

Et styrket opplæringstilbud?

En analyse av midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge

Karin Vedvik



Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk i Lektor- og adjunktprogrammet

Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN)
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

Et styrket opplæringstilbud?

Analyse av midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge

© Karin Vedvik

2014

Et styrket opplæringstilbud? Analyse av midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge

Karin Vedvik

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne masteroppgaven analyserer den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge, med sikte på å undersøke hvorvidt den representerer et styrket opplæringstilbud for sent ankomne elever i Norge. Læreplanen har ikke oppstått i et vakuum, men er et resultat av utviklingen av tidligere læreplaner for minoritetsspråklige elever, samt overordnede skolepolitiske ideologier som har blitt endret i takt med en voksende minoritetsspråklig elevgruppe. Masteroppgaven tar derfor et historisk tilbakeblikk til læreplanene i norsk som andrespråk fra M87, R94 og L97, før den fokuserer på Kunnskapsløftets (K06) læreplantilbud for minoritetsspråklige elever, som den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk for elever med kort botid er en del av.

Læreplananalysen av den midlertidige læreplanen i norsk tar utgangspunkt i John Goodlads teorier om læreplanforståelse med fokus på et brudd mellom læreplanens intensjonelle side og mottakerens oppfattede side.

Med utgangspunkt i mine analyser, støttet opp av uttalelser fra utvalgte personer innen skole- og forskningsmiljøer, konkluderer jeg med at den midlertidige læreplanen i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge kunne vært en styrking av opplæringstilbudet for sent ankomne elever dersom læreplanen hadde blitt fastsatt slik den ble tilrådet fra Utdanningsdirektoratet. Læreplanen ble derimot bare fastsatt som en midlertidig læreplan uten bestemmelser for sluttvurdering, som bare skal gjelde for Vg1 i skoleåret 2013/2014. På bakgrunn av det konkluderer jeg med at læreplanen ikke kan ses som en styrking av tilbudet for sent ankomne elever, til det ligger det for store begrensninger i utformingen av den. Læreplanen fører i tillegg med seg så mye usikkerhet rundt bruken av den at mange videregående skoler velger å ikke bruke den, i påvente av nærmere avklaring.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en følelsesmessig berg- og dalbane av dimensjoner. Alle tenkelige og utenkelige følelser har blitt satt i sving, fra overveldende glede og arbeidslyst til enorme frustrasjoner og motivasjonsknekk. Heldigvis har jeg fått mye støtte og hjelp i denne omfattende prosessen.

Den aller største takken skal rettes til min fantastiske veileder, Else Ryen ved institutt for lingvistiske og nordiske studier. Takk for gode samtaler, takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger og sist, men ikke minst, takk for at du trodde på meg og på denne oppgaven, når min egen tvil var som størst. Din enorme kunnskap og dype innsikt i temaet har vært uvurderlig i dette arbeidet.

Jeg vil også takke familien min; mamma, pappa, Espen, Hilde og Silje. Takk for at dere støtter meg i alt jeg gjør, og for at dere alltid har hatt troen på meg. Takk for oppmuntrende og støttende kommentarer i mitt arbeid med denne oppgaven.

En stor takk må i tillegg rettes til mine herlige studievenner; Anders, Monica, Tiril, Christian og Bård. Takk for at dere har gjort studietiden til et uforglemmelig minne for livet. Takk for mange gode stunder med faglige diskusjoner, pugging, hygge og moro. Det hadde ikke vært det samme uten dere!

Takk til mine flotte venninner Annette, Kristina, Cecilie, Cathrine og Kine, som frivillig og ufrivillig, har hørt på mine frustrasjoner og gleder gjennom hele denne prosessen.

Til alle som er nevnt, men også til de som er glemt; TUSEN TAKK! Uten dere, hadde ikke denne oppgaven blitt til!

Karin Vedvik

Blindern, mai 2014

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av tema og forskningsspørsmål	1
1.2	Begrepsavklaring	3
1.3	Oppbygging av oppgaven.....	4
2	Metodisk tilnærming	5
2.1	Dokumentanalyse	5
3	Teoretiske perspektiver	8
3.1	Tidligere forskning	8
3.2	Goodlads læreplanteori.....	10
3.2.1	Ideenes læreplan.....	10
3.2.2	Den formelle læreplan.....	11
3.2.3	Den oppfattede læreplan.....	11
3.2.4	Den operasjonaliserte læreplan	11
3.2.5	Den erfarte læreplan	12
4	Læreplanhistorisk oversikt	13
4.1	Mønsterplan for grunnskolen (M87)	13
4.2	Endringer i det utdanningspolitiske landskapet.....	14
4.3	Norsk som andrespråk for språklige minoriteter i R94	15
4.4	Overordnede skolepolitiske ideologier.....	17
5	Innføringen av Kunnskapsløftet (K06)	19
5.1	Det politiske landskapet.....	19
5.2	Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	21
5.3	Implikasjoner ved læreplanen.....	23
6	Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge	26
6.1	Proessen som førte fram til nye læreplan.....	26
6.1.1	NOU 2010:7 <i>Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet</i>	28
6.2	Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever med kort botid.....	30
6.2.1	Forholdet mellom midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge og læreplan i norsk.....	32
6.2.2	Forholdet mellom midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.....	35

6.3	Fra idé til realitet.....	38
6.4	Bruken av læreplanen i skolen.....	41
7	Avsluttende drøftinger.....	46
7.1	Konklusjon.....	46
7.2	Veien videre.....	49
	Litteraturliste	51

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema og forskningsspørsmål

Gjennom mine fem år som lektorstudent på Universitetet i Oslo har jeg fått en voksende interesse for andrespråksundervisning og andrespråkslæring. Som kommende lektor, har interessen rettet seg spesielt mot minoritetsspråklige elever i norsk skole, og hvilke opplærings- og utdanningstilbud som finnes for denne sammensatte elevgruppen. Den norske skolen bygger på prinsipper som enhetsskole og tilpasset opplæring ut i fra hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Likevel synes det for meg som om elever fra språklige minoriteter ikke blir godt nok ivaretatt i norsk skole. I tillegg har læreplaner, og hvordan de legger føringer for den læringen som skal foregå i klasserommet, vært en del av skolesystemet jeg alltid har funnet interessant.

Da tiden kom for å velge masteroppgave, ville jeg flette sammen disse to interesseområdene for å se hvordan læreplaner som styringsdokumenter gir føringer for opplæringstilbudet for minoritetselever i norsk skole, og da med særlig fokus på sent ankomne elever i videregående opplæring. Å følge undervisning i videregående skole stiller store krav til språklig mestring og til kognitivt funksjonsnivå. Elevene skal se nye og kompliserte sammenhenger, og de skal mestre vanskelige logiske operasjoner. For elever som ankommer skoleløpet sent, vil dette naturlig nok by på vansker.

Dersom de [elevene] ikke mestrer det språket som læringen blir formidlet ved hjelp av, har de dårligere muligheter for å mestre det aktuelle fenomenet. Dersom de mestrer redskapsspråket dårlig, bidrar dette til at nærmest *all* undervisning blir språktrening, lytte- og forståelsestrening (Hauge 1994:78).

En vesentlig forutsetning for at elevene i det hele tatt skal lære noe, er at de forstår hva læreren sier, og det er skolens ansvar å legge til rette for at sent ankomne elever får opplæring i å forstå lærerens språk, og dermed også innholdet i undervisningen.

For elever som ankommer Norge sent, er det viktig at det finnes gode opplæringstilbud slik at elevene kan tilegne seg de språklige ferdighetene som er nødvendige for å bli et aktivt medlem av det norske samfunn. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever med kort botid i Norge og undersøker hvorvidt den kan bidra et slikt tilbud.

Et forslag til en læreplan i norsk for elever med kort botid i Norge ble utarbeidet blant annet på bakgrunn av NOU 2010-7, jf. kap. 6.1.1. I utredningen ble det blant annet påpekt at det burde utvikles et nytt tilbud for minoritetsspråklige elever som ankommer Norge sent i skoleløpet, og etter en høringsrunde med stor oppslutning fikk læreplanen i norsk for elever med kort botid sin endelige utforming. Det ble imidlertid bestemt at planen skulle tas i bruk foreløpig bare for et år, og i juli 2013 ble læreplanen fastsatt som «midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever med kort botid i Norge». Læreplanen er en tilpasset versjon av læreplanen i norsk på videregående nivå for elever med en annen språk- og kulturbakgrunn, og er likeverdig med ordinær norskplan.

Med dette som bakgrunn ønsker jeg å undersøke den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk for elever med kort botid i Norge for å se hvilke rammer den legger for norskopplæringen av sent ankomne elever i videregående opplæring. Samtidig ønsker jeg å vurdere hvorvidt denne læreplanen kan være en styrking av det eksisterende opplæringstilbudet for sent ankomne elever. For å kunne gjøre det, ser jeg denne læreplanen i sammenheng med den ordinære læreplanen i norsk og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

For å få en forståelse av skolens tilbud til minoritetsspråklige elever, er det relevant med et tilbakeblikk på tidligere skolepolitiske rammer. Siden minoritetselever begynte å bli en økende elevgruppe på 1970-tallet, har den norske utdanningspolitikken måttet ta hensyn og spesielt tilrettelegge for også denne elevgruppen. Jeg har derfor også valgt å belyse de tidligere særskilte opplæringstilbudene for elever fra språklige minoriteter fra slutten av 1980-tallet (M87), samt nittitallsreformene R94 og L97. En slik læreplanhistorisk oversikt kan være med å belyse hvilke overordnede skolepolitiske føringer som ligger til grunn for læreplanene for elever fra språklige minoriteter. Dette går jeg nærmere inn på i kapittel 4.

Med dette som utgangspunkt, er problemstillingen for denne oppgaven; *Kan den midlertidig fastsatte læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge sies å være en styrking av norskopplæringstilbudet for sent ankomne elever i videregående skole?*

Det er to grunner til at jeg har valgt å avgrense problemstillingen til å omhandle minoritetselever i videregående opplæring. For det første finnes det svært lite forskning på elever fra språklige minoriteter i videregående skole, det meste av tidligere forskning sentreres rundt grunnskolen, jf. kap. 3.1. For det andre er den midlertidige fastsatte læreplanen en helt ny læreplan. Minoritetselever i den videregående opplæringen har vært en elevgruppe som har blitt viet lite oppmerksomhet etter innføringen av K06, og denne læreplanen kan

leses som en indikasjon på at myndighetene prøver å imøtekomme denne elevgruppens særskilte språklæringsbehov.

Et interessant spørsmål er hvordan læreplaner mottas av brukerne. For å få informasjon om dette har jeg kontaktet noen lærere i videregående skole for å få deres synspunkter på planen. Dette presenteres i kapittel 6.4, og det vises til dette i drøftingen av det jeg kaller et brudd mellom læreplanens intensjoner og dens endelige utforming og mottakelse, med støtte i Goodlads læreplanteori og Imsens perspektiver på læreplaner.

1.2 Begrepsavklaring

Det er nødvendig å gi en avklaring av begrepet minoritetsspråklig. Minoritetsspråklig brukes blant annet i NOU 2010-7 om alle som ikke har norsk eller samisk som morsmål (NOU 2010:7:24). Begrepet minoritetsspråklig elev brukes innen utdanningssystemet om elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk. Begrepet minoritetsspråklig elev brukes gjennomgående i oppgaven. Begrepet kan imidlertid være misvisende, i den forstand at det viser til alle som har en annen språklig bakgrunn enn norsk. I den sammenheng er det viktig å huske at ikke alle elever med en annen språklig bakgrunn møter problemer i skolen. Mange minoritetsspråklige elever kan være født og oppvokst i Norge og ha like gode norskspråklige ferdigheter som majoritets elever, men ha et annet morsmål enn norsk. I tillegg kan begrepet minoritetsspråklig gi assosiasjoner til mangler i elevens personlige kompetanse. Begrepet kan tolkes dithen at minoritetsspråklige elever, uavhengig av deres kompetanse i andrespråket, vil være mindreverdige på et språklig nivå (NOU 2010:7:27). Østberg-utvalget foreslår derfor en annen betegnelse.

Betegnelsen «med et annet morsmål enn norsk» vil i mange sammenhenger være mer presist. Dette begrepet uttrykker at personen faktisk har et fullverdig førstespråk. Samtidig uttrykker begrepet hva som må kunne sies å være kjerneutfordringen i en opplærings situasjon, nemlig at opplæringen foregår på personens andrespråk (NOU 2010:7:27).

Jeg finner det likevel hensiktsmessig å bruke begrepet minoritetsspråklig. Minoritetsspråklige elever brukes i denne oppgaven som en omtale av elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk, og som har behov for tilrettelagt og særskilt norskopplæring.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. I kapittel 2 redegjør jeg for oppgavens metodiske tilnærming, som er dokumentanalyse. I kapittel 3 legger jeg frem tidligere forskning på området. I tillegg presenterer jeg John Goodlads læreplanteori som er oppgavens teoretiske perspektiv. I kapittel 4 gir jeg en læreplanhistorisk oversikt over minoritetsspråkliges opplæringstilbud fra læreplanverket M87 til avviklingen av R94 i 2006. Kapitlet viser noe av bakgrunnen for opplæringssituasjonen i dag. I tillegg gir jeg en oversikt over noen av den skolepolitiske ideologien som har preget, og preger den norske skolen. Kapittel 5 omhandler den store omveltningen i den norske skolen som fulgte med innføringen av Kunnskapsløftet. Her drøfter jeg noen faktorer som førte til innføringen av K06, og med det, avskaffelsen av læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter. I tillegg foretar jeg en kort analyse av læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som erstattet læreplan i norsk for språklige minoriteter. Kapittel 6 er oppgavens hovedkapittel. Her behandler jeg den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge. Jeg gjør videre rede for prosessene som førte til fastsettelsen av læreplanen, med vekt på Rambøll Managements sluttrapport *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter* og NOU 2010:7. I tillegg setter jeg læreplanen opp mot både den ordinære læreplanen i norsk og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter for å vise den nære forbindelsen mellom læreplanene. Kapittel 7 inneholder en avsluttende drøfting og konklusjon.

2 Metodisk tilnærming

Valg av metode må nødvendigvis avhenge av temaet og målet for undersøkelsen (Holme & Solvang 1996:13). Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke opplæringstilbudet til sent ankomne elever i den videregående skolen i Norge, samt vurdere hvorvidt den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge kan ses som en styrking av opplæringstilbudet. For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av en dokumentanalyse av de relevante offentlige skolepolitiske dokumenter som omhandler sent ankomne elever i videregående opplæring.

2.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse betegner en studie basert på tekster som er skrevet for et annet formål enn det som omfattes av forskningsprosjektet (Thagaard 2009:62). En dokumentanalyse skiller seg på den måten fra data som er samlet inn i felten og kildene må derfor vurderes i forhold til den konteksten de er skrevet i. Dokumenter som brukes i en dokumentanalyse kan være casespesifikke, generelle, fra medier eller forskningsdokumenter (Tjora 2012:163). Primærkildene som analyseres i denne oppgaven, er de tre utvalgte læreplanene fra læreplanverket Kunnskapsløftet (K06), samt andre offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og rapporter fra offentlige utredninger (NOU). Kildene som brukes i denne oppgaven kan derfor kalles en sammensetning av generelle dokumenter og forskningsdokumenter. Stilt overfor en kilde er det flere kategoriseringer man kan foreta. Kilder kan ha et vurderende (normativt) eller et beskrivende (kognitivt) siktemål (Repstad 2004:105). Det er imidlertid viktig å huske på at selv om noen kilder er renskåret enten det ene eller det andre, er de fleste dokumenter en blanding og normativt og kognitivt «ofte med vurderinger innbakt i beskrivende tekster» (Repstad 2004:105). I tillegg kan kildene man bruker kategoriseres ut fra forholdet mellom opphavsmann og mottaker. Disse forholdene vil ha konsekvenser for både form og innhold i kilden, og man kan derfor skille mellom offentlige og konfidensielle dokumenter. På bakgrunn av forholdet mellom opphavsmann og mottaker kan dokumentet også ha et mer eller mindre personlig eller institusjonelt preg. Også her er det nødvendig å påpeke at kildene vil ha ulike elementer av hver kategorisering, og de må derfor angripes deretter (Holme & Solvang 1996:121).

