

Studieprogram i Lærerutdanning 5.-10. trinn

Kulturelt og språklig mangfold i skolen

Fra nasjonale reformideer til reform i skolen

Marit Gjendemsjø Talberg

Masteroppgave i norskdidaktikk - Mai 2015

Forord

Dagens grunnskole er representert med over 150 språk fra hele verden. Dette blir omtalt i ulike styringsdokumenter som et mangfold og en ressurs i opplæringa. NOU-utredningen (2010:7) *Mangfold og mestring* konkluderer allikevel med at dagens situasjon ikke er tilfredsstillende.

Ved å følge NOU (2010:7) til Meld.St. 6 (2012-2013) ned til Utdanningsdirektoratets satsning *Kompetanse for mangfold* og videre til Tromsø kommunes handlingsplan sitter jeg med ny innsikt og større forståelse for hvordan nasjonale reformideer blir implementert ned til lokalt nivå. I tillegg har jeg fått mer kunnskap om lærernes mange faglige og relasjonelle utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever.

En stor takk til min veileder professor Hilde for engasjement, oppmuntring og tilbakemeldinger under arbeidet med oppgaven. Takk til mamma som alltid stiller opp. I tillegg har samtaler med medstudenter og andre fagpersoner vært av stor betydning. Takk til dem også.

Sammendrag

Denne masteroppgaven retter et kritisk blikk på implementering fra nasjonalt til lokalt plan av reformideen Melding til Stortinget 6 (2012 – 2013): *En helhetlig integreringspolitikk - mangfold og fellesskap*. Reformideen støtter seg til på NOU (2010:7) *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*, som sammen med Utdanningsdirektoratets *Prinsipper til grunn for strategien Kompetanse for mangfold*, Tromsø kommunes handlingsplan og notater fra dialogseminar, danner datamaterialet for oppgaven. Dokumentkjeden er sammensatt i et hierarkisk system, hvor dokumentene virker som både mottaker og avsender, oversettere og trakter for neste dokument. Ved å følge overnevnte dokumenter ønsker jeg å besvare følgende spørsmål: *Hvordan realiseres intensjonene i Meld. St. 6 (2012-2013) på lokalt nivå rundt kulturelt og språklig mangfold?* Gjennom å følge dokumentene nedover i systemet kan jeg se på hvilke ideer og tanker som faller fra og hva som tas med videre. Målet med analysen har vært å se på hvordan hvert dokument beskriver språklig og kulturelt mangfold, samtidig se på hvordan hvert dokument ønsker at en skal jobbe med temaet i skolen.

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til datasettet, med diskursanalyse som verktøy. Oppgaven presenterer begreper som er viktige for analysen og senere drøftinger, og disse danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Utvalgte begrep er flerspråklighet, minoritetsspråklig, kultur, flerkultur, mangfold, interkulturalitet, kapital, habitus, symbolsk vold og makt, og implementering.

Analysen munner ut i en drøfting om implementering av nasjonale reformideer til skolen og lærers kompetansebehov for å realisere språklig og kulturelt mangfold som ressurs i utdanningsløpet. Jeg konkluderer med at implementering kan vanskeliggjøres grunnet lokale utfordringer som ikke defineres av reformideen, manglende begrepskompetanse, manglende presiseringer og nyanseringer av begrep og begrep som symbolsk makt. Jeg ser også at interkulturell kompetanse er nøkkelen for å realisere intensjonen til reformideen.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	IV
1 Innledning	3
1.1 Bakgrunn	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Oppbygging av oppgaven	5
2 Teoretiske perspektiver	7
2.1 Begrepsavklaring	7
2.1.1 <i>Språk: Flerspråklig eller minoritetsspråklig?</i>	7
2.1.1.1 Flerspråklig	7
2.1.1.2 Minoritetsspråklig	9
2.1.2 Innvandrere	10
2.1.3 Kulturbegrepet	10
2.1.4 Flerkultur	12
2.1.5 Mangfold	13
2.1.6 Interkulturell	14
2.2 Bourdieus teori om utdanningssystemet	16
2.2.1 Kapitalbegrepet	16
2.2.2 Habitus	18
2.2.3 Symbolsk vold og makt	20
2.2.4 Svakheter ved Bourdieus teori	21
2.3 Implementeringsteorier	22
3 Metodedel	25
3.1 Valg av metode	25
3.1.1 Dokumentanalyse	25
3.1.2 Datainnsamling og kontekst	26
3.2 Analyse	31
3.2.1 Diskursanalyse	31
3.2.2 Analyse av UH-sektorens presentasjoner og ansattes notater	33
3.3 Reliabilitet og validitet	34
4 Analyse av datamaterialet	37
4.1 NOU 2010:7: Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet	37
4.2 Melding til Stortinget nummer 6 (2012-2013): En helhetlig integreringspolitikk – mangfold og fellesskap.	41
4.3 Prinsipper til grunn for Kompetanse for mangfold	43
4.4 Tromsø Kommunes handlingsplan: Kompetanse for mangfold 2014-2015	44
4.5 Universitets- og høyskolesektoren	45
4.6 Dialogseminar om utvalgte refleksjonsspørsmål	46
5 Drøfting: Kulturelt og språklig mangfold i skolen	49
5.1 Implementering av nasjonale reformideer til skolen	49
5.1.1 <i>Tolkning og oversettelse av reformideene til lokale versjoner</i>	50
5.1.2 <i>Når begreper skal implementeres i skolen</i>	52
5.1.3 <i>Symbolsk makt</i>	53

5.2	Fokus på mangfold og flerspråklighet som ressurs.....	54
6	Avsluttende tanker.....	57
7	Referanseliste	59
8	Vedlegg	63

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Til alle tider har folk flyttet til og fra Norge, men først på 1970-tallet steg folketallet grunnet flere innvandrere enn utvandrere. På få år ble Norge et samfunn med mange ulike etnisiteter, religioner og ulike kulturer. Gjennom innvandring har vi fått språk, skikker, kulturuttrykk og –inntrykk fra andre land (Svendsen, 2009). Ofte blir det ”nye” samfunnet kalt mangfoldig; et flerkulturelt, fleretnisk og flerreligiøst samfunn.

Skoler utformes i en samfunnsmessig og kulturell sammenheng, og er styrt av styringsdokumenter som ser den norske skolen under ett. En av skolens oppgaver er å speile samfunnet den er i, og styringsdokumentene sammen med skolen er nødt å fange dagens samfunn. Når samfunnet endres, skal også formålsparagrafer i skolen endres, fra formidling av den kristne og europeiske kulturarv, til integrasjon i et samfunn med større mangfold (Høgmo, 2005).

Dagens grunnskole er representert med over 150 språk fra hele verden (Svendsen, 2009), et mangfold som blir omtalt som en ressurs i opplæringa og en kilde til kunnskap og forståelse i skolens ulike styringsdokumenter. Språklig og kulturelt mangfold skal synliggjøres i skolen, ikke som eksotisk innslag i undervisninga, men som en integrert del av opplæringa til berikelse for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2011). Norske skoler er juridisk forpliktet gjennom lovverk og læreplaner til å tilpasse undervisningen til alle de forskjellige individene skolen møter, alle med forskjellig bakgrunn, og mange med ulike språk.

De juridiske rammene for opplæring formidler optimisme for hvordan den flerspråklige opplæringen skal foregå, men NOU-utredningen (2010:7) *Mangfold og mestring* konkluderer med at dagens situasjon ikke er tilfredsstillende. Utvalget peker på at “*det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet [...], slik at flerspråklighet ses som en verdi*” (NOU 2010:7, s. 12). Det konkluderes i rapporten at lærere og skoleledere trenger mer kunnskap, kompetanse og veiledning om hvordan de skal forholde seg til en flerkulturelt sammensatt elevgruppe (NOU 2010:7 s. 383). Melding til Stortinget 6 (2012-2013) *Mangfold og fellesskap* benytter seg av NOU (2010:7) som bakgrunn og skriver:

Barn og unge med innvandrerbakgrunn skal ikke møte flere barrierer enn andre barn og ungdom, verken i samfunnet eller i sin egen familie. Alle barn og unge, jenter og gutter, skal få likeverdig, tilpasset opplæring i barnehage og skole slik at alle får muligheter til å delta på ulike samfunnsarenaer. [...] Flerspråklighet er en ressurs, og språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehage og skole

(Meld. St. 2012-2013. s. 8-10)

Min umiddelbare reaksjon på meldingen til Stortinget er at dette er positivt. Det er flott, fint og bra at skolen skal bygge på det elevene har av kompetanse, at skolen skal se på elevenes bakgrunn og kompetanse som en ressurs, og at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til alle elever. Men så melder det seg noen spørsmål ganske fort. Hva innebærer dette egentlig? Hva er kulturelt mangfold sånn egentlig, og hvordan skal en som pedagog jobbe med det i skolen? Har ikke jeg hørt dette før? Allerede på første side i Prinsipper for opplæring i Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* (2012) står det skrevet omentrent det samme; ”*Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger*” (s. 1), St. Meld. 30 (2003-2004) som ligger til grunn for reformen, *Kunnskapsløftet*, fokuserte på at skolen skal være en lærende organisasjon i stand til å utvikle seg. Meldingen sa at skolen skulle rustes for et større mangfold av elever, og skolen ble betegnet som en skole for kunnskap, mangfold og likeverd (St. Meld. 30, 2003-2004).

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg rette et kritisk blikk på Meld. St. 6 (2012-2013) tematisering av kulturelt og språklig mangfold i skolen. Årsaken er at det i etterkant av Meld. St. 6 (2012-2013) og NOU (2010:7) har blitt satt i gang en femåring satsning kalt *Kompetanse for Mangfold* på bestilling av Utdanningsdirektoratet. Satsninga tilbyr kompetanseheving i barnehager og skoler vedrørende utfordringer med minoritetsspråklige barn i møte med opplæringa. Jeg ønsker å følge dokumentene fra NOU (2010:7) og Meld. St. 6 (2012-2013) ned til skolenivå.

Gjennom analysen av dokumenter ønsker jeg å se hvordan reformideer fra nasjonalt plan implementeres ned på lokalt plan, og da med fokus på begrepene språklig og kulturelt mangfold. Motivasjonen til min analyse er mitt inntrykk av at dokumentene i seg selv i liten grad definerer eller redegjør for begrepene de benytter seg av. Hvordan myndighetene forstår

de begrepene de benytter seg av i styringsdokumentene, har praktiske konsekvenser for utforming av målene for skolens virksomhet, og den praksis som utarbeides for å nå disse målene. Formuleringene som da står skrevet, kan i sin tur lede til forenklete og stereotype oppfatninger, noe som jeg mener kan hemme resultatet av implementeringen.

Ved å følge NOU (2010:7) til Meld. St. 6 (2012-2013) ned til Utdanningsdirektoratets satsning *Kompetanse for mangfold* og videre til Tromsø kommunes handlingsplan ned til universitet- og høyskolesektoren og deretter ned til pedagogisk personale i skolen håper jeg å kunne besvare følgende spørsmål:

Hvordan realiseres intensjonene i Meld. St. 6 (2012-2013) på lokalt nivå rundt kulturelt og språklig mangfold?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2 presenterer begreper som er viktige for analysen og senere drøftinger. Utvalgte begrep er flerspråklig, minoritetspråklig, kultur, flerkultur, mangfold, interkulturalitet, kapital, habitus, symbolsk vold og implementering. Begrepene blir brukt for å forstå skolens behov for kompetanse i møte med elever med minoritetsbakgrunn, og utgjør det teoretiske fundament for oppgaven.

Kapittel 3 omtaler de metodiske valgene som ble gjort innledningsvis, den praktiske gjennomføringen av dokumentanalysen og de ulike erfaringene som ble gjort i løpet av forskningsprosessen.

Kapittel 4 presenterer tiltak og visjoner hvert dokument har rundt kulturelt og språklig mangfold. Analysen av dokumentene danner utgangspunkt for det påfølgende kapittel.

Kapittel 5 omtaler, analyserer og drøfter to tema med bakgrunn i kapittel 4. Følgende tema som blir drøftet, er implementering av nasjonale reformideer til skolen og lærers kompetansebehov for å realisere språklig og kulturelt mangfold som ressurs i skolen.

Kapittel 6 gir en oppsummering og hvordan oppgaven åpner for nye spørsmål i den pågående debatten om mangfold og flerspråklighet som ressurser i det norske samfunnet, og hvordan dette verdsettes i utdanningsløpet.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres de teoretiske rammene som jeg benytter som grunnlag i min fortolkning av empirien. Oppgavens teoretiske forankring består av begrepsavklaring, drøfting av Pierre Bourdieus teori om utdanningssystemet og implementeringsteori.

2.1 Begrepsavklaring

Under vil jeg ta for meg noen begreper som er viktig for analysen og drøftingene. Begrepene vil både danne en del av teorigrunnet for analysen og fungere som en begrepsavklaring. Ord og begreper har mer eller mindre bestemte betydninger. Ord har også virkninger, de kan brukes i sammenhenger der de bidrar til å skape eller endre sider ved virkeligheten. Ord og begreper er en del av den virkeligheten som skal beskrives, og ikke nøytrale redskaper for beskrivelsen (Kasin, 2010). Begrepene jeg benytter, er ofte brukt i dokumentene, noen er avklart, mens andre brukes uten en avklaring eller presisering. Fellestrekkene for begrepene jeg ønsker å diskutere nærmere, er at de er sammensatt, og det er vanskelig å gi en presis definisjon av dem. Jeg ønsker å bidra til å avklare begrepene, samtidig hvordan de står i forhold til hverandre. Begrepene jeg har valgt er flerspråklig, minoritetsspråklig, innvandrere, kultur, flerkultur, mangfold og interkulturalitet.

2.1.1 Språk: Flerspråklig eller minoritetsspråklig?

Vi har flere begreper som omtaler mennesker som snakker et annet språk enn norsk i Norge, og mennesker som behersker flere språk. Begreper som minoritetsspråklig, tospråklig, fremmedspråklig, flerspråklig blir ofte brukt om hverandre, og dermed er det lett og tro at begrepene omhandler det samme. Selv om det er store likheter mellom begrepene, er det også mye som skiller dem. For analysen sin del er det viktig å ha klarhet i begrepene flerspråklig og minoritetsspråklig.

2.1.1.1 Flerspråklig

Hva det vil si å være flerspråklig avhenger av hvilke kriterier som stilles, og det er derfor vanskelig å gi en presis definisjon på begrepet. Språkforskeren William F. MacKey hevder at flerspråkighet ikke er et fenomen til språket som system, men til språket i bruk:

Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of "language" but of "parole"

(MacKay 1962, s. 51).

MacKey har en funksjonell tilnærming til flerspråklighet ved at flerspråklighet defineres ut fra bruk og funksjon. Flere språkforskere støtter seg også på den funksjonelle tilnærmingen, som Li Wei (2000) og Grosjean (1992) som definerer flerspråklighet som regulær bruk av to eller flere språk og flerspråklige individ som mennesker som trenger og bruker to eller flere språk i sitt daglige liv. *"Bilingualism is the regular use of two (or more) languages, and bilinguals are those people who need and use two (or more) languages in their everyday lives"* (Grosjean, 1992, s. 51).

Selv om Grosjean sier at alle språkene må brukes i individets daglige liv, sier han ingenting om hvilke språklige ferdigheter individet har i de språkene han eller hun bruker. Dette bringer oss over til en annen måte å betrakte flerspråklighet på, nemlig ut i fra språklig kompetanse. Enkelte språkforskere mener en må ha tilnærmet like god beherskelse av begge (eller alle) språkene for å kunne kalle seg flerspråklig, mens andre mener at det er nok å ha passiv forståelse av andrespråket (Aarsæther, 2008).

Det en kan konkludere med fra språkkompetansedebatten, er at flerspråklighet må ses på som et relativt fenomen, da det er meningsløst å bestemme hvor grensa går for hva som er tilstrekkelig kompetent språkbeherskelse på et generelt grunnlag for alle individer. Vi kan heller si at det å være flerspråklig kan variere. Li Weis definisjon av flerspråklighet støtter seg til Grosjean, men innebærer også krav til språkkompetanse. Den forutsetter at individet evner å lytte, forstå, snakke og gjøre seg forstått i samtaler på flere språk, men ikke nødvendigvis grammatisk eller fonetisk korrekt (Aarsæther, 2008). Uten at jeg selv tar del i språkdebatten, velger jeg å støtte meg til NOU (2010:7) som på mange måter oppsummerer Grosjean og Weis utgangspunkt:

En flerspråklig person er en som har vokst opp med to eller flere språk, og som identifiserer seg med disse språkene og bruker dem i sin hverdag – selv om språkbeherskelsen ikke er like god på begge eller alle språkene

(NOU 2010:7, s. 25).

