utdrag fra barnehagenes og NAFOs rapporter bli gjengitt, utover dette baserer jeg meg på feltnotater og veiledningsgrunnlag uten at disse siteres direkte. Av hensyn til anonymiseringsprinsippet oppgis ikke barnehagenes eller styrenes navn som kilder. Alle personnavn som brukes er også fiktive.

Temaene som ble tatt opp i nettverkssamlingene og veiledningene, var svært varierte. Alt fra overordna temaer knytta til mangfold og flerkulturalitet i barnehagen, til konkrete og spesifikke problemstillinger som hvordan jobbe med språk med en flerspråklig og frustrert fireåring, har vært gjenstand for diskusjon og refleksjon. Når det gjelder det språkfaglige og didaktiske, har imidlertid visse temaer vært spesielt frekvente og fram-tredende, og det er eksempler som belyser disse temaene, som er grunnlaget for artikkelen. Disse har dreid seg om både begrunnelser for, innhold i og metodiske tilnærminger til arbeidet med språkstimulering i barnehagen. Jeg strukturerer og analyserer derfor funn og erfaringer i tråd med fagdidak-

tikkens tre hovedkategorier, og ser på *hvorfor* språkstimulering i barnehagen er viktig, *hva* som er viktig og også *hvordan* det er hensiktsmessig å drive språkstimulering med flerspråklige førskolebarn – med utgangspunkt i hvordan dette forstås og gjøres i de åtte barnehagene i materialet, og i lys av relevant teori og empiri. Som bakgrunn er det nyttig å gi en kort presentasjon av deltakerbarnehagene, samt å sette fokuset på språkstimulering i førskolealder inn i en større teoretisk og empirisk sammenheng.

Deltakerbarnehagene

Deltakerbarnehagene kjennetegnes av at de har flerspråklige barnegrupper, og at de ønsket å øke sin kompetanse på språkutvikling og språkdidaktikk. En av prosjektbarnehagene skriver: ”Vi har erfaring med tospråklige barn, men ønsker mer kunnskap. Har liten eller ingen erfaring med språkgrupper for tospråklige barn”, mens en annen forteller: ”Vi har opp gjennom åra hatt 1-2 barn i året med tospråklig bakgrunn i barnegruppa, og vi har hatt lite fokus på denne gruppen spesielt”. Utover dette er det få fellestrekk mellom barnehagene. Variasjonen er stor når det gjelder andelen flerspråklige barn, størrelsen på barnegruppene, avdelingsinndelinga, lokalene, personalets sammensetning og kompetanse, samt tilgangen på flerspråklig assistanse.

Også utgangspunktet for å delta i prosjektet var forskjellig – enkelte barnehager ble pålagt av barnehageeier å delta, mens andre selv tok initiativet til å søke. Uavhengig av dette måtte barnehagene skrive en søknad der de begrunna hvorfor de ønska å delta, skisserte hva de kunne tenke seg å jobbe med i prosjektet, og hvordan de tenkte å gjennomføre, dokumentere og evaluere dette. Alle barnehagene som deltok i prosjektet, med unntak av én, gjennomførte et utviklingsprosjekt i egen barnehage og evaluerte dette underveis og etterpå, internt i personalet og i nettverk og/eller veiledning.

I prosjektperioden deltok barnehagene på to såkalte storsamlinger, én på begynnelsen og én på slutten av prosjektperioden. På disse samlingene hadde fagfolk fra praksisfeltet, høyskole, universitet og/eller andre kompetansemiljøer innlegg. De barnehagene som fikk direkte veiledning, presenterte sine prosjekter på storsamlinga på slutten av prosjektperioden. I tillegg deltok samtlige deltakerbarnehager på minimum to nettverkssamlinger i løpet av prosjektperioden, mens de barnehagene som mottok veiledning direkte, hadde to eller flere veiledninger. Utover dette hadde barnehagene mulighet til å kontakte veilederne på e-post og telefon og få veiledning på denne måten.

Barnehagene fikk dessuten midler for å kunne delta på relevante kurs og konferanser, leie inn kursholdere på planleggingsdager, dra på ekskursjoner eller studieturer, kjøpe inn utstyr og materiell osv.

En generell erfaring er at en *betydelig* kompetanseheving fant sted. Barnehagene virket motiverte og endringsvillige, jf. en av prosjektbarnehagene som skriver at ”Vi vil gjerne jobbe med egne holdninger og vi ønsker å se på egen praksis, gjøre endringer og se på praksis i etterkant”. Denne endringsviljen og kompetansen ga resultater, og alle barnehagene rapporterer om prosjekter og erfaringer som har bidratt til større anerkjennelse og synliggjøring av flerkulturalitet og flerspråklighet i barnehagen. For eksempel rapporterer én barnehage at

enkeltbarna og bakgrunnen deres ble gjenstand for stor interesse og entusiasme fra barnegruppa, og at barn som tidligere aldri brukte morsmålet sitt i barnehagen eller vegret seg mot å fortelle om hjemlandet, nå viste stolthet over å kunne flere språk og å ha flerkulturell kompetanse” (Bleka, Gjervan og Giæver 2008:10).

Også når det gjelder holdninger i personalet, foreldresamarbeid og ikke minst, flerspråklighet og språkstimulering, opplever barnehagene at de har fått økt kompetanse og større bevissthet (ibid.).

Viktigheten av stimulering av førskolebarns språkkompetanse

Førskolealderen er en avgjørende periode for utviklinga av språklig og kommunikativ kompetanse. I denne perioden legges grunnlaget for så vel den lingvistiske, som den sosiokulturelle kompetansen som er nødvendig for å kunne bruke språk og kommunikasjon som kognitivt, sosialt og emosjonelt redskap. Stadig flere undersøkelser peker derfor på barnehagens sentrale rolle i barnas språkutvikling og på viktigheten av tidlig og bevisst språkstimulering. For eksempel demonstrerer Aukrusts kunnskapsoversikt *Tidlig språkstimulering og livslang læring* fra 2005 at barnets språkkompetanse som seksåring i stor grad predikerer hvilke leseferdigheter og dermed skolesuksess barnet går ut av grunnskolen med som 15-åring. Aukrust viser blant annet til kunnskapsoversikten fra ”The Committee on early Childhood Pedagogy”, som fastslår at:

Language development should be a key feature of all early childhood programs both because the preschool years hold enormous potential for language development and because language, cognitive development, and social development are integrated in complex ways and are critical for survival in society (Bowman et al. 2001:170 etter Aukrust 2005).

Også PIRLS-undersøkelsen² fra 2001 understreker effekten av språkstimulerende tiltak i førskolealder, jf. Wagner og Uppstad (2005) som fastslår at elever i klasser med svake leseferdigheter, har hatt mindre leseforberedende stimulering i førskolealderen. Også Stortingsmelding 16 ”...ingen sto igjen. Tidlig innsats og livslang læring” (2006:23) viser til studier som “[...] viser at tidlig språkstimulering kan forebygge sosiale forskjeller i senere læringsresultater i skolen”.

Språkstimulerende tiltak er viktige for *alle* førskolebarn, men ses som spesielt viktige for flerspråklige barn. Disse barna trenger både å utvikle sin norskkompetanse og å videreutvikle sin morsmålskompetanse. Når det gjelder norskkompetansen, er det liten tvil om at det er en fordel for flerspråklige barn å utvikle en best mulig norskkompetanse før de begynner på skolen (f.eks. Aukrust 2005, Høigård 2006). Ikke bare vil dette lette lese- og skriveopp-læringa og innlæringa av andre fag, språk- og kommunikasjonsferdigheter er også avgjørende for å kunne fungere og delta sosialt. Forsknings- og utviklingsprosjektet ”Lær meg norsk før skolestart” 2001-2006 fokuserte blant annet på viktigheten av en god norskkompetanse ved skolestart, og demonstrerer at de flerspråklige fokusbarna i materialet profiterte på det særskilt tilrettelagte språkstimuleringsopplegget i prosjektet: ”Resultatet for barnas del viser at de minoritetsspråklige barna fikk så godt språk at de ikke trengte ekstra språkstøtte da de kom til skolen” (Sandvik og Spurkland 2009:20). Også fra undersøkelser av flerspråklige førskolebarn i blant annet USA (Snow, Burns og Griffins 1998) og Sverige (Naucmér 2004) rapporteres det om lignende funn.

Når det gjelder sammenhengen mellom språklig kompetanse og sosial inkludering, viser Kibsgaard og Husby (2009:144) til en undersøkelse av Rice og Wilcox (1995), som demonstrerer at det for barna i deres materiale var en sammenheng mellom det å ikke være likt i barnehagen og det å ha dårlige kommunikasjonsferdigheter på majoritetsspråket: ”De ungene som var godt likt blant kameratene, svarte oftere og mer presist enn de barna som var mislikt”.

Det er imidlertid ikke kun norskkompetansen det er viktig å stimulere, også morsmålskompetansen må videreutvikles og styrkes i førskolealderen,

jf. f.eks. Cummins (u.å.) som hevder at ”Children who come to school with a solid foundation in their mother tongue develop stronger literacy abilities in the school language”.

Det er flere tungtveiende grunner til at stimulering og styrking av morsmålskompetansen er viktig. Det er for det første et grunnleggende pedagogisk prinsipp at en skal bygge videre på det barn kan og mestrer, og en av de fremste kompetansene barnet har, er nettopp morsmålskompetansen. Et annet grunnleggende prinsipp er å gjøre avstanden mellom barnehage/skole og hjem så liten som mulig. UNESCO bruker blant annet dette som argument for morsmålsstimulering og -opplæring i artikkelen ”The Use of Vernacular Languages in Education” fra 1953:

On educational grounds we recommend that the use of the mother tongue be extended to as late a stage in education as possible. In particular, pupils should begin schooling through the medium of the mother tongue, because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible (<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf>).

At morsmålet brukes og styrkes i barnehagen, er også viktig for de flerspråklige barnas læring og utvikling, både sosialt og intellektuelt. Når det gjelder det sosiale, er det et gjensidig forhold mellom sosial utvikling og språk- og kommunikasjonsferdigheter. Kibsgaard og Husby (2002:185) fastholder at: ”[g]od sosial utvikling avhenger av stadig økende kommunikasjonsferdigheter”, mens sosial deltakelse i lek og andre aktiviteter i barnehagen er avgjørende for å utvikle språklig og kommunikativ kompetanse. Det tar lang tid før andrespråket er et like effektivt kommunikasjonsverktøy som morsmålet, og som Kibsgaard og Husby påpeker, kan ikke flerspråklige barn *vente* med å leke til de har tilstrekkelig ferdigheter i norsk. De må få mulighet til å gjøre dette på morsmålet.

Morsmålet er dessuten barnets viktigste verktøy for å lære både språk og begreper, og stagnerer morsmålet, vil også språk- og begrepslæringa kunne forsinkes. Det foreligger et solid empirisk grunnlag for å hevde at det tar mellom fem og sju år å lære et andrespråk så godt at det kan overta morsmålets rolle som kognitivt verktøy (f.eks. Thomas og Collier 2001 i Baker og Hornberger 2001), og inntil en har oppnådd dette, har en et vesentlig mye mindre effektivt verktøy både for læring, tenkning og kommunikasjon.

Morsmålskompetansen er i tillegg svært viktig for andrespråkstilegnelsen (f.eks. Hauge 2007, Cummins 1996, 2000). Flere aspekter ved språkkompetansen oppfattes som språkoverskridende, jf. Cummins (1984) ”*Common underlying proficiency model*”. Denne modellen beskriver hvordan en felles kognitiv mekanisme er fundamentet i alle språk en behersker, noe som innebærer at kompetanse en har på morsmålet i stor grad kan overføres til andrespråket, og dermed at et godt utvikla morsmål vil gjøre andrespråkstilegnelsen lettere.

I tillegg er det åpenbart at videreutvikling og styrking av morsmålet er viktig for barnas kulturelle og sosiale tilhørighet, og dermed for deres identitetsutvikling. Førskolebarn er spesielt sårbare for *språktap*, og kan rett og slett stå i fare for å miste den produktive morsmålskompetansen sin om ikke morsmålet stimuleres, jf. Cummins (u.å.):

[E]ducators are often much less aware about how quickly children can lose their ability to use their mother tongues, even in the home context. [...] where language communities are not concentrated or ”ghettoized” in particular neighbourhoods, children can lose their ability to communicate in their mother tongue within 2-3 years of starting school. They may retain receptive (understanding) skills in the language but they will use the majority language in speaking with their peers and siblings and in responding to their parents. By the time children become adolescents, the linguistic gap between parents and children has become an emotional chasm. Pupils frequently become alienated from the cultures of both home and school with predictable results.