Primærkildene jeg bruker i denne oppgaven er normative, offentlige og institusjonelle kilder, og Holme & Solvang (1996) hevder at man må stille seg spørsmålet «hva ligger bakom dette?» når man har med offentlige dokumenter å gjøre. Dette vil være medvirkende faktorer til hvordan dokumentene bør leses og tolkes. Ettersom denne oppgaven i hovedsak baserer seg på offentlige dokumenter, har det vært vel så viktig å se dokumentene i rett kontekst. Det er derfor viktig å ha et bevisst forhold til hvem som har skrevet dokumentene, hvem dokumentene er skrevet til og hva formålet med dokumentet er.

I lys av masteroppgavens forskningsspørsmål har det vært nødvendig å gjøre et utvalg også innad i de offentlige dokumentene som ligger til grunn for besvarelsen. Oppgavens fokus er sent ankomne minoritets elever i videregående opplæring, og dette fokuset gjenspeiles også i utvalget i dokumentene. NOU-ene jeg bruker er omfattende, og det har dermed vært nødvendig med en avgrensning av rapportene. I kapittel 6.1.1 blir NOU 2010:7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* spesielt omtalt, og her fokuseres det på minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. Det samme fokuset har blitt vektlagt i arbeidet med Rambøll Managements rapport *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter* i kap. 6.1.

Det er likevel ikke bare kildekrivernes intensjoner som er av interesse. Ofte kan det være like interessant å spørre etter mottakerens forståelse av innholdet i kilden. Hvilket budskap er faktisk blitt mottatt? En kan ikke gå ut fra at det er samsvar mellom avsenders intensjoner og mottakers forståelse av innholdet (Holme & Solvang 1996:127). På bakgrunn av dette vil jeg også trekke frem enkelte synspunkter om den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever med kort botid fra utvalgte instanser på østlandsområdet. Jeg har vært i kontakt med Ingeborg Lundsvoll som er prosjektleder for avdeling videregående opplæring i Akershus fylkeskommune, rådgiver med ansvar for det minoritetsspråklige feltet i Akershus fylkeskommune, Ulrike Sandø, og Anita Lødrup som er minoritetsspråkskoordinator ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik. I tillegg har jeg vært i kontakt med Dag Fjæstad som er seniorrådgiver for videregående opplæring ved Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring (NAFO). Deres uttalelser representerer på ulikt vis mottakersiden av den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk for elever med kort botid, og uttalelsene deres kan være med på å understreke og nyansere mine egne tolkninger av læreplanen. Deres uttalelser kan sies å representere en stemme i oppgaven som videreutvikler de offentlige dokumentenes

intensjoner, og er på den måten et tilskudd til oppgavens analyse og konklusjon. Disse perspektivene vil bli lagt fram i kapittel 6.4.

I min tolkning av læreplandokumentene støtter jeg meg på de teoretiske perspektivene til John Goodlad, jf. kap. 3. Målet med tolkningsarbeidet er å kunne gi en sammenfattende framstilling av meningshelheter og strukturer. Dette innebærer et vekselspill mellom helheter og detaljer av språklig, begrepsmessig og saklig karakter (Holme og Solvang 1996:127). Gjennom tolkningen vil jeg forsøke å kontekstualisere og legge frem dokumentenes intensjoner. I tolkningen av læreplanene har jeg fokusert på hva som gjør læreplanene spesielt tilpasset minoritets elever. Jeg har da særlig sett på overordnede intensjoner og læreplanenes generelle tilpasning til minoritetsspråklige elever. Det har derfor vært viktig å knytte Goodlads teoretiske perspektiver inn i den avsluttende drøftingen av oppgaven i kap. 7.1.

3 Teoretiske perspektiver

Tidligere forskning på området er et aspekt som bør belyses i et prosjekt som dette.

Innledningsvis i dette kapitlet vil det derfor bli presentert tre forskere innen feltet minoritetsspråklig opplæring; Thor Ola Engen, Kamil Øzerk og Joron Phil. Disse forskerne fokuserer på minoritetsspråklige elever og deres opplæringstilbud.

Videre i kapittelet vil denne oppgavens teoretiske perspektiv bli presentert. Et naturlig valg av teoretisk perspektiv når det kommer til arbeid med læreplaner er den kanadiske læreplanforskeren John I. Goodlad. Han har utviklet et system for arbeid med læreplaner som kan sies å fange opp de flerdimensjonale aspektene ved en læreplan. Samtidig har han skapt et begrepsapparat som kan være med å belyse både hvordan man kan forstå og bruke en læreplan. Goodlads læreplanteori vil bli presentert i kapittel 3.2.

3.1 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning på minoritetslevers opplæringstilbud i norsk skole. Thor Olav Engen ved Høgskolen i Hedmark er en forsker som har skrevet mye om minoritetslevers opplæringsvilkår i Norge med fokus på læreplaner. Av hans mange verk kan særlig *Tilpasset opplæring for majoritet- og minoritetsbarn under L97 (2004)* trekkes frem. I denne artikkelen forsøker Engen å vise hvordan prinsippet om tilpasset opplæring blir oppfattet og praktisert i grunnskolen under L97. I forlengelsen av det, kan en artikkel fra 2010 være relevant å trekke frem i det følgende; *Viss den brede vei blir den smale sti. Om lovgrunnlaget for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever (2010)*. I denne artikkelen drøfter Engen hvorvidt opplæringsloven kan brukes konstruktivt når det gjelder å styrke opplæringen for minoritetsspråklige elever. Engen tar utgangspunkt i to nøkkelparagrafer i opplæringsloven - § 1-3 og § 2-8, som henholdsvis definerer prinsippet om tilpasset opplæring og regulerer den grunnleggende språkopplæringen for minoritetslever i grunnskolen. Dilemmaet med paragrafene fra opplæringsloven er at ingen av de gir entydige føringer for praksis i skolen, og at de derfor må tolkes. Gjennom artikkelen trekker Engen ut to tolkninger av § 2-8, en smal tolkning og en bred tolkning. Han hevder at; «dersom paragraf § 1-3 er å anse som overordnet til § 2-8, kreves det altså en bred fortolkning av § 2-8» (Engen 2010:32). En bred tolkning av paragrafen er i følge Engen at det å følge ordinær undervisning må ilegges en forståelse som

gjør at alle elever, også de minoritetsspråklige, får optimale betingelser for å realisere sine læreforutsetninger (Engen 2010:32).

En annen forsker som kan trekkes frem fra dette forskningsfeltet er Kamil Øzerk ved Universitetet i Oslo. Øzerk har forsket mye på flerkulturell pedagogikk og tospråklig opplæring. Han har i tillegg vært med å utarbeide M87, L97 og K06. I boken *Opplæringsteori og læreplanforståelse* (2006) viser Øzerk hvordan K06 og dens læreplaner for minoritetsspråklige elever kan forstås i lys av et tospråklighetsperspektiv.

Felles for disse forskerne er at begge vektlegger grunnskolen som forskningsobjekt. Til tross for at denne oppgavens fokus ligger i videregående opplæring, må disse forskerne sies å være høyst relevante, både med tanke på tema og forskningsspørsmål. For å kunne redegjøre for om midlertidig fastsatt læreplan i norsk kan være en styrking av norskopplæringstilbudet, må man legge prinsippene om tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring til grunn for en slik undersøkelse. Samtidig kan fastsettelsen av læreplanen ses i lys av ulike utdanningspolitiske forhold.

Det finnes lite forskning på minoritets elever i videregående opplæring, men et verk som imidlertid kan trekkes frem, er Joron Phils doktorgradsavhandling *Minoriteter og den videregående skolen* fra 1998. Denne avhandlingen omhandler ulike former for makt i skolesystemet i den videregående skolen i lys av minoritetsspråklige perspektiver. Noe av det Phil diskuterer i avhandlingen er enhetsskolens paradoksale utvikling, og hun hevder at «den er formelt inkluderende, og i den betydning også sosialt inkluderende, samtidig som den er kulturelt ekskluderende» (Phil 1998:220). I forlengelsen av doktoravhandlingen har Phil skrevet en artikkel som heter *Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunn* (1999). I denne artikkelen argumenterer Phil for at den norske skole fører en monokulturell utdanningspolitikk, hvor elever fra språklige minoriteter til dels faller utenom. Hun hevder at: «Hvis det ikke foretas et fundamentalt brudd med den monokulturelle utdanningspolitikken vil man kunne oppleve om noen år at et etnisk hierarki er befestet gjennom en monokulturell utdanningspolitikk» (Phil 1999:142).

Med tanke på at det finnes så lite forskning på minoritets elevers opplæringsvilkår i videregående opplæring med fokus på læreplaner, håper jeg at denne oppgaven kan bidra til at også dette området blir attraktivt for videre forskning. Videregående opplæring kan også være de mest krevende årene i skoletiden faglig sett, og for sent ankomne minoritets elever kan det i

tillegg medføre utfordringer på et språklig nivå. Det kan derfor være av betydning å vurdere hvorvidt den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge ivaretar de minoritetsspråklige elevenes norskopplæring.

3.2 Goodlads læreplanteori

En overordnet definisjon av begrepet læreplan kan, ifølge Goodlad, være «a set of intended learnings» (Goodlad 1979:21). I dette ligger det at for å utarbeide en læreplan må det tas stilling til hvor mye av den intenderte læringen som styres fra sentralt hold, og hvor mye som skal være opp til hver enkelt skole og lærer. I boken *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* fra 1979 fokuserer Goodlad nettopp på spenningen mellom læreplanbestemmelsene fra sentrale hold, og lærernes frihet i sin tolkning av den. For å fange opp de flerdimensjonale aspektene ved en læreplan deler Goodlad læreplanen inn i fem kategorier som strekker seg fra intensjon til realitet; ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan. Goodlad beskriver disse kategoriene som domener, som på ulikt vis vil kunne belyse hvordan hvert enkelt mål blir oppnådd innenfor hvert område. For denne inndelingen legger han til grunn tre ulike sider ved læreplanen; den substansielle siden, den sosiopolitiske siden og den teknisk-profesjonelle siden. Man kan med andre ord snakke om hvordan læreplanen blir gjennomført innenfor de rammene som er gitt.

3.2.1 Ideenes læreplan

Ideenes læreplan vil i stor grad dreie seg om de ideologiske perspektivene som oppstår i kjølvannet av skolepolitiske diskusjoner og debatter. Slike ideer kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idestrømninger, eller de kan bli fremmet ut fra forhold som har med næringsliv og arbeidsmarked å gjøre (Engelsen 2012:28). Det er med andre ord intensjonelle forhold som ligger til grunn for ideenes læreplan. I Norge vil intensjonene i stor grad tilhøre myndighetene, representert ved Utdanningsdirektoratet og/eller Kunnskapsdepartementet. Intensjonene eller ideene vil være basert på forskning og utdanningspolitiske strømninger. Goodlad påpeker imidlertid at det er sjeldent slik at alle elementene i ideenes læreplan blir videreført til elevene i sin opprinnelige form (Goodlad 1979:60). Det kan med andre ord sies å være en lang vei å gå fra de ideene som legges til grunn for et læreplandokument til den læringen som faktisk finner sted hos elevene.

3.2.2 Den formelle læreplan

Den formelle læreplanen refererer til det faktiske dokumentet som blir offentlig vedtatt og godkjent av myndighetene. Dette læreplandokumentet utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet. Et vesentlig element vedrørende den formelle læreplanen er, ifølge Goodlad, at det er samfunnets interesser som blir nedfelt (Goodlad 1979:61). I dette ligger det en tanke om at når de sosiale bestemmelsene er tatt og når de sosialpolitiske prosessene er ferdige, er det den formelle læreplanen som består. Gjennom den formelle læreplanen får man innsyn i hva som er intendert for skolene, særlig med tanke på hvilke mål som ønskes oppnådd. Et vesentlig poeng som er viktig å ta med seg i denne sammenhengen er at den formelle læreplanen er en konkret manifestasjon av de ideologiske perspektivene fra ideenes læreplan og ofte fører med seg vage formuleringer. Dette kan, ifølge den norske pedagogen Gunn Imsen, være en følge av at læreplanen ofte er et produkt av ulike interesser og at den derfor kan bære preg av kompromisser mellom ulike standpunkt (Imsen 1999:174). Dette kan sies å være et vesentlig poeng for Goodlad. Han hevder at «whether or not what is intended gets to students and what they do with it are quite different from goals or objectives» (Goodlad 1979:61). Dette vil dermed medføre mye tolkningsarbeid når man skal lese læreplaner.

3.2.3 Den oppfattede læreplan

Det faktiske læreplandokumentet som har blitt godkjent som rammeverk for instruksjon og læring, trenger ikke å bli oppfattet likt av de ulike partene som er involvert. Like fullt er det lærerne som til syvende og sist står i en særstilling. Det ligger i deres arbeidsoppgave å tolke og avgjøre hva som skal løftes frem som godt lærestoff, og basert på det, vil de ta avgjørelser som vil få konsekvenser for elevens læringsutbytte (Goodlad 1979:62). På dette nivået oppstår det potensielt viktigste skjæringspunktet mellom hva som er intendert og hvilken læring som blir realisert. Nivået representerer med andre ord et tolkningsarbeid som legger grunnlaget for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Engelsen 2012:28).

3.2.4 Den operasjonaliserte læreplan

Dette nivået av læreplanen kan også ses som en slags oppfattet læreplan, i den forstand at den kun eksisterer som en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsløpet

(Imsen 1999:175). Nivået representerer den faktiske undervisningen som skjer i et hvert klasserom til enhver tid. Det er med andre ord den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor rammene av læreplanen slik den er oppfattet av læreren (Engelsen 2012:28).

Goodlad påpeker imidlertid at hva som oppfattes, og hva som operasjonaliseres faktisk kan være to vidt forskjellige ting; «At the point of instruction, it is difficult to separate the what and the how» (Goodlad 1979:62).

3.2.5 Den erfarte læreplan

Med den erfarte læreplan tenker man først og fremst på elevenes erfaringer med og opplevelser av opplæringen – deres læring og sosialisering (Engelsen 2012:28). Dette nivået er på mange måter en kulminasjon av de nevnte nivåene. Det er nærmest en sti man kan følge fra ideene og intensjonene, gjennom et faktisk læreplandokument, via en lærers tolkninger og vurderinger og til elevenes egne erfaringer og læringsutbytte. Den erfarte læreplan vil imidlertid ikke bare innebære de sider ved den formelle læreplan som er gjennomført i praksis. Den vil også omfatte de sidene som ikke var planlagt, og som har karakter av «skjult budskap» til elevene. I tillegg er det viktig å påpeke at også her kan man skille mellom hva elevene erfarer, hva læreren erfarer og hva som var intendert fra lærerens side (Imsen 1999:175).

Ut fra dette kan det sies at det å utarbeide og å jobbe med læreplaner er et komplekst og flerdimensjonalt arbeid. I utarbeidingen av læreplaner er det faktorer som skal tas med i betraktningen. Faktorene som det skal tas hensyn til spenner seg fra Utdannings- og Kunnskapsdepartementet, via skolene og lærerne, og til slutt til elevene. De ulike aktørene i prosessen kan ha ulike interesser, og dermed må kompromisser inngås. Dette kan medføre en varierende grad av konkretisering i læreplandokumentet som kommer særlig til syne i overgangen fra den formelle læreplan til den operasjonaliserte læreplan.

Goodlads inndeling av læreplannivåene kan på overordnet plan dermed deles i to kategorier; en sender- og en mottakerside hvor ideenes læreplan og den formelle læreplan tilhører sendersiden, mens mottakersiden innebefatter den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplan (Engelsen 2003:18). I det videre vil det være sendersiden, altså ideenes læreplan og den formelle plan som vil belyses.

4 Læreplanhistorisk oversikt

Den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever med kort botid i Norge har ikke oppstått i et vakuum. Læreplanen bør derfor ses i lys av tidligere læreplaner som er spesielt tilpasset elever fra språklige minoriteter. Av den grunn synes det hensiktsmessig å trekke frem noen tidligere læreplaner i Norge som har et spesielt fokus på opplæringstilbudet til språklige minoriteter på ulike nivåer i det norske skolesystemet. Til tross for at denne oppgavens hovedfokus er på videregående opplæring, er det vanskelig å komme utenom enkelte læreplaner for grunnskolenivå som omhandler minoritetsspråklige elever.