Denne måten å definere flerspråklighet viser også at flerspråklige mennesker ikke er en homogen gruppe, men er vidt forskjellige. Utfordringen med denne definisjonen er at den ikke tar høyde for individer som lærer seg et nytt språk i voksenalder, altså som ikke vokser opp med ulike språk (også kalt "late bilinguals"), ei heller hvor god språkbeherskelsen må være i hvert av de enkelte språkene (Aaresæther, 2008). Dette er ikke et aspekt som er viktig å utforske i større grad i denne oppgaven, men verdt å nevne.

2.1.1.2 Minoritetsspråklig

I senere tid har en problematisert begrepet minoritetsspråklig da det er knyttet til noe mindre eller fremmed, i motsetning til flerspråklig eller tospråklig som er knyttet til noe mer eller noe i tillegg. Likevel er begrepet minoritetsspråklig viktig i skolesammenheng, blant annet fordi begrepet viser til rettigheter minoritetsspråklige elever har, men som flerspråklige ikke har. I tillegg er det viktig å avgrense og definere forskjellene i begrepene, da dokumentene i stor grad omhandler minoritetsspråklige i skolen. I NOU (2010:7) regnes en som minoritetsspråklig hvis en verken har norsk eller samisk som morsmål. Morsmål er det språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldre eller av den ene forelderen, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan altså ha to morsmål. Dette betyr at en offisielt regnes som minoritetsspråklig dersom mor og/eller far snakker et annet språk enn norsk eller samisk, selv om barnet selv benytter seg av norsk som hovedspråk, også kalt førstespråk. Førstespråk anses i all hovedsak for å være morsmål, men en mer presis definisjon i språklandskapet er at dette er personens hovedspråk, altså det språket en person bruker i størst grad muntlig (eventuelt skriftlig). Det mest vanlige er å kalle norsk for andrespråk når vi snakker om minoritetsspråklige barn. Andrespråk er språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er personens førstespråk. Andrespråk læres rundt 3 årsalderen for at barnet skal bli suksessiv tospråklig eller flerspråklig (NOU 2010:7).

Begrepene ovenfor brukes først og fremst for å skape kronologi i den enkeltes språkhistorie. Når et barn lærer seg norsk som andrespråk, kan språket fort bli en del hovedspråket, altså språket barnet benytter seg av i størst grad. Det vil likevel betegnes som andrespråk da det er det andrespråket som er blitt innlært. Barn som kanskje har foreldre som snakker to ulike

språk, og som lærere disse språkene simultant kan beskrives som flerspråklighet eller tospråklighet som morsmål.

2.1.2 Innvandrere

Bokmålsordboka skriver at en innvandrer er en ”person som har innvandret et land” , likevel har ordet en bedre betydning og dypere mening i denne sammenheng. Ofte kan en referere til første generasjonsinnvandrere og andre generasjonsinnvandrere.

Første generasjonsinnvandrere er mennesker som ikke er født i Norge, men immigrerte hit.

Årsaken til immigrasjonen kan være vidt forskjellig, fra arbeidsinnvandrere, flyktninger, asylsøkere og familiegjennforente. Begrepet brukes ikke bare om de som har reist inn i Norge, men også barn av foreldre som er innvandrere. Mer presist vil det være å kalle disse for andre generasjonsinnvandrere. Samlebetegnelsen for alle former for innvandrere er innvandrerbefolkning. NOU (2010:7) presiserer at innvandrerbefolkningen er svært sammensatt. (NOU 2020:7). Av dokumentene kan det virke som om innvandrerbegrepet er synonymt med minoritetsspråklig. Det kan det være for enkelte, men ikke for alle.

Andre generasjonsinnvandrere må ikke nødvendigvis ha sine foreldres språk som førstespråk, selv om dette er vanlig.

Gullestad (2002) mener at innvandrerbegrepet har mistet sin nøytrale leksikalske innhold, og dreid seg mot et kulturelt innhold, ved å gjengi til en telefonsamtale mellom en språkprofessor og en indisk kvinne. Den indiske kvinner spør professoren om når en slutter å være innvandrer. Professoren svarer ”aldri”, ut fra den leksikalske definisjonen av begrepet. Dette førte til en amper avslutning på samtalen.

Problemet med begrepet er hvordan det kategoriserer individer. Dersom et individ blir kategorisert som innvandrer er man ikke norsk. Gullestad (2002) hevder at det er en hegemonisk tenkning i Norge hvor innvandrer eller ikke-norsk står som motsetning til nordmann eller norsk. Dette betyr at en ikke kan velge selv den kategorien en føler mest tilhørighet til.

2.1.3 Kulturbegrepet

Kultur kan ha flere betydninger, og begrepet brukes i forskjellige sammenhenger med ulike betydninger. Eriksen og Sajjad advarer (2012) om at kultur kan være et mystifiserende

begrep som må behandles med varsomhet. De skriver at begrepet tilslører like mye som det forklarer. Kulturbegrepet kan misbrukes, det kan virke overforenkende og ødeleggende når vi snakker om kulturforskjeller, kulturelt mangfold og flerkultur. I følge forfatterne kan det være fristende å skyldte på kulturforskjeller mens andre årsaker blir oversett. Det kan være lett å gjemme seg bak kulturbegrepet, og det er nettopp derfor det er viktig med en presis definisjon av begrepet, slik at en kan reflektere over det og se begrepet fra flere sider.

Ordet kultur bygger på de latinske substantivene cultura, som stod for dyrking av jorden, og cultus, som stod for dyrking av gudene. De to betydningene finner vi også igjen i den norske bruken av ordet kultur. På den ene siden betegner kultur en menneskelig aktivitet som innebærer en bearbeidelse av naturen og annet råmateriale vi finner rundt oss, på den andre siden betegner det åndsarbeid – altså arbeid med tanker og ideer. (Dahl, 2011) Med dette i som bakgrunn kan en forstå kultur på minst to måter i følge Sissel Østberg (2013): det verdiorienterte og det beskrivende kulturbegrepet. Det verdiorienterte kulturbegrepet brukes om en sektor i samfunnet, kulturlivet til forskjell fra andre samfunnssektorer. Når vi snakker om kunst og litteratur har vi et verdiorientert kulturbegrep i bunn. Kultur blir da en målestokk på kvalitet. Det beskrivende kulturbegrepet, som blir brukt i samfunnsvitenskapene og i dokumentene som analysen min baserer seg på, er de verdier, normer, virkelighetsoppfatninger, skikker og tradisjoner vi har mer eller mindre felles innenfor et samfunn - som vi har lært, og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle (Larsen, 2000).

Kulturbegrepet kan dermed sees som altomfattende, og *”kultur blir mer å forstå som et dynamisk felt”*; et felt som oppstår i samhandling mellom mennesker (Eriksen og Sajjad, 2012, s. 61). Det er gjennom ulike former for kommunikasjon at vi skaper vår forståelse av verden. Kommunikasjonen skaper både felleskap og avstand mellom mennesker. Kultur er dermed ingen statisk tilstand, men en tilstand som kontinuerlig forhandles gjennom kommunikasjon. Eriksen og Sajjad (2012) hevder at *”på et generelt plan kan vi si at alt som er lært er kulturelt, mens alt som er medfødt er naturlig”* (s. 35). De presiserer videre at kultur er de tanker, kunnskaper og ferdigheter individet har tilegnet seg som medlem av samfunnet. Vi bærer med oss summen av alle erfaringer, kunnskaper og verdier og handler på grunnlag av disse (Eriksen og Sajjad, 2012). Ettersom kultur må forstås som dynamisk, vil det bety at det ikke er noe et menneske har, men noe en person gjør gjeldende i det sosiale spillet i

forhold til andre mennesker. Kultur er altså ikke noe et folk eller en gruppe eier, men et meningsfelleskap som etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen (Dahl, 2001).

Dersom en ikke anser kultur for dynamisk og foranderlig, vil en lett oppfatte det som noe essensialistisk og statisk. Et slikt essensialistisk kulturforståelse gir inntrykk av at kultur er fast avgrenset og en stabil enhet bestående av tradisjonelle forestillinger og verdier. Problemet med en slik forståelse av begrepet er at en setter likhetstegn mellom etnisitet, nasjon, religion og kultur skriver Østberg (2013). Tanken om at dersom en er født inn i en bestemt kultur, så vil en tilhøre denne kulturen og den vil være den samme til alle tider, kan skape store generaliserte størrelser som «norsk kultur» opp mot for eksempel «islamsk kultur». Er det gitt hva henholdsvis norsk kultur og islamsk kultur er? Snakkes det om kultur langs den nordnorske kysten på 1800-tallet eller norsk kultur i dag? Snakker vi om islamsk kultur på Den arabiske halvøy anno 1100 eller islamsk kultur i Tromsø anno 2015? Finnes det en islamsk kultur i Tromsø i dag (Østberg, 2013)? Man har kanskje lettere å se at egen kultur er dynamisk, og at en som individ beveger seg i forskjellige kulturområder. Forståelsen om en dynamisk kultur forsvinner lettere når en snakker om kulturer en selv har begrenset eller ingen kjennskap til, og forestillinger om en endimensjonal kultur basert på stereotyper preger fort forståelsen.

2.1.4 Flerkultur

Begrepet flerkultur brukes i mange sammenhenger i den norske offentlighet, og det norske skolesystemet er intet unntak. Det snakkes blant annet om flekulturelt samfunn, flerkulturelle utfordringer, flerkulturelle elever, flerkulturell forståelse og pedagogikk. Det er et mål for norsk skole å utvikle seg til å blir flerkulturell i alle aspekter, med et internasjonalt perspektiv. Når vi snakker om det, og for å kunne nå det er det viktig å ha en samstemt oppfatning av hva vi legger i begrepet flerkultur. Akkurat som at kulturbegrepet er vanskelig, blir flerkultur desto mer komplisert.

Ofte vil begrepet flerkulturell brukes som erstatning for andre begreper som innvandrere eller (etniske) minoriteter, eventuelt minoritetsspråklig. Arbeids- og inkluderingsdepartementet skriver at begrepet flerkulturell ”[...] beskriver mennesker som har bakgrunn fra flere nasjoner, for eksempel barn av innvandrere, eller flyktninger eller barn som har foreldre fra ulike land” (2007, s. 5). Kasin (2008) hevder på motsatt side at det å være flerkulturell ikke er

en varig egenskap hos noen, men heller en relasjonell, situasjonell og kontekstuell betegnelse, og at å overføre betegnelser på samfunns- eller systemnivå til enkeltindivider er en nivåfeilslutning. Også Eriksen (2001) er kritisk til bruken av flerkulturellbegrepet. Han hevder det er et upresist begrep som står i motsetning til ”monokulturell” og ”enkulturell”; noe som innebærer at et samfunn enten har en kultur eller flere kulturer. Som det ble diskutert ovenfor i kap. 2.1.2, er kulturbegrepet dynamisk og menneskeskapt. Det eies ikke av en gruppe eller et samfunn. Hvis det hadde vært tilfelle, ville et samfunn med en kultur ha kulturelt like innbyggere, med like verdier og livssyn. Det vil være som å si at etniske nordmenn er kulturelt like. Videre skriver Eriksen (2001) at begrepet flerkulturell er med på å opprettholde ideen om skarpe kulturelle grenser mellom nordmenn og minoriteter. Eriksen setter dermed flerkulturellbegrepet inn i et essensialistisk kultursyn, der begrepet er med på å opprettholde forestillingen om at enkelte grupper har en statisk, isolert kultur.

Østberg (2013) skriver at flerkulturaliteten kan sies å uttrykke pluraliteten innenfor kulturbegrepets ulike betydninger. Hun hevder at flerkulturalitet ikke handler om «de andre», men om et mangfold av meningsdannelser. Flerkulturalitet handler om å utvikle felleskulturelle arenaer og felleskulturell forståelse, og samtidig gi rom for forskjellighet i faglig og sosial sammenheng. Østberg er enig i at begrepet er problematisk, og viser til sosialantropologen Gerd Baumann (1999) som omtaler det som den flerkulturelle gåten. Han sier: *“Multiculturalism is not the old concept of culture multiplied by the number of groups that exist, but a new, and internally plural, praxis of culture applied to oneself and to others”* (Baumann 1999, s. 7).

Jeg har vansker for å se at et enkelt individ kan være flerkulturell, da en person kan ha et erfaringsgrunnlag som inneholder flere aspekter, men sammenfattet danner de en bakgrunn. En kan ikke ha flere bakgrunner, og dermed ikke være flerkulturell som individ. Forskere er i stor grad enig om at begrepet flerkulturell ikke er et godt begrep, utfordringen ligger i det at vi mangler et dekkende begrep som kan erstatte det.

2.1.5 Mangfold

Mangfold er også et begrep som brukes i stor grad, og ofte uten presisering. Mangfold oppfattes gjerne synonymt med ”flerkultur”, i den betydning at vi har innslag i befolkningen av innvandrere fra fremmede kulturer. Andre ganger har mangfold en videre betydning, og

internasjonalt brukes begrepet ("diversity") i vid forstand. Det omfatter både sosial bakgrunn, etnisitet, utdanning, alder, kjønn, legning, funksjonshemming, familiesituasjon og så videre (Andersen, 2012). NOU (2010:7) heter *Mangfold og mestring*, men mangfoldbegrepet blir aldri drøftet eller avklart. I de øvrige dokumentene som jeg har valgt ut, blir også mangfold mye brukt, og også i de mangler vi en klar definisjon eller presisering av begrepet mangfold.

Mangfold kan enklest ses på som en form for variasjon, der ordet ulikhet vil være det tilhørende negative synonymet. Denotasjonene til begge begrepene betyr det samme, men konnotasjonene til ulikhet er mer negativ enn konnotasjonene til mangfold. Mangfold skal i så fall være noe vi ønsker, mens ulikhet kanskje er noe vi ikke ønsker. Forholdet mellom de to begrepene er merkelig. Vi ønsker et større mangfold, men er redd ulikhet. Hva er mangfold hvis det ikke er ulikhet? En av årsakene til at innvandrere fremstår som "de andre", er ifølge Gullestad (2002) den sterke likhetstankegangen som eksisterer i Norge. Fokuset på likhet er riktignok ikke noe som kun finnes her. Det som gjør den norske, eller nordiske, konteksten spesiell, er den sterke koblingen mellom likhet og likeverd, der mennesker må "*oppfatte seg som like for å føle seg som like verdige*" (Gullestad 2002, s. 83). At likhet fremstår som en positiv verdi, medfører også at forskjell blir betraktet som problematisk og som en mangel. Slik forskjellighet er ikke bare noe som eksisterer som en realitet, men blir konstruert for å forsterke intern tilhørighet og likhet innad i en gruppe. På samme vis bør ikke likhet betraktes som et reelt faktum, men en fremheving av det som oppfattes som likt. Dette er grunnen til at Gullestad benytter begrepet "forestilt likhet" (Gullestad, 2008) Alle identiteter, alle fellesskap, forutsetter at det settes opp en kontrast til de andre (Eriksen 2001).

2.1.6 Interkulturell

Sissel Østberg (2013) skriver at å være en god lærer innebærer å kunne håndtere flerkulturelt mangfold og bidra til å skape fellesskap. Hun hevder at nøkkelen ligger i å anerkjenne at det er forskjeller i skolen, og at det nødvendig å utvide den allmennpedagogiske kompetansen som lærere til det hun kaller interkulturell kompetanse. Begrepet interkulturalitet er satt sammen av ordene *inter-* og *kultur*, hvor *inter* betyr vekselspill eller mellommenneskelig interaksjon, og *kultur*, som jeg alt har skrevet om, meningssystemet som orienterer menneskers liv (Lahdenperä, 2004). Lahdenperä mener begrepet interkulturell kan være forvirrende ettersom det i stor grad brukes på samme måte som begrepet flerkulturell, og andre tilhørende begrep som tverrkulturell, multikulturell, krysskulturell osv. Lahdenperä hevder at

fellestrekkene for disse begrepene er at de forholder seg til de kvalitative aspektene av et samfunn preget av etnisk og kulturelt mangfold, mens interkulturell skal favne alle, ikke som en substans, men en tilnærming og en prosess. En vektlegger samhandling *mellom* individer mer enn forståelsen av de enkelte grupper (Østberg 2013).