Å styrke morsmålet og utviklinga av flerspråklig kompetanse er imidlertid ikke viktig kun for det enkelte individ, det er også viktig for samfunnet. For det første er det behov for folk som behersker flere språk innafor alle yrkesgrupper, dessuten er det ifølge for eksempel Marsh m.fl. (2009:18) en sammenheng mellom flerspråklighet og blant annet kreativitet, kognitiv fleksibilitet og divergent tenkning, det vil si evner og egenskaper kunnskapssamfunnet etterspør:

We are at a period of history where innovation through creativity is viewed as a major driver for social and economic success. [...] The evidence clusters described here suggest that multilingualism is a resource which has the potential to play a key role in responding to the challenges

of the present and future. It is one existing resource which is likely to nourish emergent processes of creativity that will help expand individual and societal opportunities.

I tråd med den forskninga vi nå har sett på, finner vi også i Norge en sterk politisk vektlegging av språkstimulering, og delvis også kartlegging i barnehagen. *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* fastholder for eksempel at "Barnehagen er en viktig arena for barns språkutvikling" og at personalet må "skape et språkstimulerende miljø for alle barn" (Kunnskapsdepartementet 2006:35). Når det gjelder flerspråklige barn, heter det blant annet at personalet må "vise forståelse for betydningen av barns 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" (ibid.). Stortingsmelding 23 *Språk bygger broer* fra 2007/2008 betoner barnehagens store ansvar og rolle ytterligere: "Barnehagen er den viktigste forebyggende arenaen utenfor hjemmet for barn i førskolealder. I tillegg er den den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder" (Stortingsmelding 23 2007/2008:18). Det sies også at "[d]epartementet anser barnehagen som den best egnede arenaen for språkstimuleringstiltak i småbarnsalderen". Også Stortingsmelding 16 og Stortingsmelding 41 understreker at "[s]pråkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver" (Stortingsmelding 41 2008/2009:68). Det er med andre ord bred enighet om at språkstimulering i førskolealder er svært viktig, og at barnehagen har en svært sentral rolle i dette.

Ifølge evalueringsrapporten *Alle teller mer*, Stortingsmelding 41 og Rambølls rapport *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*, ser disse målformuleringene og føringene ut til å bli satt ut i praksis. Rammeplanens fagområde "Kommunikasjon, språk, tekst" er det området som vies mest tid og oppmerksomhet i barnehagen (Stortingsmelding 41 2008/2009, Østrem m.fl. 2009), mens de fleste kommunene i Rambølls materiale rapporterer at deres barnehager har egne språkstimuleringstiltak. Svært mange bruker også spesifikke språkstimuleringsmodeller og/eller språkstimuleringsmaterieil:

I en undersøkelse blant kommunene svarer 90 prosent at de har tiltak for språkstimulering av barn i førskolealder i de kommunale barnehagene, og 72 prosent svarer at de også har det i private barnehager. I styrerundersøkelsen gjennomført av NOVA svarer 77 prosent at de har

iverksatt særskilte språkstimuleringsstilbud. Disse var rettet mot barn vurdert til å ha særskilte behov (56 prosent) samt minoritetspråklige barn (31 prosent), mens 36 prosent ga tilbudet til alle barna. Ni av ti kommuner hadde tatt initiativ til bruk av særskilte språkstimuleringsmodeller eller materiell i barnehagene, og vel halvparten hadde tatt initiativ til språkgrupper i barnehagene. Materialer som brukes, er bl.a. Snakkepakke, Språksprell, Språkpose, Språkskatt og Språkkoffert (Stortingsmelding 41:68).

Deltakerbarnehagens språkstimuleringspraksis

Erfaringene fra de 34 deltakerbarnehagene i NAFOs kompetansehevingsprosjekt i Telemark og Buskerud støtter funnene i Rambølls rapport, Stortingsmelding 41 og i *Alle teller mer*. De fleste barnehagene i kompetansehevingsprosjektet hadde satt i gang eller ønska å sette i gang spesielt tilrettelagte språkstimulerings tiltak, og mange hadde anskaffa og/eller tatt i bruk materiell som beskrevet i sitatet over. Det å søke om å få delta i NAFOs kompetansehevingsprosjekt var for mange et ledd i en prosess der språkstimulering skulle settes på dagsorden i betydelig større grad enn tidligere.

Dette økte fokuset på språk er svært positivt, men det er viktig å være oppmerksom på at det ikke er noen automatikk i at *gjennomførte* tiltak er *gode og effektive* tiltak. Det er helt nødvendig å evaluere de tiltakene som settes i gang for å vurdere hvorvidt de er hensiktsmessige, og evalueringa må gjøres med hensyn både til språkfaglige og språkdidaktiske aspekter. Spesielt viktig synes dette å være når det dreier seg om flerkulturalitet og flerspråklighet da dette er områder mange barnehager ser ut til å jobbe lite bevisst med, jf. Østrem m.fl. (2009:34-35):

Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold³ er ifølge styrene relativt lite brukt. Når vi i tillegg ser at mange oppgir at det i liten grad leses tekster fra andre kulturer, kan det være verdt å spørre om dette fagområdet i praksis har en etnosentrisk profil. [...] Og selv i barnehager der språk oppgis å ha høy prioritet, er det en tredel som ikke arbeider systematisk for å stimulere barn til å fortelle og delta i samtaler med andre barn. Heller ikke i disse barnehagene synes det flerkulturelle perspektivet å bli vektlagt i arbeidet med fagområdet ”Kommunikasjon, språk og tekst”.

”De må lære seg norsk” – barnehagens begrunnelser for å jobbe med språkstimulering

Begrunnelsen ”de må lære seg norsk” går naturlig nok igjen i barnehagene i prosjektet – de flerspråklige barna må lære seg norsk, og dette krever en annen tilrettelegging enn det stimuleringa av enspråklige barns språk gjør (Hauge 2007:58, Kibsgaard og Husby 2009). Dette har som vi har sett, god støtte i forskning, teori og ulike styringsdokumenter og målformuleringer for barnehagen.

Begrunnelsen ”de må lære seg norsk” er imidlertid ikke helt uproblematisk. Når en spør de barnehageansatte i mitt materiale nærmere, viser det seg nemlig ofte at det ligger en ensidig mangelorientering bak denne begrunnelsen. De barnehageansatte fokuserer på at de flerspråklige barna *mangler* norskkompetanse, og at barnehagen må kompensere for det ved å legge til rette for særskilte språkstimuleringsopplegg. En slik mangelorientering står i motsetning til en ressursorientering (Hauge 2007) der en først og fremst er opptatt av hva barna har med seg av ressurser, hva de *kan og mestrer*, og hvordan barnehagen kan dra veksler på og styrke dette. Disse to perspektivene innebærer altså svært ulike tilnærminger til arbeidet med flerspråklige barn: Møter en det flerspråklige barnet som det barnet som ikke kan, eller som det barnet som kan *noe annet* og gjerne noe mer?

Inntrykket av at barnehagene i utgangspunktet ikke anså flerspråklighet som en ressurs er et relativt vanlig funn både nasjonalt og internasjonalt. Aukrust (2005:20) sier for eksempel at ”Studier av minoritetsspråklige barn i norske barnehager og klasserom kan tyde på at språklig og kulturelt mangfold i barnegruppen i liten grad ble sett og nyttiggjort som ressurs av pedagogene”, mens Cummins (2000) viser til lignende funn og erfaringer fra skoler i USA og Canada.

Et slikt mangelperspektiv har avgjørende konsekvenser for hva en fokuserer på i språkstimuleringa. En av de viktigste ressursene de flerspråklige barna har er jo *språket* – morsmålet, og tar en ikke høyde for dette, er det som vi har sett, problematisk av flere grunner. Ikke bare bryter en da med det grunnleggende pedagogiske prinsippet om å bygge videre på det barn kan og mestrer, en risikerer også at morsmålsutviklinga stagnerer, andrespråkstilegnelsen forsinkes, og at barnets sosiale og intellektuelle utvikling blir skadelidende (Cummins 1996, Hauge 2007).

I sum kan altså barnehagens fokus på styrking av norskkompetansen innebære et ensidig fokus på barnets mangler, framfor ressurser, og som en

konsekvens av det, kan morsmålet bli glemt eller oversett i språkstimuleringstiltakene en setter i gang. Det er imidlertid mulig å ha to tanker i hodet på en gang, og gjennom prosjektet demonstrerte deltakerbarnehagene at de i aller høyeste grad var i stand til det. Etter veiledning, faglig oppdatering, evalueringer av tiltak og opplegg, observasjoner og kartlegginger av barna, oppfordring fra veileder m.m., inkluderte flere av barnehagene morsmålsstimulering i sine opplegg, og *alle* satte i gang tiltak for å synliggjøre og bruke barnas morsmål i andre sammenhenger i barnehagen. Samtlige rapporterer at dette hadde en positiv effekt. En barnehage understreker morsmålets betydning for barnas og foreldrenes identitet, og sier:

Vi tror at vårt fokus på betydningen av morsmålet har gitt oss gode resultater. [...] Gjennom vårt arbeid med morsmålet har vi merket foreldrenes engasjement og stolthet. Da vi viste foreldrene en kort DVD-film hvor barna deres oversatte fiskehistorien⁴ til kurdisk og arabisk, kunne vi se at de satte pris på dette. Dette styrker vår tro på at morsmålet er viktig for barnas/foreldrenes opplevelse av egen identitet.

En annen barnehage opplevde at bruken av morsmålet var avgjørende for å få et av de flerspråklige barna til å delta i kommunikasjon overhodet:

Vi arbeidet mye med ett barn vi ikke nådde frem til. Barnet viste ingen interesse når vi forsøkte å kommunisere med det. Innfallsvinkelen ble å bruke morsmålet. I samarbeid med tospråklig assistent utarbeidet vi en oversikt over sentrale begreper og ordlydene på disse begrepene. Da disse ble brukt sammen med barnet, fikk vi tilbakemelding både gjennom kroppsspråk og verbalt. Barnet sa plutselig: ”Se, Anne!” Det var første gang vi hørte dette barnet si noe på norsk i barnehagen.

”Vi må jobbe med ord og begreper” – hva er det spesielt viktig å stimulere?

I veiledningene med barnehagene var det nødvendig å gå nærmere inn på hvilke språklige aspekter det var spesielt viktig å stimulere. De fleste barnehagene trakk fram ord- og begrepskompetanse som det språkområdet de ønska å fokusere på. Dette ble primært begrunna med at de flerspråklige barna hadde et særskilt behov for begrepsstimulering på andrespråket.

Denne oppfatninga baserte seg dels på teori og forskning, dels på en mer folkelig oppfatning av at flerspråklige barn nærmest per definisjon har en mangelfull begrepskompetanse. I tillegg baserte personalet seg på uformelle observasjoner av barnas språkbruk i lek, aktivitet og samtale, og for enkelte barnehager, på mer strukturerte kartlegginger. I tillegg til disse begrunnelsene kan det synes som om barnehagene oppfatta det som enklere å kartlegge og stimulere ord- og begrepskompetanse enn andre språkområder, og at det var en medvirkende årsak til at dette ble valgt som fokus i språkstimuleringsoppleggene. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på alle disse momentene.

Ord- og begrepskompetanse

Det er bred enighet om at ord- og begrepskompetanse er det viktigste språkområdet å stimulere i barnehagen (f.eks. Høigård 2006). Dette framheves som spesielt sentralt for senere leseferdigheter, jf. Aukrust (2005:2) som i sin undersøkelse fant at: ”Det mest robuste funnet gjelder sammenhenger mellom vokabular ved overgangen fra barnehage til skole og senere leseforståelse”, og det er åpenbart avgjørende for all videre læring: ”Har du for lite ordforråd eller dårlig utviklete og organiserte begreper, så har du for lite å bygge ny læring på” (Hauge 2004:55).

Sammenhengen mellom ordforråd, leseferdigheter og læring er sterk både for enspråklige og flerspråklige barn. Når det gjelder flerspråklige barn, vil et godt ordforråd på norsk sette dem i stand til å gjøre seg forstått og kommunisere, selv om de ikke behersker andre deler eller aspekter ved språket. Det er derfor spesielt viktig at barnehagene jobber bevisst og mye med dette.