4.1 Mønsterplan for grunnskolen (M87)

Mønsterplanen av 1987 (M87) var på mange måter banebrytende gjennom å være det første læreplanverket som inneholdt egne læreplaner for morsmålsundervisning, norsk som andrespråk og for elever med samisk som førstespråk¹.

I M87 gjelder *læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter* for elever som har et annet morsmål enn norsk, samisk, dansk eller svensk. Planen tar sikte på å gi elevene kunnskaper og språklige ferdigheter som både kan bidra til økt forståelse av norsk kultur og en aktiv deltakelse i det norske samfunnet. Målet var å utvikle funksjonell tospråklighet. Tospråklighet var ifølge M87, en forutsetning for at elevene skulle kunne føle seg hjemme i to kulturer. Integreringsbegrepet, slik det kan tolkes i M87, samsvarer med det Engen betegner som pluralistisk integrering (Engen & Kulbrandstad 2009:266). Dessuten trekker læreplanverket frem morsmålet som en viktig ressurs for videre språkutvikling og barnets utvikling for øvrig. «Eit godt utvikla morsmål lettar den fyrste leseopplæringa og læringa av andre språk. Eit morsmål som er funksjonelt for læring og problemløysing, vil lette utviklinga av tilsvarande dugleik på andre språk» (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:37).

Læreplanen sier videre at

Styrkeforholdet mellom dei to språka og den rolla kvart av språka spelar for kvar elev, vil kunne endre seg i dei åra elevane går på skolen. For begge fagplanane sedde under eitt gjeld det overordna målet at elevane skal ha høve til å utvikle seg til å verte funksjonelt tospråklege og få trygg kulturell identitet (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:187).

¹ Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 hadde en læreplan i norsk som fremmedspråk. Denne læreplanen var tiltenkt elever som hadde samisk som morsmål, men kunne også gis i opplæringen av barn av foreldre som kom til landet som fremmedarbeidere (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974).

En slik forståelse av tospråklighet som en ressurs, og ikke som en hemske, kan på mange måter ses som en utvidelse av enhetsskolebegrepet som har vært det ideologiske utgangspunktet for all undervisning i Norge siden begynnelsen av 1900-tallet. I enhetsskolen har alle barn lik rett til skolegang uavhengig av sosial, geografisk eller etnisk bakgrunn. Et problem med enhetsskolen har imidlertid vært at enhetsprinsippet ofte har ført med seg en «fornorskelsesprosess» (Pihl 1999:130). Dersom enhetsskoleprinsippet ses i lys av et fornorskelsesperspektiv, kan prinsippet om enhet føre til at «det skapes tilslutning til en nasjonal, dominant kultur som er ekskluderende i forhold til språklig og kulturelt mangfold» (Phil 1999:131). Dette synet på enhetsskolen kan M-87 på mange måter være en motsats til. Ved å verdsette tospråklige elevers bidrag til den norske skolen, samtidig som dette bidraget inkluderes og utvikles, kan M-87 utvilsomt leses som å være inkluderende når det kommer til språklig og kulturelt mangfold.

Det har i ettertid (NOU 1995:12) blitt påpekt at til tross for gode intensjoner, manglet M-87 essensielle faktorer for å sikre funksjonell tospråklighet i grunnskolen.

M 87 angir funksjonell tospråklighet som mål for undervisningen, men det sikres ikke et minstetimetall *i* og *på* verken norsk som andrespråk eller morsmål. Tospråklighet blir i offisiell prosa betraktet som et gode, men det følges ikke opp med lovhjemling av det som rettighet (NOU 1995:12:53).

Like fullt bidro M-87 til at mange kommuner og skolekretser satte i gang ulike pedagogiske opplegg for en tilpasset opplæring for språklige minoriteter (Øzerk 2006:50). Planen står således i en særposisjon i Norge, både gjennom å være det første læreplandokumentet som har tatt stilling til den voksende minoritetsbefolkningen i Norge, men også gjennom nytenkingen vedrørende opplæringen av gruppen.

4.2 Endringer i det utdanningspolitiske landskapet

I tidsrommet 1990-1997 gjennomgikk norsk skole omfattende endringer, og daværende kirke-, utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes tilskrives ofte rollen som pådriver for å gi norsk skole både ny struktur og nytt innhold (Myhre 1992:267). Endringene førte til nye læreplaner først i videregående opplæring, R94, og senere i grunnskolen, L97. Et nytt aspekt ved utdanningsreformene på 90-tallet er at den generelle delen av læreplanverket, L93, ble felles for grunnskolen, den videregående opplæringen og voksenopplæringen. Disse utdanningsnivåer hadde tidligere hatt adskilte planer (Engelsen 2003:67).

L93 bærer preg av en sterk norsk identitetstanke. R94 og L97 kan dermed sies å være en del av Hernes' nasjonsbyggende skolepolitikk hvor det vektlegges i stor grad at skolen skal gi elevene et sett av felles referanser for å motvirke den kulturelle fragmenteringen i samtiden (Bakken 2008: 23 – 24). Skolehistorikeren Alfred O. Telhaug hevder at Hernes så det som en av sine hovedoppgaver å utvikle et skolesystem som kunne jevne ut forskjeller som hadde sin opprinnelse i ulik sosial bakgrunn (Telhaug 2005:35). Nittitallets utdanningsreformer er preget av en reaktualisering av enhetsskolebegrepet. Enhetsskolens status blir på mange måter forsterket gjennom de utdanningspolitiske prinsippene som skulle sikre et innhold i opplæringen som sikrer et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag. De viktigste nøkkelordene i planen er blant annet «felles arv», «felles bakgrunnsinformasjon» og «felles referanserammer». Planen formidler med andre ord en felles, generell og bred kunnskaps- og kulturbasis til alle elever (Telhaug 2006:78).

4.3 Norsk som andrespråk for språklige minoriteter i R94

Som en del av Reform 94 ble det for første gang utviklet en læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter i den videregående skolen. På den måten er læreplanverket banebrytende gjennom å gi minoritetsspråklige elever i videregående opplæring et tilpasset opplæringstilbud som tidligere hadde vært forbeholdt grunnskolen.

Som tidligere nevnt, bærer den generelle delen av læreplanen preg av å være en nasjonsbyggende læreplan. Den samme tendensen kan man også se i læreplanen i norsk som andrespråk. Det påpekes i læreplanen at «norskopplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og behov, og skal være både allmenndannende og holdningsskapende» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:1). Videre sier læreplanen at det er viktig at også minoritetselevne får innsikt i og kunnskap om det norske språk, kultur og den litterære tradisjon i Norge og i andre land. Det hevdes at «Forståelse av språkets rolle i kulturelt gruppefelleskap av ulik størrelse og art er også en del av allmenndanningen» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:1). Dette kan tolkes som en intensjon om å ruste de minoritetsspråklige elevene til deltakelse i det norske samfunnet på lik linje som de følger den ordinære læreplanen i norsk.

Språksynet i læreplanen viser til at tospråklige elever som følger denne læreplanen har spesielle forutsetninger for å få innsikt i språkoppbygning og språkbruk, og at det bør komme både morsmålet og andrespråket til gode (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:2). Elevene skal derfor «(...) bli oppmuntret til å verdsette sitt morsmål og til å unngå en altfor sterk funksjonsdeling mellom de to språkene» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:2). Synet på litteratur er en vesentlig del av læreplanens allmenndannende prinsipp. I tillegg vektlegges lesing som en vesentlig faktor for språklig utvikling. Gjennom å arbeide med litteratur skal elevene få muligheten til å utvikle sin egen språkutvikling, og samtidig få eksempler på hvordan virkeligheten kan fremstilles som en modell for deres egen skriveprosess (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:2). På denne måten befestes læreplanens overordnede mål som er å lære elevene norsk.

Læreplan i norsk som andrespråk er bygd opp etter moduler og hver av modulene inneholder mål og hovedmomenter for opplæringen. Modul 1-2 gjelder for yrkesfaglige studieprogram og modul 1-4 gjelder for andre studieprogram. Modul 3 og 4 bygger på modul 1 og 2, og tilsammen utgjør de fire modulene kravet til generell studiekompetanse. Blant målene som finnes i hver modul kan man se en gradvis progresjon av ferdighetsnivået. I modul 1 under hovedmomentet *forståelse av talt norsk* kan man finne at elevene skal ha «ha god nok forståelse til å kunne delta aktivt i samtaler» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:6). I modul 4 under det samme hovedområdet ser vi at eleven skal «ha god nok forståelse til å kunne delta aktivt i ulike former for muntlig kommunikasjon og kunne følge handling og/eller resonnementer i lengre muntlige presentasjoner» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:20). Man kan dermed si at denne læreplanen legger til rette for minoritetslevers norskspråklige utvikling fra et lavere til et høyere ferdighetsnivå.

Man kan se en klar tendens i læreplanens overordnede målsetning om felles referanserammer, arv og bakgrunnsinformasjon, jf. kap 4.2. Både språksynet, allmenndanningen og synet på litteratur kan ses i lys av en slik målsetning. Alle disse nivåene tar på ulikt vis høyde for det faktum at elevene kommer med en annen kulturell bakgrunn enn majoritetslevene. Det kan heller ikke betviles at læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter har et overordnet mål om å lære elevene norsk på nivå med majoritetsspråklige elever. Dette kan også ses ut fra det faktum at læreplanen fyller kravene til studiekompetanse på lik linje med den ordinære læreplanen i norsk.

Med innføringen av R94 fikk språklige minoriteter i videregående opplæring et tilbud som var tilpasset deres språklige situasjon. I så måte representerte R94 representerte en styrking av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. Selv om læreplanen i norsk for andrespråk for språklige minoriteter i R94 representerte et fremskritt for de minoritetsspråklige elevene, representerer nittitallsreformene i sin helhet et skritt tilbake for elevgruppen. Som nevnt i kapittel 4.1, var det overordnede målet for læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter fra 1987 funksjonell tospråklighet. I tillegg vektlegges morsmålets betydning i stor grad. Disse perspektivene, morsmålets betydning og målet om funksjonell tospråklighet, er elementer som ikke ble videreført i læreplanen fra 1994, og heller ikke i grunnskolereformen L97. I følge Kamil Øzerk signaliserer en slik anti-tospråklighetsholdning at statens utdanningspolitiske myndigheter ikke bryr seg om utviklingen av språklige minoriteters førstespråk (Øzerk 2006:59).

4.4 Overordnede skolepolitiske ideologier

På et overordnet nivå kan man altså si at med skiftet mellom utdanningsreformene på 1980-tallet og 1990-tallet får man ikke bare et skifte i læreplanene, men også et skifte i den overordnede skolepolitiske ideologien. Sammenlignet med M87, har 90-tallsreformene, og særlig L97, blitt tolket som en tilbakevending til den nasjonsbyggende ideologien som rådde tidlig på 1990-tallet. Engen & Kulbrandstad (2009) hevder imidlertid at nasjonsbyggingsprosjektet levde i beste velgående, også under M87. Forskjellen kan sies å ligge i at bevisstheten om skolens nasjonsbyggende funksjon ikke var like sterkt i fokus hos etterkrigstidens lærere som den hadde vært tidligere. Enhetsskolen hadde på mange måter vokst fram som en moralsk kategori, hevet over all diskusjon og dermed ble det majoritetskulturelle aspektet tatt for gitt (Engen & Kulbrandstad 2009:268). Likevel kan man si at enhetsskolen og nasjonsbyggingsprosjektet fikk nytt liv med innføringen av reformene på 1990-tallet. Den generelle delen av læreplanverket både for grunnskolen og den videregående opplæringen gjenoppretter på mange måter fokuset på det norske fellesskapet og det norske verdigrunnlaget. Ettersom L93 ble videreført til Kunnskapsløftet må det sies å være det samme overordnede ideologiske perspektivet som ligger til grunn for dagens skolepolitikk.

Med utgangspunkt i flerspråklighetsforskeren Colin Bakers typologi for undervisningsmodeller for opplæring av flerspråklige elever hevder Engen & Kulbrandstad

(2009) at hovedtendensen i norsk skolepolitikk ”har vært, og er, å satse på en *overgangsmodell*” (Engen & Kulbrandstad 2009:268).

I boken *Foundations of Bilinual Education and Bilingualism* (2006) skiller Baker mellom tre hovedkategorier for opplæring av flerspråklige elever; *enspråklige former for tospråklig opplæring*, *svake former for tospråklig opplæring* og *sterke former for tospråklig opplæring* (Baker 2006). Av disse er det særlig den svake formen for opplæring av flerspråklige elever som kan sies å komme til syne i norsk skole. Blant de svake formene for tospråklig opplæring finner vi blant andre, modellene *submersion*, eller språkdrukningsprogrammer og *transitional*, eller overgangsmodeller.

Språkdrukningsprogrammer innebærer at minoritets eleven kastes ut i den dype enden av majoritets elevens ”språkbasseng”, fordi det antas at dette er den raskeste måten å lære å svømme på, uten at barnet får ”svømmeopplæring”. For mange minoritetsbarn innebærer en slik modell at de vil ”drukne”, ”slite” eller ”svømme” på grunn av den massive påvirkningen til majoritetsspråket (Baker 2006:216). Overgangsmodeller, derimot, skiller seg fra språkdrukning ved at minoritets eleven får opplæring i morsmålet sitt på en midlertidig basis inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i majoritetsspråket til å følge ordinær undervisning. «Thus, transitional education is a brief, temporary swim in one pool until the child is perceived as capable of moving to the mainstream pool» (Baker 2006:221). Felles for disse modellene er at det overordnede målet er begrenset tospråklighet med fokus på majoritetsspråket. Selv om elevene får bruke morsmålet som et verktøy for å lære andrespråket, er likevel det overordnede målet for en overgangsmodell assimilering og relativ enspråklighet på majoritetsspråket (Baker 2006:225).

De avgjørende spørsmålene som bør stilles til en overgangsmodell er hva som skal defineres som tilstrekkelige ferdigheter i majoritetsspråket og hvilke kriterier som skal ligge til grunn for en slik vurdering. Det er med andre ord et tolkningsaspekt som ligger til grunn for bruken av en slik overgangsmodell, og hvordan skolen skal preges av den, avhenger av tolkningen. En overgangsmodell trenger med andre ord ikke å være en fullt så svak form for tospråklig opplæring, men kan også ses som en støtte til opplæringen, til tross for at det overordnede målet er begrenset tospråklighet. Alternativet språkdrukningsmodellen, bør i større grad enn en overgangsmodell ses som mer skadelig og utfordrende for minoritets elevenes språklige utvikling.

5 Innføringen av Kunnskapsløftet (K06)

Våren 2004 bestemte Stortinget at det skulle utarbeides nye læreplaner for både grunnskolen og videregående opplæring. Bakgrunnen for dette kan kort oppsummeres av norske elevers gjennomsnittlige prestasjoner i internasjonale undersøkelser som TIMMS og PISA og Kvalitetsutvalgets innstillinger, samt St.meld. nr. 30, 2003-2004 *Kultur for læring*.

5.1 Det politiske landskapet

Norge deltok i matematikkundersøkelsen TIMMS i 1995 og PISA-undersøkelsen i 2000. Resultatet viste at 15-åringers ferdigheter og kunnskaper i lesing, naturfag og matematikk lå på gjennomsnittet i OECD, og elever fra flere sammenlignbare land gjorde det langt bedre enn norske elever (St. meld. nr 20, 2012-2013:19). I kjølvannet av disse undersøkelsene oppnevnte Stoltenberg I-regjeringen *Kvalitetsutvalget*. Utvalgets mandat var å vurdere innhold, kvalitet samt organisering i hele grunnopplæringen. Bondevik II-regjeringen utvidet mandatet til blant annet å foreslå et kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen. Kvalitetsutvalget leverte to innstillinger; NOU 2003:16 – *I første rekke* og NOU 2002:10 – *Førsteklasses fra første klasse* (St.meld.nr.20 (2012-2013):20). På bakgrunn av innstillingene la departementet frem Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Det ble bestemt at hele utdanningsløpet, fra grunnskolen til den videregående opplæringen, skulle gjennomgå en endring. Samtidig ble det bestemt at den generelle delen av læreplanene fra 1990-tallet, L93, skulle beholdes og være gjeldende for et samlet læreplanverk. I dette lå det et ønske om et samlet utdanningspolitisk perspektiv på grunnskolen og den videregående skolen. Dette nødvendiggjorde et sammenhengende læreplanverk for grunnopplæringen (Øzerk 2006:61).