Som andre begreper, har interkulturell flere beskrivelser og karakteristika, både i form av innhold, omfang og retning. Begrepet brukes ikke likt i alle kontekster, og min beskrivelse vil derfor bære preg av det pedagogiske feltet. Interkulturell kompetanse er i følge Østberg (2013) en handlingskompetanse som baserer seg på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt. Med kunnskap om kulturelt mangfold menes det kunnskap om kultur og kulturelle endringsprosesser med en forståelse av samhandling i kulturelt komplekse samfunn. Dette er kunnskap som går lengre enn kunnskap om ”de andres kultur”.

Østberg (2013) skriver at det ligger 3 steg i utviklingen av interkulturell kompetanse. Steg en er å inneha en forståelse for at kultur er dynamisk, og dermed ha innsikt i kulturelle endringsprosesser og en forståelse av den kulturelle kompleksiteten som preger Norge og andre moderne samfunn. Steg to er å reflektere over eget samfunns historiske utvikling, inkludert en refleksjon omkring samfunnets kulturelle utvikling. I et pedagogisk perspektiv kan vi her se på skolen som institusjon og spørre oss om det er en dominerende majoritetsdiskurs som representantene av majoritetene ikke selv ser, men tar for gitt at er universelt gyldig. Er innholdet i skolens fagplaner, lærernes læringsstil og elevenes læringsstrategi kulturelt betinget? Refleksjon omkring egen bakgrunn kaller Østberg (2013) for kulturell sensitivitet. Tredje steg i utvikling av interkulturell kompetanse er innhenting av konkret informasjon om minoritetenes religion, språk, historie og politisk situasjon i opprinnelseslandet. Østberg (2013) kaller denne formen for kunnskap sekundær sammenlignet med innsikt i kulturelt mangfold slik det arter seg i Norge. Videre skriver hun at denne informasjonen som en leser seg opp til, ikke trenger å passe til individet, da individet ikke nødvendigvis representerer den troslæren en leser om i en gitt bok. Elever fra Somalia representerer ikke nødvendigvis ikke samme kultur, da Somalia på lik linje med Norge er et kulturelt komplekst samfunn. Østberg hevder at slik kunnskap gir deg et kulturelt kart som en kan orientere seg ut i fra, men den sier ingenting om terrenget en beveger seg i. Og det er nettopp terrenget som er det viktige. Å se hver enkelt elev, skape trygghet og trivsel og

motivere for læring er viktig og derfor er kommunikasjons- og relasjonskompetanse en forutsetning for utvikling av interkulturell kompetanse. For å kunne orientere seg i terrenget må en kunne kommunisere med foreldre, elever og andre, å makte å stille spørsmål, undre seg og prøve å forstå. På denne måten kan en unngå og ”kulturalisere” bort utfordringer en står ovenfor, samtidig som en motarbeider generaliseringer og stigmatiseringer i skolen (Østberg, 2013).

2.2 Bourdieus teori om utdanningssystemet

Den franske sosiologen Pierre Bourdieus (1930 – 2002) har utviklet et omfattende begrepsapparat som han benytter i sine analyser av dynamikken i det sosiale rom. Jeg ønsker å benytte meg av hans begrep om kapital, habitus, symbolsk makt og vold. Ettersom Bourdieus begreper og analyse bygger på det franske utdanningssystemet, er det ikke direkte overførbart til det norske, da det er store forskjeller mellom de ulike landenes utdanningssystemer. De største forskjellene er at det franske skolesystemet er mer hierarkisk og elitært enn det norske, og mens det norske i stor grad domineres av middelklassens kultur og normer, er det overklassens finkultur som dominerer det franske (Bourdieu og Passeron, 2006). Likevel vil jeg hevde at Bourdieus overordnede konstatering om at skolens kultur og opplæringsmåte er historisk og vilkårlig, og så kan brukes til å forstå det norske utdanningssystemet.

2.2.1 Kapitalbegrepet

Bourdieu påpekte at det sosiale livet ikke kan sammenlignes med et rulettspill der man har like store sjanser for å lykkes hver gang en spiller. Dersom den sosiale verden hadde vært slik, ville det vært nøyaktig like store sjanser for enhver person i samfunnet til å lykkes. I stedet hevder Bourdieu (1986) at den sosiale virkelighet er et spill med komplekse regler, og at kunnskap om disse reglene er utgangspunktet for eventuell suksess. Denne kunnskapen om regler kaller Bourdieu for symbolsk kapital, og dette er en form for makt. Symbolsk kapital er det som anerkjennes av sosiale grupper, og den eksisterer kun gjennom at andre mennesker gir anseelse, anerkjennelse, tro og tillitt. Dette betyr at symbolsk kapital finnes i relasjonene mellom de ressursene en person sitter inne med, og makten til å anerkjenne hvilke egenskaper og ressurser som er verdifulle hos andre. Med andre ord kan en si at symbolsk kapital oppstår i relasjon til andre.

Symbolsk kapital er overbegrepet, og Bourdieu opererer med tre andre grunnleggende kapitalformer: økonomisk -, sosial- og kulturell kapital. Kapital er det mennesker innenfor en kultur oppfatter og aksepterer som verdifullt. Økonomisk kapital beskrives som den mest synlige og konkrete av individets ressurser. Den kan måles i inntekt og materielle goder. Dette er også den mest åpenbare årsaken til sosial ulikhet i følge Bourdieu. Sosial kapital knytter Bourdieu til gruppetilhørighet og nettverk, og den kollektive kapitalen en har tilgang til via gruppen. Sosial kapital viser dermed til individets evne til å mobilisere kapital i det sosiale samspillet for å oppnå sitt fulle potensial. Her må det nevnes at Bourdieu mottar kritikk for at denne formen for kapital er hans minst utarbeidet av hans begreper, og at han har endret framstillingen av begrepet (Field, 2003). Den sosiale kapitalen ble for Bourdieu et tema da han så at individer med utgangspunkt i samme økonomiske eller kulturelle kapital fikk ulik avkastning. Dermed innebærer de rette sosiale båndene og nettverkene for å kunne hevde seg i samfunnet. Den mest sentrale formen for kapital i denne oppgaven blir kulturell kapital. Denne kapitalformen er i følge Bourdieu de kulturelle ressursene som anses for å være verdifull i et samfunn, og da særlig blant samfunnets dominerende grupper. Kulturell kapital gir status til innehaveren, og er med på å plassere individet i det sosiale hierarkiet. Som skrevet tidligere baserer Bourdieus analyser seg på finkulturen og eliten i Frankrike, og begrepet kulturell kapital bærer i stor grad preg av dette. Bourdieu studerte hvordan overklassens estetikk og smak samsvarte med hva som ble verdsatt i ulike samfunnsfelt, og hvordan dette kunne skaffe personer med slik tilhørighet sosiale fortrinn. Eksempler på sosial kapital er utdanning og språk (Broady og Palme, 1985).

Kulturell kapital er et tredelt fenomen i følge Bourdieu. Det finnes objektiverende, institusjonaliserte og kroppsliggjorte former for kulturell kapital. Den objektiverende kulturelle kapital er former for kulturgjenstander som bøker og kunstverk. Denne formen for kulturell kapital er med på å signalisere status. Institusjonalisert kulturell kapital er en form som tilegnes gjennom samfunnets institusjoner, blant annet gjennom skolegang. Bourdieu bruker vitnemål som eksempel på institusjonalisert kulturell kapital, og lager dermed også en tråd til økonomisk kapital ettersom vitnemål og eksamener kan gi økonomiske goder på arbeidsmarkedet. Kroppsliggjort kapital er et system av preferanser som disponeres av en person. Denne formen for kapital er med på å avgjøre hvordan individer oppfatter verden, og gir grunnlaget for individets handlingsmønster og kulturelle preferanser (Bourdieu og Passeron, 2006).

I følge Bourdieu (1986) har et individ med mer kroppsliggjort kapital enn et annet, en form for makt. Lidén (2005) mener at det i skolen vil være den dominerende norsketniske majoriteten som har makt til å definere hvilke koder og referanserammer som vektlegges, men at dette ikke vil oppfattes som makt ettersom det tas som en selvfølge, eller med Bourdieus begrep *doxa* (presisert på side 21). I skolen vil kulturell kapital være den kulturen barna sosialiseres, evalueres, rangeres og sorteres på grunnlag av. For å kunne delta i utdanningsfeltet, posisjonere seg og vinne anerkjennelse må en inneha kulturell kapital. Denne kapitalen genererer spontant, uten refleksjon, de handlinger situasjoner krever. Det oppstår en form for resonans mellom den som handler og dem som bedømmer handlingene. Kroppsliggjort kapital handler om en selvfølgeliggjort «*know how*» om hvordan en opptrer i en gitt kontekst (Heggen et al., 2003). Kroppsliggjort kulturell kapital opparbeides gjennom hele livsløpet, den er altså en del av danningsprosessen, først og fremst gjennom oppdragelsen, men også i høy grad gjennom sosialisering og opplæring i skolen. (Heggen et al., 2003). Kroppsliggjort kapital er også det Bourdieu kaller for habitus, og noe jeg blir å beskrive nærmere i neste delkapittel.

Bourdieu opererer i tillegg med andre former for kulturell kapital enn de jeg alt har vært inne på, og disse kategoriene er mer spesifikke som språklig kapital eller utdanningskapital. Språk er makt i et moderne samfunn i følge Bourdieu og Passeron (2006), og mengden kapital bestemmes ut i fra den verdien språket har i samfunnet. Det betyr at den type språkbeherskelse skolen vektlegger kan og ofte vil differensiere seg fra den praktiske språkbeherskelsen et individ tilegner seg. Forholdet mellom disse bestemmer hvilken mengde språklig kapital individet holder.

2.2.2 Habitus

Når den kulturelle kapitalen gjennom danningsprosessen blir en del av mennesket, omtaler Bourdieu det som en del av en persons habitus. Habitus-teorien forklarer hvordan individer oppfatter, bedømmer og handler i livet. Fra tidligere hendelser i livet legger individet til seg underbevisste vaner som har innflytelse på hvordan det handler senere i livet. Sagt på en annen måte er habitus den sosiale og kulturelle arven som et individ disponerer. Denne arven gjør det mulig for individet å orientere og handle i en sosial kontekst, og må derfor ses i den sosiale konteksten, det feltet, «eieren» opererer i. Mennesker har ulike bakgrunn, noe som

tilsier at vi har forskjellige habituser og derfor handler og forstår mennesker på ting ulikt. Likevel vil en innenfor ulike grupper finne sammenfallende måter å være på, der individene handler likt, og disse gruppene har derfor lik type habitus (Bourdieu og Passeron 2006). En kan sammenligne det å møte et felt uten å beherske dens habitus som verdsettes der, med å delta i et spill uten å kjenne reglene som det tas for gitt at deltakerne kjenner til. I skolen verdsettes enkelte verdisystemer, måter å tenke på og te seg på. Noen elevers habitus vil være mer lik verdiene skolen formidler enn andre. De elevene som tenker på en måte skolen verdsetter, vil øke sin kulturelle kapital i utdanningssystemet og dermed oppnå en maktposisjon i feltet. Dette er i Bourdieus øyne utdanningssystemets bidrag til opprettholdelse og reproduksjon av sosial ulikhet i samfunnet (Broady og Palme, 1985). ” *Bourdieu beskriver hvordan lærere i skole med middelklassebakgrunn verdsetter kulturell kapital, som særlig finnes hos elever med tilsvarende sosial bakgrunn*”(Heggen et al. 2003, s. 127).

Det er gjennom habitusteorien Bourdieu forsøker å gi en forklaring på forholdet mellom sosiale strukturer i samfunnet og enkeltindivider. Han hevder at den sosiale strukturen består av forskjellige klasser som er bestemt av økonomiske faktorer, utdanningsnivå og verdibegrep. Et individ utvikler forskjellig kulturell kapital gjennom oppveksten som uttrykkes gjennom verdibegrep, normsystem og språkbruk. Dette er faktorer som utspilles og tilegnes gjennom habitus. I det sosiale rommet vil individet uttrykke disse kulturelle normene og verdiene som det har opprettet gjennom oppveksten. Habitusen vil utvikles, og er derfor dynamisk, selv om den følger individet gjennom oppveksten. Dette gjør at individet kan orientere seg i nye og ukjente sammenhenger. Bourdieu mener at habitusen er formet av den sosiale klassen som individet vokser opp i, og at dette preger smakspreferansene, vanene og holdningene til individet. Ikke alle habituser har samme verdi i det sosiale rommet, og selv om det er mulighet for mobilitet, er dette vanskelig og utfordrende i følge Bourdieu. Grunnen er at en bestemt habitus er forbundet med ulik mengde kulturell kapital. Og som skrevet tidligere er denne formen for kapital med på å opprettholde makthavernes maktposisjon (Bourdieu og Passeron, 2006).

Kulturell kapital er som allerede nevnt en form for habitus, men habitus er ikke nødvendigvis det samme som kulturell kapital. Alle mennesker har habitus, men menneskers habitus representerer ulik mengde kulturell kapital. Alt avhenger av hvilken verdi individets ressurser vektlegges innenfor et gitt felt (Bourdieu 1999). Habitusbegrepet blir således verdiløs dersom

en ikke setter det i relasjon til den sosiale konteksten dens "eier" operer i. Uten å gå dypt inn i begrepet felt, da det ikke er relevant for analysen, kan en si at felt er den konteksten et individ befinner seg i, og at individets posisjon i konteksten avhenger av hva som betraktes som verdifullt og hva som etterspørres i konteksten.

For å overføre dette til oppgavens rammer kan en si at minoritetsspråklige aldri kan delta i det majoritetsspråklige feltet, med mindre de til tilegner seg den kapitalen som det majoritetsspråklige feltet anser som verdifullt. Et menneskes habitus er hans indre struktur av verdier og måter å tenke på som internaliseres gjennom den kulturen barn vokser inn i, og jeg anser det derfor som rimelig å anta at barns habitus i stor grad påvirkes av kulturen som hersker i hjemmet. Barn som vokser opp i hjem som har en kultur som differensierer seg fra den kulturen majoriteten av klassen ellers vokser inn i, vil ikke kunne posisjonere seg i samme grad som majoriteten, og lett føle seg usikker og desorientert (Bourdieu og Passeron, 2006) da han eller hun ikke vil beherske feltet. For å slippe minoritetsspråklige inn i det majoritetsspråklige feltet i skolen, må skolen ta utgangspunkt i minoritetselevens kapital i undervisningen. Dette krever mye fra lærers side, blant annet kompetanse om språk, språktilegnelse og kulturforståelse.

2.2.3 Symbolsk vold og makt

Under kapittel 2.2.2 sammenlignet jeg Bourdieus teori om habitus og felt til det å delta i et spill uten å kjenne til reglene. Gjennom metaforen ligger det både det at habitus i seg selv er til liten nytte uten å forholde seg til feltet, samtidig som fokuset ikke ligger på individet som årsak til at spillet ikke gir like sjanser for alle, men at spillet i seg utgjør ulikheten. Spillet vi snakker om her, er altså feltet individet opererer i, og at spillerens ikke behersker den habitus som verdsettes i spillet, eller feltet. Bourdieu er opptatt av hvordan mennesker som behersker kulturen i et felt, blir dominerende ovenfor grupper som ikke behersker kulturen. Dette omtaler Bourdieu som symbolsk vold. Symbolsk vold er altså makt som en gruppe mennesker i et felt kan utøve på andre grupper eller individer. Å utøve denne formen for vold er en måte å hevde seg i feltet, samtidig som en sikrer seg reproduksjon av allerede eksisterende maktrelasjoner i feltet (Bourdieu og Passeron 2006).

Bourdieu operer også med begrepet symbolsk makt. Dette er i følge han en usynlig form for makt, og verken de som blir utsatt for maktutøvelsen eller de som utøver makten gjenkjenner

maktbruken. Dette omtaler han som *doxa* – det som tas for gitt. Dette medfører en reproduksjon av eksisterende maktforhold, ettersom de som er dominert tar til seg de dominerendes syn som om det var deres eget (Broady og Palme, 1985). Staten sies derfor i følge Bourdieu å ha monopol på symbolsk makt, og har dermed makten til å konstruere den sosiale virkeligheten gjennom definisjoner og klassifikasjoner på ulike sosiale fenomener og situasjoner. Bourdieu mener at staten kan frembringe og påtvinge tanke kategorier som vi mer eller mindre benytter oss ukritisk av.