”Amir kan ikke begrepet foss, han” – hva kartlegges og stimuleres egentlig? Eksemplet med Amir i innledninga er henta fra et typisk språkstimuleringsopplegg barnehagene bruker for å styrke barnas ord- og begrepskompetanse. Med utgangspunkt i et eventyr jobber barnehagene både med høytlesing/fortelling, dramatisering, rollelek med konkrete, ulike formingsaktiviteter og samtale, slik at barna får rikelig muligheter til å møte og utforske nye ord og begreper – på ulike arenaer, med flere sanser og med flere samtalepartnere.

I vårt eksempel har den voksne og Amir en samtale knytta til tegninga Amir har lagd. Denne samtalen fungerer både som en språkstimulerings-samtale og en kartleggingssamtale. Den voksne skriver en samtalelogg i etterkant, som blir brukt som dokumentasjon på arbeidet som er gjort og på

Amirs språkutvikling. Loggen fungerer dessuten som grunnlag for refleksjon internt i personalet og som veiledningsgrunnlag i møte med veilederen utenfra.

Den voksne i dette eksemplet konkluderer som vi ser, med at Amir ikke kan *begrepet foss*. Dette er imidlertid en feilaktig konklusjon – det er jo ikke begrepet *foss* Amir ikke kan, det er det norske ordet *foss*. Amir demonstrerer jo nettopp at han har forstått fenomenet *foss* idet han kaller det ”vann med fart i”, noe som i aller høyeste grad er et kjennetegn ved en *foss*. Amirs ”problem” er at han ikke kommer på eller kjenner den norske betegnelsen. Det er dermed ikke begrepsforståelsen til Amir, men *det norske ordforrådet* hans denne loggen forteller noe om.

Eksemplet med Amir er typisk også ved at svært mange av de barnehageansatte i dette materialet i utgangspunktet *ikke* var i stand til å skille mellom ord og begreper. Dette har derfor vært et tilbakevendende tema i veiledning. Denne manglende distinksjonen er problematisk da de samme barnehageansatte skal stimulere og kartlegge barnas ord- og begrepskompetanse.

Forenkla kan en si at *ord tilhører språket*, mens *begreper tilhører tanken* (Engen og Kulbrandstad 2005). Ord er språklige benevnelser, mens begreper kan forstås som *generaliseringer* av erfaringer med gjenstander, fenomener og forhold i verden. Begreper er således det fremste kognitive verktøyet vi har for å *begripe* verden, og de utvikles gjennom språklig samhandling og direkte erfaringer med gjenstander, fenomener og forhold, som avgrenses mot andre, sorteres og klassifiseres (f.eks. Høigård 2006:151-153). Den forståelsen som konstrueres, får en språklig benevnelse, begrepet navnesettes med et ord, og forstås da som *betydningsinnholdet* i ordet. Ord og begreper henger således tett sammen, men begrepet er i og for seg uavhengig av ordet, noe vi ser i eksemplet med Amir som gjør rede for begrepet uten å bruke benevnelsen *foss*. En kan altså ha forståelse av et fenomen uten å beherske benevnelsen for det, på samme måte som en kan mestre ord, uten å ha noen egentlig forståelse av begrepet det benevner.

Denne distinksjonen mellom ord og begreper er grunnleggende i arbeidet med kartlegging og stimulering. Har en ikke denne forståelsen, kan en som i eksemplet med Amir, feilaktig gjøre negative vurderinger ved å trekke konklusjoner om barnets begrepsforståelse på bakgrunn av ordforrådet på andrespråket. Det kan imidlertid like gjerne føre til feilaktig positive konklusjoner. Følgende lille dialog mellom treåringen Anton og artikkelforfatteren kan illustrere dette:

Anton: ”Obama har slektninger i Afrika”

Den voksne: ”Ja, men hva er egentlig slektninger?”

Anton: ”En type dyr”

Her kunne den voksne lett latt seg forlede av Antons gode ordforråd, og uten å spørre nærmere etter konkludert med at treåringen hadde forstått *begrepet* slektninger. Alt Anton hadde gjort, var imidlertid å snappe opp *ordet* slektning, og bruke det på en adekvat måte.

Både den negative vurderinga av Amirs begrepsforståelse og den potensielt positive vurderinga av Antons kan være problematiske. For det er på bakgrunn av slike vurderinger de voksne i barnehagen tilpasser det intellektuelle og språklige nivået i den videre kommunikasjonen, og i dette tilfellet i de mer tilrettelagte stimuleringsiltakene. Har de voksne inntrykk av at barnet de snakker med, har en svak begrepsforståelse, vil de tilpasse både det intellektuelle og det språklige til det de oppfatter som barnets nivå. Baserer de seg da på feilaktig negative oppfatninger som i tilfellet med Amir, risikerer de å gjøre innputt for enkelt for barnet, de tilpasser seg ikke barnets nærmeste utviklingssone, men legger lista for lavt. Møtes barnet stadig med innputt som ikke er tilpassa dets kognitive nivå, kan dette føre det inn i negative læringsspiraler og i neste omgang og verste fall føre til selvpoppfyllende profetier der barnets begrepsforståelse *blir* svakere enn det barnets potensial skulle tilsi og/eller svakere enn det en oppfatter som aldersadekvat.

Nettopp det at lista legges for lavt i språkopplæring av flerspråklige barn, er et relativt vanlig forskningsfunn både nasjonalt og internasjonalt. Blant annet viser Rambøllrapporten som evaluerte norsk som andrespråksundervisninga i skolen, at det ble stilt for få og for små faglige krav til de flerspråklige elevene (Rambøll 2006). Lave forventninger har store konsekvenser for elevenes/barnas ambisjoner og tro på egne evner, og dermed på læringsutbyttet. Stortingsmelding 16 ...*og ingen sto igjen* (2006/2007:31) rapporterer at ”Internasjonal forskning viser at høye forventninger til eleven er en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer. Negative forventninger har sterkere effekt enn positive. Det er lettere å svekke en elevs tro på seg selv enn å løfte den”.

Det motsatte av det vi så i eksemplet med Amir, at et velutvikla ordforråd på norsk skjuler den manglende begrepsforståelsen, er også relativt vanlig (Hauge 2007) og kan føre til at barnet blir møtt med for avansert innputt. Dette er utvilsomt også problematisk, og gir barnet lite utbytte av språk-

stimulerende tiltak. I mitt materiale er det imidlertid det første, å fokusere på manglende begrepsforståelse på bakgrunn av det som tolkes som et mangelfullt ordforråd, som har vært mest framtreddende. Og kanskje er ikke dette helt uvanlig? Flere undersøkelser viser at flerspråklige førskolebarn ofte har et mindre ordforråd på norsk enn jevnaldrende enspråklige barn (f.eks. Kulbrandstad 2003). Det kan derfor være grunn til å anta at en oftere også vurderer begrepskompetansen deres som svakere enn de enspråklige barnas, uten egentlig å ha godt nok grunnlag for å hevde det.

Hva med flerspråkligheten?

Et problem i denne sammenhengen er at barnehagene i dette materialet i utgangspunktet kun dokumenterte og/eller kartla barnas norskkompetanse. For Amir i eksemplet i innledinga så dette ut til å fungere greit i akkurat denne situasjonen – han hadde tilstrekkelig norskkompetanse til å demonstrere at han hadde forstått begrepet *foss* (selv om den voksne riktignok ikke anerkjente det). Mange flerspråklige barn har imidlertid ikke tilstrekkelig norsksferdigheter til å kunne forklare begreper de faktisk kan eller demonstrere generelle språksferdigheter for øvrig. For de fleste flerspråklige barn vil det dessuten være en *funksjonsfordeling* mellom språkene de kan, slik at det ene språket brukes på visse språkbruksarenaer, mens det andre brukes på andre. Da vil de ikke ha det samme ordforrådet og den samme språkkompetansen på begge språk, og kan således heller ikke snakke om alle temaer på begge språk. Kulbrandstad (2003) har gjort en undersøkelse blant flerspråklige skoleelever, og gir et eksempel på nettopp dette: ”Yasmin forteller for eksempel på urdu at vi har fotgjengeroverganger fordi biler ikke skal kolliderer med barn, men når hun får spørsmålet på norsk, kan hun ikke forklare hvorfor vi har slike overganger” (2003:147).

Min erfaring er at barnehagene i materialet ikke har kunnskap om mulig funksjonsfordeling mellom ulike språk, og at de derfor heller ikke tar høyde for det. Det resulterer i at de ubevisst legger en *enspråklighetsnorm* til grunn for vurderinga av de flerspråklige barnas språkkompetanse og vurderer den ut fra standarder de bruker på enspråklige barn. Dette er åpenbart svært uheldig, og kan, som jeg også var inne på tidligere, føre til feilaktig negative vurderinger, lite adekvat innputt, negative læringsspiraler og selvpøffyllende profetier.

Som alternativ til dette bør en bruke en *integrert flerspråklighetsnorm* – det vil si at en dokumenterer begge eller alle språkene barnet kan, og vurderer dette som én samla og altså integrert språkkompetanse. I Yasmins

tilfelle var dette som vi har sett, helt avgjørende. Hvis læreren eller forskeren i dette tilfellet kun hadde kartlagt hennes norskkompetanse, ville konklusjonen kunne vært at hun ikke hadde tilstrekkelig språkferdigheter til å forklare hva en fotgjengerovergang er, og/eller at hun ikke hadde forståelse av begrepet fotgjengerovergang. Når hun fikk bruke morsmålet, demonstrerer hun derimot både at hun hadde begrepsforståelse og tilstrekkelig språkkompetanse.

I sum er det altså helt nødvendig også å dokumentere og kartlegge barnas morsmålskompetanse, og gi barna mulighet til både å bruke morsmålet og norsk i kartleggingssammenheng. Mange flerspråklige barn bruker sine språk om hverandre, nettopp som et integrert språkrepertoar, og det er derfor viktig at de gis mulighet til å bruke språkene slik det er naturlig for dem.

Minste motstands vei?

Det er enklere å kartlegge barnas norskkompetanse enn det er å kartlegge morsmålskompetansen deres, og dette er naturligvis en viktig grunn til at dette ikke gjøres i tilstrekkelig grad. Mange barnehager har ikke tilgang på tospråklig assistanse, og det fins så langt ingen standardiserte verktøy for kartlegging av flerspråklige barns samla språkkompetanse. Det å skulle kartlegge flerspråklig utvikling og kompetanse opplevdes derfor som en svært krevende oppgave for barnehagene i prosjektet.

En skal imidlertid være forsiktig med å antyde at barnehagene valgte minste motstands vei, i all fall uten å understreke at barnehagene som tidligere nevnt, også viste en imponerende endringsvilje og endringskompetanse. Men på samme måte som de fleste av barnehagene først valgte kun å kartlegge barnas norskkompetanse, valgte de å fokusere på ord og begreper med noe av den samme begrunnelsen: Det er dette vi kan, og det er dette som er overkommelig for oss.

Som vi har sett, er en ensidig fokusering på norskkompetansen problematisk, og det samme er et ensidig fokus på ord- og begrepskompetanse, når dette gjøres på bekostning av eller i stedet for, arbeid med andre språkområder. Den kommunikative kompetansen er sammensatt av ulike delferdigheter, og det er viktig å stimulere flere av disse. I tillegg til å peke på vokabular, trekker Aukrust (2005:26-28) fram fonologisk bevissthet, diskursiv kompetanse og evnen til å kunne lage fortellinger, utvikle forklaringer og bidra med definisjoner som viktig for førskolebarn. Likevel er det få av barnehagene i mitt materiale som er opptatt av denne typen

ferdigheter i sine språkstimuleringstiltak. Barnehagene har i utgangspunktet liten innsikt i hvor sammensatt språkkompetansen er, og opplever det som vanskelig både å kartlegge og stimulere andre mindre åpenbare og målbare områder av språkkompetansen. Dette framkommer også i NAFOs prosjektrapport 2007/2008:

Universitetet i Agder poengterer i sin rapport at kartlegging og tilrettelegging av tiltak som fremmer utviklingen av et velfungerende språk på ulike nivåer, krever god kompetanse om kompleksiteten i språket, og om hvordan barn kan utvikle ikke bare ordforråd, men også tekstkompetanse og dialogferdigheter på ulike arenaer. *Dette vurderes å være områder som bør videreutvikles i barnehagene* (min utheving) (Bleka, Gjervan og Giæver 2008:31).