I de nevnte undersøkelsene, TIMMS og PISA, skåret elever med norsk som andrespråk betydelig svakere enn elever med norsk som førstespråk (Kulbrandstad 2005:8). I tillegg ble det lagt fram en rapport som viste at rundt 20 % av de minoritetsspråklige elevene som fikk særskilt språkopplæring ble værende i andrespråksundervisning gjennom hele grunnskolen (Aarsæther 2013:59). Dette kan sies å være medvirkende faktorer til at faget norsk som andrespråk ble avskaffet med innføringen av K06. Da arbeidet med å utvikle nye læreplaner

startet, ble det ikke nedsatt en arbeidsgruppe for norsk som andrespråk. Læreplangruppen i norsk argumenterte for behovet for en egen andrespråksplan, og departementet svarte med å oppnevne en arbeidsgruppe som fikk i oppdrag å utrede norskfaget i lys av det flerkulturelle samfunnet (Kulbrandstad 2005:11 – 12). Arbeidet resulterte i rapporten *Norskfaget i det flerkulturelle samfunnet*, som er en del av rapporten *Framtidas norskfag – språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Arbeidsgruppa konkluderte med at det fortsatt er et behov for egne læreplaner i norsk som andrespråk. Blant argumentene for egne læreplaner ble det særlig vektlagt at

Elevgruppene det er tale om, har svært ulike utgangspunkt, meir enn det ein kan vente at blir ivareteke gjennom tilpassa opplæring. [...] Dei skal gjennom ei dobbel opplæring, då dei skal utvikle ein språkkompetanse som klassekameratane med norsk som morsmål eller tilsvarande allereie har i tillegg til at dei skal følgje den felles opplæringa (Utdanningsdirektoratet 2005:33).

Arbeidsgruppa presiserte imidlertid at det ville vært en fordel å samordne de ulike norskplanene, og anbefalte at det skulle utarbeides en planstruktur med fire læreplaner som har en felles plattform eller kjerne med perspektiver og målformuleringer som gjelder alle planene (Utdanningsdirektoratet 2005:35).

Resultatet av arbeidsgruppas rapport var at en læreplan i norsk som andrespråk ble utviklet, men ikke i henhold til arbeidsgruppas anbefalinger. Læreplanen i norsk var allerede vedtatt før læreplanen i norsk som andrespråk ble sendt på høring. Det ble forutsatt at de som skulle utarbeide andrespråksplanen kunne bygge på den eksisterende norskplanen, men læreplanen i norsk som andrespråk hadde ikke vært tilgjengelig under utarbeidelsen av norskplanen. «Dermed har vi [...] fått en læreplanprosess der man ikke har hatt mulighet til å koordinere arbeidet og heller ikke se behovet for opplæring i faget norsk gjennom minoritetenes øyne» (Kulbrandstad 2005:13). Læreplanen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter ble med andre ord avskaffet både i grunnskolen og i den videregående skolen med innføringen av K06, og ble i 2007 erstattet med læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Den læreplanen har som målsetning å sluse elevene over i ordinær norskopplæring så snart de blir vurdert til å kunne ha utbytte av dette. Læreplanen har derfor ingen vurderingsdel, til forskjell fra den tidligere planen i norsk som andrespråk (Aarsæther 2013:60).

I følge Kamil Øzerk markerer ikke K06 seg på noen spesiell måte når det gjelder opplæringen av språklige minoriteter. Han hevder imidlertid at K06 «ligger et skritt foran L-97 reformen,

men fortsatt bak M-87 reformen» (Øzerk 2006:84). Det er imidlertid flere åpenbare problem med overgangsplanen. For det første er det vanskelig å vurdere når elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å bli overført til den ordinære norskplanen. I delrapporten *Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet* blir det presisert at dette var et stort problem, også under L97.

«Eit kritisk punkt i praktiseringa av norsk som andrespråk som eit overgangsfag er vurderinga av kva som er "tilstrekkelege kunnskapar i norsk» (Utdanningsdirektoratet 2005:7). Dette kan sies å være et element som også gjør seg gjeldene i læreplan i grunnleggende norsk fra språklige minoriteter etter innføringen av K06. Disse perspektivene vil bli mer utførlig behandlet i kap. 5.3.

Det er likevel interessant å påpeke at selv om K06 ikke markerer seg på noen spesiell måte når det gjelder opplæringen av språklige minoriteter, er læreplanverket heller ikke spesielt inkluderende når det kommer til opplæringen av språklige minoriteter. Dette kan være en årsak til at læreplanen grunnleggende norsk for språklige minoriteter ikke ble utarbeidet samtidig som resten av læreplanverket K06, men som en etternøler. Likevel kan man se i *Kultur for læring* (2003-2004) at det presiseres at

Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Målet om inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs (St.meld.nr.30 (2003-2004):23).

Det understrekes også at «En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd» (St.meld.nr.30 (2003-2004):23).

5.2 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er, som tidligere nevnt, en overgangsplan og erstatter læreplan i norsk som andrespråk både i grunnskolen og i den videregående skolen. Planen er i tillegg aldersuavhengig og nivåbasert, og den er utarbeidet i tråd med føringene i Det felles europeiske rammeverket for språk. Læreplanen skal bare benyttes til elevene er språklig sterke nok til å følge ordinær norskplan. Planen er bygget opp

på samme måte som de øvrige læreplanene i K06. Den er delt inn i formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Læreplanen har imidlertid ingen vurderingsdel med karakter i og med at det er en overgangsplan (Kunnskapsdepartementet 2007:2). Det er derfor viktig at denne planen ses i sammenheng med den ordinære læreplanen i norsk.

I fagets formålsdel heter det at

Et hovedmål for opplæringen i grunnleggende norsk er utvikling av språklig selvtillit og trygghet. Opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk [...] Opplæringen skal også bidra til interkulturell forståelse (Kunnskapsdepartementet 2007:2).

I dette ligger det føringer om at elevene på sikt skal kunne overføres til den ordinære norskplanen og dermed få fullt utbytte av norskfaget, så vel som øvrige fag. Det er imidlertid verdt å merke seg at den ordinære norskplanens formålsdel skiller seg betydelig fra formålsdelen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

I norskplanens formålsdel hevdes det at

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Kunnskapsdepartementet 2013a:2).

Dette kan tolkes dithen at gjennom grunnleggende norsk for språklige minoriteter vektlegges den norskspråklige utviklingen, samtidig som læreplanen skal fremme interkulturell forståelse. At opplæringen til elever fra språklige minoriteter skal bidra til interkulturell forståelse kan også ses som en implisitt anerkjennelse av språklige minoriteters tospråklige identitet, og som en tematisering som kan gi skoleeiere og lærere mulighet til å bygge på det uten å være redde for å gå ut over formelle bestemmelser (Øzerk 2009:264).

Hovedområdene i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er *lytte og tale, lese og skrive, språklæring* og *språk og kultur*. Disse hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng fordi elever kan befinne seg på ulike nivåer på ulike områder og kan bruke ulik tid på nivåene (Kunnskapsdepartementet 2007:2). De to første områdene behandler elevenes reseptive ferdigheter, lytte og lese, og deres produktive ferdigheter, tale og skrive. Områdenes hovedfokus retter seg mot utviklingen av den kommunikative kompetansen

gjennom å utvide ordforråd og gjøre seg forstått på norsk, samt utvikle lese- og skrivekompetansen. Hovedområdet språklæring dreier seg om hva det innebærer å lære et nytt språk, og kunnskap om språk som system og språket i bruk. I hovedområdet språk og kultur behandles blant annet norsk språk- og tekstkultur i et historisk, flerkulturelt og internasjonalt perspektiv (Kunnskapsdepartementet 2007:3). Disse hovedområdene gjenspeiles i stor grad i den ordinære læreplanen i norsk. Det er bare hovedområdet *språklæring* som skiller læreplanen i grunnleggende norsk fra den ordinære norskplanen. Områdene omhandler dessuten i stor grad det samme som i læreplanen i grunnleggende norsk. Samspillet mellom den ordinære norskplanen og læreplanen i grunnleggende norsk er med andre ord større når det kommer til hovedområdene enn det er i formålsdelen. Den samme tendensen kan man finne igjen under de grunnleggende ferdighetene i planene. Det er et naturlig samspill som ligger til grunn for de grunnleggende ferdighetene i planene. Det kan argumenteres for at planene er bygget opp på denne måten med tanke på at læreplanen i grunnleggende norsk skal være en første introduksjon til den ordinære norskplanen, og at likhetstrekkene mellom den skal ses i forlengelsen av hverandre.

Kompetansemålene i grunnleggende norsk er delt inn både etter nivå og hovedområde. Det kan bemerkes at elevene har en bratt læringskurve fra å «forstå enkle beskjeder» etter nivå 1 under lytte og tale til å «uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres» etter nivå 3 (Kunnskapsdepartementet 2007:6) Som nevnt har ikke læreplan i grunnleggende norsk en vurderingsdel som den ordinære norskplanen har. I stedet er det «[...] utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne. Det gis derfor ikke vurdering med karakter» (Kunnskapsdepartementet 2007:7). Læreplanens overordnede mål er at eleven utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig, slik at overgangen til den ordinære norskplanen kan tre i kraft.

5.3 Implikasjoner ved læreplanen

Denne overgangsplanen erstatter altså læreplanen i norsk som andrespråk fra 1994. Det skal ikke lenger gjennomføres en avsluttende eksamen etter videregående skole i etter bruk av den tidligere NOA-planen, men alle elever skal opp til eksamen etter ordinære rammer. Dette har vist seg å medføre problemer på flere områder. Det første problemet er det allerede nevnte

punktet om hva som skal kunne defineres som tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å kunne overføres fra overgangsplanen til den ordinære norskløpplanen. Det kan være utfordrende å avgjøre når en elev kan vurderes til å være stand til å følge ordinær norskundervisning.

Et annet problem er at læreplanen i grunnleggende norsk er en frivillig læreplan, og det er opp til kommunen, fylkeskommunen eller hver enkelt skole hvordan og i hvilken grad læreplanen skal benyttes. I læreplanens formålsdel heter det at «lokal tilpasning er følgelig sentrale elementer i organiseringen av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2007:2). Denne metodefriheten gjelder hele læreverket som sådan, men det kan ses som problematisk at praktiseringen av denne læreplanen avgjøres på lokalt nivå i kommunene og fylkeskommunene. Det kan derfor være vanskelig å få et godt og helhetlig opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever.

Det tredje, og kanskje viktigste, problemet med læreplanen som overgangsplan er at den legger begrensninger for minoritets elever som ankommer Norge sent i utdanningsløpet. Å lære seg et språk på aldersadekvat nivå for unge kan ta mellom 5-7 år før de behersker akademiske ferdigheter i det nye språket (NOU 2010:7:54). Å gjennomføre videregående på normalt tid kan dermed sies å være en umulig oppgave. Det er likevel nødvendig med en nyansering. Ettersom andrespråkstilleggelse er en ulik prosess for ulike mennesker, kan språkinnlæringen for enkelte ta både kortere og lengre tid en 5-7 år. Likeledes er det av betydning å skille mellom et akademisk språk og et mer hverdagslig språk. Generelt kan man si at det hverdagslige språket er raskere å lære seg enn et akademisk språk.

Ettersom elevene blir eldre vil de også i økende grad bli møtt med mer og mer kompliserte uttrykksformer og ord og begreper som sjelden nyttes utenfor skolen. Det elevene lærer vil videre i økende grad være kontekstuaavhengig kunnskap, en kunnskap som i mindre grad kan relateres til elevenes hverdags erfaringer (NOU 2010:7:54).

Det vil med andre ord være særdeles vanskelig for sent ankomne minoritets elever å kunne fullføre den videregående utdanningen. Det vil naturlig nok være utfordrende for minoritets eleven å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å kunne bli overført til den ordinære læreplanen. I tillegg vil minoritets elevenes forutsetninger for å bestå den norskfaglige avgangseksamen etter Vg3 være mindre enn majoritets elevenes. Størsteparten av elevgruppen har gått 13 år i norsk skole før han eller hun går opp til avgangseksamen i norsk, mens en minoritets elev kan ha gått seks år eller mindre i norsk skole. Likevel skal disse elevene ta

samme sentralt gitte avgangseksamen i norsk. Det er umulig å forutsette at minoritets elever med kort botid vil klare å mestre dette.

Intensjonen bak utarbeidelsen av denne læreplanen var å tilby en plan for minoritetsspråklige elever som kan bidra til å utvikle deres norskspråklige ferdigheter før elevene begynner å følge ordinær norskundervisning. Denne overgangsplanen kan på mange måter sies å oppfylle disse intensjonene for minoritets elever som ankommer Norge tidlig i skoleløpet. En minoritets elev som starter sin utdanning i Norge i 5. klasse vil med stor sannsynlighet ikke ha nevneverdige problemer med å gjennomføre ordinær avsluttende eksamen i Vg3. Problemet oppstår når den samme minoritets eleven starter sin utdanning i Norge i 10. klasse. For denne eleven vil det, som tidligere nevnt, ofte være en umulig oppgave å gjennomføre avsluttende eksamen i Vg3 sammen med sine klassekamerater. For å komme slike elever i møte har departementet innført en dispensasjonsordning. Denne dispensasjonen går ut på at minoritets elever med kort botid i Norge som ikke har tilegnet seg tilstrekkelig språk- og kulturkompetanse i norsk til å avlegge skriftlig eksamen etter den ordinære læreplanen, kan avlegge skriftlig eksamen i norsk som andrespråk. Overgangsordningen for skriftlig eksamen i norsk som andrespråk for elever med kort botid gjelder inntil en permanent ordning for denne elevgruppen er etablert (Utdanningsdirektoratet 2011).

6 Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge

I juli 2013 ble det fastsatt at læreplan for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge skulle tas i bruk midlertidig på Vg1 i skoleåret 2013/2014 (Utdanningsdirektoratet 2013c). Dette kapittelet vil ta for seg arbeidet som førte til utarbeidelsen av den nye læreplanen. I tillegg vil den nye læreplanen bli sett i sammenheng med den ordinære læreplanen i norsk, samt læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Kapittelet vil samtidig belyse enkelte implikasjoner ved den midlertidige fastsatte læreplanen.

6.1 Prosessen som førte fram til nye læreplan

I prosessen som har vært medvirkende til at læreplanen i norsk for elever med kort botid i Norge ble fastsatt, kan særlig tre faktorer trekkes frem. Den første faktoren som bør trekkes frem er fagmiljøets og enkeltpersoners innsats for en revidering av det eksisterende tilbudet for språklige minoriteter i videregående opplæring. Helt siden avskaffelsen av læreplan i norsk som andrespråk i 2006 har fagmiljøet, særlig i den videregående skolen, kritisert og protestert mot den nye ordningen. Av enkeltpersonene som har vært særdeles aktive i prosessen, kan lektor Anne Lene Berge ved Bergen Katedralskole trekkes frem. 18. februar 2009 skrev hun et åpent brev til daværende Kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell og Forsknings- og utdanningsminister Tora Aasland med tittelen *Minoritetspråklige elever i Kunnskapsløftet*. Berge kommer med sterke uttalelser i brevet, og tegner et mørkt bilde av språklige minoriteters muligheter for opplæring. I brevet presenterer hun noen av problemene som har oppstått i kjølvannet av avskaffelsen av norsk som andrespråk-planen i videregående skole i 2007. Med avskaffelsen av NOA-planen vil mange minoritets elever ikke få vitnemål på grunn av at de mangler morsmålskompetanse i norsk, hevder Berge. Det er ikke lenger nok å ha en språkkompetanse som setter dem i stand til å kommunisere og tilegne seg fagkunnskaper, ofte fullt på høyde med norske med elever. Hun mener dessuten at erstatningen læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er umulig å gjennomføre for elever som ikke har en språkkompetanse som ligger tett opp til morsmålsnivå. Hun sier videre at «elever som først kan overføres til ordinær norskplan etter ett eller to år i videregående skole, kan ikke klare å ta igjen det fagstoffet som de ikke har hatt forutsetninger for å tilegne seg tidligere». I ytterste konsekvens vil avskaffelsen av NOA-

planen, og innføringen av et tilbud som ikke er like godt, muligens føre til at det skapes en ny underklasse i Norge, hevder Berge. Underklassen vil bestå av unge mennesker som ikke får utvikle seg i forhold til sine evner og anlegg fordi de ikke er vokst opp i Norge. Brevet avsluttes med en klar oppfordring: «Innse at dere har tatt feil. Sett snarest mulig ned en læreplangruppe som kan utvikle et nytt NOA-fag i tråd med Kunnskapsløftets prinsipper!» (Berge 2009)

Berge er svært klar i sin kritikk av den eksisterende ordningen, og kan sies å svartmale tilbudet med brede penselstrøk.. Men uansett er bekymringen hennes berettiget, og det kan vanskelig betviles at avskaffelsen av NOA-planen fra R94 var et skritt tilbake for språklige minoriteter i videregående opplæring.