I kapittel 2.1.1.2 skrev jeg at morsmål/hovedspråk/førstespråk er det språket en identifiserer seg med, og som binder den sammen med ens kulturelle gruppe. Gjennom denne definisjonen blir identifikasjon med språk en symbolhandling. Det blir derfor å betrakte som symbolsk vold for å bruke Bourdieus begrep dersom et individ eller en gruppe blir hindret i å bruke å utvikle sitt språk. På samme måte kan en anse det som symbolsk makt når en skal implementere reformer og reformideer i skolen initiert av staten.

2.2.4 Svakheter ved Bourdieus teori

Som skrevet tidligere kapittel 2.2, brukes det franske samfunnet på 60-tallet som Bourdieu studerte som innvending mot anvendelse av Bourdieus begreper. Det er store forskjeller fra det franske 60-tallssamfunnet og dagens norske samfunn. Lektor i sosiologi, Carmen Mills (2008) retter et kritisk blikk mot Bourdieus fremstilling av sammenhengen mellom elevens kulturelle bakgrunn og suksess i skolen. Kritikken går i hovedsak ut på at Bourdieus beskrivelser er for deterministisk. Med dette menes det at Bourdieus begreper om kapital, habitus og felt er fullstendig bestemt av tidligere tilstander. Gjennom Bourdieus begreper er det lite rom for endring, og situasjonene han beskriver hvor et individ møter et felt med feil mengde kapital virker håpløs, og individet er dømt til å mislykkes. Dette vet vi ikke er tilfelle dersom vi retter blikket mot minoritets elever i Norge. Mange klarer seg bra, noe blant annet NOU (2010:7) viser, både resultatmessig og sosialt. I følge Mills (2008) kan en derfor tolke Bourdieus begreper til en teori om begrensinger i stedet for muligheter. Om en ser Bourdieus begreper på en slik måte, vil det være lite vits i å bruke teorien for min del, da den sier at utdanningssystemet ikke kan endres. Den dominerende gruppen (majoriteten) vil i så tilfelle alltid få sin kapital bekreftet og verdsatt i skolen, og dermed posisjonerer seg høyt, mens den dominerte gruppen (minoriteten) aldri vil få sin kapital verdsatt og dermed ikke makte å

posisjonere seg i skolen. Dette innebærer i så fall at skolesystemet, herunder ledere og lærere, aldri vil kunne påvirke hvilken kulturell kapital som verdsettes.

Selv hevder Bourdieu (1986) at hans kategoriseringer strukturerer den sosiale virkelighet i et system og gir rom for at mennesket er selvstendig med fri vilje. Videre mener Bourdieu (1986, s. 243) at en ikke må tolke hans fremstilling av de sosiale strukturene som en kategorisering av virkeligheten. Mills (2008) prøver derfor å utnytte habitusbegrepet som noe som skaper muligheter i stedet for begrensninger. I dette ligger forbedringspotensialet i feltet.

2.3 Implementeringsteorier

”Implementation consists of the processes of putting into practice an idea, a program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change” (Fullan, 2001, s. 69). Disse ideene kaller vi for reformideer. Reformideer brukes om oppskrifter på hvordan en virksomhet, her skolen, bør styres, ledes og organiseres.

En reform er derimot et faktisk iverksatt endringstiltak. En reform kan derfor ha varierende omfang, fra en stor reform som hele utdanningssystemet skal følge, eller en mindre reform i kommuner eller på enkelte skoler (Rørvik, 2014). Gjennom disse definisjonene kan vi kalle NOU (2010:7) og Meld. St. 6 (2012-2013) for reformideer, mens *Kompetanse for mangfold* prosjektet er en reform.

Rørvik (2014) opererer med tre ulike doktriner for implementering; hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen. Kort fortalt handler profesjonsdoktrinen om iverksettingen av tiltak som er godt plantet og drevet fram nedenifra utdanningsfeltet, altså hos lærerne. Nettverksdoktrinen er forestillingen om at oversettingen av reformideer drives frem i nettverk av deltakere fra ulike instanser som skoler, universitet og høyskoler med mer. Hierarkidoktrinen er forestillingen om at implementeringen drives fram gjennom kopling av myndighet og kyndighet. Dette er også den formen for implementering vi har når det er snakk om Meld. St 6 (2012-2013) og NOU (2010:7). I denne doktrinen for implementering sitter den største makten til å reformere øverst hos regjeringen, og utdanningsdepartementet er den kyndige iverksetteren av vedtaket eller reformideen. I denne formen for implementering iverksettes en hierarkisk iverksettingskjede som er satt sammen av underliggende institusjoner i utdanningsfeltet, fra Utdanningsdirektoratet til det regionale nivået (fylkesmannen) til det

lokale nivået (kommunen) og ned til det pedagogiske personellet for tilslutt inn i klasserommet og den enkelte elev. For å lykkes med implementeringen og nå de ønskede målene, kan en enten detaljstyre og innskrenke frihetsgraden i hvert ledd av iverksettingskjeden, eller gi frihet til lokale løsninger men da sørge for tilsyn og tette etterkontroller for å sikre at vedtakene blir implementert, og resultatet i tråd med den opprinnelige politiske målsettingen (Rørvik, 2014).

En kan kalle prosjektet *Kompetanse for mangfold* en indre reform og et lokalt skoleutviklingstiltak. Dette er Utdanningsdirektoratets iverksetting av Meld. St. 6 (2012-2013). Med indre reform mener jeg at reformen skal endre didaktikken i skolen, omlegge undervisnings mål, innhold og metoder. Lokal skoleutvikling viser til at arbeidet skal foregå i de enkelte skolene i samarbeid med kommunen. (Rørvik, 2014) Målet med min analyse er å se hvordan reformideene eller intensjonene fra Meld. St. 6 (2012-2013) implementeres eller realiseres gjennom reformen *Kompetanse for Mangfold* på lokalt nivå rundt kulturelt og språklig mangfold. For å kunne diskutere dette er det og nødvendig å se på implementeringsstrategier vedrørende lokale skoleutviklingstiltak.

Rørvik (2014) skriver at det finnes to konkurrerende doktriner når det kommer til hvem og hvorfor lokal utviklingstiltak iverksettes. Den ene vektlegger det Rørvik (2014) kaller ”bottom-up”, altså at utviklingstiltaket initieres fra det lokale planet. Det antas at utviklingsarbeid initiert på lokalt plan gir bedre forankring, større motivasjon og større sannsynlighet for at løse lokale utfordringer. Den andre doktrinen kaller Rørvik (2014) for ”top-down”, som viser til at utviklingsprosjektet initieres av sentrale skolemyndigheter. Denne formen for initiering gir muligheten til å bruke skoleutvikling som grep for å implementere nasjonalt utformede reformideer, og er metoden som er blitt brukt ved *Kompetanse for mangfold* som reform, Likevel må en kunne si at en i strategien for *Kompetanse for mangfold* og ønsker å tilrettelegge for ”bottom-up”, i og med at hver skole utarbeider egne mål og ser an lokale behov ved skolen.

Lokal frihet ved skoleutviklingstiltak initiert av nasjonale myndigheter kan også være problematisk i følge Rørvik (2014). Han trekker frem tre mekanismer som bidrar til at innholdet i tiltaket er vanskelig å styre fra nasjonalt hold. Den første mekanismen legger Rørvik (2014) til skolenes brede spekter av utfordringer og problemer, og ikke kun de som er

definert av myndighetene. Den andre mekanismen er tolkningen og oversettelsen av reformideene til lokale versjoner. Disse tolkningene og oversettelsene kan ofte være svært ulikt det myndighetene hadde tenkt seg. Den tredje mekanismen Rørvik (2014) trekker frem er fristelsen av å inkorporere eller importerer alternative reformideer og oppskrifter enn de myndighetene ønsker skal implementeres. Her viser Rørvik til eksterne kompetansemiljøer som høyskoler og universiteter. Gjennom disse aktørene kan en komme fram til alternative ideer som implementeres i stedet for de ideene myndighetene har sett for seg.

3 Metodedel

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som ble gjort innledningsvis, den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen, og de ulike erfaringene som ble gjort i løpet av forskningsprosessen. Hensikten med analysen er å få kunnskap om hvordan språklig og kulturelt mangfold vektlegges i styringsdokumenter som omhandler skolen, og hvordan det implementeres på lokalt nivå.

3.1 Valg av metode

Den norske sosiologen Vilhelm Aubert definerer metode som «*en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder*» (Hellevik 1991 s. 14). En metode kan med andre ord forstås som redskap for å se virkeligheten bedre. Det er i dag to hovedformer for metodisk tilnærming innenfor pedagogisk forskning og disse benevnes som kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Metodene står ikke i et konkurrerende, men et komplementært forhold til hverandre. Kvalitative metoder kan være observasjoner, intervju, dokumentanalyse og loggskrivning. Dette er data som er vanskelig eller ikke kan tallfestes. Kvantitativ metode for innsamling av data kan derimot tallfestes, og du finner de ofte statistikk og tabeller (Christoffersen og Johannessen, 2012).

En velkjent formulering fra dagens metodelitteratur er at problemstillingen bør bestemme metoden; altså er metoden et bindeledd mellom innledning med problemstilling og resultatene i undersøkelsen. Etersom jeg ønsker å benytte meg av både offentlige dokumenter og notater fra informanter var det naturlig for meg å velge en kvalitativ innfallsvinkel til forskningsfeltet.

3.1.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en type kvalitativ innholdsanalyse. I dokumentanalyse samler forskeren inn tekster som får status som kilde eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater og intervju skrifter (Repstad, 2007). Ved dokumentanalyse finner man data gjennom å analysere eksisterende kildemateriale. En skriftlig kilde er et dokument som er skrevet med en bestemt hensikt og innenfor en gitt kontekst. Kildene kan være alt fra offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og årsrapporter til dokumenter av privat

karakter som dagbøker og brev. Når en analyserer skriftlige kilder, er det derfor viktig å ha klart for seg hva slags dokumenter man arbeider med, og i hvilken kontekst det er skrevet i. Det er nødvendig å ha konteksten klart for seg ved en dokumentanalyse ettersom faglitteraturen må vurderes ut i fra den konteksten de settes i (Thagaard, 2003). I kapittel 3.1.2 vil jeg kontekstualisere alle dokumentene som benyttes i analysen.

Dokumentene som er samlet inn er ikke generert av min innsats, men er materiale som er overlevert fra en situasjon i fortiden. Dokumentene gir meg informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, og sier noe om forfatterne, deres virkelighetsforståelse, meninger og faktabeskrivelser som forfatterne ønsker å representere (Grønmo 2004). Ved bruk av dokumentanalyse er det mulig å identifisere holdninger i offentlig politikk og personlige holdninger, både på grunnlag av konkrete formuleringer og ved å se på hva som utelates. Ved dokumentanalyse samler forskeren inn data som skal analyseres for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forholdene i samfunnet man ønsker å studere. Gjennom analyse av kildematerialet henter man ut data som er relevant for den problemstillingen som skal besvares (Grønmo 2004). Det som avgjør om et dokument kan brukes, er sammenhengen mellom dokumentene som analyseres og problemstillingen. Dokumentet må kunne gi informasjon om det som skal analyseres (Thagaard 2003). Sagt på en annen måte, ”*dokumentanalyse er et puslespill hvor dokumentene er brikkene, og forskerens mål er å gjenskape hele puslespillet*” (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 88).

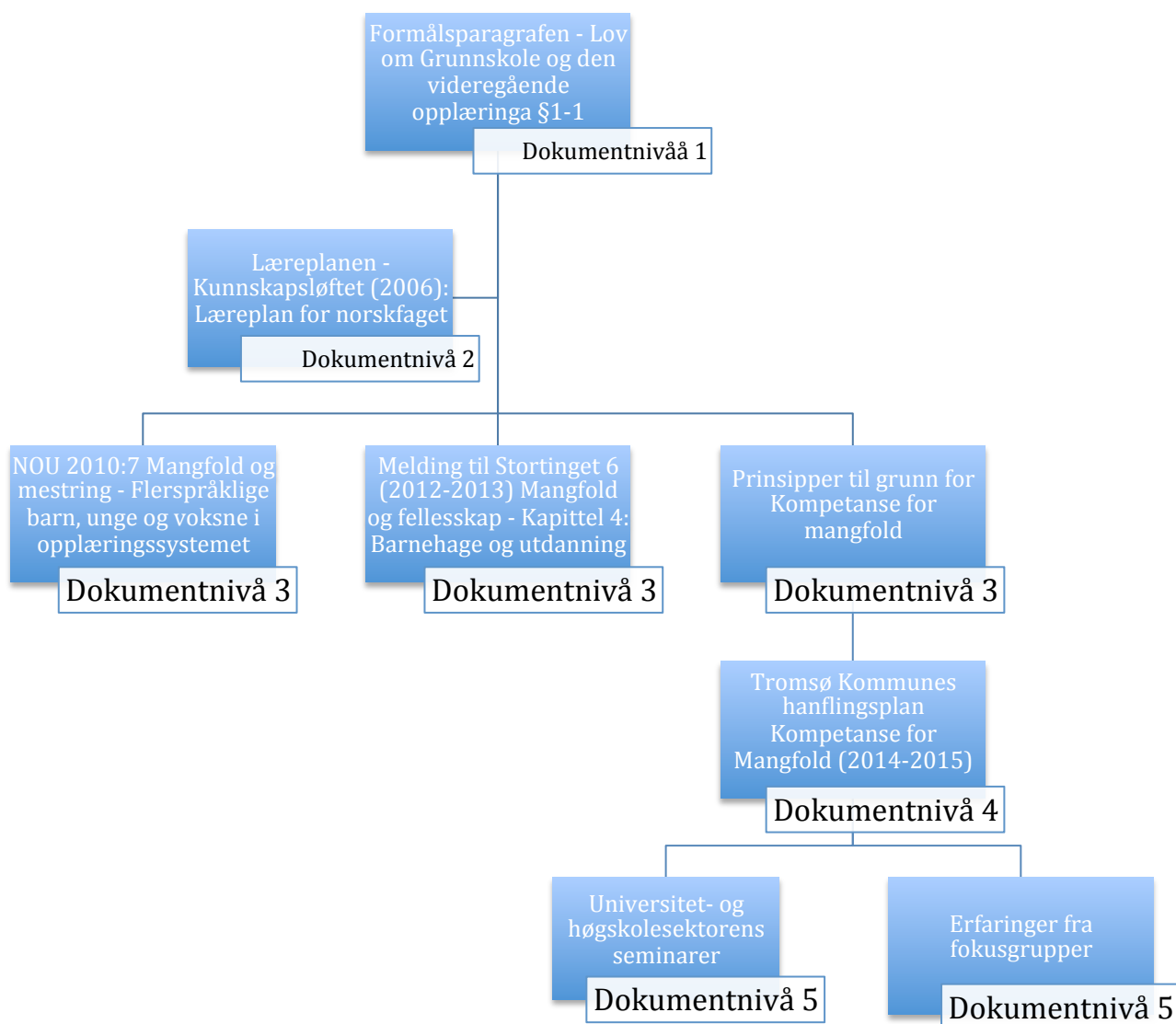
3.1.2 Datainnsamling og kontekst

Her vil jeg kort redegjøre for valg og avgrensning i dokumentene og analyse av stoffet. Formålet med analysen er å undersøke meningsinnholdet i allerede produsert tekst. Undersøkelsen tar utgangspunkt i hvordan en ønsker å vektlegge språklig og kulturelt mangfold i skolen – og hvordan dette implementeres på lokalt nivå. Jeg ønsker å besvare problemstillingen med de dokumenter som rammer Kunnskapsdepartementets femårige satsing, og det ble derfor naturlig å velge NOU (2010:7), Meld. St 6 (2012-2013) samt Tromsø kommunes handlingsplan (2014-2015). Til sist har jeg fått hentet ut presentasjoner holdt av UiT- Norges Arktiske Universitet samt notater fra ansatte ved skoler og barnehager som har deltatt i satsinga for å få et lite innblikk i hvordan styringsdokumentet erfares i skolen. Begrepet erfaring er stort, og favner mye. I denne oppgaven blir det viktig å snevre

inn begrepet til de faktiske opplysninger jeg får fra ansatte som har deltatt i satsinga, og måten dataen er samlet inn på gir store begrensinger. Dette vil jeg drøfte nærmere i kapitel 5.