Sandvik og Spurkland (2009) er opptatt av det samme, og sier i forbindelse med prosjektet ”Lær meg norsk før skolestart”: ”For eksempel er vurderingen av barns evne til å fortelle, barns samtalekompetanse, barns repertoar av språkfunksjoner områder det er vanskelig å vurdere og kvalitetsbestemme” (2009:118). Også evalueringsrapporten *Alle teller mer* (Østrem m.fl. 2009:34) tar opp hva barnehagene velger å fokusere på i fagområdet ”Kommunikasjon, språk og tekst”, og spør seg om valget av innhold kan ha sammenheng med hva som oppleves som enklest:

[Styrene] opplever ”Kommunikasjon, språk og tekst” som et lite krevende fagområde. Det er verdt å spørre om dette kan ha sammenheng med hvilke innholdsmessige aspekter ved dette fagområdet som blir vektlagt. Henholdsvis 85% og 88% oppgir at de har arbeidet ganske mye med sang, rim og regler. Dette er en arbeidsform som er egnet til å støtte den delen av barns språkutvikling som går på uttale og fonetisk bevissthet. Dette er også den delen av barnets språk som enklest lar seg måle, og som kanskje også oppleves som enklest å arbeide målrettet med. [...] At det arbeides mye med språk som form, betyr ikke uten videre at det arbeides mye med innhold og språkbruk.

En mangeldiskurs?

Som nevnt innledningsvis i denne delen, kan det synes som om det råder

en diskurs i barnehagene om at flerspråklige barn per definisjon har en mangelfull begrepskompetanse. Mitt inntrykk er at mange av de barnehageansatte møter flerspråklige barn med en slik forforståelse, noe som både er feilaktig og svært uheldig.

Det er for det første ingenting som tilsier at flerspråklighet per se skulle føre til mangelfull begreps- og språkutvikling – tvert i mot: ”Det er heller slik at jo flere språk en kan, jo lettere er det å lære seg et nytt språk” (Gjervan 2006:32). Det er etter hvert mange studier som peker på hvilken intellektuell og kommunikativ ressurs det er å beherske flere språk. Blant annet blir bedre samla språkkompetanse, økt kommunikativ sensitivitet og divergent tenkning antydning som kompetanser flerspråklige barn har større potensial for å utvikle (Engen og Kulbrandstad 2005). Med utgangspunkt i ny hjerneforskning hevder dessuten Marsh m.fl. (2009:18) at

Knowledge of more than one language points to the expansion of certain types of human potential, including the potential for creativity. In addition, thinking, learning, problem solving and communicating – all of which are transversal, knowledge-steeped skills used in our daily lives – show signs of being enhanced through multilingualism.

Det er imidlertid viktig at både morsmålet og andrespråket får gode utviklingsvilkår. Ideelt sett bør opplæringa derfor ta sikte på at flerspråklige barn skal oppnå *funksjonell flerspråklighet*, det vil si en flerspråklig kompetanse som innebærer både reseptive og produktive ferdigheter i både skrift og tale på begge språk (f.eks. Cummins 2000).

Enhver båssetting av barn er problematisk, så også en slik generell oppfatning av at flerspråklige barn som gruppe har en mangelfull begrepsforståelse. Flerspråklige barn er like forskjellige – om ikke *mer* forskjellige enn andre barn og kan ikke oppfattes som *én* gruppe med like utfordringer og behov. Noen flerspråklige barn er født i Norge, andre er nyankomne, noen har gått i barnehage siden de var ett år, andre begynte da de var fem, noen har produktive ferdigheter i morsmålet, andre har kun reseptive ferdigheter osv. Variasjonen er enorm, og dette må det tas høyde for i planlegging, gjennomføring og evaluering av språkstimulerende tiltak i barnehagen.

Thomas og Paula er stille – hvilke ord og begreper kartlegges og stimuleres, hvordan og i hvilke situasjoner?

Etter å ha bestemt seg for å fokusere på ord og begreper, ønska barnehagene å spesifisere *hvilke* ord og begreper de ville kartlegge og trene spesielt på, og også *hvordan* og i hvilke situasjoner det var hensiktsmessig å gjøre det. Praksisfortellingene om Thomas og Paula illustrerer noen av tilnærmingene som ble brukt i prosjektet.

Thomas på fire snakker lite norsk, og ser også ut til å forstå lite. Han er svært stille og virker frustrert. Barnehagen ønsker derfor å legge til rette for et særskilt stimulerings- og kartleggingsopplegg for Thomas der han kan trene på ord og begreper alene med en voksen, og der den voksne får mulighet til å danne seg et bilde av ord- og begrepsforståelsen hans. Personalet har lagt merke til at han har et spesielt svakt ord- og begrepsforråd når det gjelder klær, og bestemmer seg derfor for å legge til rette for å kartlegge og trene nettopp på benevnelser for klesplagg. Dette gjør de dels ved å ta fram ulike plagg og be Thomas navnsette disse og dels ved å spille et spill med bilder av klesplagg. Thomas virker imidlertid svært lite motivert og interessert og sier nesten ingenting. Den voksne prøver å få han med, men han er og blir uinteressert. Aktiviteten avsluttes og gjenopptas ved en senere anledning, men det samme gjentar seg da.

På bakgrunn av denne praksisfortellinga var temaet for veiledning hvorfor Thomas var så lite interessert, og hva som kunne gjøres for å få Thomas motivert og engasjert.

Slik jeg tolker det, demonstrerer dette eksemplet viktigheten av å ta utgangspunkt i barnas livsverden, erfaringer og interesser både når det gjelder innhold, organisering og metoder i språkstimuleringsopplegg. Det kan selvfølgelig være mange grunner til at Thomas ikke var interessert i å prate i disse situasjonene, men en nærliggende forklaring er at klær ikke var noe han var spesielt interessert i, og dermed heller ikke motivert for å snakke om. Barnets språkbruk og kommunikasjon er knytta til ønsket om og behovet for å kommunisere (Vygotsky 2001, Ellis 1999), og det må derfor oppleves som meningsfullt for barnet å gå inn i kommunikasjon. Når temaet for samtalen er definert av den voksne, som i dette tilfellet, og dreier seg om noe som kanskje ligger utenfor barnets interessefelt, kan det resultere i at barnet ganske enkelt melder seg ut. Høigård (2006:189) sier:

I samtaler med et minoritetsbarn som lærer norsk, må de voksne være spesielt bevisste på å følge opp det barnet er opptatt av og vil snakke om. Det blir sjelden noen god samtale om de voksne trumfer gjennom et samtaleemne de syns barnet bør snakke om på norsk.

Også når det gjelder organisering, er det å være lydhør overfor barnets ønsker og interesser, det vil si å legge til rette for barnets medvirkning og medbestemmelse, viktig. Kanskje ville opplegget i eksemplet med Thomas fungert bedre hvis han fikk være med på å bestemme eller påvirke hvordan aktiviteten skulle gjennomføres? Dette er et sentralt prinsipp for pedagogisk virksomhet i barnehagen, og er selvfølgelig også viktig i språkstimuleringsopplegg. Fagerli m.fl. (2000:15) hevder at

[...] god førskolepedagogikk skal ikke ha alle oppskriftene og svarene på forhånd. God planlegging legger heller opp til åpenhet og fleksibilitet, og gir barn rom for å påvirke de aktivitetene de er en del av.

I tillegg til å være viktig for motivasjonen for å delta i språkstimuleringsaktivitetene, er det å ta utgangspunkt i barnas interesser, erfaringer og kunnskap viktig for læringsutbyttet. Det er et grunnleggende pedagogisk prinsipp at nytt lærestoff må bygge på det barnet allerede kjenner, og dette gjelder i aller høyeste grad også for stimulering av ord og begreper. Edmunds (2000 etter Sandvik og Spurkland 2009:56) fastslår nettopp at nye begreper ”bør knyttes opp mot barnas tidligere kunnskap, [de] må defineres i forhold til det som barnet allerede kjenner, og assosieres med kontekster barnet allerede kjenner”.

En annen refleksjon en kan gjøre seg i forbindelse med eksemplet med Thomas, er knytta til det å ta enkeltbarn ut av barnegruppa. Intensjonen med dette var god – personalet tenkte at det kunne være forløsende for Thomas å få anledning til å snakke med en voksen alene. Siden han ofte ble stille sammen med de andre barna, kunne det være at han var ukomfortabel med å prate fordi han hadde lite norskkompetanse. I samtale med en voksen ville han imidlertid få ro og en annen og mer tilpassa samtalestøtte, jf. Kibsgaard og Husby (2009:137) som sier at ”[e]n voksen vil kunne anstrenge seg mer for å forstå, stille flere spørsmål og være oppmerksom på å fylle ut og invitere til videreutvikling av samtalen”. I kommunikasjon mellom en voksen og ett barn i en konstruert, voksendefinert og strukturert setting som den i eksemplet med Thomas, vil det imidlertid kunne være slik at det er

den voksne som har kontroll både over arenaen og kommunikasjonen, noe som kan virke fremmedgjørende og demotiverende for barnet.

Barns voksenorienterte kommunikasjon har dessuten andre kjennetegn enn deres barneorienterte kommunikasjon. Blant annet viser Matres studie av de eldste førskolebarna og de yngste skolebarna at ”førskolebarnas samtaler i større grad enn skolebarnas var preget av utprøving av tanker, ideer og leting etter sammenhenger” (Matre 2000 etter Kibsgaard og Husby 2009:139), det vil si språkbruk en oppfatter som svært gunstig for utvikling og ord- og begrepskompetansen. Matre forklarer denne forskjellen med at skolebarnas kommunikasjon nettopp er mer voksenorientert. Det er selvfølgelig ikke grunnlag for å hevde at dette kan overføres til de mer strukturerte språkstimuleringsoppleggene barnehagene gjennomfører, men forståelsen av at det kan være forskjeller mellom hvordan barn bruker språket seg i mellom og hvordan de bruker det overfor voksne, er viktig når en vurderer hvordan en skal organisere språkstimuleringsaktiviteter.

Ideelt sett er det også slik at språkstimulerings tiltak bør foregå i mest mulig naturlige situasjoner: ”Språk- og begrepsutviklingen skjer først og fremst som uformell læring gjennom hverdagsaktiviteter” (Høigård 2006:188). Dette betyr imidlertid *ikke* at en ikke bør ha strukturerte og mer formelle kartleggings- og stimuleringsopplegg i barnehagen, men disse bør primært knyttes til situasjoner, arenaer og temaer barnet er interessert og engasjert i og opplever som naturlige.

Paula spiser – når og hvordan kartlegge?

Paula er ei flerspråklig jente som fungerer godt sosialt, er aktiv og deltakende i lek og ser ut til å trives godt i barnehagen. Personalet er imidlertid litt usikre på hvor god norskkompetansen hennes egentlig er, og ønsker å gjøre en kartlegging. De bestemmer seg for å velge én arena å kartlegge på, nemlig måltidene. De jobber slik en periode, og finner at Paula bruker lite språk. Hun deltar lite i samtaler rundt bordet, selv ikke med bestevenninna si snakker hun noe særlig.

Hvordan skal denne observasjonen tolkes? Har Paula så svak norskkompetanse at hun ikke er i stand til å delta i samtaler ved måltidene, eller er det andre grunner til at hun ikke bruker språket mer i denne situasjonen? Personalets inntrykk var at Paula var relativt språklig aktiv ellers, var dette et feilaktig inntrykk?

Dette eksemplet demonstrerer for det første viktigheten av individuell tilpasning. Kartlegging av språk må ta utgangspunkt i det enkelte barnet og i aktiviteter og situasjoner hvor barnet faktisk er språklig aktiv. Paula snakka lite ved måltidet, men mye i andre situasjoner, derfor var det lite hensiktsmessig å observere språkbruken hennes i måltidssituasjonen. For et annet barn kunne det å kartlegge ved måltidene derimot fungert godt.

I tillegg demonstrerer denne praksisfortellinga at en må strebe etter en mest mulig helhetlig kartlegging. Det vil si at en må kartlegge barnets språkbruk i flere situasjoner, på ulike arenaer og med ulike samtalepartnere. I tillegg bør en kartlegge barnets dialogiske, så vel som mer monologiske språkbruk. Sandvik og Spurkland (2009:118) er opptatt av at kartlegginger må fange opp bredden og kompleksiteten i språkbruken til barna, og hevder:

Hvilken kontekst observasjonene skal foregå i, vil være bestemmende for hvilken type språkbruk en vil få oppleve. Det er derfor viktig å være klar over at gode språkbobservasjoner foregår i flere enn én bestemt kontekst.