Den andre faktoren til at midlertidig læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge ble fastsatt, kan være Rambøll Managements sluttrapport *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter*. Den viser at rundt halvparten av de videregående skolene som har deltatt i undersøkelsen, oppgir at læreplan i grunnleggende norsk ikke er tatt i bruk ved skolen. Evalueringen påpekte at mange videregående skoler valgte bort bruk av læreplanen på grunn av problemer som er særlig knyttet til elevenes muligheter etter endt grunnopplæring.

For det første får ikke elevene vurdering med karakter i grunnleggende norsk, noe som begrenser elevenes motivasjon til å følge læreplanen i grunnleggende norsk så vel som lærernes villighet til å ta den i bruk. For det andre påpekes det å være en utfordring at det ikke følger en tilpasset eksamen med læreplan i grunnleggende norsk, ettersom dette innebærer at elevene som har fulgt læreplan i grunnleggende norsk uansett må gå opp til eksamen etter ordinær læreplan i norsk (Rambøll Management 2011:40 – 41).

Evalueringen peker videre på at til tross for at det ble iverksatt en nasjonal satsning på kompetanseutvikling i form av etterutdanning i andrespråksdidaktikk og nivåbaserte læreplaner da de nye læreplanene for språklige minoriteter kom, har de i begrenset grad nådd ut i praksis. 3 av 15 fylkeskommuner har oppgitt at personale ved skolene har deltatt i etterutdanningsprogram, mens et flertall ikke vet hvorvidt dette har forekommet.

«Utfordringen knyttet til etterutdanningstilbudet er dermed at det har nådd ut til en svært begrenset del av populasjonen som det er utviklet for» (Rambøll Management 2011:62). Det er med andre ord store implementeringsproblemer knyttet til innføringen av nye læreplaner for språklige minoriteter, både for elevene og for lærerne.

Den tredje faktoren som kan trekkes fram i forbindelse med at den midlertidige læreplanen i norsk for elever med kort botid ble utarbeidet, er Østberg-utvalgets rapport fra 2010. I oktober 2008 oppnevnte Kunnskapsdepartementet et offentlig utvalg ledet av Sissel Østberg som skulle foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning. Formålet var å legge forholdene bedre til rette for blant annet at «Minoritetsspråklige barn, unge og voksne i grunnopplæringen får en likeverdig opplæring, et best mulig læringsutbytte og læringsmiljø» samt at «minoritetsspråklige tilegner seg gode grunnleggende ferdigheter» (regjeringen.no 2008:1). I tillegg skulle utvalget vurdere hvordan minoritetsspråklige ivaretas i strukturene (regelverket, finansiering, forvaltningsansvar, organisering) og hvordan dette fungerer i praksis. Videre skulle utvalget vurdere om og på hvilke måter det flerkulturelle perspektivet er integrert i opplæringsinstitusjonene (ibid).

Østberg-utvalgets arbeid resulterte i rapporten NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*.

Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet, og rapportens vurderinger skulle få stor påvirkning på blant annet minoritetslevers opplæringstilbud i videregående skole.

6.1.1 NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*. *Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*

Utvalgets mandat var, som nevnt, å vurdere hvordan minoritetsspråklige ivaretas fra barnehage og gjennom utdanningsløpet. Utvalget vurderte situasjonen dithen at mange minoritetsspråklige lykkes svært godt i opplæringssystemet, og rapporten tegner i hovedsak et optimistisk bilde. Det er likevel enkelte områder hvor det finnes utfordringer og muligheter for forbedringer. Konklusjonene fra utvalget samles i følgende hovedperspektiver; tidlig innsats, langvarig andrespråklærings, flerspråklighet som verdi, kompetansebehov i opplæringssektoren og implementeringsutfordringer (NOU 2010:7). Av disse perspektivene er det særlig flerspråklighet som verdi, kompetansebehov i opplæringssektoren og ikke minst implementeringsutfordringer som vil bli behandlet i dette avsnittet.

Etter innføringen av R94 fikk alle elever som har fullført norsk grunnskole eller tilsvarende, rett til videregående opplæring. Elever med manglende norskkunnskaper vil bli fulgt opp i videregående skole, og har rett til særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 3-12. Denne rettigheten utløser en tilsvarende plikt for fylkeskommunen til å gi slik opplæring, det er med andre ord ikke anledning for fylkeskommunen å velge om den vil gi slik opplæring

eller ikke (NOU 2010:7:202). Likevel viser undersøkelser at den praktiske utformingen av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige har store variasjoner mellom kommuner. En rapport fra OECD fremhevet blant annet mangel på systematisk språkstøtte for nyankomne elever i videregående som en av hovedutfordringene.

Til tross for at retten til særskilt språkopplæring nå er innført i videregående opplæring, blir den ikke fullt ut praktisert. Grunnene til dette kan for det første være at elever og deres foreldre ikke er klar over denne retten, og for det andre enten at skoler og lærere heller ikke er klare over retten, eller at de ikke har kompetansen til å tilby slik opplæring. Det finnes ingen nasjonale retningslinjer i forhold til hvordan en skal organisere undervisningen for nyankomne elever i grunnskolen og den videregående skolen (OECD 2009:38).

Det kan synes som om det både er mangel på kompetanse i hvordan man skal kunne implementere et ressursorientert syn på flerspråklighet, samtidig som det er mangel på gjennomføringsevnen fra myndighetenes side. Østberg-utvalget viser til at det er begrensede språklige støttetiltak for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring, og da særlig for nyankomne elever. Flere skoler oppgir at de ikke var klar over elevenes behov for tilrettelagt språkopplæring, og enkelte var heller ikke villige til å tilby dette.

Læreplanen i grunnleggende norsk ble oppgitt å være «uaktuell» for elever som har studiekompetanse som mål, og siden alle elever skal gjennom samme eksamen til slutt og dermed trenger å følge den ordinære undervisningen. [...] Og selv om anledningen til å ta eksamen i norsk som andrespråk er forlenget til 2010, oppleves dette litt sent for de fleste, da undervisningen etter andre læreplaner allerede var halvveis i året da beskjeden kom (NOU 2010:7:214).

Det er med andre ord problematisk for sent ankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole å følge både den ordinære læreplanen i norsk og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. På bakgrunn av dette fremmet Østberg-utvalget et forslag om endringer i minoritetsspråklige elevers opplæring i den videregående skole. Blant tiltakene som fremmes er «Opplæringsloven § 3-12 presiseres slik at det blir klart hva retten kan innebære når det gjelder avvik fra fag- og timefordelingen, omfang, organisering, kompetanse, mv. Presiseringen må omfatte både særskilt norskopplæring, tospråklig opplæring i fag og morsmålsopplæring» (NOU 2010:7:224). Det sies også at «Flerspråklighet må i større grad fremmes som et ideal i opplæringen for å bidra til flerkulturell forståelse og samhandling» (ibid:225). Videre presiserer utvalget problemet med at læreplanen i grunnleggende norsk ikke fører til en vurdering med karakter. Utvalget mener likevel at det ikke vil være hensiktsmessig å gjøre læreplanen i grunnleggende norsk til «normalen» for minoritetsspråklige, men at den fortsetter å være den overgangsløsningen som

den er tiltenkt. Selv om utvalget mener det vil være uhensiktsmessig å innføre vurdering med karakter, anerkjenner de at det er en reell forskjell på første- og andrespråksbrukere (NOU 2010:7:225). På bakgrunn av dette mener utvalget at «det må etableres en særskilt ordning for elever som kommer i ungdomsskolealder eller senere. Ordningen må gi dem mulighet til å oppnå generell studiekompetanse eller yrkeskompetanse uten eksamen etter ordinær læreplan i norsk» (NOU 2010-7:227).

Tiltakene som fremmes indikerer at opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige i videregående opplæring ikke møtes av de lovfestede rettighetene som finnes i opplæringsloven, både når det kommer til tilrettelagt opplæring og særskilt språkopplæring. Samtidig kan tiltakene ses som et forsøk på å imøtekomme implementeringsproblemene med læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, spesielt i videregående opplæring og for sent ankomne elever. For denne elevgruppa vil gjennomføringen av videregående opplæringen være en meget krevende prosess. Man kan derfor si at innføringen av læreplanen i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge er en oppfølging av tiltakene i NOU 2010-7. Dette kommer også tydelig frem av høringsnotatet i forkant av utarbeidelsen av læreplanen.

Direktoratet har som svar på oppdraget fra departementet utredet og vurdert ulike modeller som kan gi denne elevgruppen yrkes- eller studiekompetanse uten at de skal avlegge eksamen etter den ordinære læreplanen i norsk. På bakgrunn av utredningen tilrådte direktoratet at det ble utarbeidet en tilpasset variant av læreplanen i norsk for Vg1-Vg3, med en sluttvurdering som oppfyller kravene til studie- eller yrkeskompetanse (Utdanningsdirektoratet 2012a:1).

6.2 Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever med kort botid

Den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge ble midlertidig fastsatt av Kunnskapsdepartementet 5.7.2013 for skoleåret 2013-2014 (Kunnskapsdepartementet 2013b:1). Vi skal se at denne læreplanen i større grad kan sies å speile den ordinære norskplanen enn læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, jf. kapittel 5.3. Læreplanen står på mange måter i en særstilling gjennom sine ambisiøse mål og gjennom å være likeverdig med den ordinære læreplanen i norsk. Planen skal forberede elevene for yrkesliv og høyere utdanning gjennom å ta sikte mot språknivå B2 i det europeiske rammeverket for språk (CEF). For å kunne få opplæring etter planen må elevene ha rett til særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 3-12 og ha kortere botid i

Norge enn seks år. Planen er tilpasset elever med en annen språk- og kulturbakgrunn, og ligger nær opp til ordinær norskplan når det gjelder innhold og struktur. Planen legger opp til at elevene skal lære mye på kort tid (Utdanningsdirektoratet 2013c).

Spesielt for denne læreplanen kan sies å være det særegne samspillet mellom språklæringsperspektivet og det norskfaglige perspektivet. På denne måten skal læreplanen kunne gi minoritets elevene støtte til å forstå norsk språk og kultur, samtidig som den trekker inn elevenes kunnskap om eget språk og egen kultur. Samlet sett gir læreplanen minoritets elevene redskaper de trenger for å videreutvikle både de norskfaglige og de norskspråklige ferdighetene som er nødvendige for å lykkes i samfunnet. Denne læreplanen er med andre ord et helt nytt tilskudd til opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring med kort botid i Norge. Som en oversikt kan man lage følgende tabell over utdanningstilbudet i norskfaglig og norskspråklige ferdigheter for minoritetsspråklige i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Læreplan i norsk	Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge
Sluttvurdering	Manglende vurdering med karakter/overføring til ordinær læreplan i norsk	Manglende sluttvurdering
Sterkt faglig fokus og språklig fokus	Sterkt språklæringsfokus, svakere norskfaglig fokus	Sterkt norskfaglig fokus, svakere språklæringsfokus
Tvunget å følge/tilby	Frivillig å følge/tilby	Frivillig å følge/tilby
Norskspråklig fokus	Norskspråklig fokus	Norskspråklig fokus

Figur 1

Denne oversikten tydeliggjør at læreplanene bør ses i sammenheng, og at den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk ikke kan leses alene, men bør ses i lys av både den ordinære læreplanen i norsk og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I det følgende vil den midlertidig fastsatte læreplanen bli satt opp mot begge de to læreplanene for å vise til likheter og forskjeller i planene.

6.2.1 Forholdet mellom midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge og læreplan i norsk

I fagets formålsdel kommer det frem at læreplanen er likeverdig med læreplan i norsk med tanke på innhold, men at den har et tydeligere språklæringsperspektiv. Det sies at

Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes ungdom med kort botid i Norge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Kunnskapsdepartementet 2013b:1).

Dersom man setter denne formuleringen opp mot formålsdelen i læreplanen i norsk vil man finne at formuleringene speiler hverandre. Det samme kan sies for store deler av den midlertidige fastsatte læreplanen. Et avsnitt som imidlertid skiller seg ut er

Et hovedmål for opplæringen i norsk for elever med kort botid i Norge er språklig selvtilit, kulturforståelse og respekt for andre mennesker og kulturer. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv og i lys av egen erfaringsbakgrunn kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av (ibid).

Basert på elevenes egen erfaringsbakgrunn skal språket læres, samtidig som den språklige selvtiliten, kulturforståelsen og respekten skal utvikles. Samtidig uttrykkes det at hovedformålet med opplæringen er å «utvikle elevens språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av norsk språk i samfunns- og yrkesliv» (Kunnskapsdepartementet 2013b:1). Det kan dermed tolkes dithen at denne læreplanen tar høyde for at elevene skal sitte igjen med gode norskspråklige ferdigheter etter endt utdanning.

Hovedområdene i faget speiler områdene i den ordinære læreplanen i norsk, og inneholder områdene *muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. Innholdet i områdene er det samme i begge læreplanene, og vektlegger særlig viktigheten av lytte- og taleferdigheter for å bli en del av et språklig fellesskap, samt å utvikle og videreutvikle lese- og skrivestrategier. Opplæringen skal også «stimulere elevens lyst og evne til å lese og å skrive, og eleven skal lese ulike egnede tekster, både for å lære og å oppleve» (Kunnskapsdepartementet 2013b:2). Man kan dermed si at samspillet mellom læreplanene illustreres gjennom likhetstrekkene mellom dem.

De grunnleggende ferdighetene i læreplanen for elever med kort botid er gjennomgående de samme som i den ordinære læreplanen i norsk. Det påpekes imidlertid at «arbeid med grunnleggende ferdigheter i norskfaget er særlig viktig for elever med kort botid i Norge» (Kunnskapsdepartementet 2013b:3). Det legges med andre ord føringer for at elever som

følger læreplanen i norsk for elever med kort botid i Norge skal ha det samme kunnskapsgrunnlaget som elevene som følger den ordinære norskplanen, men at det skal være tilpasset en annen språk- og kulturbakgrunn. I høringsnotatet fra Utdanningsdirektoratet står det at «en tilpasset læreplan for elever i videregående med kort botid i Norge skal speile den ordinære læreplanen i den forstand at den inneholder de samme hovedområdene og emnene, men tilpasset elever med en annen språk- og kulturbakgrunn» (Utdanningsdirektoratet 2012a:4 – 5). Kunnskapen og ferdighetene som skal læres, er med andre ord den samme, men stoffet skal undervises etter elevenes forutsetninger og premisser. Et av de viktigste premissene som ble lagt for utarbeidelsen av læreplanen i norsk for elever med kort botid i Norge, er presiseringen fra Utdanningsdirektoratet om at elever som starter opplæringen sin i Norge i ungdomsskolealder eller senere, som regel trenger lengre tid enn yngre elever på å lære godt norsk. Samtidig får de kortere opplæringstid enn yngre elever. Parallelt vektlegges det at elever som er sent ankomne i utdanningsløpet bør få muligheten til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse på bakgrunn av sluttvurdering etter tilpasset læreplan, og ikke målt opp mot et ønsket mål om førstespråkskompetanse i norsk (Utdanningsdirektoratet 2012a). Den overordnede tanken bak læreplanens grunnleggende ferdigheter må således ses i lys av ideen om grunnleggende ferdigheter i læreplanverket som helhet, som er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunn. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* presiseres det at

Målene for de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene på premissene til det enkelte faget. Ferdighetene er derfor uttrykt på ulik måte og i varierende grad i læreplanene, avhengig av hvordan ferdighetene blir forstått i faget, og hvilken funksjon de har som en del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet 2012b:5).