Thagaard (2003) og Repstad (2007) hevder at en ved teksttolkning først må avdekke den språklige meningen i teksten, før man viser tekstens budskap. Når man foretar en dokumentanalyse, er det viktig å gi et bevisst forhold til hvem som har skrevet dokumentet, hvem dokumentet er ment for og hva som er formålet med dokumentet. Det har betydning for hvordan dokumentet bør leses, og hvordan det kan brukes for å belyse problemstillingen. Når man analyserer en tekst, innebærer dette en viss forandring av grunnlagsmaterialet, ved at visse egenskaper ved teksten trekkes frem, mens andre utelukkes (Repstad, 2007). Derfor ønsker jeg under å kort presentere de forskjellige dokumentene jeg benytter meg av som datamateriell før jeg forklarer og begrunner mine videre valg for analysen.

I alt har jeg seks ulike dokumenter som befinner seg på ulike nivåer, som skissert under. Disse nivåene viser hvordan tekstene ”sendes” nedover et hierarkisk system, fra nasjonalt plan (makro) til lokalt plan (mikro). I modellen har jeg valgt også å ta med formålsparagrafen og Læreplanen *Kunnskapsløftet* (2006). Disse dokumentene er ikke en del av datamaterialet som skal analyseres, men er sentrale dokumenter som analysen forankres i. Dette begrunner jeg med at alle valg som tas i skolen, og i særlig didaktiske valg tatt av lærere, skal og må forankres i Opplæringsloven og læreplanverket. Under følger den hierarkiske dokumentmodellen:



Figur 1

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa § 1-1

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (heretter opplæringsloven) er en formell lov som omhandler rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Sammen med forskrifter er dette det overordnede lovverket for grunnskolen og videregående opplæring. Alle som jobber i og rundt skolen er pliktig til å følge opplæringsloven. I denne oppgaven vil opplæringsloven virke som begrunnelse for de valg som må tas av skoler og skoleeiere.

Læreplanen Kunnskapsløftet (2006)

Læreplanen for 2006 *Kunnskapsløftet* (heretter LK06) er statens viktigste styringsmiddel overfor skolen, og dermed et grunnleggende verdidokument for norsk skole. Planen er tredelt og består av en generell del, prinsipper for opplæringa og læreplaner for fag. I denne analysen vil læreplan for norskfaget trekkes fram som begrunnelse for de valg som tas i skolen.

Norges offentlige utredninger

NOU er forkortelse for Norges offentlige utredninger, og er en grundig utredning av en sak eller et saksområde skrevet av et utvalg nedsatt av regjeringen. Ofte vil NOU-er danne grunnlag for meldinger til Stortinget, noe NOU (2010:7) har gjort i Meld. St. 6 (2012-2013), hvor det refereres til utredningene spesielt i kapittel 4 *Barnehage og utdanning*. I så måte kan en si at NOU (2010:7) er et politisk dokument, der formålet er å utrede og diskutere innholdet i norsk skole. Det er også ideologiske dokumenter de utdanningsmyndighetene presenterer sine visjoner for utdanning og skole, gir mål for opplæringen og gjør rede for hvordan målene kan etterkommes. NOU-er en viktig del av den politiske prosessen, og er et viktig virkemiddel for å skape konsensus, altså enighet i Stortinget. Det er ofte gjennom NOU-er at en blir enige om de virkemiddelene og løsningene en ønsker å gå for.

Meld. St.

Meld. St. er konsensusdokumenter og normative tekster. Det vil si at de gir et bilde av de holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer myndighetene ønsker å formidle (Repstad 2007). Dokumentet sendes fra regjeringen til Stortinget om saker som regjeringen ønsker å orientere om eller få drøftet i Stortinget uten at de er knyttet til et ferdig forslag til lov- eller planvedtak. Teksten publiseres anonymt uten personlige signaturer da den gir uttrykk for departementets og regjeringens offentlige syn, i motsetning til NOU-er som blir skrevet av et navngitt utvalg. Hverken NOU-er eller Meld. St. skapes uavhengig av kontekst, men er forankret og gitt mening i forhold til tidligere tekster (Thagaard 2003).

Prinsipper til grunn for Kompetanse for Mangfold

Kunnskapsdepartementet gav Utdanningsdirektoratet i oppdrag å iverksette en femårsplan for et kompetanseløft på det flerkulturelle området. Oppdraget har bakgrunn i Stortingsmelding 6. En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. (2012-2013). I forbindelse med satsninga ble det satt ned fem grunnprinsipper som satsninga skal ligge til grunn i det lokale arbeidet med satsninga. Prinsippene kan sies å være ideologiske og formålsmessige.

Tromsø kommunes handlingsplan: Kompetanse for mangfold

Tromsø kommune som skoleeier har i forbindelse med satsninga *Kompetanse for Mangfold* laget en handlingsplan som sier hvordan kompetansehevingen skal foregå i kommunen, hvem som deltar og hvilke forventinger som stilles. Det settes mål for de ulike aktørene i skole og barnehage, hvor det overordnede målet er å sikre et godt utdanningsløp for alle barn, unge og voksne. Handlingsplanen omhandler skoleåret 2014/2015.

Presentasjoner fra Universitets- og høgskolesektoren

Dette er dokumenter i form av PowerPoint-presentasjoner fra Universitets- og høgskolesektoren (heretter UH) i forbindelse med fagdager og seminarer holdt via *Kompetanse for mangfold*-satsninga. Dette er viktige dokumenter som er skrevet av ansatte ved UiT – Norges Arktiske Universitet (heretter UiT), og baserer seg i stor grad på forskning gjort ved universitet. Dokumentene her er viktige trakter eller sil for hva som blir presentert til skolene, og kan på den måten sies å være ideologiske.

Notater fra ansatte i barnehager og skoler

I forbindelse med iverksettingen av strategien *Kompetanse for mangfold* ble det holdt fagdager for ansatte som deltok i satsninga der det blant anna ble lagt opp til ulike typer dialogoppgaver. Det ble stilt forskjellige spørsmål i henhold til presentasjonen gjort fra UH-sektoren. Besvarelsene fra de ansatte er samlet inn og utgjør en del av datamaterialet. Dokumentene her er mer av personlige art, notater og stikkord, og dokumenterer praksiserfaringer fra Tromsøskolen.

Hovedvekten av datamaterialet er altså hentet fra lovverk, NOU-rapporter og stortingsmeldinger Dette er lett tilgjengelig dokumenter, som en finner på bibliotek, bokbutikker eller internett. Kommuneplanen er vanskeligere å få tak i, og da den ikke er publisert på internett, eller tilgjengelig via bibliotek. Her var jeg nødt å ta kontakt med kommunen, og få den tilsendt over email. Presentasjoner gjort i forbindelse med *Kompetanse for Mangfold* samt notater fra ansatte fikk jeg tilsendt av Hilde Sollid ved UiT, som har vært med på satsninga.

3.2 Analyse

Jeg har valgt to forskjellige tilnærminger til analyse av de forskjellige dokumentene. Dette begrunner jeg ut i fra at dokumentene som er samlet inn er vidt forskjellig, både når det gjelder innhold, formål og ikke minst struktur. En diskursanalyse på små notiser og stikkord er lite hensiktsmessig, mens det i stor grad er hensiktsmessig ved dokumenter som Meld. St. 6 (2012-2013) og NOU (2010:7). Målet med analysen er todelt; på den ene siden ønsket jeg å se hva dokumentene sier om språklig og kulturelt mangfold hver for seg, mens jeg på den andre siden ønsket å se hvordan ideologiene spres nedover i systemet som helhet. Dette betyr at selv om jeg analyserer hvert dokument for seg, vil jeg til slutt sette de opp mot hverandre for å se hva om en klarer å holde en helhetlig tenkning omkring temaet nedover i opplæringssystemet. Under vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram.

3.2.1 Diskursanalyse

Jeg har benyttet en diskursanalytisk tilnærming til problemstillingen når det gjelder Opplæringsloven, LK06, Meld. St. 6 (2012-2013), NOU(2010:7), Prinsipper til grunn for *Kompetanse for mangfold* og Tromsø Kommunes handlingsplan. I følge Winther Jørgensen og Philips (1999) er en diskurs preget av dens språklige bruk og konteksten den befinner seg i. Dette innebærer at en diskurs kan forstås som en spesiell måte å snakke om og forstå virkeligheten på. Fairclough (1995) mener til og med at virkeligheten blir laget av språket. Fra hans ståsted kan en dermed hevde at språket former den virkeligheten vi lever i. Videre skriver Fairclough (1995) at diskurser lager virkeligheten og kan gi mening og innhold til livet.

Med utgangspunkt i Opplæringsloven, Meld. St 6 (2012-2013), NOU (2010:7) og kommunens handlingsplan blir teorien til Winther Jørgensen og Philips benyttet for å skildre hvordan en diskurs bærer preg av den konteksten den befinner seg i. Dokumentnivåene kan i seg selv ha egne måter å forstå virkeligheten på, ut fra de ulike kontekster de befinner seg i. Eksempel på dette er Meld. St. 6 (2012-2013) og kommunens handlingsplan. Dette er to dokumenter som befinner seg i en kontekst der de er på både mottakerplan og sendeplannivå. Meld. St. 6 (2012-2013) er mottaker av formålsparagrafene, samtidig som den er avsender av tekst til skoleeier, rektor og lærer. På samme måte er kommunens handlingsplan mottaker av Meld. St. 6 (2012-2013), samtidig som den er avsender av tekst til rektor og lærere.

Konteksten til de ulike dokumentnivåene avgjør hva som blir videreført og hva som forsvinner i teksten. Konteksten som rammer inn Opplæringsloven og LK06 er en annen enn den som rammer inn kommunens handlingsplan. Opplæringsloven har en lovgivende funksjon, LK06 har en rådgivende funksjon for statens samfunnsmandat til skolen, mens handlingsplanen fra kommunen er opptatt av organisering på lokalt nivå og får således en organiseringsfunksjon. Denne organiseringskonteksten utgjør ytre rammebetingelser som igjen avgjør hva kommunen vektlegger med tanke på mangfold i skolen. På motsatt side ligger Meld.St. 6 (2012-2013) sammen med NOU (2010:7) som ikke må forholde seg til de ytre rammevilkårene. Det utgir dermed et annet virkelighetsperspektiv på mangfoldet i skolen. Som figur 1 viser, ligger datamaterialet mitt i ulike nivåer, og således har alle dokumentene ulike kontekster og dermed ulike perspektiv på virkeligheten jf. Fairclough (1995). Dette betyr at dokumentene skildrer ulike perspektiv på virkeligheten. Derfor er det interessant at hvert dokument er en trakt for neste dokument, hvor det nye dokumentet skrives i en annen kontekst. Gjennom å følge dokumentene nedover i systemet kan jeg se hva som faller utenfor og hva som tas med videre.

Målet med analysen har vært å se på hvordan hvert dokument beskriver språklig og kulturelt mangfold, samtidig se på hvordan hvert dokument ønsker at en skal jobbe med temaet i skolen. For å gjøre dette valgte jeg meg ut begreper som omhandler temaet. Disse begrepene blir presentert og diskutert i kapittel 2. Ofte tenker vi at ord betyr noe spesifikt, at de referer til noe bestemt. Likevel vet vi at ord kan ha flere betydninger, men dette er ofte noe vi ikke problematiserer. Gjennom begrepsbruken, og definisjonene som dokumentene bruker kan jeg se hvilken forståelse dokumentene viser til og hvilke ideologier de ønsker å implementere. Deretter har jeg satt dokumentene opp mot hverandre. Gjennom sammenligning kan jeg se hva de enes om, hva som kan virke motsigende og hva dokumenteten muligens ikke favner. Begreper er derfor viktig i min analyse, og er derfor en del av teorigrunnet sammen med Bourdieus teori om kapital, habitus, felt og symbolsk vold. Dokumentene analyseres ut i fra den forståelse om at det som kommer til uttrykk bidrar til å konstruere den sosiale virkelighet (Jørgensen og Phillips 1999).

Rent praktisk har jeg lest dokumentene som helhet, deretter valgt ut deler som omhandler min problemstilling. Det vil si at jeg har lagt bort kapitler, avsnitt og deler av kapitler som omhandler for eksempel særskilt språkopplæring, økonomistyring og andre deler som ikke

omhandler kulturelt og språklige minoriteter i det ordinære klasserommet. Deretter har jeg tatt kodet avsnitt og deler jeg ønsket å benytte meg av videre i analysen. Først kodet jeg dokumentene for seg selv og kodene vokste fram av datamaterialet. Jeg fant det hensiktsmessig å bruke begrepene i kapittel 2 som egne koder. Etter at alle dokumentene var kodet, foretok jeg en analyse ved å sammenligne de fragmenterte datasettet mot hverandre, for deretter å ta en helhetlig analyse og fortolkning. Jeg leste dokumentene som pdf-filer da det var lett å orientere seg i dokumentmaterialet gjennom ordsøk, og jeg hadde muligheten til å markere avsnitt og kopiere rett ut fra dokumentet.

3.2.2 Analyse av UH-sektorens presentasjoner og ansattes notater

Før jeg går i gang med beskrivelse av hvordan disse dokumentene er analysert vil jeg kontekstualisere dokumentene. UH-sektoren, her ved UiT, har holdt 3 fagdager for alle ansatte i skoler og barnehager i Tromsø kommune som deltar i *Kompetanse for mangfold*. Ved de forskjellige dagene er det blitt presentert ulike foredrag, alle med tematikk. I etterkant av foredragene har de ansatte satt seg ned i grupper hvor de har besvart på spørsmål, reflektert sammen og delt erfaringer. Spørsmålene som ble stilt er farget av tematikken som ble presentert i forkant.

Jeg har selv ikke deltatt på fagdager, eller seminarer sammen med ansatte fra Tromsø kommune, men har fått tilgang på notater, spørsmål og skriftlige svar fra alle gruppene, samt Power-Pointpresentasjonene fra UiT. Det er disse dokumentene som er en del av datasettet. For å kunne kontekstualisere ovennevnte notater har jeg i etterkant deltatt på oppsummerings og oppfølgingsmøter med enkelte skoler. Selv om jeg ikke har fått tilgang til det virkelige klasserommet, kan jeg gjennom notatene fra fagdagene få *noe* innsikt i hva lærerne sier om egen praksis, hva de gjør og hva de kunne tenke seg å gjøre. Gjennom svarene kan jeg hente ut noe av de ansattes forståelse av tematikken, samt se hva de finner utfordrende og hva de fokuserer på.

Dokumentene er anonyme tekster som bærer preg av å være ustrukturert og i stikkordsform. Noen er skrevet ned på post-it lapper, andre på notatark. Det har derfor vært naturlig for meg å hente ut hovedessensen fra Power-Pointpresentasjonene fra UiT som ble lagt frem for de ansatte i forkant av dialogoppgavene for å kontekstualisere notatene. Det er viktig å poengtere her at Power-Pointpresentasjonene ble presentert sammen med muntlige

kommentarer, utdypninger, og eksempler som ikke kommer frem gjennom selve dokumentet, og som jeg dermed ikke har tilgang på. Deretter har jeg satt spørsmål og svar sammen inn i skjema. I alt har jeg utarbeidet tre ulike skjemaer for å få frem konteksten spørsmålene besvares ut i fra. Dette er viktig da svarene i stor grad er farget av foredragene holdt i forkant. Jeg laget hovedkoder kalt «Faglig og praktisk», «Faglig samarbeid», «Foreldresamarbeid» og «Administrasjon», samt kategorier som ser på anerkjennelse, rutiner, bevisstgjøring, aktiviteter og begrepslæring. Sistnevnte kategorier ble til vokste frem av teksten og er ulik i hvert skjema. Gjennom kategoriene er det lettere å se hva lærerne fokuserer på, hva de synes er vanskelig, og hva de anser som viktig i arbeidet med flerspråklige og flerkulturelle barn.

Ved å se foredragene fra UiT og svarene til ansatte i sammenheng med styringsdokumentene kan jeg nå si noe om implementeringen helt ned på lokalt nivå, her skolen.