Thomas og Paula leker

I Thomas' tilfelle så vi at de konstruerte og voksendefinerte situasjonene ikke fungerte som språkstimuleringsarena fordi Thomas var uengasjert og uinteressert. I Paulas tilfelle ga kartleggingene ved måltidene liten innsikt i språkkompetansen rett og slett fordi Paula nesten ikke sa noe når hun spiste. I begge disse tilfellene ble *leken* løsninga. For Thomas' vedkommende løsna mye da personalet la til rette for språkstimulering under lek, i stedet for i strukturerte, voksenstyrte samtaler. Thomas var mye mer engasjert og interessert i leken, og brukte mer og bedre språk her enn i samtalene med den voksne. En av pedagogene forteller at det gjennom observasjon i lek raskt ble tydelig at Thomas kunne vesentlig mye mer norsk enn de i utgangspunktet hadde fått inntrykk av. Også Paula brukte språket mer aktivt og utførlig i lek. Det å kartlegge i disse situasjonene ga derfor personalet et helt annet og mye mer positivt bilde av jentas språkkompetanse. Flere av barnehagene i prosjektet rapporterer om slike erfaringer. Barnehagen til Thomas evaluerer arbeidet sitt slik: "Ved å observere barna i lek så vi tydeligere hva de kan og hvordan de fungerer i forhold til språkutviklingen. Vi har erfart at det er viktig å bygge på barnets interesser", mens NAFOs prosjektrapport for 2007/2008 rapporterer:

En del av barnehagene som har hatt fokus på språk, har utviklet seg fra å jobbe med kartlegging i form av individrettet ”en-til-en” språkstimulering til å bruke nye, bredere og mer dynamiske kartleggingsformer i lek og hverdagsituasjoner. De har opplevd å få et mer sammensatt, nyansert og ofte mer positivt bilde av barna. (Bleka, Gjervan og Giæver 2008:9).

Det er mange grunner til at leken er en hensiktsmessig arena for stimulering og kartlegging av språk. Leken er for det første en aktivitet som gjerne initieres og drives av barnet sjøl (Fagerli m.fl. 2000). Barnet har dermed en indre motivasjon og et stort engasjement for leken, noe som gjør leken til en viktig aktivitet i og for seg, og til en arena for læring og utvikling. Når det gjelder språkutvikling spesielt, er all lek, men særlig *rolleleken*, en optimal arena (Høigård 2006:80). I slik lek utforsker barn ulike sosiale roller og forskjellige former for språkbruk, i tillegg til at leken har egne språkbrukskonvensjoner. Barnas språkbruk er dermed ofte både mer utprøvende, mer variert og mer avansert her enn i andre aktiviteter (ibid.), noe som kan gi et riktigere bilde av hva barna faktisk er i stand til språklig og kommunikativ, i tillegg til å være et godt utgangspunkt for språkstimulering. Dette gjelder selvfølgelig både for norsk- og morsmålskompetansen.

”Hvem gikk først over brua?” – om språkstimulerings samtalen

Det er interessant også å se nærmere på den viktigste språkstimulerende aktiviteten, nemlig *samtalen*. Samtalen mellom den voksne og Maria (under) som fant sted i forbindelse med et opplegg der barnehagen jobba med eventyret om Bukkene Bruse, kan tjene som eksempel på hvordan mange voksen-barn-samtaler i prosjektet forløp.

V: Hvilken bukk gikk først over brua?

M: Den minste.

V: Mm. Hvem kom etter det, da?

M: Den mellomste.

V: Og til slutt kom...?

M: Den største.

V: Og hvem var det som bodde under brua, igjen?

M: Trollet.

Dette var en samtale den voksne i utgangspunktet var fornøyd med. Hun og Maria hadde hatt en hyggelig stund, og hun opplevde at jenta var interessert og engasjert i samtalen. På bakgrunn av dette ble forskjellen mellom gode samspillsituasjoner og språkstimulerende kommunikasjon diskutert i veiledning. Det at den voksne og barnet har en hyggelig samtale og en fin stund sammen, er ikke ensbetydende med at kommunikasjonen mellom dem er språkstimulerende. Det første er imidlertid svært sentralt for at det andre skal ha gode vilkår, jf. Aukrust (2005:39): ”Det er solid grunnlag for å hevde at optimal språklig læring hos barn i førskolealder finner sted innenfor rammen av trygge relasjoner kjennetegnet av tilknytning og varme”.

Ser vi nærmere på den lille dialogen med hensyn til dens språkstimuleringspotensial, ser vi at Maria ikke inviteres til å bruke mye språk, men bidrar med langt kortere ytringer enn den voksne. Hvorfor skjer dette? Jo, den voksne stiller kun lukka spørsmål, det vil si spørsmål som har ett bestemt svar, et svar som i dette tilfellet er kjent av den voksne og som kan gis ved hjelp av ett eller to ord. I et språkstimuleringsperspektiv er bruken av denne spørsmålstypen uheldig (Høigård 2006:66). Vi ser at Maria nesten ikke trenger å produsere språk, og det språket hun trenger er svært enkelt. Det krever ikke at hun må hente fram ord, uttrykk og formuleringer eller at hun må mobilisere sin syntaktiske og diskursive kompetanse. Hun kan derimot hente fram svaret nærmest på språklig og kognitiv autopilot. Slik sett kan en derfor hevde at denne typen spørsmål og samtaler i beste fall tester og trener hukommelsen, og i minimal grad språket.

Ved å bruke denne typen lukka spørsmål er det den voksne som tar kontroll over samtalen, hun får det Ellis (1999) omtaler som *discourse control* (samtalekontroll). Dette innebærer at det er den voksne som introduserer temaer og styrer samtalen i ønska retning. I vårt tilfelle har den voksne som mål at Maria skal benevne alle skikkelsene i eventyret om Bukkene Bruse, og hun styrer samtalen i retning av det. Ellis (1999:223-224) hevder imidlertid at det for å utvikle språk er avgjørende at *barnet* har samtalekontroll. Dette begrunner han med at dette både gir barnet større mulighet til å forhandle om mening, til å initiere temaer det sjøl er interessert i og til å bruke språket aktivt og utførlig. Dette er i seg selv stimulerende, men vil også føre til at den voksne får et riktigere og mer helhetlig inntrykk av hva barnet faktisk mestrer, noe som i neste omgang er avgjørende for at den voksne skal kunne respondere adekvat og gi tilpassa samtalestøtte. Ellis (ibid.) sier:

This helps the teacher to identify what speech forms may lie within the

learner’s zone of proximal development and provides a basis for determining the kind of scaffolding needed to assist the learner to use and subsequently internalize more complex language.

Å gi barnet samtalekontroll oppnår en for eksempel ved å stille *åpne spørsmål* (Høigård 2006:68). Åpne spørsmål er spørsmål som ikke har et gitt svar, men som inviterer barnet til å tenke, resonnere, fabulere, argumentere, forklare og beskrive – og derigjennom til å bruke språket på en variert, kreativ og avansert måte. Slik gis også barnet mulighet til å bruke språket på sine egne premisser og ut fra sine egne språklige og kognitive forutsetninger, i stedet for å bli ”tvunget” til å forsøke å bruke de språkfunksjonene og snakke om de temaene den voksne legger opp til. Gjennom denne typen spørsmål styrkes dermed språk- og begrepsutviklinga på en helt annen måten enn gjennom lukka spørsmål av typen ”hvem gikk først over brua?”.

En erfaring er at barnehagene ble mer ”skolske” og voksenstyrte i sine samtalemønstre når de jobba strukturert og mer formelt med språkstimulering, enn de var i kommunikasjon med barna ellers. Dette opplevde personalet som jobba med Thomas, og det er et funn også i andre fylker som har deltatt i NAFO-prosjektet. Bleka, Gjervan og Giæver (2008:18) rapporterer bl.a. om en prosjektbarnehage som i utgangspunktet hadde ”et fokus på språkarbeid knyttet til strukturerte, voksenstyrte aktiviteter”. Denne skolske tilnærminga har muligens sammenheng med at den strukturerte språkstimuleringa krever planlegging, og at samtaler der barna gis kontrollen, ikke lar seg planlegge i samme grad som voksenkontrollerte samtaler. Det kan dessuten henge sammen med at språkstimulering forstås for snevert – som stimulering av ord og begreper, og at de barnehageansatte ikke i samme grad oppfatter andre språkområder og annen språkbruk som sentral, slik jeg også har vært inne på tidligere. Videre kan denne tenkninga skyldes at de voksne i barnehagen ikke har god nok innsikt i hvordan en best stimulerer språk, og at de opplever strukturerte voksenstyrte samtaler som den mest hensiktsmessige måten å gjøre det på. Ofte har barnehagene dessuten et ønske om å kartlegge barnas språkkompetanse parallelt, og da er det som vi har vært inne på tidligere, enklere å ta tak i målbare aspekter som en på forhånd har planlagt at en vil kartlegge.

I prosjektet har flere barnehager erfart hvordan samtalemønstre, samtalekontroll og spørsmålstyper påvirker kommunikasjonen med barna. En av prosjektbarnehagene skriver for eksempel:

Vi har blitt mer bevisste på hvordan vi som voksne bruker språket. Vi har blitt flinkere til å bruke språket aktivt og på en annen måte enn tidligere. Større bevissthet i forhold til benevning og å innby til samtale. Vi prøver å stille de riktige spørsmålene som gjør at barna selv må tenke og svare med mer enn ja/nei svar. Vi tar utgangspunkt i barnas interesser og bygger samtalen rundt det, oppmuntrer barna til å fortelle.

Avslutning

Deltakerbarnehagene i NAFOs kompetansehevingsprosjekt i Telemark og Buskerud 2007-2009 var svært forskjellige, med vidt forskjellige personalgrupper, barnegrupper, ønsker, utfordringer og behov. Likevel var det en del fellestrekk i barnehagenes tilnærming til flerspråklighet og språkstimulering, og det er disse som har vært utgangspunkt for denne artikkelen. Dette har, som vi har sett, dreid seg om både begrunnelser for, innhold i og metodiske tilnærminger til stimulering og kartlegging.

Min erfaring er at barnehagene er positive, endringsvillige, fleksible og kreative i møtet med flerspråklige barn, men at de kommer noe til kort når det gjelder språkfaglig og språkdidaktisk kompetanse. En kan ikke generalisere på bakgrunn av erfaringene fra dette prosjektet, til det er antallet barnehager for lite og prosjektet forskningsmessig sett for lite systematisk. Dessuten er det vanskelig å si hvorvidt barnehagene er representative – både når det gjelder kompetanse, interesse og motivasjon for å jobbe særskilt med språkstimulering av flerspråklige barn. Likevel vil jeg på bakgrunn av erfaringene og funnene fra prosjektet understreke viktigheten av at intensjoner, målformuleringer og, i en del kommuner, pålegg om å drive stimulering og kartlegging av barns språkkompetanse, følges opp med øremerka kompetansehevingsmidler og -tiltak. Det er også viktig at det legges klare føringer for at det er pedagogene som skal gjennomføre kartlegginger og ha hovedansvar for stimuleringsopplegg, noe som i praksis sannsynligvis innebærer at barnehageeierne må tilføres midler sånn at pedagogtettheten kan økes. I mitt materiale er det flere eksempler på at ufaglærte assistenter av ulike grunner står ansvarlige både for kartlegging og gjennomføring av språkstimuleringstiltak. Når barnehagen nå pålegges stadig nye oppgaver med store krav til faglig kompetanse, er dette etter min mening problematisk. Stimulering og kartlegging av språk er en slik stor og viktig oppgave barnehagene har, og krever på alle måter sin *fagperson*.