De grunnleggende ferdighetene i læreplan i norsk for elever med kort botid i Norge kan derfor sies å legge til rette for at elevene som følger planen skal tilegne seg de samme ferdighetene som de som følger den ordinære norskplanen. Samtidig vektlegges det at det er rimelig å forvente en viss forskjell i skrivekompetansen mellom elever som følger læreplanen i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge og elever som følger den ordinære læreplanen i norsk. Dette perspektivet å videreføres i kompetansemålene i læreplanen for elever med kort botid i Norge.

Kompetansemålene i læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge skiller seg en god del fra den ordinære læreplanen i norsk. På et overordnet nivå bærer

kompetansemålene preg av at brukerne befinner seg i en språklærings situasjon, både for hovedområdene muntlig og skriftlig kommunikasjon, men også innen språk, litteratur og kultur. Flere av kompetansemålene presiserer bruken av egnede tekster som nødvendige for å oppnå den ønskede kompetansen. I høringsnotatet fra Utdanningsdirektoratet er dette noe som blir presisert. «Tekstutvalget elevene leser, må være *egnet* for målgruppen, det vil si at tekstene må være tilpasset elevens språklige nivå og kulturelle forståelse» (Utdanningsdirektoratet 2012a:7). I dette kan man se igjen noe av formålet til læreplanen, nemlig at elevene skal få opplæring ut fra egen språk- og kulturbakgrunn. Samtidig kan man se at det er en bratt progresjon fra Vg1 til Vg3. På Vg1 er målet for opplæringen i muntlig kommunikasjon at eleven blant annet skal kunne «forstå vanlige idiommer og ha et tilstrekkelig stort ordforråd til å kunne forstå» (Kunnskapsdepartementet 2013b:4). For Vg3 er målet for opplæringen at eleven skal kunne «lytte til og forstå muntlig norsk godt nok til å kunne følge resonnementer og delta aktivt i ulike former for muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet 2013b:6). Læreplanens progresjon er med andre ord krevende og forventer en betydelig utvikling av elevenes ferdighetsnivå i løpet av kort tid. I så måte er dette en ambisiøs plan som tar sikte på å gjøre elevene godt forberedt på høyere utdanning og yrkesliv. Som nevnt tidligere heter det i læreplanens formålsdel at det er et tydelig språklæringsperspektiv som ligger til grunn for planen. Dette gjenspeiles også i kompetansemålene.

Det sterke fokuset på språklæring synes nødvendig for å kunne delta i undervisning, men like viktig er det å ha et perspektiv på kulturdelen av norskfaget. Elever som følger denne planen vil derfor, i tillegg til språklæringen, få en innføring i og hjelp til å forstå kulturelle aspekter som kan virke fremmede og uforståelige for mange (Utdanningsdirektoratet 2012a).

Når det gjelder bestemmelser for sluttvurdering kommer imidlertid læreplanen til kort. I læreplanen er det ikke lagt inn noen bestemmelser for vurdering. Det eneste som opplyses, er at «Generelle bestemmelser om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven» (Kunnskapsdepartementet 2013b:8). Det foreligger med andre ord ingen bestemmelser for sluttvurdering etter denne læreplanen. Dette henger sammen med at læreplanen er bare midlertidig fastsatt til å gjelde Vg1 i skoleåret 2013-2014. Hvorvidt departementet kommer til å utvide prøveordningen, eller eventuelt fastsette læreplanen permanent, er på dette tidspunktet vanskelig å si noe om.

Det som derimot er verdt å påpeke er at i høringsnotatet fra Utdanningsdirektoratet ble det fremmet et forslag om vurdering i faget. De foreslo at den tilpassede læreplanen får sluttvurderingsordninger som tilsvarer den ordinære læreplanen i norsk, med unntak av skriftlig sidemål. Eksamen skal være i samsvar med læreplanverket, og eksamenskarakteren skal gi uttrykk for elevens kompetanse slik den kommer frem på eksamen (Utdanningsdirektoratet 2012a:9). Direktoratets tilrådninger ble imidlertid ikke fulgt. I stedet har overgangsordningen for skriftlig avsluttende eksamen i norsk som andrespråk for elever med kort botid blitt forlenget inntil en permanent ordning for denne gruppen har blitt etablert, jf. kapittel 5.2.

Jevnt over kan man si at læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid gjenspeiler den ordinære norskplanen. Planene skal være likeverdige, og elevene skal sitte igjen med de samme ferdighetene og kunnskapene. Læreplanens likeverdighet blir uttrykt gjennom hovedområdene og omtalende grunnleggende ferdighetene, mens det særskilte språkperspektivet kommer frem gjennom kompetansemålene.

6.2.2 Forholdet mellom midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Ikke overraskende skiller læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge fra læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. De to læreplanene har ulike formål, og vil derfor ha både ulik utforming og fokusområder. Likevel bør disse læreplanene ses i sammenheng med hverandre. Som vist i kapittel 5.2, tar læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter sikte på å sikre at elevene får tilstrekkelig norskkompetanse til å kunne følge den ordinære læreplanen i norsk. Læreplan i norsk for elever med kort botid i Norge har derimot et overordnet mål om å være en fullverdig læreplan for videregående opplæring. Det er imidlertid et vesentlig punkt at disse læreplanene tar sikte på å få elevene opp på det samme språklige nivået; B2-nivå ifølge det europeiske rammeverket for språk. Elevene skal med andre ord sitte igjen med den samme språklige kompetansen uavhengig av hvilken læreplan de har fulgt.

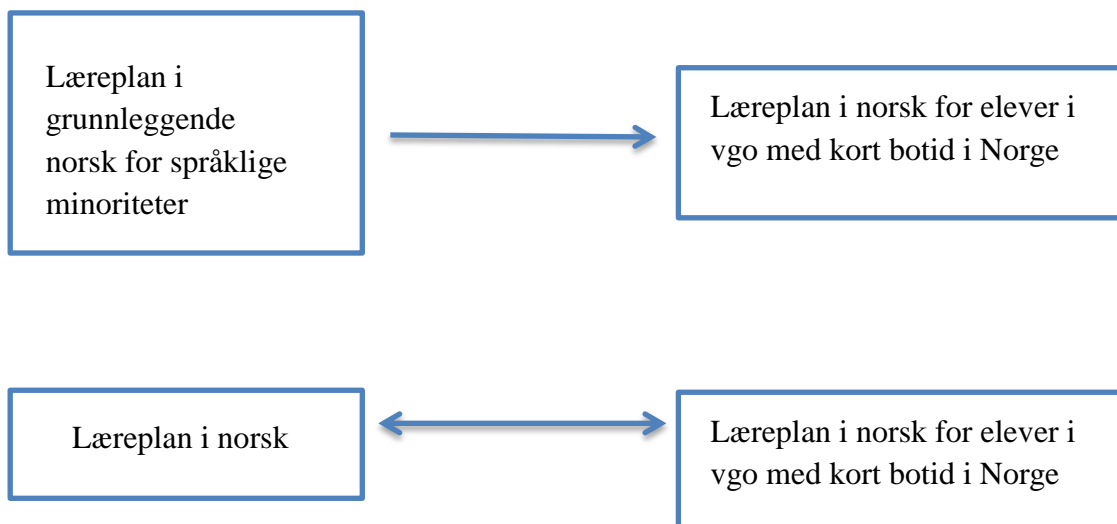
I formålsdelen av faget står det at læreplan i norsk for elever med kort botid i Norge har et mer tydelig språklæringsperspektiv enn den ordinære norskplanen. Dette perspektivet blir imidlertid ikke like godt implementert i fagets hovedområder. Det presiseres riktignok at

hovedområdene representerer områder som står sentralt for utviklingen av «sosial og kulturell kompetanse og for estetisk utfoldelse og opplevelse» (Kunnskapsdepartementet 2013b:2), men ingen av hovedområdene tar for seg aspektene rundt hvordan innholdet bør tilpasses språklige minoriteter. Dette står i kontrast til læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter med sine hovedområder; *lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur*. Både områdene *lytte og tale* og *lese og skrive* tar høyde for elevenes språklige situasjon i form av spesielle tilpasninger. Samtidig har læreplanen et eget hovedområde *språklæring*. «Hovedområdet *språklæring* dreier seg om hva det innebærer å lære et nytt språk. Det omfatter også språk som system og språket i bruk» (Kunnskapsdepartementet 2007:3). En tilsvarende formulering er ikke å finne i læreplanen for elever med kort botid i Norge. Det skal riktignok påpekes at innenfor hovedområdene i læreplanen for elever med kort botid blir områdene lytte, tale, skrive og lese omtalt som en del av henholdsvis muntlig og skriftlig kommunikasjon. Forskjellen mellom planene kan dermed sies å ligge i at på tross av at den midlertidige læreplanen hevder å ha et tydelig språklæringsperspektiv, er perspektivet å oppfatte som mer implisitt enn i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

En av utfordringene i læreplan i norsk for elever med kort botid kan sies å ligge i planens ambisiøse natur. Det har tidligere blitt påpekt at planen legger opp til at elevene skal lære mye på kort tid. Dette kan bli et problem for de elevene som følger denne planen med veldig kort botid i Norge. Til tross for at læreplanen har et tydelig språklæringsperspektiv som ikke er å finne i den ordinære læreplanen i norsk, kan den raske progresjonen elevene må gjennom vise seg vanskelig å følge. På bakgrunn av dette, samt Utdanningsdirektoratets tilrådninger om å fortsette å bruke læreplan i grunnleggende norsk, synes det hensiktsmessig å se disse læreplanene i samspill med hverandre. Det kan tolkes slik at den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever med kort botid forutsetter en viss forkunnskap hos elevene for å kunne følge planen fra Vg1 til Vg3. Med utgangspunkt i dette har Utdanningsdirektoratet uttalt at «Elevene vil fortsatt ha nytte av å bruke læreplanen i grunnleggende norsk som en «støtteplan», enten ved å bruke den som innføringsplan eller parallelt med læreplanen for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge» (Utdanningsdirektoratet 2012a:5).

Et skille mellom disse læreplanene er at læreplan i norsk for elever med kort botid ivaretar og tar sikte på å utvikle de *norskfaglige* kunnskapene, i tillegg til de *norskpråklige* kunnskapene i større grad enn læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter gjør. I læreplan i grunnleggende norsk er det, som nevnt, språklæringsperspektivet som veier tyngst. Det kan

virke som om disse læreplanene bør avløse hverandre i skiftet mellom grunnskole og videregående opplæring. Gjennom et tettere samarbeid i bruken av disse læreplanene som er spesielt tilpasset norskopplæring av minoritetsspråklige elever, vil man kunne få dekket både det særskilte norskfaglige behovet i tillegg til det norskspråklige behovet. Slik kan man gi et likeverdig opplæringstilbud til alle minoritetsspråklige elever. Det kan derfor være hensiktsmessig å se læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter som en innledning til bruk av læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge. Det synes derfor som om læreplanene utfyller hverandre, og at overgangsplanen i større grad legger til rette for videre bruk av den midlertidige fastsatte læreplanen enn den ordinære læreplanen i norsk. Det kan illustreres på følgende måte:



Figur 2

Læreplan i grunnleggende norsk kan i så måte ses som en innledning til læreplan i norsk for elever med kort botid. På den måten kan minoritetselevene møte en tilpasset begynneropplæring i læreplan i grunnleggende norsk, for så å bli overført til midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever med kort botid. Ved å følge den læreplanen under videregående opplæring, vil minoritetselevene få en opplæring som stadig er tilpasset deres språklige situasjon. I tillegg til å tilegne seg de nødvendige norskspråklige ferdighetene som trengs. Dette vil kunne være et alternativ til å bli overført til den ordinære læreplan i norsk som ikke har et spesielt språklæringsperspektiv, og elevene kan risikere å møte faglige utfordringer som forverres på grunn av deres språklige situasjon. Dersom en også legger til at læreplanen i norsk og den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk for elever med kort botid speiler hverandre, vil elevene kunne oppnå både tilstrekkelig faglige kunnskaper, så vel som språklige kunnskaper.

Sammenhengen mellom både læreplan i grunnleggende norsk og den ordinære læreplanen i norsk gjør at læreplan i norsk for elever i Norge med kort botid sikrer den nødvendige tilretteleggingen ut fra læreplanens ambisiøse målsetning.

6.3 Fra idé til realitet

Det er liten tvil om at læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge er et skritt i riktig retning. I læreplanens vektlegges det at den er likeverdig med læreplan i norsk når det gjelder innhold, men at den har et tydeligere språklæringsperspektiv (Kunnskapsdepartementet 2013:b).

Det ble nevnt i kapittel 3.2.3 at et potensielt skjæringspunkt i arbeidet med å lese og utarbeide læreplaner oppstår i forholdet mellom hva som er intendert, altså ideenes læreplan, og hvilken læring som blir realisert gjennom den oppfattede læreplan. Ofte oppstår det med andre ord skjæringspunktet mellom sendersiden og mottakersiden. I denne læreplanen kan det synes som om det også oppstår et skjæringspunkt internt i sendersiden, altså mellom ideenes læreplan og den formelle læreplan. Det som var intendert i den midlertidige fastsatte læreplanen i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge, er nødvendigvis ikke det som blir fastsatt i den formelle læreplanen. Imsen presiserer at «ofte vil den formelle læreplan inneholde elementer som signaliserer hva som er ideene bakom, men vi må huske på at det er mange interessenter som gjør seg gjeldende i en åpen og demokratisk prosess» (Imsen 1999:174). Dette er naturlig nok et viktig poeng å presisere, men som vi skal se i det følgende forflytter den formelle læreplan seg langt vekk fra ideenes læreplan.

I høringsnotatet fra Utdanningsdirektoratet er det lagt opp til at arbeidet med læreplanen skal resultere i en likeverdig læreplan på lik linje med læreplanen i norsk. Av høringsnotatet og Utdanningsdirektoratets tilrådningsbrev til Kunnskapsdepartementet kommer det frem at den midlertidig fastsatte læreplanen bør utarbeides etter tilråkningene slik at læreplanen kan bli en permanent ordning som også kan erstatte den eksisterende overgangsordningen.

Kunnskapsdepartementet valgte imidlertid å ikke følge direktoratets tilrådningsbrev. Læreplanen ble, som tidligere nevnt, fastsatt kun som en midlertidig læreplan som bare skal gjelde for Vg1 i skoleåret 2013/2014, og vurderingsdelen ble fjernet. Dette til tross for at Utdanningsdirektoratets høringsutkast fikk en enorm tilslutning på forslaget om å innføre en læreplan for elever med kort botid i Norge slik forslaget fremstod. I Utdanningsdirektoratets

tilråding i etterkant av høringen kommer det frem at totalt 101 høringsinstanser uttalte seg om forslaget til tilpasset læreplan i norsk for elever med kort botid. Av instansene er 93 % helt eller delvis enig i at en slik læreplan skal fastsettes (Utdanningsdirektoratet 2013a). På bakgrunn av høringssvarene til spørsmålet om vurdering og eksamensordning tilråder direktoratet at «(...) elevene etter Vg3 bør ha to standpunktkarakterer i faget, en i skriftlig og en i muntlig» og at «(...) elevene bør ha en obligatorisk skriftlig eksamen etter Vg3 i samsvar med tilpasset læreplan. Direktoratet tilråder at elevene også kan trekkes til muntlig eksamen etter Vg3» (Utdanningsdirektoratet 2013a:17 – 18). I oversendelsesbrevet til Kunnskapsdepartementet foreslår Utdanningsdirektoratet på grunnlag av forslagene å fastsette en læreplan i norsk for elever i videregående opplæring som er tilpasset elever med kort botid i Norge. Samtidig fremmes et forslag om å fastsette en ny § 1-7 i forskrift til opplæringsloven, «I enkeltvedtak om særskilt språkopplæring etter opplæringslova § 3-12 kan det fastsettes at elever som har kortare enn seks års botid i Norge, i faget norsk skal følge opplæringa og ta eksamen etter læreplan i norsk for språklege minoritetar med kort botid» (Utdanningsdirektoratet 2013b:5). At Kunnskapsdepartementet valgte å ikke følge Utdanningsdirektoratets tilrådingar kan leses som et bilde på et misforhold mellom de to instansene på sendersiden.