3.3 Reliabilitet og validitet

Spørsmål om forskningsarbeid er til å stole på er et viktig spørsmål å stille. På en eller annen måte må kvaliteten på arbeidet kunne forsvares av forskeren, leseren og informantene, og oppleves som troverdig og pålitelig. Reliabilitet knytter seg til påliteligheten av dataen; hvilke data som benyttes, måten den samles inn på, og hvordan dataen bearbeides (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Et datamateriale blir sett på som pålitelig dersom andre forskere oppnår samme resultat ved bruk av lik data. Det er vanskelig å si noe om reliabiliteten til mitt datasett, da kvalitativ forskning og dokumentanalyse er fortolkninger gjort av forskeren. Nå som oppgaven skrives, viser jeg hvordan jeg oppfatter visse enkeltheter, men jeg er også vel vitende om at den som leser kan oppfatte noe annet. Jeg har gjennom oppgaven forsøkt å bruke forskjellige perspektiver og innfallsvinkler i analysen og drøftingen, og tekstene som brukes i analysen må sies å være autentisk og troverdig da de er offentlige dokumenter, presentasjoner gjort av fagmiljø ved UiT og refleksjoner gjort av ansatte i skolen. For å unngå feiltolkninger forsøker jeg til enhver tid å ta høyde for tekstens kontekst. Likevel er det viktig å understreke at det er dokumentene som analyseres, og ikke presentasjoner gjort av UiT. Dette betyr at det som ble vektlagt muntlig ikke er en del av mitt datamateriale, og Power-Pointpresentasjonene gir ikke nødvendigvis svar på hva som ble vektlagt i den muntlige presentasjoner. Eksempelvis kan eksempler som konkretiserer teoristoff være utelatt.

Validitet viser til hvor godt eller relevant datamaterialet er for problemstillingen som skal belyses. Dersom datamaterialet er lite treffende, og ikke kan si noe eller lite om problemstillingen er validiteten lav (Christoffersen og Johannessen, 2012 s. 24). Dersom jeg skulle undersøke erfaringer lærer hadde med *Kompetanse for mangfold* ville mye av datamaterialet være av lav validitet. Jeg kan, som skrevet i kapittel 3.2.2, ikke si mye om de erfaringene som er gjort i skolen av lærere. Her har jeg kun et glimt inn i skolehverdagen basert på notater. Det er også vanskelig å si noe om sluttproduktet av satsningen og implementeringen av Meld. St. 6 (2012-2013) ettersom prosessen enda er i gang. Som forsker er det viktig at en er ærlig på datamaterialets svake sider så vel som de sterke. For min del gjelder det at det muligens mangler biter fra datamaterialet. Brev og korrespondanser mellom etater er ikke tatt med. Årsaken til dette er manglende tilgang. Datamaterialet mitt kan ikke besvare alt, og det er derfor viktig at jeg som forsker ikke generaliserer eller tolker utenfor det datamaterialet kan besvare.

Kvalitativ forskning er en helt annen forskningstilnærming enn den kvantitative ved at validering eller gyldighetskontroll er noe som foregår hele tiden i forskningsprosessen. På den måten kan vi betrakte det å skrive selve metodekapittelet, redegjørelsen for metodiske valg, samt styrker og svakheter i materialet som en del av gyldighetskontrollen. Ettersom jeg har tatt valget av å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode ligger det til grunn at jeg er nysgjerrig, jeg vet ikke men jeg ønsker å vite.

4 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilke tiltak og visjoner hvert dokument har for tilnærmingen for språklig og kulturelt mangfold i skolen. I alt er det snakk om fem dokumenter som skal analyseres. Hvert dokument er forskjellig, både i struktur, omfang og innhold som vist i kapittel 3.

Presentasjonen av datamaterialet vil danne grunnlaget for analysen og drøftingen i neste kapittel. Derfor vil presentasjonen bære preg av hva som er viktig for analysen, og ikke en presentasjon av dokumentene som helhet. Jeg understreker her at poenget ikke er å presentere dokumentene ut av sin kontekst, men heller trekke frem partier fra dokumentene som er vesentlig for analysen.

4.1 NOU 2010:7: Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.

NOU (2010:7) er en gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne i Norge. Utvalget ble ledet av pedagog og leder for faglig råd i Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (heretter NAFO) Sissel Østberg. Arbeidet med utredningen startet i 2008 og ble publisert 1. juni 2010.

NOUen er relevant for undersøkelsen min da den diskuterer opplæringstilbudet til minoriteter i skolen. Det fokuseres på hva som styrker minoritetselevens plass i utdanningssystemet, og hva som kan hemme posisjoneringen. Tiltakene utredningen peker på er tidlig innsats, langvarig andrespråksopplæring, holdningsendring i opplæringssystemet der flerspråklig blir ansett som ressurs, og kompetanseheving i sektoren. Utredningen peker også på at det er store utfordringer med tanke på implementering av dagens regelverk, og mener at økt samarbeid på tvers av sektorer sammen med forslagene over vil skape en større sjanse for implementering av gjeldene regelverk.

Jeg har valgt ut kapitlene 3, 4, 6, 8 og 20 for analyse. Disse kapitlene er mest relevant for å besvare problemstillingen min, da de omhandler grunnskolen og implementering av reformideene.

I kapittel 3 *Norge som innvandrerland* skrives det om kulturbegrepet, og det vektlegges her at det ikke er snakk om kultur som en statisk størrelse, men heller i stadig endring, og utvalget konkluderer med følgende: ”*En diskusjon av kulturforskjeller kan være problematisk hvis dette ikke ses i lys av hvem som har makt og kan definere premissene*” (s. 36). Videre tar utvalget opp utfordringen med bruk av flerkulturbegrepet. Utvalget konkluderer med at begrepet dreier seg om retten til å bli anerkjent som individ til forskjell fra gruppen. Alle mennesker sjonglerer med ulike identiteter fra ulike kontekster, og at uavhengig om du deltar i majoritetsgruppen eller minoritetsgruppen vil individer ha behov for å uttrykke en gruppeidentitet uten å være begrenset til den som individ. Dette er i tråd med kultur- og flerkulturbegrepet som jeg presenterte i kapittel 2.1.3 og 2.1.4, og Bourdieus teori om ulik kapital og habitus jf. kapittel 2.2.1 og 2.2.2.

Det er dette flerkultur handler om: fellesskapene, de borgerlige rettighetene og pliktene og anerkjennelse av mangfoldet. [...] Flerkultur angår oss alle og samfunnet som helhet. Det dreier seg ikke om «de andre». Det dreier seg ikke om minoritetene til forskjell fra majoriteten, men om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet; noen ganger side ved side, andre ganger hierarkisk, eller overlappende.

(NOU 2010:7, s. 36).

Utvalget peker på at kulturkompetanse blant pedagogisk personale er sentralt i møte med kulturelle utfordringer, og anbefaler kompetanseheving.

[...] generell kulturkompetanse [vil] være av verdi, dvs. kulturforståelse, kunnskap om migrasjonsprosesser, kulturelle endringsprosesser og tverrkulturell kommunikasjon [...] Denne type kompetanse er grunnleggende for enhver lærer og skole- og barnehageleder i dagens flerkulturelle samfunn

(NOU 2010:7, s. 41).

I dette utraget kan mitt kapittel 2.1.6 om interkulturalitet, og mer spesifikt interkulturellkompetanse sies å være i tråd med NOUens syn på kompetanse som behøves i norsk skole.

I kapittel 4 *Minoritetsspråklige elever og betydningen av sosial bakgrunn* ser utvalget nærmere på sosiale forskjeller, og viser til forskning omkring emnet hvor foreldrenes sosiale, økonomiske og utdanningsposisjon har noe å si for hvor godt barnet vil klare å posisjonere seg i utdanningssystemet. Utvalget velger å vise til Bourdieu og hans kapitalbegrep for å vise hvordan en kan skape et verdifelleskap og tilhørighet til skolen for de som behersker de kulturelle kodene, og hvordan skolen kan oppleves som et fremmed sted for de elevene som ikke behersker de kulturelle kodene. Det konkluderes med at sosial bakgrunn og språk har betydning for ulikheter i læringsutbytte, og at det må settes inn tiltak som kan kompensere for dette. Det trekkes frem at dette gjelder både universelle og særskilte tiltak. De universelle tiltakene skal ivareta det flerkulturelle perspektivet og andrespråksperspektivet. Blant annet må dette ivaretas i lærerutdanningen, i følge utvalget. Utvalget mener at desto mer en lykkes i å inkorporere disse perspektivene i de universelle tiltakene, desto færre særskilte tiltak vil det over tid være behov for. Utvalget understreker at flerspråklighet og identitet må anerkjennes i skolen, og at flerspråklighet må ses på som en ressurs og ikke et problem. Videre skrives det at dersom en inkluderende skole skal realiseres, bør kulturelt og språklig mangfold erkjennes som normaltilstand i alle klasserom. Likevel er det naturlig å ha en beredskap for å kompensere for de utfordringene minoritetsspråklige elever står overfor når språket i skolen er et annet enn det som brukes hjemme og i nærmiljøet.

I kapittel 6 *Opplæringssektoren – Styring, økonomi og organisering* skrives det om implementering fra nasjonalt hold og ned på lokalt nivå og inn i skolen. Det vises til en rekke rapporter og tidligere utredninger som tar for seg implementeringsproblematikken i norsk skolesektor. Utvalget konkluderer med at ”*reformer og større prosjekter krever sterkere styring, tydeligere retningslinjer, avklaringer og bedre veiledning og informasjon fra sentrale myndigheter*” (s. 81). Samtidig er det etterspurt en bedre og mer detaljert planlegging av reformer, med bedre støttefunksjoner fordi mange skoleeiere, ledere og lærere ikke kjenner til sentrale dokumenter innen eget felt.

I kapittel 8 *Minoritetsspråklige elever i grunnskolen* viser utredningen til markante forskjeller i læringsutbytte mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn. En stor del av forskjellene kan forklares ut i fra sosial bakgrunn til foreldrene, som skrevet tidligere. De største forskjellene viser seg å være mellom norskfødte elever og elever født i utlandet. Utvalgt konkluderer med at språk og sosial bakgrunn sammen forklarer mye av

årsakene til forskjellene i læringsutbytte. Dette kan brukes i lys av Bourdieus begreper om kapital og habitus.

Når det gjelder det flerkulturelle og kulturelt mangfoldperspektivet i LK06, viser utvalget til kartlegging gjort av Utdanningsdirektoratet i 2007. Konklusjonen derfra var at læreplanen har perspektivet med i formål, men at det i liten eller mindre grad trekkes eksplisitt ned til kompetansemål. Utvalget viser deretter til hvordan en kan holde det flerkulturelle og kulturelt mangfoldperspektivet i flere fag. For læreplanen i norskfaget konkluderer utdanningsdirektoratet med at planen er en førstespråksplan, og at planen må revideres med tanke på å ivareta andrespråksperspektivet. Jeg velger her å trekke frem det utvalget skriver om norskfaget.

I norskfaget er flerspråklighet og flerspråklig praksis ikke nevnt eksplisitt. Det anses derfor å være lærerens oppgave å tolke det inn, noe som tilsier at det er ulik praksis på området. Utvalget fremhever at læreren må være bevisst på at språkkompetanse ikke er synonymt med kompetanse i norsk. Arbeid med tekster skal synliggjøre flerkulturalitet gjennom tekster som tematiserer kulturmøter som elever med minoritetsbakgrunn kan kjenne seg igjen i. Utvalget hevder at når læreplanen sier at elevene skal kunne beskrive språk og språkbruk, må læreren igjen trekke inn kunnskap om flerspråklighet og flerspråklig praksis. Kunnskap om at flerspråklighet ikke er hemmende for læring, kan i seg selv fremme flerspråklighet i skolen. Utvalget mener det er viktig at norsklæreren er seg bevisst at han/hun har som oppgave å bidra til å utvikle metakognitiv innsikt hos eleven. Overført til lesing innebærer dette at eleven utfordres til å identifisere hva han/hun forstår/ikke forstår i en tekst. Dette settes i sammenheng med å benytte seg av morsmål i undervisningen. Utvalget mener kompetansemålene i norskfaget er utfordrende for minoritetsspråklige elever. De mener at en gjennomgåelse og revidering av planen er nødvending for å gå et språklærings-/andrespråksperspektiv integrert inn i planen. Gjennom lesing om grunnleggende ferdighet, mener utvalget at en har en gylden mulighet for å sørge for at alle faglærere bidrar til bedre språkforståelse hos minoritetsspråklige. Utvalget vil også at det flerkulturelle perspektivet i alle fag må inkluderes i større grad.

I kapittel 20 *Kompetanse* tar utredningen for seg kompetansebehovet i norsk skole med fokus på minoritetslever. Gjennom utredningen har utvalget pekt på og identifisert kompetanse

som er relevant i arbeidet i det aktuelle feltet. Utvalget peker på at det er manglende realisering av regelverk i mange tilfeller, og flere tiltak begrenses grunnet manglende kompetanse i skolesektoren. Det pekes på at kompetanse må være et ansvar på alle nivåer; nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Det skrives at det er urovekkende at mange lærere i skolen ikke selv ser behovet for kompetanseheving i det flerkulturelle feltet. ”Utvalget anbefaler at kompetanse i norsk som andrespråk, flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse legges inn som en obligatorisk del av førskolelærer og lærerutdanningene” (s. 381). Det vektlegges at det ikke kun er språk som kan gi utfordringer for lærere og elever, men også ulike kulturbakgrunn. Opplæringen må tilrettelegges slik at alle gis anledning til å bruke sin ”kulturelle kapital” jf. Bourdieu. ”Utvalget ser det som viktig at kompetanse er forankret oppover, og mener derfor det er nødvendig å tilby kompetanseheving hos ledere i flerkulturelle barnehager og skoler.” (s.380).

4.2 Melding til Stortinget nummer 6 (2012-2013): En helhetlig integreringspolitikk – mangfold og fellesskap.

Melding til Stortinget *En helhetlig integreringspolitikk – mangfold og fellesskap* ble lagt frem for Stortinget 26. oktober 2012. Meldingen er et dokument som omhandler hele integreringspolitikken i Norge, fra barn til voksne. Meldingen har som mål at alle skal ha like muligheter, rettigheter og plikter. Utdanning er et viktig tema i meldingen, og omtales hovedsakelig i kapittel 4 *Barnehage og Utdanning*, og vil derfor være kapittelet jeg tar for meg. Kapittelet har NOU (2010:7) som referansebakgrunn slik jeg beskriver i kapittel 3.1.2.

Kapittel 4 Barnehage og utdanning handler om at alle barn og voksne med innvandrerbakgrunn skal få godt utbytte av opplæring i hele utdanningssystemet. Dette er begrunnet i at utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjellene i samfunnet.

I faktaboks 4.1 retter meldingen blikket til begreper om språk. Disse har jeg alt skrevet om i kapittel 2, men for ordens skyld trekker jeg fram hvilke begreper Meld. St. 6 (2012-2013) definerer: Barn med innvandrerbakgrunn, morsmål, førstespråk, andrespråk, andrespråksdidaktikk, fremmedspråk, tospråklig og flerspråklig.

For å sikre et godt opplæringstilbud ramser Meld. St. 6 (2012-2013) noen viktige punkter. Jeg trekker her frem de som kan belyse min problemstilling:

- Tidlig innsats – nyankomne elever skal få kartlagt sine språkferdigheter, og få et tilpasset opplæringstilbud deretter.
- Langvarig andrespråksopplæring: Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringsspråk, og skoler må derfor arbeide systematisk med språklæring og språkutvikling. Lærere må derfor ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag.
- Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet.

Meld. St. 6 (2012-2013) tar opp tråden fra NOU (2010:7), og skriver at mange minoritetsspråklige barn lykkes godt i utdanningssystemet, og elever med innvandrerbakgrunn er ofte mer motiverte for skolegang enn sine medelever. Dette viser blant annet resultater fra grunn- og videregående skole, hvor minoritetselevene (basert på foreldrenes landbakgrunn) oppnår like gode eller bedre resultater enn gjennomsnittet for alle elever. På den andre siden er avstanden større mellom elever som lykkes og ikke lykkes blant unge med innvandrerbakgrunn enn i den øvrige delen av befolkningen. I grunnskolen oppnår elever med innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt svakere karakterer enn øvrige elever, og de får dårligere resultater på nasjonale prøver. Meldingen gjør som NOU (2010:7) og sier noe av forklaringen ligger i sosial bakgrunn og manglende norskkunnskaper. Derfor mener meldingen at det er viktig å sette inn tiltak som kompenserer for sosioøkonomisk bakgrunn og for å bedre norskferdigheter.

Meld. St. 6 (2012-2013) fortsetter med å belyse hva de mener med å verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold som ressurs. Meldingen mener det vil si å anerkjenne den kompetansen individene besitter. Å beherske morsmålet godt gjør det enklere å lære nye språk. Meldingen peker videre på at erfaring med ulike språk og kulturelle uttrykk vil bidra til økt toleranse samtidig som det gir unge erfaringer med flerspråklighet og mangfold som ressurs.