Eksemplene i artikkelen belyser nettopp noen av de kravene til faglig kompetanse, kartlegging og stimulering av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse stiller. Eksemplene kan imidlertid virke noe forkleinende for de aktuelle deltakerbarnehagene, fordi de demonstrerer svakheter ved barnehagenes tilnærminger. Det er derfor svært viktig å understreke at praksiseksemplene er tatt fra startfasen av prosjektet, og at de har vært gjenstand for kritisk analyse, evaluering og delvis forkastelse også fra barnehagenes side. De refleksjonene og analysene jeg presenterer i artikkelen, er således et resultat av mange gode hoders faglige og didaktiske tenkning, og har vært utgangspunkt for nye og språkfaglig og didaktisk sett bedre tilnærminger og opplegg. Til syvende og sist er det nettopp denne viljen og evnen til endring og utvikling, med bakgrunn i ønsket om å gi alle barna et best mulig barnehagetilbud, som er mest avgjørende for hvordan flerspråklige barn blir møtt og ivaretatt i barnehagen. Så hviler det kanskje på andre å gi barnehagene *mulighet* til å nyttiggjøre seg sine gode intensjoner, sitt engasjement for enkeltbarnas trivsel og utvikling og sin generelle faglige og didaktiske kompetanse.

Noter

1. Kartlegging brukes her om *ikke-standardiserte* kartlegginger av barns språkkompetanse, og har i prosjektet vært knytta til de språkstimuleringstiltakene barnehagene har gjennomført.
2. PIRLS viser til Progress in International Reading Literacy Study, og er en internasjonal kartlegging av elevers leseferdigheter, gjennomført av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). PIRLS 2001 kartla 10-åringers leseferdigheter (Wagner og Uppstad 2005).
3. Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold ble utgitt sammen med Rammeplanen, og ”har til hensikt å utfordre barnehagens personale til å reflektere kritisk over hvordan mangfold håndteres og blir synliggjort i barnehagens ordinære virksomhet, samt å stimulere til å velge innhold og arbeidsmåter som fremmer likeverd og som ivaretar ulike barns behov” (Gjervan 2006:5).
4. Fiskehistorien er en bildehistorie utvikla for å stimulere barns fortellerkompetanse. Barnet får seks bilder og skal fortelle en historie ut fra disse. Barnehagen i dette eksemplet lot barna fortelle historien både på morsmålet sitt og på norsk og tok videoopptak av dette for å dokumentere barnas flerspråklige kompetanse.

Litteratur

- Aukrust, Vibeke Grøver 2005. *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf, lest 20.10.09.
- Baker, Colin og Nancy H. Hornberger (eds.) 2001. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual matters.
- Bleka, Målfrid, Marit Gjervan og Katrine Giæver 2008. *Rapport på NAFOs kompetanseutvikling for barnehageansatte 2007-2008*, gjengitt på <http://www.hio.no/content/view/full/77612>, lest 01.11.09.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. 2001. *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. Washington, DC: National Academy Press.
- Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. , Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim u.å.. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? (<http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>, lest 20.10.09).
- Edmunds, Claire 2000. Developing language aware teaching in secondary schools. I M. Gravelle (ed.). *Supporting Bilingual Learners in Schools*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.
- Ellis, Rod 1999. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing,
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2005. *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fagerli, Oddvar, Ole Fredrik Lillemyr og Frode Søbstad 2000. *Hva er førskolepedagogikk?* Oslo: Høyskoleforlaget.
- Gjervan, Marit (red.) 2006. *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hauge, An-Magritt 2004. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, An-Magritt 2007. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hyltenstam, Kenneth og Inger Lindberg (red.) 2004. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Høigård, Anne 2006. *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby 2002. *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby 2009. *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehage-sektoren 2007-2010, gjengitt på [http://www.regjeringen.no/ upload/ KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20 kompetansestrategi.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf), lest 20.10.09.
- Kulbrandstad, Lise I. 2003. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Marsh, David, Hugo Baetens Beardsmore, Kees de Bot, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, Gisella Langé, Anne Maljers, María Jesús Frigols Martín og Karlfried Knapp (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base*. Public Services Contract n° EACEA/2007/3995/2, gjengitt på [http://eacea.ec.europa.eu/lp/studies/ documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/lp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf), lest 6.11.09.
- Matre, Synnøve 2000. *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Samlaget.
- Naclèr, K. 2004. Barns språklige socialisation för skolstarten. I K.Hyltenstam og I. Lindberg (red.) 2004. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006 Oslo: Kunnskapsdepartementet, gjengitt på [http://www.regjeringen.no/upload/ kilde/kd/ reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023rammeplanen.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023rammeplanen.pdf), lest 1.11.09.
- Rambøll Management 2006. *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Rambøll Management 2008. *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*, sluttrapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rice, Mabel L. og Kim A. Wilcox (red.) 1995. *A Foundation for Lifelong Communication*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sandvik, Maragreth og Marit Spurkland 2009. *Lær meg norsk for skolestart!*

- Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen.* Oslo: Cappelen, Akademisk forlag.
- Snow, Catherine E., Susan M. Burns og Peg Griffin (red.) 1998. *Preventing reading difficulties in young children.* Washington: National Academy Press.
- Stortingsmelding 16 2006/2007 ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*, gjengitt på www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpub/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395, lest 20.10.09.
- Stortingsmelding 23 2007/2008 *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*, gjengitt på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?id=512449>, lest 25.10.09.
- Stortingsmelding 41 2008/2009 *Kvalitet i barnehagen*, gjengitt på <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>.
- Thomas, Wayne, & Virginia Collier 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.* UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- UNESCO 1953. *The use of the vernacular language in education.* Paris: United Nations, gjengitt på <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf>, lest 20.10.09.
- Vygotsky, Lev 2001. *Tenkning og tale.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Åse Kari 2007. Minoritetsspråklige barnehagebarn. Gjengitt på <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/MinoritetsspraakligeBarnehagebarn.pdf>, lest 3.11.09.
- Wagner, Åse Kari H. og Per Henning Uppstad 2005. Minoritetsspråklige 10-åringers leseferdigheter i norsk skole (PIRLS 2001). *Norsklæreren* 03/05.
- Østrem, Solveig, Harald Bjar, Line Rønning Føsker, Hilde Dehnæs Hogsnes, Turid Thorsby Jansen, Solveig Nordtømme og Kristin Rydjord Tholin 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009. Gjengitt på <http://www.hive.no/getfile.php/filer/Biblioteket/skriftserien/2009/rapp01-2009.pdf>, lest 2.11.09.

Bokomtaler

Sonja Kibsgaard og Olaf Husby: *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. 2. utgave. Universitetsforlaget 2009.

Av Åse Lund
Høgskolen i Telemark

I forordet til *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn* står det at boka har som mål å utvikle flerkulturell kompetanse hos førskole- og lærerstudenter og pedagoger i barnehage og skole. Jeg vil først og fremst omtale boka med tanke på bruk i førskolelærerutdanningen. Etter min mening er det i denne utdanningen et stort behov for faglitteratur i norsk som andrespråk som er direkte rettet inn mot barnehagens arbeid.

Bokas ni kapitler tar for seg emner knyttet til språkutvikling, andrespråklæring, beskrivelse av språk, metodiske tilnærminger og synliggjøring av mangfold i barnehage og skole. Bokas innledningskapittel gir noen sentrale begrepsavklaringer og presenterer leseren for lovverk, planer og stortingsmeldinger som gir pedagoger retningslinjer for arbeid med minoritetsbarn i barnehage og skole. Kapittel 1 innledes med en diskusjon om hva som er norsk språk. Her er forfatterens mål først og fremst å formidle at pedagoger ikke skal normere talespråket sitt i samtale med minoritetsbarn. Neste del av kapittel 1 har tittelen "Morsmål". Her skriver forfatterne at de ikke vil ha fokus på morsmålsopplæring i boka. Allikevel er morsmål et sentralt tema i flere av bokas kapitler. Tospråklighet får stor plass, norsk språk blir beskrevet i et kontrastivt perspektiv og i metodikkdelen står også morsmålets rolle nokså sentralt. Forfatterne skriver i samme avsnitt at det kan by på store utfordringer å støtte minoritetsbarnas morsmål når det ikke finnes ansatte i barnehage og skole med morsmålskompetanse. Og nettopp derfor mener jeg at de burde ha lagt enda større vekt på morsmålets rolle og hvordan pedagoger på ulike måter kan arbeide for å synliggjøre det språklige

mangfoldet i barnehage og skole til tross for mangelen på morsmåslærere. Videre i kapittel 1 presenteres begrepene uformell og strukturert språklæring. Forfatterne mener at barnehagen bør jobbe med strukturert andrespråklæring og viser i denne sammenhengen til *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) og ulike stortingsmeldinger.

I kapittel 2 med tittelen ”Identitet” blir begrepene kulturarv og identitet diskutert. Dette kapittelet er svært relevant for studenter som er i en prosess med å danne seg en yrkesidentitet. I kapittelet blir etablerte uttrykksmåter og tenkemåter utfordret, og det gir et godt grunnlag for å gjøre studentene bevisst på hvordan språklige framstillinger preger vår måte å tenke om andre på. Under delen om identitet nevnes språk som en viktig identitetsmarkør. Med tanke på det språkvitenskapelige perspektivet som følger, kunne godt språk ha fått enda større plass her. I kapittel 2 blir også Bourdieus teori om kulturell kapital presentert. Denne teorien blir referert til i de av bokas kapitler som ikke er rent språkligvitenskapelige.

Kapittel 3, 4 og 5 er de kapitlene jeg har referert til som språkvitenskapelige. Kapitlene er godt faglig fundert og gir en grundig presentasjon av sentrale emner innenfor fagdisiplinen norsk som andrespråk. De egner seg som oversiktskapitler om andrespråklæring for alle lærerutdanningene, for lærere og førskolelærere i jobb og for fordypningskurs om andrespråklæring. Men kapitlene krever en viss erfaring med språkvitenskapens terminologi, og kan bli for omfattende som grunnpensum. Kapitlene har stort fokus på tospråklig utvikling og bruk. Når vi vet hvor stort fokus det er på norsk og norskopplæring i barnehage og skole, er dette viktige emner som er med på å nyansere bildet av minoritetsbarnet/eleven.

Kapittel 7 og 8 presenterer ulike metodiske tilnærminger. Spesielt i kapittel 8 blir generelle forslag til arbeid med ulike sider av språket ramset opp uten at det gis noen mer detaljerte beskrivelser av arbeidsmåtene. Selv om det er en viss fare for at presentasjoner av arbeidsmåter kan oppfattes som fasit på hvordan pedagoger skal jobbe i barnehage og skole, kunne jeg ønske at forfatterne hadde gått mer inngående inn på noen forslag til arbeid med språk og begrunnet dem ut fra det teoretiske grunnlaget som er presentert tidligere i boka.

Kapittel 8 avsluttes med en del om pedagogisk dokumentasjon. Når vi vet at mange kommuner har lagt føringer for kartlegging av barnehagebarns språk, og at det først og fremst er TRAS som blir brukt som kartleggingsverktøy i norske kommuner (Rambøll 2008), betyr det at en stor del av målgruppa for denne boka blir pålagt å bruke TRAS eller andre kartleggingsverktøy. Det

hadde derfor vært ønskelig at boka hadde behandlet dette emnet grundigere. Det ville vært relevant å knytte kartlegging og testing til teorier om andrespråklæring og tospråklighet som blir presentert tidligere i boka. Målgruppa for boka er ikke bare ansatte i barnehagen, men også lærere på barnetrinnet i skolen. Derfor kunne en ha forventet at kartleggingsverktøyet som er knyttet til *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* ville vært nevnt i denne delen av boka.

Flere steder i boka blir det brukt samtaleutdrag fra barnehage/skole for å eksemplifisere fagstoffet. Disse fungerer til en viss grad som eksempler, men tjener vel som mye til å løse opp teksten slik at den ikke blir for teoritung.

Som nevnt i innledningen, har jeg lest boka først og fremst med tanke på bruk i førskolelærerutdanningen. Boka er rettet inn mot både barnehage og skolens barnetrinn. Jeg mener at det hadde vært en fordel å ha en bok som bare konsentrerte seg om barnehagen. Førskolelærerstudenter blir ikke lenger kvalifisert til å jobbe i skolen. Dermed kan mange av temaene som tas opp hos Kibsgaard og Husby virke lite relevante for denne gruppa. Når boka skal ta for seg relevante temaer knyttet til begynneropplæringen i skolen, kan det lett bli for mye fokus på den formelle opplæringen. Og vi vil for eksempel finne grunnleggende lese- og skriveopplæring grundigere behandlet i andre fagbøker som konsentrerer seg spesielt om dette. Jeg kunne ha ønsket mer fokus på hvordan pedagoger kan skape et godt språkstimulerende miljø i barnehagen istedenfor fokus på formell opplæring i skolen. Det kan virke som om forfatterne ikke helt har klart å bestemme seg for om de skulle vektlegge barnehagen eller skolen. I noen sammenhenger er skolen mye i fokus, mens i andre er det barnehagefeltet som blir grundigst behandlet. Jeg vil for eksempel sette spørsmålstegn ved at de grunnleggende ferdighetene i LK06 er utelatt i de delene av boka som omhandler skolen. Det kan kanskje tyde på at den reviderte utgaven av boka ikke er oppdatert på alle områder.