Det store problemet med denne læreplanen er dermed at den er midlertidig fastsatt, og i forlengelsen av det at den mangler egne bestemmelser for sluttvurdering. Det kan også bemerkes at læreplanens utforming fremstår som lite gjennomtenkt fra Kunnskapsdepartementets side. Det kan tenkes at dersom Kunnskapsdepartementet hadde fastsatt læreplanen som et midlertidig prøveprosjekt som skulle gå over tre år i stedet for ett, er det sannsynlig at flere skoler ville tatt læreplanen i bruk. Samtidig ville det vært mulig å gjennomføre en evaluering av implementeringen og læringsutbyttet av læreplanen før den kunne blitt fastsatt på en permanent basis. At Kunnskapsdepartementet ønsker en form for prøveperiode før de fastsetter læreplanen permanent er på mange måter forståelig. Det som derimot ikke er forståelig, er at denne prøveperioden bare skal vare i et år.

I Kunnskapsdepartementets skriv er ingenting nedfelt om hva som skal skje videre når dette skoleåret er omme. Det er vanskelig å forstå hvordan en læreplan som er lagt opp til å være likeverdig og ha et helhetlig løp for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring bare skal brukes i inneværende skoleår. Tidsrammen skaper flere spørsmål enn den besvarer. Hva skal skje etter dette skoleåret? Kommer læreplanen til å endres, og i så fall hvorfor fastsettes

den nå? Hvorfor er den midlertidig fastsatt bare for Vg1? På disse spørsmålene har foreløpig hverken Utdanningsdirektoratet eller Kunnskapsdepartementet gitt noen svar.

Dette kan også ses i lys av måten Goodlad deler inn læreplanens på overordnet nivå, den substansielle siden, den sosiopolitiske siden og den teknisk-profesjonelle siden. Denne overordnede inndelingen representerer på mange måter de ulike læreplannivåene som ble lagt fram i kapittel 3.1. Den substansielle siden innebefatter læreplanens mål, hva som læres, arbeidsmetoder og evaluering. Læreplanen fungerer nærmest som retningslinjer for hva som skal skje i skolen både når det kommer til faglig innhold og arbeidsmåter (Imsen 1999:171). Et vesentlig poeng som ligger i dette, er at en læreplan leses av individer og tolkningen og arbeidsmåtene vil variere. Som Goodlad sier, «The curriculum is in the eye of the beholder» (Goodlad 1979:30). Den sosiopolitiske siden representerer de prosessene som ligger til grunn for de ideologiske føringene som ligger i læreplanen, samt begrunnelsene for dem. I denne siden av læreplanen stifter man nok en gang bekjentskap med de ulike aktørene som vil være med å bestemme hvordan skolen skal driftes (Imsen 1999:171). Den teknisk-profesjonelle siden handler, på sin side, om hvordan de foregående siden blir iverksatt i praksis, altså gjennomføringen. Med andre ord kan man snakke om hvordan læreplanen blir gjennomført i praksis innenfor de rammene som er gitt. Med dette som bakteppe, kan man dermed si at i utarbeidelsen av midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge har det oppstått en skjæring mellom den sosiopolitiske siden og den substansielle siden av læreplanen. Hvis en legger til grunn den store forskjellen mellom hva direktoratet tilrådet og departementet fastsatte, kan det synes som om det er en uoverensstemmelse og en ufullstendighet som preger sendersiden av læreplanen. Dette kan medføre at mottakersiden blir usikker i både tolkningsarbeidet og i bruken av planen. Skjæringspunktet får med andre ord konsekvenser for forholdet mellom sendersiden og mottakersiden av læreplanen. Dette perspektivet vil bli nærmere behandlet i kapittel 6.4.

Imsen (1999) hevder at det som er avgjørende med en læreplan er hva slags «spirer» læreplanen har i seg som gjør at læreren kan gripe den og gjøre noe med den. Den israelske pedagogen Miriam Ben-Peretz har skapt et begrep som kan ses i lys av dette; *læreplanens potensial*. Den er noe som skal bli til noe, og er ingen ting uten å være i hendene på tolkende og skapende lærere (Imsen 1999:179). Det er sjelden at en læreplan, uavhengig av det intensjonelle utgangspunktet, blir gjennomført til punkt og prikke av en lærer. Dette er igjen med på å underbygge Goodlads utsagn om at det er en lang vei å gå fra læreplanens intensjon

til læreplanens virkelighet. Som sagt, er den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge en plan som på mange måter er et godt alternativ for minoritetsspråklige elever. Læreplanen er veldig ambisiøs og inneholder mange kompetansemål, faktisk flere enn den ordinære læreplanen i norsk. Det kan argumenteres for at dette er et trekk som gjør planens likeverdighet mulig, gjennom både å ivareta språklæringen og faglæringen på et tilpasset nivå. Likevel kan man spørre seg om læreplanen er for ambisiøs og om gjennomføringsevnen til planen vil være like god. For det er ingen tvil om at intensjonen bak innføringen av denne læreplanen er god. Men å oppnå både språklig kompetanse på B2-nivå, samtidig som en skal tilegne seg faginnholdet i planen, kan for mange være en krevende jobb. Likevel har departementet vurdert det dithen at «[forslaget] legger opp til at arbeidsmengden i faget er realistisk ut fra elevenes forutsetninger og rammene for faget» (Utdanningsdirektoratet 2012a:9).

6.4 Bruken av læreplanen i skolen

Som nevnt over kan det potensielle skjæringspunktet som ligger mellom sendersiden og mottakersiden, få konsekvenser for forståelsen og bruken av læreplanen. I mitt arbeid med læreplanen tolker jeg det dithen at planens midlertidighet kan bli et stort problem for bruken av læreplanen på landets videregående skoler. I samtale med Dag Fjæstad ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), opplyser han om at tendensen blant skolene er at mange er skeptiske og usikre vedrørende bruken av den (Samtale med Dag Fjæstad 31.3.2014). Dette gjelder særlig usikkerhet knyttet til om læreplanen blir godkjent for Vg2 og Vg3. Mange skoler sier derfor at de først vil ta planen i bruk når den er godkjent på alle nivåer. Ifølge Fjæstad er det mange skoler som ikke vil risikere at elevene må gå tilbake til den ordinære norskplanen etter et år. Det vil være problematisk å forklare hvorfor, og mange skoler velger derfor å være på den sikre siden (Samtale med Dag Fjæstad 31.3.2014). Det er med andre ord ikke en motvilje mot å bruke planen som sådan, men det synes som om mange kvier seg for å bruke planen så lenge den bare er midlertidig fastsatt.

Slik jeg ser det kan en annen grunn være at informasjonen om læreplanen ble publisert sent. Først den 9.8.2013, ti dager før skolestart for mange av landets fylkeskommuner, ble informasjonen publisert på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. Til tross for at mange skoler visste at en slik læreplan var i anmarsj etter høringsrunden, bør det bemerkes at informasjonen fra Kunnskapsdepartementet om læreplanen kom lovlig sent. Det kan tenkes at

mange skoler allerede hadde tatt valg om hvordan skoleåret skulle utformes, og at publiseringen rett og slett kom for sent til at skolene valgte å ta den i bruk.

I tillegg til Dag Fjæstad ved NAFO har jeg også vært i kontakt med Anita Lødrup som er minoritetsspråkskoordinator ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik, Ingeborg Lundsvoll som er prosjektleder for avdeling videregående opplæring i Akershus fylkeskommune og Ulrike Sandø, rådgiver med ansvar for det minoritetsspråklige feltet i Akershus fylkeskommune.

I en telefonsamtale med Anita Lødrup den 7.5.2014 kan hun opplyse om at Thor Heyerdahl VGS ikke bruker midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge i sin helhet. Dette begrunner hun med usikkerhet og frustrasjon hos lærerne. De har lenge ventet på ny plan som kan gjøre opplæringen til denne noe «glemte» gruppen ungdommer med kort botid. Det er et problem at departementet ikke har fulgt direktoratets tilrådninger, både i form av læreplanens midlertidighet og ved at sluttvurderingsdelen av læreplanen ikke ble innført, mener hun. Det faktum at læreplanen er midlertidig fastsatt gjør mange usikre og skeptiske til bruken av den. Likeledes at læreplanen bare gjelder for skoleåret 2013/2014 og kun for Vg1 gjør den vanskelig å ta i bruk i sin helhet. Det ligger i læreplanens formulering om midlertidig fastsettelse at det nødvendigvis må komme endringer i bruken av planen. Dette er en faktor som nok gjør at mange videregående skoler kvier seg for å ta i bruk denne læreplanen. Lødrup kunne heller ikke opplyse om noen skoler hun visste om som brukte planen i sin helhet (Samtale med Anita Lødrup 7.5.2014).

Deler av læreplanen blir imidlertid tatt i bruk, også ved Thor Heyerdahl VGS. Særlig gjelder dette vurderingskriteriene til læreplanen. I tillegg blir det hentet ut elementer fra læreplanen som en støtte for elevene når den ordinære læreplanen i norsk blir for krevende. Siden avskaffelsen av NOA-planen har man ventet på en erstatter som er et likeverdig tilbud for opplæring og utdanning av minoritetsspråklige, hevder Lødrup (Samtale med Anita Lødrup 7.5.2014). Etter avskaffelsen av NOA-planen kom det, som tidligere vist, ingen læreplan for elever med kort botid i Norge, og heller ingen læreplan som kan føre frem til generell studiekompetanse, jf. kap. 5.1. Lødrup sier videre at lærerne opplever det som merkelig og uakseptabelt at selv om elever som har bodd seks år eller mindre i Norge har fått mulighet til å gå opp til NOA-eksamen, skal likevel ordinær læreplan i norsk vg3 følges. Lærerne er derfor svært positive til en ny plan, men den må være reell og helt likeverdig. Den må være fast, for alle, og med vurdering, sier lærerne. De kommenterer også at sentralt gitte NOA-

eksamen har altfor mange tekster som er vanskelig for elevene fordi de må være «norske» fra barnsben av for å forstå det kulturelle, og at det er for mye tekst. Flere lærere etterlyser derfor mer forberedelsestid for de minoritetsspråklige elevene (Samtale med Anita Lødrup 7.5.2014).

I en mailkorrespondanse med Ingeborg Lundsvoll som er prosjektleder i avdeling for videregående opplæring i Akershus fylkeskommune, og for tiden ansatt ved Skedsmo VGS, kunne hun opplyse om at på Skedsmo VGS anvendes ikke planen «i påvente av nødvendig avklaring på læreplanens framtid» (Mailkorrespondanse med Ingeborg Lundsvoll 9.5.2014). Lundsvoll kunne videre fortelle at den tidligere overgangsplanen hadde gode intensjoner, men store ulemper angående praktiske implikasjoner. For nyankomne videregående elever, spesielt på yrkesfag med bare to år skole før læretid, var ikke overgangsplanen med mål om å overføres til ordinær læreplan når elevene hadde tilstrekkelige ferdigheter i faget realistisk å bruke. Dette medførte at lærere valgte å bruke den ordinære læreplanen i norsk som kunne gi karakter og vitnemål, til tross for at karakteren ofte ble lav. I motsatt fall ville elevene måtte søke læreplass med et kompetansebevis og uten karakter i norsk. «Det ville medføre en liten sjanse for å kunne stille langt framme i køen i konkurranse om læreplasser» (Mailkorrespondanse med Ingeborg Lundsvoll 9.5.2014). En egen læreplan i norsk for nyankomne elever som speiler den ordinære læreplanen i norsk var derfor veldig velkommen, og ut fra et minoritetsspråklig perspektiv var den også faglig forsvarlig. Ulempen med denne planen er selvsagt forbundet med usikkerheten rundt at planen bare er midlertidig fastsatt. Lundsvoll avslutter mailen sin med å si «Jeg håper derfor at forvaltningen så snart som mulig løser spørsmålene rundt vurdering slik at denne planen kan gjøres permanent og likestilt med ordinær plan» (Mailkorrespondanse med Ingeborg Lundsvoll 9.5.2014).

Videre kunne Lundsvoll også informere om at Akershus fylkeskommune som svar på henvendelse til rådgiver med ansvar for det minoritetsspråklige feltet, opplyse om at de ikke har kjennskap til at skoler har tatt denne læreplanen i bruk (Mailkorrespondanse med Ingeborg Lundsvoll 9.5.2014). Ved henvendelse til denne rådgiveren, Ulrike Sandø den 9.5.2014, forteller hun at bakgrunnen til at man ikke har gått fullt og helt inn for å bruke planen, er ikke fordi den oppfattes om et dårlig tilbud, snarere tvert i mot. Planen oppleves som en meget god læreplan som i stor grad tar høyde for minoritetsspråklige språklige situasjon. Noe av problemet ved læreplanen ligger i det midlertidige aspektet som gjør brukerne usikre. Som Anita Lødrup også påpekte, sier Sandø at det ligger i læreplanens

utforming at det skal gjøres endringer med planen. Det råder, ifølge Sandø, stor usikkerhet rundt hvor store disse endringene blir, og det virker lite hensiktsmessig å ta planen i bruk før endringene er gjort og læreplanen blir permanent fastsatt (Samtale med Ulrike Sandø 9.5.14).

Sandø bemerker også at det var en skuffelse å se at planen bare skal gjelde for elever som faller innunder § 3-12 om særskilt språkopplæring med 6 års botid eller mindre. Slik planen var forespeilet, ble den tolket som et alternativ tilbud til norskopplæring på lik linje med den tidligere NOA-planen. At planen fikk så store begrensninger i forhold til hvem som får lov til å bruke den, gjør også læreplanen mindre attraktiv å ta i bruk for skolene i fylkeskommunene (Samtale med Ulrike Sandø 9.5.2014).

Man kan på ingen måte si noe om hvordan denne læreplanen oppfattes i hele Norges fylkeskommuner basert på disse tre uttalelsene. Utsagnene til Lødrup, Lundsvoll og Sandø kan ikke si noe om hvordan planen oppleves på landsbasis, til det er utvalget for lite representativt. Det overordnede målet mitt var å få et innblikk i mottakerens perspektiv etter innføringen av den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge, og ikke bare avsenders.

Det kan derfor synes som om NAFOs opplysninger om at tendensene i de videregående skolene var at mange er skeptiske og usikre til bruken av denne læreplanen langt på vei stemmer. Etersom læreplanen ikke ble innført i tråd med direktoratets tilrådninger, har man fortsatt ikke fått et fullverdig opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i videregående skole som fører fram til generell studiekompetanse. Dette er også med å tilføre læreplanen i norsk for elever med kort botid et element av usikkerhet som må ses i lys av planens utforming. Etersom læreplanen bare gjelder dette skoleåret og for Vg1 vil det naturlig nok ikke bli gjennomført en avsluttende eksamen for denne elevgruppen. Likevel kan dette medføre at bruken av planen blir nedprioritert i påvente av en endring av læreplanen som må komme. Det kan synes som om opplevelsen og oppfatningen av læreplanens midlertidighet gjør at bruken av den blir minimal. Dette er selvfølgelig synd, men likevel forståelig. Det kan dermed tolkes dithen at læreplanens utforming og midlertidighet gjør at man får et misforhold mellom sendersiden og mottakersiden av en læreplan, slik Goodlad snakker om, jf. kap. 3.2.3. Lærersens posisjon som tolker av læreplanen for å få gjennomført, planlagt, tilrettelagt og vurdert opplæringen, blir på mange måter gjort enda vanskeligere av at planens midlertidighet skaper usikkerhet og skepsis. Det faktum at planen bare er midlertidig fastsatt kan derfor i verste fall føre til at det rett og slett ikke er mulig å benytte seg av planen slik den er tiltenkt,

og at mange derfor velger å ikke bruke planen i det hele tatt i påvente av endringene som på mange måter er nødt til å komme. Dersom denne usikkerheten og skepsisen fører til at læreplanen mange steder ikke blir brukt, kan man ikke lenger snakke om et skjæringspunkt mellom senderside og mottakerside, men heller et brudd mellom disse sidene.