Videre skrives det ” *Språklig og kulturelt mangfold må være en naturlig del av barnehagens og skolens virksomhet. Ansatte må ha nødvendig kompetanse for å ivareta alle barn, unge og voksne*”. Meldingen mener det er behov for å styrke kompetansen hos lærere, ledere og

skoleeiere, spesielt innenfor flerkulturell pedagogikk, flerspråklig utvikling og andrespråksdidaktikk. Også kunnskap om språkstimulering, kartlegging av språkferdigheter, organisering og innhold i ulike tilbud og kjennskap til god praksis bør også styrkes i følge meldingen. En ser også behov kompetanseheving blant andre ansatte, ledere og skoleeier, og det vektlegges her kjennskap til regelverk og styringsdokumenter. Også Universitet- og høyskolesektoren må øke sin kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk, da meldingen hevder at kompetansen er varierende. Det vises til satsning som skal fokusere på kompetanseutvikling på det flerkulturelle område for alle som jobber i og rundt skolen.

Det tar tid å lære norsk så godt at språket kan fungere som fullverdig opplæringspråk, og derfor er det "[...] *viktig at alle lærere, ikke bare norsklærere, har et bevisst forhold til hva det vil si å ha norsk som et andrespråk, og at de bidrar til begreps- og språkutvikling i norsk i ulike fag*" (s.55). Det skrives at Regjeringen skal utarbeide en strategi for å sikre bedre informasjon og veiledning om opplæring av minoritetspråklige elever, og målgruppen er skoleeiere, skoleledere og lærere. Denne strategien skal være på plass innen januar 2013, og er det vi nå kaller for *Kompetanse for mangfold*.

4.3 Prinsipper til grunn for Kompetanse for mangfold

Strategien Regjeringen utarbeidet heter *Kompetanse for mangfold* (2013 – 2017) og ble initiert av Utdanningsdirektoratet på bestilling fra Kunnskapsdepartementet. *Kompetanse for mangfold* er en femårsplan for et kompetanseløft på det flerkulturelle området. Målet med satsingen er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en måte som fører til at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. I forbindelse med satsninga er det utviklet et kort dokument med prinsipper som ligger til grunn for satsninga.

I alt er det 5 grunnprinsipper, og alle springer ut fra NOU (2010:7) og Meld. St. 6 (2012-2013). Tre av punktene er relevant i tilknytning til problemstillingen og lyder som følger:

- Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet.
- Langvarig andrespråksopplæring: Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringspråk, og barnehager og skoler må derfor arbeide systematisk med barnas

språklæring og språkutvikling. Dette betyr at barnehagepersonalet bør ha nødvendig kompetanse i språkstimulering i en flerspråklig barnehagehverdag, og lærere bør ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag.

- Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet.

(Kompetanse for Mangfold, udatert)

4.4 Tromsø Kommunes handlingsplan: Kompetanse for mangfold 2014-2015

Tromsø kommunes handlingsplan er et dokument som gir oversikt over hvem som deltar i satsningen i kommunen, hvordan satsningen skal organiseres og hva satsningen skal inneholde. Ulike aktører som skoleeier, skoleleder og ansatte som skal delta i satsninga blir tildelt sine roller, og det settes krav til alle aktører.

Hovedmålet til Tromsø kommune er :

[...] å sikre et godt utdanningsløp for alle barn, unge og voksne. Dette betinger at ansatte i barnehager og skoler innehar god og relevant kompetanse også i tilknytning til det flerkulturelle området

(Tromsø kommune, 2014, s. 2).

I samarbeid med skolene og barnehagene som deltar er det blitt valgt ut et fokusområde som det skal jobbes med. Dette kalles i dokumentet for ”Flerkulturell forståelse og foreldresamarbeid” (s 2). Kompetansehevingen skal ta utgangspunkt i lokale behov ved den enkelte skole, og bunne ut i et spesifikt utviklingsarbeid ved enhetene. Alle ansatte ved skolen skal delta, og kommunen vektlegger at det derfor må være tydelige føringer og en god struktur for at ansatte ved skolen får tilbakemelding på egen praksis og deltar i erfaringsdeling og felles refleksjon. Kommunen legger ansvaret på rektor for igangsettelse og tilrettelegging av dette arbeidet.

UiT har fått tildelt ansvar for å bidra med faglig innhold på fagsamling, i alt tre samlinger som kjøres to ganger. Hver ansatt ved skolene får dermed tilbud om å delta på tre faglige samlinger. UiT får også ansvar for oppfølging og lokal veiledning ved skolene. Kommunen skriver at UiTs oppgave er å bidra til at forskningsbasert kunnskap knyttes opp mot lokale behov, og at dette legges til grunn for utviklingsarbeidet på den enkelte skole.

Skoleleder skal utarbeide egen plan for sin skole, legge til rette for arbeidet, delta i nettverk og bidra til spredning av erfaringer til andre enheter i kommunen. De enkelte ansatte forventes å bidra, delta og støtte i utviklingsprosessene. Ansatte forventes også til å holde seg oppdatert på skolens planer og følge med på faglig utvikling. Foresatte skal også inn i utviklingsarbeidet, og de skal informeres og inviteres inn i evaluering. Kommunen ønsker et aktiv skole-hjem samarbeid.

Kommunen har i sin plan også satt opp mer konkrete mål for skolene, skolelederne og skoleeier. Dette har de fylt ut med eksempler på god praksis, og hvordan arbeidet kan evalueres. Målet for skolene er styrking av ansattes kompetanse og profesjonelle utvikling knyttet til det flerkulturelle området. Her skriver kommunen at god praksis vil være å benytte seg av strategier som trykker samarbeidet med flerspråklige barn og foresatte, skolene skal preges av kultur for deling og felles refleksjon rundt flerspråklige barn og foreldre, og arbeidet med å utvikle faglig og pedagogisk kompetanse skal være systematisk. Målene for skoleledere er å ha god faglig og pedagogisk innsikt i arbeidet med flerspråklige barn og foresatte, samt ha god kompetanse på å lede utviklingsarbeid knyttet til det flerspråklige. God praksis knyttet til målene relaterer seg i stor grad til forventningene som kommunen har satt for skoleledere; motivere og legge til rette for utviklingsarbeid, tydelig pedagogisk ledelse, identifisere motstand, samt etablere felles forståelse for sentrale begrep.

Skoleeier, altså Tromsø kommune, skal og styrke sin kompetanse på det flerkulturelle området og gi støtte til skoleledere i arbeidet med satsningen. God praksis på området er, i følge planen, å etablere og delta aktivt i lærende nettverk sammen med skolene, priorotere satsningen, delta aktivt i gjennomføringen og sikre tilførsel av ressurser.

4.5 Universitets- og høyskolesektoren

Gjennom tre ulike foredrag og samlinger i regi av UiT har UiT i tråd med kommunes handlingsplan vært deltagende i *Kompetanse for mangfold*, jf. kapittel 3.2.2. Selv har jeg ikke deltatt på samlingene, og derfor ikke hørt foredragene. Jeg har fått en kontekstualisert deler av foredragsholder Hilde Sollid. Likevel er det viktig å poengtere at powerpointpresentasjonene med presentert sammen med muntlige kommentarer, utdypninger og eksempler som jeg ikke har tilgang på.

Første presentasjon heter ”Interkulturell kompetanse – hva er det og hva betyr det for mitt arbeid i barnehage og skole i barnegrupper/klassen, foreldre samarbeid og i personalgruppen” ved Anne Myrstad og Bengt Ove Andreassen.. Presentasjonen gir en innføring i begrepene interkulturell kompetanse, mangfold, kultur og kulturforståelse og foreldresamarbeid. Presentasjonen tar også for seg mangfold som problem og mangfold som ressurs.

Andre presentasjon «Språklig mangfold og interkulturell kompetanse» ved Audhild Nerberg, Ingrid C. Nordli, Hilde Sollid og Marit Sundelin. Presentasjonen tar for seg flerspråklighet som fenomen, samtidig som presentasjonen prøver å vekke refleksjon og tanker om bruk av flerspråklighet som ressurs i klasserommet.

Tredje og siste presentasjon heter « Samarbeid – nøkkelen til suksess» ved Hilde Sollid. Presentasjonen bygger videre på forståelsen og utvikling av interkulturell kompetanse, hvor kommunikasjon, kollegialt samarbeid og andre ulike samarbeidsrelasjoner spiller en viktig rolle.

4.6 Dialogseminar om utvalgte refleksjonsspørsmål

I kapittel 3.1 om metode skriver jeg at det i forbindelse med *Kompetanse for mangfold* ble holdt fagdager for ansatte som deltok i satsinga der det blant anna ble lagt opp til ulike typer dialogoppgaver. Jeg fikk tilgang til notatene fra refleksjonsspørsmålene fra tredje fagdag. Her diskuterte de ansatte hva de gjør på skolen i dag og hva de kan tenke seg å gjøre i fremtiden. Spørsmålene var som følger:

1. Hvordan skape en rød tråd i hverdagen for barna?
2. Hvordan legger dere til rette for samarbeid mellom barna?
3. Hvordan få til bedre samarbeid om/på morsmål?

Notatene viser at lærerne på spørsmål 1 har faste rutiner og samarbeid på tvers av kollegiet for å skape en rød tråd i hverdagen for barna. Allikevel ønsker de enda bedre rutiner, mer struktur på etablert samarbeid som tid til utveksling av informasjon med blant annet morsmåslærer. Av svarene kan det tyde på at lærerne i tillegg bedre samarbeidsrutiner og ønsker en bedre fellesforståelse av kompetansemål og skolens målsettinger i arbeidet med minoritetsspråklige

barn. Blant annet svarer lærerne at de vil ha bedre kommunikasjon mellom lærere, assistenter og elever, og bli flinkere til å dele erfaringer og observasjoner.

På spørsmål 2 svarer lærerne at de legger til rette for samarbeid for barna gjennom rulleringer på tvers av trinn, lesegrupper, læringsvenn, fadderordninger og gangvakter med mer.. Det kommer og fram av notatene at det arbeides for å bedre barnas sosiale kompetanse. Lærerne sier videre at temauker med aldersblanding og åpen dag er med på å øke samarbeid mellom barna. Også her kommer det fram at skolene gjør mye, men allikevel ønsker bedre kvalitet på det de gjennomfører.

På spørsmål 3 vektlegges samarbeidet mellom kontaktlærer og morsmållærer.

Morsmållærer er inne i klasserommet for å hjelpe med begreper i den ordinære undervisningen. Det reises et forslag om at faglærer i norsk som andrespråk kan ta over kontaktlæreransvaret for minoritetspråklige elever. En prøver å tilrettelegge for at det jobbes med fag og tema i små grupper i klasserommet. Det vises til at skolen har et lite bibliotek med bøker på flere språk som kan benyttes i undervisning, samt at bøkene kan lånes med hjem. Lærerne ramser og opp ulike aktiviteter fra å fortelle eventyr fra andre land til flaggborg for å synliggjøre de ulike nasjonene som finnes på skolen. Også her kommer det fram at selv om lærerne opplever at de gjør mye, vil de styrke samarbeid mellom kollegiet og morsmållærer enda mer.

Som nevnt i analysen av metoden har jeg selv ikke deltatt på fagdager, eller seminarer sammen med ansatte fra Tromsø kommune, men har fått tilgang på notater, spørsmål og skriftlige svar fra alle gruppene, samt Power-Pointpresentasjonene fra UiT. Notatene gir, på tross av at jeg ikke har fått tilgang til det virkelige klasserommet, noe innsikt i hva lærerne sier om egen praksis, hva de gjør og hva de kunne tenke seg å gjøre. Svarene til lærerne vil derfor være et av flere grunnlagsdokument for videre drøfting for hva de finner utfordrende og hva de ønsker å fokusere på for å realiseres intensjonene i Meld.St. 6 (2012 - 13) på lokalt nivå rundt kulturelt og språklig mangfold.

5 Drøfting: Kulturelt og språklig mangfold i skolen

En skole som håndterer flerkulturelt mangfold og bidrar til å skape fellesskap blant elever, trenger lærere som reflekterer og problematiserer rundt interkulturell kompetanse. I denne sammenhengen har staten, skoleeier, lærere og utdanningsinstitusjoner et stort ansvar og viktige roller. En forutsetter ofte at lærere som profesjonelle utøvere i skolefaget skal ha grunnleggende pedagogiske og didaktiske kunnskaper om hvordan realisere intensjonen i Meld. St. 6 (2012 – 2013). Jeg opplever at det med bakgrunn i dokumentanalysen og ved hjelp av begrepene flerspråklig, minoritetsspråklig, kultur, flerkultur, mangfold og interkulturalitet, kapital, habitus, symbolsk vold og implementering er nødvendig for å diskutere skoleeiers og lærernes behov for kompetanse slik at skolen blir bedre i stand til å ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet i utdanningsløpet.

Jeg har prøvd å lytte på tre nivåer mens jeg har jobba med dokumentene så langt. Jeg har lyttet til innholdet i alle dokumentene med utgangspunkt i konteksten de er skrevet i, til de ord dokumentene har valgt for å lese teksten som ”forskningsdata” og dermed endre dokumentenes ord og setninger til kategorier og temaer, vel vitende om at jeg oppfatter visse enkeltheter mens andre blir oversett.

På bakgrunn av dokumentene som er presentert og deres kontekst er det to tema som jeg ønsker å sette et ekstra søkelys på; implementering av nasjonale reformideer til skolen og lærers kompetansebehov for å realisere språklig og kulturelt mangfold som ressurs i skolen.

Temaene har, slik jeg ser det, overføringsverdi for å forstå hvordan intensjonene i Meld. St. 6 (2012 -2013) realiseres på lokalt nivå rundt kulturell og språklig mangfold:

5.1 Implementering av nasjonale reformideer til skolen

Rørvik (2014) viser til ulike metoder for implementering av reformideer og reformer, diskutert i kapittel 2.3. I kapittelet konkluderer jeg med at *Kompetanse for mangfold*-prosjektet er et ”top-down” lokalt skoleutviklingstiltak, iverksatt av myndighetene og forsøkt implementert nedover til regionalt og lokalt plan. NOU (2010:7) skriver at det er urovekkende

at lærere ikke selv ser behovet for kompetanseheving på det flerkulturelle feltet, og det er således naturlig at tiltaket er initiert av myndighetene og ikke nede på skolene, da behovet ikke var synlig for lærerne selv.

I Utdanningsdirektoratets satsing *Kompetanse for mangfold* åpnes det samtidig for at kommunen i samarbeid med skolene skal utvikle egne mål i tråd med grunnprinsippene for prosjektet, jf. kap. 4.3. Intensjonen er at prosjektet da kunne legge til rette for en god forankring hos de ansatte, og at det samtidig settes fokus på lokale utfordringer skolene har i møte med det flerkulturelle feltet. Dette er en god tanke, da det viser at en er innforstått med at konteksten rundt enhver skole er forskjellige. Ulike skoler vil kunne støte på ulike utfordringer.

Som omtalt i kapittel 2.3 peker Rørvik (2014) på tre mekanismer som vanskeliggjør implementeringen av tiltaket ved et ”top-down” lokalt skoleutviklingstiltak. Det første er variasjon av lokale utfordringer som ikke er en del av reformen. Den andre mekanismen som kan vanskeliggjøre er oversettelse av reformideer til lokale versjoner. Til sist viser han til bruk av alternative reformideer og eksterne kompetansemiljøer. Gjennom analysen ser jeg at alle mekanismene som Rørvik (2014) opererer med er potensielle fallgruver for implementeringen av *Kompetanse for mangfold*.

5.1.1 Tolkning og oversettelse av reformideene til lokale versjoner

Dokumentene i dokumentkjeden er som skrevet i kapittel 3 skrevet i ulike kontekster. Som vist er dokumentene både mottaker og avsender, noe som betyr at hvert dokument er en fortolkning og en oversettelse til en ny kontekst. Dermed fungerer dokumentene som trakter, hvor det siles, og av og til føyes på noe nytt. NOU (2010:7) er et en omfattende og grundig rapport. Den favner hele utdanningssystemet, og er på hele 414 sider. Når dette sammenfattes til 14 sider i kapittel 4 *Barnehage og utdanning* i Meld. St.6 (2012-2013), og deretter til fem prinsipper som legges til grunn for *Kompetanse for mangfold* til en kommunal handlingsplan på 6 sider, sier det seg selv at mye fra NOUen siles bort. En kan da spørre om hvilke tekster er det som forsvinner gjennom iverksettungskjedenes dokumenter, og har det eventuelt noe å si for implementeringen av reformideene?