Deler av boka kan brukes som supplement til grunnbøkene i førskolelærerutdanningens norskfag. Jeg tenker da spesielt på kapittel 2 og de språkvitenskapelige kapitlene. Disse delene av boka omhandler temaer som jeg har savnet en grundigere behandling av i grunnbøkene. Skulle boka i sin helhet bli benyttet som pensumlitteratur, hadde det vært ønskelig med en bok der målgruppa i all hovedsak var førskolelærerstudenter og ansatte i barnehage.

Litteratur

Rambøll Management AS 2008. *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Margareth Sandvik og Marit Spurkland: *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag 2009.

Av Marit Gjervan

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)

Lær meg norsk før skolestart! og *Språkpermen* er en fagbok og et kartleggingsverktøy som mange førskolelærere har ventet på. Mange barnehagefolk har hørt om prosjektet *Lær meg norsk før skolestart!* som har vært gjennomført i Bjerke bydel i Oslo fra 2001 til 2006, i samarbeid med bokens forfattere Sandvik og Spurkland fra Høgskolen i Oslo. Kartlegging av barns språklige ferdigheter, og flerspråklige barn i særdeleshet, har de siste årene blitt en utbredt praksis i norske barnehager. Mange kommuner pålegger barnehagene å gjennomføre kartlegging, og ifølge Rambølls rapport om *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene* (2008) har over 90 % av alle kommuner tiltak for kartlegging av barns språk. Når vi samtidig vet at mange barnehager er spesielt opptatt av å kartlegge flerspråklige barns (norsk)språklige kompetanse, er det viktig at det utvikles materiell som er spesielt tilpasset disse barna.

Det første som slår meg når jeg sitter med denne boka i hendene, er hovedtittelen og omslagsdesignet. Tittelen *Lær meg norsk før skolestart!* lyser mot meg med tykke røde bokstaver. Hele omslaget er dekket av et foto av en jente i barnehagealder. Jenta har mørkt, brunt hår, brune øyne og gylden hudfarge. Hun holder seg foran munnen med en hennapyntet hånd og ser rett på meg. Jeg undrer meg over valget av dette omslagsbildet. Hvorfor holder hun seg for munnen? Jeg har møtt en del barnehageansatte som sier om minoritetsspråklige barn som ikke snakker norsk at ”de har ikke språk” eller ”han snakker ikke”. Barnas morsmål gis da ingen gyldighet i barnehagen. For meg gir dette omslagsbildet assosiasjoner til en slik tenkning om barn. Jeg syns tittelen kombinert med omslaget er uheldig. Jeg undrer meg på hvorfor forfatterne har valgt slik fordi jeg ikke syns dette står i forhold til innholdet i boka.

I *Lær meg norsk før skolestart!* presenterer forfatterne en metode for språkstimulering i barnehagen og kartleggingsverktøyet *Språkpermen*. Målet med boka er å formidle erfaringer fra prosjektet *Lær meg norsk før skolestart!* og å gi leseren råd og inspirasjon til å arbeide systematisk med språk og dokumentasjon i flerkulturelle barnehager. Forfatterne definerer

ikke hva de legger i begrepet ”flerkulturelle barnehager”, men jeg går ut fra at de her snakker om barnehager der det er både enspråklige og flerspråklige barn. Målgruppen for utgivelsen er førskolelærerstudenter, førskolelærere og andre som arbeider i barnehagen.

Boka er inndelt i tre deler. Den første delen omhandler barns flerspråklige utvikling. Her skiller forfatterne mellom *pragmatiske* og *grammatiske ferdigheter*. I grammatiske ferdigheter legger forfatterne at barnet bruker sine kunnskaper om lydene i språket og uttale av ulike ytringer, ordenes betydning og bruksmåter, hvordan ordene er organisert og ordenes bøyning og hvordan barnet setter sammen setninger (Sandvik og Spurkland 2009:26). I pragmatiske ferdigheter legger forfatterne det at barnet kan forstå og utføre ulike språklige handlinger, delta i samtaler og forstå tekster og selv være med på å skape sammenhengende tekster. Grammatiske og pragmatiske ferdigheter utvikles samtidig, og forfatterne er opptatt av at barnehagens personale skal ha fokus på å ”skape varierte språkbruks-situasjoner slik at barnet bruker språket til å utføre mange handlinger” (Ibid). Gjennom denne typen språkstimulering utvikler barnet også grammatiske ferdigheter. Barnets kommunikative kompetanse handler altså både om å kunne bruke språket i ulike situasjoner og grammatiske ferdigheter.

Sandvik og Spurkland tar utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring og språkutvikling. De støtter seg på Vygotskys to sentrale begreper for læring; *den nærmeste utviklingssonen* og *stillaset*. For de ansatte i barnehagen innebærer dette at de må vite hvor barnet er i sin språkutvikling, og dermed støtte barnet i den videre utviklingen og legge forholdene til rette for at barnet får mulighet til å lykkes. Etter hvert trenger barnet mindre og mindre støtte fra de voksne. En slik tilnærming til læring og språkutvikling er viktig i møte med flerspråklige barn. Når den voksnes rolle som støtte i barnas språkutvikling står i fokus, blir barnehagene orientert mot å vurdere i flerspråklige barnehager, og ikke ha et for snevert fokus på hva det enkelte barnet kan og ikke kan. Samtidig tydeliggjør dette de voksnes rolle i møte med barna og avliver myten om at flerspråklige barn ”lærer norsk bare de møter norskspråklige barn i barnehagen”. Kvaliteten på det arbeidet pedagogene gjør for å fremme et godt språkmiljø blir viktig. Forfatterne setter også fingeren på noe viktig når de skriver 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” (Ibid:30). Også disse ulike kompetansene må kunne sees og utvikles i barnehagen. Her kunne jeg

ønsket meg mer utdyping om hvordan dette kan gjøres, fordi anerkjennelse av forskjellighet er så viktig for å skape rom for ulike identiteter og felle-skap, og for å motvirke diskriminering og marginalisering.

Bokens første del har et eget kapittel om utvikling av andrespråk. Forfatterne redegjør for ulike begreper som benyttes når det er snakk om flerspråklige barn: morsmål, førstespråk, andrespråk, minoritets- og majoritetsspråk. Boken tar for seg ulike aspekter ved flerspråklige barns utvikling og kommer inn på betydningen av tospråklige personale og samarbeid med barnas foreldre. Dette blir framhevet som særlig viktig med tanke på utviklingen av morsmål og morsmålets betydning for andrespråklæringen. Der det ikke finnes tilgang til tospråklig personale, presiserer forfatterne at samarbeidet med barnas foreldre om språkarbeidet og morsmålets utvikling spesielt er viktig. Samtidig kunne det her i større grad vært presisert hvor viktig personalets holdninger til barnas morsmål er, og det kunne vært utdypet mer hvordan førskolelærerne kan legge til rette for arbeidsmåter som anerkjenner barns ulike morsmål når det ikke finnes tilgang til flerspråklig personale. Det vil innebære et morsmålsstøttende klima hvor barnas flerspråklige kompetanse gjøres gyldig, høres og sees.

I bokens andre del presenterer Sandvik og Spurkland sin metode for språkstimulering: systematisk arbeid med litteratur. Forfatterne har en grundig begrunnelse for hvorfor arbeid med litteratur er så viktig for barnehagens arbeid med barnas språkutvikling. Blant annet trekker de fram at litteratur handler om noe som er utenfor her-og-nå, og barna blir dermed utfordret til å bruke språket *situasjonsuavhengig* (Ibid:60). Dette er mer kognitivt krevende enn språkbruk som er *situasjonsavhengig*. Boken går så inn på hvordan man kan bruke litteratur som metode for språkstimulering, og bruker eksempler fra prosjektet gjennomført i samarbeid med barnehager i bydel Bjerke i Oslo kommune. Sentralt i denne metoden står arbeidet med å konkretisere innhold og begreper i bøkene som leses for barna. I tråd med tenkningen om voksne som stillasbyggere for barnas språkutvikling blir konkretisering viktig for å legge til rette for lesesituasjoner som er tilpasset barnas språklige ferdigheter. Forfatterne støtter seg her på Richards og Rodgers språkmetodiske retning kalt "direkte metode" (Ibid:73). "Typisk for denne språkmetodiske retningen er å 'flytte verden inn i klasserommet' for at barna lettere skal forstå begrepene og få førstehånds erfaring med dem" (Ibid:73). Konkretene skal hjelpe barna til å forstå begrepene og tekstene i bøkene. Slik blir konkretene en del av stillaset som de voksne bygger for å støtte barna i læringsprosessen. De voksne tilrettelegger først for enkle

språksituasjoner med bruk av konkrete og mye støtte, for så å formidle bøkene med mindre støtte. Til slutt klarer barna å gjenfortelle fortellingen selv. Metoden innebærer at personalet i barnehagen systematisk bygger opp *språkkofferter* som inneholder konkretiseringsmaterieell som er knyttet til ulike barnebøker. Bruk av litteratur og konkrete er for de fleste barnehageansatte kjente arbeidsmåter. Det er derfor bra at boken presenterer en metode som ligger nært opp til de arbeidsmåtene som er forankret i barnehagen, samtidig som leseren får ideer til hvordan dette arbeidet kan systematiseres. Denne boka kan også bidra til at førskolelærere får en større teoretisk forankring for de arbeidsmåtene som allerede brukes i barnehagene. En tendens i de senere årene har vært at barnehageansatte leser mindre for barna enn tidligere. Spesielt har dette vært en tendens i barnehager med mange flerspråklige barn. Denne boken kan derfor gi inspirasjon til å fornye arbeidet med bøker og tekst i ulike grupper med barn.

Sandvik og Spurkland skriver også noe om valg av litteratur. Det kan være lurt å vurdere ”innhold og form i bøkene, om bøkene kan være viktige for utviklingen av barns ulike kompetanser, hvilke tekster barnehagen mener barna *bør* kjenne til (...) og hva de vil bruke bøkene til” (Ibid:91). Forfatterne trekker fram betydningen av at bøkene skal speile det flerkulturelle samfunnet. Ulike barn skal kunne ha mulighet for å finne identifikasjon og gjenkjennelse, selv om det foreløpig er svært få barnebøker på det norske markedet som har denne dimensjonen.

Bokens tredje og siste del er viet dokumentasjon og kartlegging av språkferdigheter. Her presenteres dokumentasjonsverktøyet *Språkpermen*. Sandvik og Spurkland argumenterer for hvorfor barnehagene bør ha et verktøy for å kartlegge barns språk. Med utgangspunkt i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2006) og dens krav om dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet, har forfatterne utarbeidet *Språkpermen*.

Hovedintensjonen med *Språkpermen* er at det pedagogiske arbeidet med språk blir dokumentert og barnas språkferdigheter blir kartlagt. Samtidig skal personalet reflektere over barnas språklige ferdigheter og barnehagens språkmiljø. Kartleggingsverktøyet skal gi førskolelærere, barnehagepersonalet og foreldrene et bilde av barnets språkutvikling over tid. Forfatterne er kritiske til kartlegging som er basert på en norm eller standard. Det er en fare for at flerspråklige barn blir marginalisert når barnehagene bruker tester og kartleggingsverktøy hvor norskspråklige morsmålsbrukere er normen. Barnas helhetlige språkkompetanse blir ofte usynlig hvis de ikke får muligheten til å

synliggjøre sine ferdigheter på morsmålet også. Dette er et svært viktig tema innen diskusjonene rundt kartlegging. I *Alle teller mer*, evalueringen av rammeplanen, skriver Østrem:

Det kan synes som om fokus på bruk av kartleggingsverktøy knyttet til språk er spesielt utbredt i kommuner der det er mange flerspråklige barn. (...) styrerundersøkelsen viser at tiltak for å støtte flerspråklige barn i å bruke/utvikle sitt morsmål i liten grad prioriteres. Det kan dermed se ut til at språkopplæring og kartlegging av språk utelukkende fokuserer på barnas ferdigheter og kunnskaper i det norske språket, mens morsmål i liten grad anerkjennes (Østrem m.fl.2009:103).