7 Avsluttende drøftinger

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvorvidt den midlertidig fastsatte læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid er en styrking av opplæringstilbud i norsk for sent ankomne elever. Jeg har belyst dette ved først å gi et tilbakeblikk på norskopplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever fra læreplanverket M87, via utdanningsreformene på 90-tallet, til og med innføringen av K06. Oversikten vil kunne gi et bilde av hvordan skolepolitiske ideologier kan påvirke opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever. På mange måter kan man si at den norske skole bærer preg av å være en nasjonsbyggende skole, med fokus på enhet, sosial utjevning og like muligheter for alle. Dette oppnås ved at alle tilegner seg en felles standard og visse språklige og sosiale ferdigheter – på tross av og på tvers av ulike utgangspunkt. Ut fra det kan man si at den norske skole, med en slik overordnet ideologi, tar sikte på å gi en likeverdig opplæring av alle elever. Men det er en vesensforskjell mellom likt tilbud og likeverdig tilbud.

Forskjellsbehandling må til for å gi elever et likeverdig opplæringstilbud. Med dette som bakgrunn har jeg analysert de ulike læreplantilbudene for norskopplæring for elever som ankommer skolen sent i skoleløpet med hovedfokus på den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge. Jeg har brukt Goodlads læreplanteori for å illustrere de flerdimensjonale sidene av en læreplan, og hvordan de ulike dimensjonene i dette tilfellet kan sies å stå i en motsetning. I dette kapitlet vil jeg summere opp hovedfunnene av analysene og komme med en konklusjon. Avslutningsvis presenterer jeg noen tanker om veien videre for opplæringen av sent ankomne elever i Norge.

7.1 Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven er; *Kan den midlertidig fastsatte læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge sies å være en styrking av norskopplæringstilbudet for sent ankomne elever i videregående skole?*

På bakgrunn av mine funn kan man konkludere med at det ikke finnes et entydig svar på dette spørsmålet. På mange måter kan denne læreplanen leses som et meget godt tilbud til sent ankomne elever i videregående opplæring. Læreplanen er riktignok både ambisiøs og krevende for lærer så vel som for elev, men dette er likevel nødvendig for å kunne gi en likeverdig opplæring. Elevene som følger denne planen, skal tilegne seg både fagkunnskaper

og norskspråklige ferdigheter på veldig kort tid. Likevel kan planen sies å være godt egnet for nettopp det formålet. I kap. 6.2.2 ble det antydnet at læreplanen kan beskyldes for ikke å ivareta begynneropplæringen av elevene godt nok for elever som kommer veldig sent inn i skoleløpet. Det betyr imidlertid ikke at planen ikke kan sies å være en styrking av opplæringstilbudet for sent ankomne elever. Målet for læreplanen er *ikke* å ivareta begynneropplæringen, siden den allerede er allerede ivaretatt av læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Men dette aspektet ved læreplanen forsterker behovet for et større samspill mellom denne læreplanen og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge kan sies å styrke norskopplæringstilbudet både gjennom å speile den ordinære læreplanen i norsk, og også gjennom å ha et særskilt språklæringsperspektiv. Men for å kunne gjøre det, er elevene nødt til å ha visse forutsetninger. Disse kan ivaretas gjennom bruk av læreplan i grunnleggende norsk.

Et hovedproblem for minoritetsspråklige elever er at de skal lære seg det samme som majoritets elevene har lært tidligere, samtidig som de skal forsøke å henge med når majoritets elevene utvikler sine egne norskferdigheter. Dette problemet forsterkes ytterligere dersom minoritets eleven har ankommet Norge sent i skoleløpet. «Det er altså tale om å innhente et bevegelig mål» (Bergreen, Sørland & Alver 2012:19). Denne læreplanen kan derfor leses som et tilbud som vil gjøre innhenting litt lettere. Gjennom sitt ambisiøse omfang, sine tydelige kompetansemål som fokuserer på språklæring, og de grunnleggende ferdighetene som vektlegger nettopp språklæringsaspektet, kan læreplanen i norsk for sent ankomne elever sies å imøtekomme den spesielle språklige situasjonen en sent ankommet elev vil møte i videregående opplæring. På den måten tar læreplanen høyde for at elevene tilegner seg både den nødvendige faglige kunnskapen og de nødvendige språklige ferdighetene som kreves for å oppnå generell studie- eller yrkeskompetanse.

Det som imidlertid gjør at denne læreplanen ikke kan oppfattes som en styrking av tilbudet, er at den, per. i dag, verken fører fram til generell studie- eller yrkeskompetanse. Som vist tidligere, er læreplanen bare midlertidig fastsatt. Dette gjør at det er vanskelig å forholde seg til den, og som vist i kap. 6.4, råder det en skepsis og en usikkerhet rundt bruken av den. Man kan stille seg spørsmålet om det er hensiktsmessig å begynne å bruke en læreplan som det nødvendigvis må komme enkelte justeringer og endringer på. Om ikke annet må planen få en

form for vurderingsbestemmelser, og det må bli bestemt om den blir godkjent for bruk i Vg2 og Vg3. I kapittel 3.2 refererte jeg til Goodlad, som hevder at det i arbeidet med en læreplan ofte kan oppstå et skjæringspunkt mellom sender- og mottakersiden av en læreplan. Dette kan sies å være tilfellet med denne planen. Dette skjæringspunktet kan sies være en medvirkende faktor til at veldig mange skoler velger å ikke ta den i bruk i det hele tatt. Det er riktignok ikke bare midlertidigheten som viser seg å være et problem. I forlengelsen av læreplanens midlertidighet, mangler læreplanen også bestemmelser for vurdering, og dette gjør bruken av planen problematisk.

I tillegg bør det bemerkes at betingelsene for hvem som får lov til å få sluttvurdering etter en tilpasset læreplan etter endt videregående opplæring, er svekket. Den eksisterende overgangsordningen som gjør at elever som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter kan gå opp til avsluttende skriftlig eksamen i norsk som andrespråk, gjelder i dag for elever med kort botid, forstått som inntil seks års botid når eksamen avlegges. Unntaket for regelen om kort botid «er elever som har enkeltvedtak om særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 3-12. De har rett til å avlegge skriftlig eksamen etter overgangsordningen uansett botidens lengde» (Utdanningsdirektoratet 2011). Elever som skal følge den midlertidig fastsatte læreplanen i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge, har ikke et tilsvarende unntak. For å kunne få opplæring etter denne læreplanen «må elevene både ha rett til særskilt norskopplæring etter opplæringsloven § 3-12, og kortere enn seks års botid i Norge» (Utdanningsdirektoratet 2013c). Dette innebærer at elever som har bodd i Norge i mer enn seks år, men som likevel har enkeltvedtak om særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 3-12, ikke har anledning til å følge denne læreplanen. I så måte kan læreplanen sies å være en styrking av norskopplæringstilbudet for sent ankomne elever. Den fører likevel til at minoritetsspråklige elever med lenger botid enn seks år i Norge, og som dermed like fullt har rett på særskilt språkopplæringen, ikke kan få sluttvurdering etter denne planen.

Man kan si at læreplanen, slik den ble tilrådet fra Utdanningsdirektoratet, ville vært en styrking av norskopplæringstilbudet for sent ankomne elever i videregående opplæring. Rambøll Managements evaluering av implementeringen av læreplanene for språklige minoriteter viste at tilbudet med læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter ikke er et optimalt opplæringstilbud for sent ankomne elever i videregående skole. Basert på det, samt Østberg-utvalgets innstilling, så Kunnskapsdepartementet behovet for en endring, og fikk utarbeidet læreplan i norsk for elever med kort botid. Det er derfor påfallende at

Kunnskapsdepartementet valgte å ikke innføre planen i sin helhet slik den ble tilrådet fra Utdanningsdirektoratet. Dette til tross for den enorme tilslutningen læreplanen fikk i høringsuttalelsene.

Som allerede påpekt, er det ofte en lang vei å gå fra ideenes læreplan til den erfarte læreplan, og skillet mellom intensjon og realitet blir tydeliggjort i tilfellet med fastsettelsen av denne læreplanen. Intensjonene bak utarbeidelsen av læreplanen var gjennomtenkte og fordelaktige for sent ankomne elever, men iverksettelsen av den synes ikke like gjennomtenkt. Det faktum at læreplanen ble fastsatt som en midlertidig ordning for Vg1 i skoleåret 2013/2014, og at den mangler bestemmelser for vurdering, gjør at læreplanen slik den nå foreligger, ikke kan oppfattes som en styrking av opplæringstilbudet for sent ankomne elever. Ettersom spriket mellom intensjon og realitet er så stor som det er, kan man ikke snakke om et styrket opplæringstilbud, men en utvidelse av det eksisterende opplæringstilbudet, et opplæringstilbud som har vist seg å ikke være optimalt for sent ankomne elever.

7.2 Veien videre

Om den midlertidig fastsatte læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge vil være en styrking av opplæringstilbudet i norsk for sent ankomne elever står og faller med om planen blir fastsatt som et permanent tilbud. Det er ofte fort gjort å tenke «om bare», men i dette tilfellet kan det langt på vei være en sannhet. Om bare denne læreplanen blir innført i tråd med direktoratets tilrådninger, med andre ord som en permanent læreplan godkjent for hele det videregående løpet, og med vurderingsbestemmelser i tråd med læreplanens øvrige innhold og utforming, ville den utvilsomt vært et tiltak som styrket sent ankomne elevers norskopplæringstilbud. Slik læreplanen står i dag, er den hverken en styrke eller en svekkelse av opplæringstilbudet for sent ankomne elever. Slik jeg ser det, ville det i tillegg vært en styrke at Utdanningsdirektoratet kom med en tydeligere oppfordring om å bruke læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i tettere samarbeid med læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge enn hva som er tilfellet i dag. På den måten ville minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge fått et opplæringstilbud som både ivaretar begynneropplæringen og den videre utviklingen av språklige og faglige ferdigheter, jf. kap. 6.2.2.

I det denne oppgaven går i trykken, foreligger det ingen informasjon fra hverken

Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet om hva som skjer videre med dette læreplantilbudet for minoritetsspråklige elever når dette skoleåret er omme.

Litteraturliste

Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4.utg. Multilingual Matters Ltd.

Bakken, J. (2008): Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. I: *Norsklæraren*, 2/2008

Berge, A.L. (2009): Minoritetsspråklige elever i Kunnskapsløftet. Publisert i *Utdanning* i 2009. Hentet 19.3.2014 fra URL

<http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Minoritetsspraklige-elever-i-Kunnskapsloftet/?mode=print>

Bergreen, H, Sørland, K, & Alver, V. (2012): Andrespråklæring og mellomspråk i *God nok i norsk? Språk og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk Forlag

Engen, T.O. (2004): Samiske og minoritetsspråklige elever under L97. i Engen, T. O & Solstad, K.J. (red): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2009): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engen, T.O. (2010): Viss den brede vei blir den smale sti. Om lovgrunlaget for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. i Johansen, H., Golden, A., Hagen, J.E. & Helland, A.K.(red) *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig. Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag*. Oslo: Novus Forlag

Engelsen, B.U. (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engelsen, B.U. (2012): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. 6. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Goodlad, J. I. (1979): *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill

Hauge, A-M. (1994): Antirasisme – aktuelt i den videregående skolen? i: Engen, T.O., Hauge, A-M., Morken, I., Ryen, E. & Standnes, G. *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole*. Ad Notam Gyldendal

Holme, I. M & Solvang B. K (1996): *Metodevalg og metodebruk*. 3. Utg. Tano

Imsen, G. (1999): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Kulbrandstad, L.I. (2005): Rom for andrespråk – Perspektiver fra klasseromsforskning. i *NOA 1-2*. Oslo:

Myhre, R. (1992): *Den norske skoleutvikling*. 8. utg. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Phil, J. (1998): *Minoriteter og den videregående skole*. Avhandling til dr. polit. graden. Universitetet i Oslo

Pihl, J. (1999): Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet, i: Bredal, D. (red.): *Frihetens kår – En bedre skole*. Oslo: Liberalt Forskningsinstitutt

Rambøll Management (2011): *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter*. Sluttrapport. Oslo. Hentet 12.2.2014 fra URL http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/4/lareplaner_minoritetspraktlige.pdf?epslanguage=no

Repstad, P. (2004): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Telhaug, A.O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole: Beskrivelser av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk

Telhaug, A.O. (2006): *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2005*. 2.utg. Oslo: Didakta Norsk Forlag

Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Oslo: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Øzerk, K. (2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Revidert utgave. Vallset: Oplandske Bokforlag

Øzerk, K. (2009): Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. i: Selj, E. & Ryen, E. (red): *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Aarsæther, F. (2013): Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. i: Bjarnbø, V., Nergård, M.E. & Aarsæther, F.: *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Muntlige kilder

Samtale med Dag Fjæstad ved NAFO den 31.3.2014

Samtale med Anita Lødrup, minoritetskoordinator ved Thor Heyerdahl VGS den 7.5.2014

Samtale med Ulrike Sandø, rådgiver med ansvar for det minoritetsspråklige feltet i Akershus fylkeskommune 9.5.2014

Kilder fra mailkorrespondanse

Mailkorrespondanse med Ingeborg Lundsvoll, prosjektleder for avdeling videregående opplæring i Akershus fylkeskommune 9.5.2014

Offentlige publikasjoner

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): *Læreplan for videregående opplæring. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Felles allment fag for alle studieretninger*. Bokmål. Oslo. Hentet 10.2.2014 fra URL

<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/>

Kirke- og undervisningsdepartementet (1974): *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*. Bokmål. Oslo: Aschehoug

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen av 1987*. Nynorsk. Oslo: Aschehoug

Kunnskapsdepartementet (2007): *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.

Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 15.2.2014 fra ULR:

<http://data.udir.no/kl06/NOR7-01.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2013a): *Læreplan i norsk*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 15.2.2014 fra URL:

<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2013b): *Læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 12.3.2014 fra URL

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Norsk/L%c3%a6replan_norsk_kort_botid.pdf?epslanguage=no

NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet 3.2.2014 fra URL

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/3.html?id=140255>

NOU 2010:7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 12.2.2014 fra

URL <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>

OECD (2009): *Norge OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige*. Foreløpig norsk oversettelse (juni 2009) Hentet 5.5.2014 fra URL

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD_rapport_opplaering_minorettspraaklige_Norge.pdf

Regjeringen.no (2008): *Østberg-utvalgets mandat*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 4.3.2014 fra URL

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/minoritetsprakutvalg_mandat.pdf

Stortingsmelding 20 (2012-2013): *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet 3.3.2014 fra URL

<http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>

Stortingsmelding 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Hentet 3.3.2014 fra URL

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2005): *Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet*. Delrapport. i: *Framtidas norskfag – språk og kultur i eit fleirspråklig samfunn*. Oslo: Utdannings- og

forskningsdepartementet. Hentet 5.3.2014 fra URL

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2011): *Norsk som andrespråk – Overgangsordning*. Publisert: 7.3.2011. Hentet 4.3.2013 fra URL

<http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Endringer-og-overgangsordninger/Overgangsordninger/Overgangsordningen-i-norsk-som-andresprak/>)

Utdanningsdirektoratet (2012a): *Høringsnotat om innføring av læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge*. Hentet 20.1.2014 fra URL

http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_Hoeringsnotat_norsk_kort_botid.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2012b): *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet 16.3.2014 fra URL

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2013a): *Direktoratets tilrådninger – Læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge*. Publisert 10.4.2013. Hentet 29.4.2014 fra URL

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_7-norsk_elever_kort_botid_oppsummering.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2013b): *Oversendelsesbrev til KD - Utdanningsdirektoratets anbefalinger til endringer i læreplaner for gjennomgående fag – oppdrag 42-10*. Publisert 10.4.2013. Hentet 29.4.2014 fra URL

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Oversendelsesbrev_forslag_til_KD-42-10.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2013c): *Informasjon om Læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge*. Publisert 9.8.2013. Hentet 12.3.2012 fra URL

<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Midlertidig-fastsatt-lareplan-i-norsk/>