Det er derfor viktig å få kartleggingsverktøy som inkluderer barnets helhetlige språkkompetanse og ikke kun fokuserer på norskspråklige ferdigheter. Denne boken kan gi førskolelærere større kunnskap om flerspråklighet og muligheter for arbeid med ulike morsmål og kartlegging av barns flerspråklighet – ikke bare andrespråket. Dette kunne vært gjort enda tydeligere av forfatterne hvis de hadde likestilt norsk og morsmål som kartleggingsspråk i *Språkpermen*. En kunne ha bygget opp kartleggingen slik at det under hvert av de fem første kartleggingsområdene ble fokusert på barnets kompetanse på både norsk og morsmål. Slik det står nå så etterspørres ”språkbruk på norsk og eventuelt på morsmål” (*Språkpermen* 2009:5).

Språkpermen er bygd opp etter mappevurdering som metode. Førskolelærerne samler ulike data om barnets språkutvikling og vurderer dette ut fra språkvitenskaplige perspektiver. Dette gir rom for at førskolelærere, flerspråklig personale og andre ansatte i barnehagen kan dokumentere sine observasjoner av barnets språk, samtidig som mappen kan inneholde tegninger, bilder, tekster som barnet har skrevet osv. *Språkpermen* er bygd opp rundt seks områder:

1. Språkbruk
2. Samtale
3. Lesestund. Samtale om tekst og bilde på norsk og ev. på morsmål
4. Barnets fortellinger på norsk og på morsmål
5. Lesing og skriving på norsk og på morsmål
6. Morsmålet

Videre er det en veiledning til hvert kartleggingsområde i *Språkpermen*,

samtidig som verktøyet blir presentert og eksemplifisert i siste del i boken. Eksemplene fra språkpermene til de to barna Noalla og Vatshan gir leseren et godt innblikk i disse barnas språkutvikling over tid, og viser hvordan barnehagepersonalet kan arbeide systematisk med språk og litteratur.

Noe av styrken ved denne utgivelsen er at Sandvik og Spurkland har utarbeidet et kartleggingsverktøy som følges av en fagbok. Det er svært viktig at førskolelærere som skal gjennomføre dokumentasjon og kartlegging av barns språkerfardigheter har en språkteoretisk forankring. Spesielt er det viktig at vi innenfor barnehagepedagogikken får muligheter til kunnskap og refleksjon rundt flerspråklige barns situasjon og muligheter til læring og mestring i barnehagen. Kartlegging av barns språkutvikling er et mye omdiskutert tema i dagens barnehagediskurs. Dette kartleggingsverktøyet kan være et viktig bidrag til å øke kvaliteten på kartlegging av flerspråklige barn. Det er en jungel av ulike tester og kartleggingsverktøy som i dag brukes rundt omkring i barnehagene, og det meste av dette er ikke utarbeidet spesielt med tanke på flerspråklige barn. Derfor er dette kjærkomment.

Noe av forfatterens egen selvkritikk er at verktøyet kan virke omfattende for førskolelærere i en hektisk hverdag. Samtidig er det viktig at kartlegging har et mål og en intensjon om å være til støtte for barnas språkutvikling, og samtidig gi førskolelærerne innsikt i barnas språk og barnehagens språkarbeid. Her finnes derfor ingen enkle løsninger. ”Når det gjelder kartlegging av språkerfardigheter, er det viktig å unngå å kartlegge det som er lett, men irrelevant, og heller kartlegge det som er relevant, men vanskelig” (Tingbjörn i Sandvik og Spurkland 2009:121).

Litteratur

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

Rambøll Management 2008. *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sandvik, Margareth og Spurkland, Marit 2009. *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Sandvik, Margareth og Spurkland, Marit 2009. *Lær meg norsk før skolestart! Språkpermen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Østrem m.fl. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplanen*

for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.
Rapport 1/2009. Høgskolen i Vestfold.

Bidragstere

Thor Ola Engen, professor, Institutt for samfunnsvitenskap, Høgskolen i Hedmark.

Kontaktadresse: thor.engen@hihm.no

Marit Gjervan, seniorrådgiver, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.

Kontaktadresse: Marit.Gjervan@hio.no

Olaf Husby, førsteamanuensis, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU.

Kontaktadresse: olaf.husby@ntnu.no

Irmelin Kjelaas, stipendiat, Institutt for sosialfag, Høgskolen i Telemark.

Kontaktadresse: irmelin.kjelaas@hit.no

Åse Lund, høyskolelektor, Institutt for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Høgskolen i Telemark.

Kontaktadresse: ase.lund@hit.no

Else Ryen, førsteamanuensis, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

Kontaktadresse: else.ryen@iln.uio.no

Abstracts and keywords in English

Olaf Husby
NTNU

Spoken Bokmål: Target language for students of Norwegian as a second language?

Abstract

The article deals with problems related to teaching of spoken Norwegian to adult students of Norwegian as a second language. While immigrant children attend Norwegian schools and are exposed to the same spoken forms as Norwegian pupils, i.e. a variety of dialects, adults attend language courses in which the textbook defines the spoken form. Teachers of adults in general replace their dialectal speech with spoken *Bokmål*, a spoken variant of the written standard Bokmål. Bokmål is also the dominating form in the textbooks. As Norwegians in general speak dialects different from spoken Bokmål, a mismatch between the language skills of adult foreign students and adult Norwegians evolves. Foreign students understand and speak Bokmål, while Norwegians understand both Bokmål and dialects, but in general speak dialect only as they refrain from spoken Bokmål due to lack of competence and/or attitudinal reasons. The author asks whether the main effort in the oral interchange between foreign students and Norwegians is to be invested by the student, who then has to gain insight and understanding of spoken Bokmål as well as different dialects, or by Norwegians who will have to accommodate to the foreign students' skills of Norwegian by using the spoken version of the written language. The latter proposal is in conflict with the ruling linguistic paradigm in Norway as there is no spoken standard of Norwegian.

Keywords: target language, spoken Bokmål, dialectal variation, adult learners of Norwegian as a second language.

olaf.husby@hf.ntnu.no

Thor Ola Engen
Høgskolen i Hedmark
Else Ryen
Universitetet i Oslo

Teacher diversity and multicultural education. Bilingual teachers in the Norwegian schools.

Abstract

In the 1960s, the number of minority students in Norwegian schools increased considerably. In the following decade White Papers and other governmental documents were published in which these pupils' need for adapted education was recognised, focusing on special training in Norwegian. Little or no importance was attached to mother-tongue teaching. As a consequence, it also took time for the Norwegian education system to recognise the importance of employing bilingual teachers. But even after mother-tongue education became a part of the new national curriculum in 1987 (M87), bilingual teachers have been marginalised and continue to have an insecure position in the educational system. Formal educational qualifications were not required, bilingual teachers have often not been permanently employed and many of them have been part-time teachers for years.

The intentions and measures expressed in official documents are often ambitious, but there is a need for better implementation. In 1997, however, the situation started to change, greatly due to initiatives taken by the two teacher organisations, *Norsk lærerlag* and *Skolenes landsforbund*. Through their initiative and in cooperation with eight university colleges, there was established a specially designed teacher program for bilingual teachers, which was also supported by the government. Recently, specific demands regarding qualifications for both mother-tongue teachers and bilingual subject teachers have been established. The purpose of this article is to document this part of Norwegian school history.

Keywords

mother-tongue education, bilingual subject education, policy suggestions vs. implementation, initiatives of teacher organisations, university college cooperation, Bachelor for Bilingual Teachers

thor.engen@hihm.no

else.ryen@iln.uio.no

Irmelin Kjelaas

Høgskolen i Telemark

"Trollet bodde i vann med fart i" – on stimulation and mapping of multilingual preschool children's language competence

Abstract

This article discusses the stimulation and mapping of multilingual preschool children's language skills. The article is based on experiences and findings from NAFO's (The Norwegian Centre for Multicultural Education) competence-raising project on multilingualism and multiculturalism in kindergartens in Buskerud and Telemark 2007–2009, where a total of 34 kindergartens participated. The data basis of the article is project descriptions, practice stories, conversation extracts, field notes, tutorial documents and reports. This is analyzed and discussed in light of current linguistic and didactic theories and empirical data.

The article demonstrates that the personnel in the kindergartens in the material initially had somewhat low competence regarding the stimulation and mapping of multilingual children's language skills. Among other things, many of the kindergarten employees lacked knowledge of multilingualism, multilingual development, the importance of the mother tongue, and of the stimulation and mapping of preschool children's word and concept competence. At the same time, the kindergartens demonstrated a will and capacity for change, creativity and a genuine commitment to each individual child's well-being and linguistic development. All the kindergartens experienced a significant raise in competence.

Keywords: Multilingual preschool children, kindergarten, language stimulation and mapping

Irmelin.Kjelaas@hit.no

Til bidragsyterne

Tidsskriftet *NOA – norsk som andrespråk* publiserer originalartikler innenfor fagfeltet norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand.

Tidsskriftet har referee-ordning. Artikler blir anonymisert før de blir vurdert av minst to fagfeller. Innsendte artikler må ikke være publisert andre steder eller være sendt til andre vitenskapelige tidsskrifter/forlag mens de er til vurdering i NOA. Det publiseres artikler på svensk og dansk i tillegg til norsk. Bare unntaksvis vil det trykkes artikler på engelsk.

Manuskript sendes redaksjonen som vedlegg på e-post.

Krav til manuskriptet:

Manuskriptet sendes inn i Word, skrives i Times New Roman med halvannen linjeavstand og 12 punkt skrift.

Lengden bør ikke være mer enn 25 sider medregnet tabeller, illustrasjoner, figurer, noter og referanseliste. 25 sider tilsvarer ca. 56 000 tegn inkludert mellomrom.

Norsk sammendrag på maksimum 15 linjer og 4–6 nøkkelord plasseres mellom tittelen og innledningen.

Engelsk sammendrag på maksimum 15 linjer, inkludert tittelen på engelsk, pluss 4–6 engelske nøkkelord sendes inn som separat vedlegg.

Tittelen skal være kort og beskrivende for artikkelen. Undertitler (avsnittsoverskrifter) skal ikke ha mer enn to nivåer. Underavsnitt skal ikke nummereres. Nivåene skiller fra hverandre ved at det høyeste nivået har 12 punkt halvfet. Det neste nivået skrives 12 punkt kursivert.

Tittelarket skal omfatte artikkelens tittel, eventuell undertittel, forfatterens navn, institusjonstilknytning og e-postadresse.

Sitat i teksten som overstiger to linjer, markeres med innrykk, uten bruk av anførelstegn. Det skal være én blank linje foran og én blank linje etter sitatet. Referansen plasseres etter sitatet. Kortere sitat skrives inn i den løpende teksten og settes i anførelstegn.

Noter begrenses og plasseres samlet etter artikkelen. Notene markeres med vanlige tall.

Referansehenvisninger i teksten skal være med forfatternavn, publiseringsår og eventuelt med sidetall, slik: ... også der kommentarene til det som blir sagt er kritiske (Foucault 1999:17). Eller: I Lindblad og Salströms bok (2001:20) omtales denne observasjonen som ...

Litteratur skal stå samlet og i alfabetisk rekkefølge til slutt i artikkelen og settes opp slik:

For bøker:

Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

For kapittel i bok:

Hvenekilde, Anne og Elizabeth Lanza 2001. Applying social network analysis to the Filipino community in Oslo. I A. Hvenekilde og J. Nortier (red.). *Meetings at the Crossroads. Studies of Multilingualism and Multiculturalism*. Oslo: Novus forlag, 296–313.

For tidsskriftsartikler:

Laursen, Pia Helle 2006. Andetsprogspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2006, årg. 1 nr. 1, 51–72.

Manuskript til bokanmeldelser:

Lengden på anmeldelsen bør normalt ikke overstige 4 sider. Tittelen på bokanmeldelsen skal inneholde: Forfatternavn, årstall for utgivelse. Boktittel med undertittel (i kursiv). Forlag og utgivelsessted. Sidetall. Anmelderens navn.

Illustrasjoner: Grafiske framstillinger, tabeller o. l. skal sendes sammen med manuskriptet som regnearkfil eller som bilde (min. 240 dpi). De kan eventuelt sendes som reproduksjonsklare originaler (klare til gjengivelse i tidsskriftet).