Tromsø kommune har i samarbeid med skolene valgt seg ut et fokusområde hvor de ønsker å fokusere på flerkulturell forståelse og foreldresamarbeid. Fokusområdet skal ta utgangspunkt i reformideen, og dermed i prinsipper til grunn for *Kompetanse for mangfoldprosjektet*, Meld. St. 6 (2012-2013) og NOU (2010:7). Hvorfor Tromsø kommune velger foreldresamarbeid som fokusområde er vanskelig å si noe om basert på mitt datamateriale, men det er naturlig å tro at skolene oppfatter foreldresamarbeid i den flerkulturelle konteksten som krevende eller utfordrende, og derfor et område verdt å jobbe med. Foreldresamarbeid er nødvendig og viktig for at skole og hjem skal kunne etablere et interessefellesskap, slik at skolen blir en arena hvor eleven kan føle seg ivaretatt, anerkjent og sett. Skole - hjem samarbeid er og en viktig forutsetning for å anerkjenne elevens kapital og habitus, dens bakgrunn og erfaringer, slik at skolen blir et felt hvor eleven er i stand til å posisjonere seg, utvikle og øke sin kapital.

Likevel vil jeg peke på ett aspekt ved valg av fokusområde som er verdt å dvele ved. Valg av fokusområde er interessant sett i sammenheng med de resterende dokumentene, hvor det ikke fokuseres i stor grad på skole-hjem samarbeid, og således i tråd med Rørviks (2014) første mekanisme om hva som kan vanskeliggjøre implementering. Selv om skole-hjem samarbeid ikke var eksplisitt kommentert i mandatet til NOUen, har utvalget likevel funnet det hensiktsmessig å ta en vurdering av dagens situasjon, og kapittel 17 heter *Foreldresamarbeid*. Fokuset fra NOUen går tapt i Meld. St. 6 (2012-2013), hvor foreldresamarbeid eller skole-hjem kun nevnes to ganger. Fokuset om foreldresamarbeid forsvinner helt i prinsipper til grunn for *Kompetanse for mangfold*, før det igjen da dukker opp i Tromsø kommunes handlingsplan og videre i UH-sektorens presentasjoner. Meld. St. 6 (2012-2013) har altså valgt å sile bort dette fokuset. Her ser vi hvordan variasjon av lokale utfordringer som ikke er en del av reformen kan påvirke implementeringen jf Rørvik (2014).

Jeg kan som sagt ikke besvare spørsmålet om hvorfor kommunen velger å fokusere på foreldresamarbeid, men jeg undrer meg på om manglende kompetanse rundt begreper kan påvirke valg av fokusområde, i tråd med Rørviks (2014) andre mekanisme. Svarene fra de ansatte viser en tendens til at lærerne fokuserer på kompensatoriske tiltak når det spørres om samarbeid med foreldre. Det henvises ofte til oversettelse, utlån av bøker til hjemmet og bruk av illustrasjoner ved infoskriv. Slik jeg tolker handlingsplanen og de ansattes notater, ser det ut som om en ser på tiltak for å få foreldre til å forstå personalet eller skolen i stedet for at skolen og personalet skal forstå foreldrene. Dersom en setter fokusområdet til kommunen

sammen, det vil si flerkulturell forståelse og foreldresamarbeid, ser jeg tråder som går mot begrepet interkulturell kompetanse, hvor både samhandling mellom individer mer enn forståelsen av enkelte grupper vektlegges, og hvor relasjon- og kommunikasjonskompetanse er viktige forutsetninger (Østberg 2013). Dersom fokuset hos kommunen lå i å utvikle interkulturell kompetanse blant personalet og videre opp til ledelse og skoleeier, ville en favne både den flerkulturelle forståelsen samt utvikle relasjon- og kommunikasjonskompetanse, som etter notatene å dømme virker å være den reelle utfordringen. Dersom jeg har rett i mine antagelser, viser det at begreper er viktige å definere, presisere og nyansere. Det er derfor bra at Tromsø kommune har valgt å sende alle ansatte i barnehage og skole på fagdagene. Fagdagene får dermed en viktig funksjon med å bidra til innsirkling av begreper, og skape en felles forståelse.

5.1.2 Når begreper skal implementeres i skolen

I kapittel 2 brukte jeg plass til å diskutere og drøfte begreper som brukes når det skrives og snakkes om den flerkulturelle skolen. Begreper bidrar til å skape eller endre sider ved virkeligheten, og får således en politisk agenda. Med dette mener jeg at begrepene vi bruker når vi snakker om kulturelt mangfold, kultur og flerkultur beskriver sider ved mennesker og samfunnet en vil endre på eller forvalte politisk. Begreper og politiske agendaer blir dermed en del av en felles prosess (Kasin, 2010).

NOU (2010:7) har definert, presisert og vært nøyaktig i sin begrepsbruk. Begrepene jeg viser til i kapittel 2 blir alle drøftet i NOUen, med unntak av ett, mangfoldsbegrepet. Selv synes jeg det er spesielt, ettersom begrepet brukes både i tittelen og hele 155 ganger i teksten. Det en kan trekke ut fra utredningen er at det skilles mellom begrepet forskjellighet og mangfold. Forskjellighet drøftes som et problem, noe en må kompensere for og håndtere, mens mangfold er en ressurs som skal anerkjennes og brukes. De resterende begrepene flerspråklighet, minoritetsspråklig, flerkultur og interkulturell diskuteres, presiseres og avgrenses. NOUens forståelse og drøftning av begrepene er sammenfallende med min egen drøftning i kapittel 2. En felles begrepsforståelse mellom instanser, fra øverst i det politiske hierarkiet helt ned til klasserommet, er viktig dersom en skal kunne utvikle og endre seg mot et felles mål. Uten en felles begrepsforståelse er det fare for dobbeltkommunikasjon, misforståelser, og ikke minst vrangforestillinger. NOUen trekker også frem at en felles begrepsforståelse er viktig ved arbeidet om en bedre skole for alle.

Det er derfor svært interessant at kun tre av de ovennevnte begrepsavklaringene blir videreført fra NOUen til Meld. St. 6 (2012-2013). De tre som meldingen presiserer, er minoritetsspråklig, flerspråklig og innvandrere, og det vises da tilbake til NOUen. I dokumentkjeden som jeg har analysert blir vi ikke introdusert for begrepsavklaringer igjen før UiTs presentasjoner. Utfordringen med dette er at de ovennevnte begrepene brukes i svært stor grad i alle de videre dokumentene, men ettersom de ikke avklares eller presiseres gis det stort rom for tolkningsvariasjoner. Ulike tolkningsvariasjoner på begreper har mye å si for hvordan en forstår hele innholdet i en tekst, og dermed vil manglende presisering også åpne for mistolking og ulik forståelse av teksten som helhet. Dette spiler igjen inn på hvordan en forstår intensjonen med dokumentene, som igjen kan medføre til ulik praksis og oppfølging på lokalt plan.

Min redegjørelse, presisering og avklaring av begrepene i nevnte kapittel viser kompleksiteten i begrepene, samtidig som det viser hvordan begreper som en bruker i faglitteratur og offentlige dokumenter ofte skiller seg fra hvordan vi benytter oss av begrepene i dagligtalen. I tillegg kommer begreper som muligens ikke er kjent for alle, og når disse ikke presiseres er det naturlig at en vil oppleve ulike forståelser av både begrep og innhold.

5.1.3 Symbolsk makt

Kasin (2010) skriver at premisene rundt språk og begreper skaper virkeligheten, og tolkningsvariasjonen som kan oppstå uten presiseringer kan sies å være sentrale aspekter knyttet til Bourdieus begrep om symbolsk makt, omtalt i kapittel 2.2.3. Symbolsk makt handler ikke om beviste handlinger, men om interesser vi deler med staten. Når Meld. St. 6 (2012-2013) skriver ”*Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet*” (s. 48), kan det virke som om den politiske agendaen er tydelig og erkjent. Det som derimot ikke er like tydelig er hva det menes med begrepet mangfold, og da blir også det uklart hvilke ressurser en mener (Kasin, 2010). Det samme kan sies om utsagnet som ”*Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet*” (Meld. St. 6 2012-2013, s. 49 og Prinsipper til grunn for Kompetanse for mangfold). Når en ikke presiserer hva det flerkulturelle mangfoldet eller minoritet er, hvordan skal en ta hensyn og ivareta det? Uten en presisering kan en bidra til grove og til dels feilaktige oppfatninger. Når offentlige

dokumenter bruker begreper får de en form for autorisert betydning, og kan således knyttes til Bourdieus begrep om symbolsk makt. Begrepene går således fra å være måter å reflektere på til å bli vedtatte sannheter som vi ikke stiller spørsmål ved (Kasin, 2010). Utsagn som at flerspråklighet og kulturelt mangfold er ressurser for Norge blir selvfølgeliggjorte erfaringer, og en tar statens syn som sitt eget. Når vi gjør dette, sier vi at vi vet hva det er og vi skal nå finne måter å gjennomføre det på. Da går vi ikke bak begrepet for å se på hva det betyr og hva det handler om, noe som gjør at vi mister verdifulle refleksjoner og erfaringer, og forenklingene hersker. Konsekvensen av symbolsk makt kan være at lærerne tar til seg begrepene, anerkjenner dem uten at de får tak i den rikholdige tenkingen bak begrepet, som igjen kan føre til at praksis i klasserommet ikke endres.

5.2 Fokus på mangfold og flerspråklighet som ressurs

Dokumentkjeden er klar og tydelig på flere punkter, og det er spesielt et mantra som jeg mener er gjennomgående i NOU (2010:7), Meld. St.6 (2012-2013) og prinsipper til grunn for *Kompetanse for Mangfold* i skolen; mangfold og flerspråklighet skal brukes som ressurs i utdanningsløpet. Det er da spennende å drøfte hvilken kompetanse lærerne trenger for å realisere intensjonene om en skole hvor mangfold og flerspråklighet brukes som ressurs. Hva viser lærerne selv i notatene fra dialogseminarene?

Lærerne viser at de er flinke og opptatt av å synliggjøre det kulturelle og språklige mangfoldet i skolen. De skriver at de har plakater med ord fra forskjellige språk, flagg som representerer elevenes eller foreldrenes opprinnelsesland, og temadager eller uker er flittig brukt sammen med åpendag for å synliggjøre og anerkjenne mangfoldet. Jeg tolker reformideen på en slik måte at mangfoldet i samfunnet, og i klasserommet, skal integreres som en naturlig del av undervisningen. Kultursosiologen Carl Ulrik Scheirup (1988) definerer integrering på denne måten: ”*Integration er den proces, hvorigenom migranter bliver en del af, d.v.s. 'integreres' i en ny samfundsmæssig helhed, en ny samfundsstruktur*” (s. 18). Dette betyr at integrasjon er en prosess der det skapes noe nytt.

Overført til konteksten om å benytte mangfoldet som ressurs i klasserommet vil da bli en prosess hvor hele skolen må endre tilnærmingen til opplæringen. Tradisjonelt er det en dominerende majoritetsdiskurs som representerer skolehverdagen, og en kan spørre om innholdet i skolens fagplaner, lærernes læringsstil og elevenes læringsstrategi er kulturelt

betinget (Østberg, 2013). Vi trenger lærere som anerkjenner og benytter det kulturelle og språklige mangfoldet som ressurs for alle, og ikke som et eksotisk innslag i ny og ne. Å synliggjøre mangfoldet med ytre markører er viktig og nødvendig, men ikke nok. Å se hver enkelt elev, skape trygghet og trivsel og motivere for læring krever at lærerne gjenkjenner og tar utgangspunkt i elevers kapital og habitus. Datamaterialet fra lærerne forteller meg lite om deres praksiser på skolen. Det kan være tanker og ideer som jeg savner fra notatene, men dette betyr imidlertid ikke at disse tankene og ideene ikke er tilstede hos de ansatte. Vi må huske på at lærernes svar er farget av spørsmålene som ble stilt på dialogseminarene.

Å tilpasse undervisning handler om å tilpasse aktiviteter, tilnærminger og lærerressurser. Som lærer tar man alltid utgangspunkt i seg selv og sin pedagogiske tilnærming. Sagt med Bourdieus begreper benytter en seg av sin kroppsliggjorte kapital. I samfunnet og skolen hersker det underforståtte normer og koder med utgangspunkt i majoritetens kapital. Møtet med disse kodene og normene kan være vanskelig og utfordrende for elever som ikke behersker de eller er beviste de (Hauge, 2004). Hauge (2004, s. 266) eksemplifiserer dette gjennom en fortelling om iranske Nellys møte med svensk skole hvor læreren legger opp til egenaktivitet og initiativ fra elevene. Nelly tolker lærerens utsagn og tilnærming som at læreren er lei av å undervise, og derfor ikke stiller spørsmål eller kommer med konkrete arbeidsoppgaver. Nellys habitus og lærerens forventinger var ikke samstemte, noe som medførte misforståelser. Lærere må synliggjøre ikke bare minoritetselvenes kultur, men også de norske implisitte kulturelle kodene. Dette er viktig for å oppnå en forståelse for det vi gjør, og hvorfor vi gjør det. Som skrevet i kapittel 2.1.5 er andre steg til interkulturell kompetanse å reflektere over egen kultur. Dette er viktig for å kunne se underforståtte normer og regler som er kulturelt betinget, men som kanskje antas å være universell. Fra svarene til de ansatte savner jeg denne tankegangen om å se inn i seg selv og egen kultur for å finne ut hva som kan være årsak til at man ikke klarer å favne alle, og i tråd med Bourdieu utøver symbolsk vold mot de elevene som ikke behersker den habitus som verdsettes i skolen. Jeg savner ideen om å se på hva «jeg» kan gjøre for å endre «min» praksis og tilnærming til opplæring utover konkrete aktiviteter som rollespill og lesevern.

Jeg tolker utsagnet ”Å utnytte mangfoldet og flerspråklighet som ressurs” dithen at alle elevers kroppsliggjorte kapital skal verdsettes og nyttiggjøres. Undervisningen skal tilpasses og forankres i elevers kroppsliggjorte kapital, deres forutsetninger. For å gjøre dette må en som lærer inneha kompetanse til å gjenkjenne kapitalen før en kan anerkjenne den, og

nyttiggjøre seg av den. Kommunikasjon- og relasjonskompetanse, det tredje steget i utvikling av interkulturell kompetanse i følge Østberg (2014), tror jeg er nøkkelen til dette. De ansatte skriver at de må tørre å spørre mer, og dette er bra. Som skrevet i kapittel 2.1.5 vil generell kunnskap om språk, religion, historie og politisk situasjon i opprinnelseslandet til elever være et kulturelt kart. Kartet sier dog lite om terrenget en beveger seg i. For å orientere seg i terrenget må en kommunisere med elevene, foreldrene, morsmåslærer og andre. Det er gjennom kommunikasjon at læreren gjør seg i stand til å gjenkjenne og anerkjenne en elevs kroppsliggjorte kapital, og hans habitus. Når det er gjort, kan læreren forsøke å tilpasse undervisningen slik at eleven kan nyttiggjøre seg av undervisningen, samtidig som en kan bygge videre og tilføye ny kapital.

Det blir mer og mer klart for meg at interkulturell kompetanse er noe lærere, ledere, skoleeiere, UH-sektoren og myndighetene trenger for å realisere intensjonene om en skole hvor mangfold og flerspråklighet er en ressurs.

6 Avsluttende tanker

Innledningsvis reiste jeg spørsmålet hvordan intensjonene i Meld.St.6 (2012-2013) rundt kulturelt og språklig mangfold realiseres på lokalt nivå. Med utgangspunkt i NOU (2010:7), Meld. St.6 (2012-2013), Utdanningsdirektoratets satsing *Kompetanse for mangfold*, Tromsø kommunes handlingsplan, UiTs presentasjoner på fagsamlinger for barnehage og skole og notater fra refleksjonsspørsmål på dialogseminar, fant jeg to underliggende tema i debatten om en flerkulturell skole som har vært underlagt analyse og drøfting. Om en har lykket med å realisere intensjonene i Meld.St.6 (2012 – 2013) ved at Utdanningsdirektoratet har satt i gang en femårig satsing i perioden 2013 – 2017 for å øke kompetansen på utfordringer som minoritetsspråklige barn, unge og voksne møte i opplæringen er vanskelig å si noe entydig om på dette tidspunktet. Min reise gjennom dokumentkjeden viser at implementering av reformideer er et krevende og omfattende arbeid. Jeg mener likevel at Utdanningsdirektoratets satsing *Kompetanse for mangfold* er med på å sette fokus på hva som må til for å styrke minoritetselevens plass i utdanningssystemet.

Om dette tiltaket alene er nok stiller jeg meg mer spørrende til. Den form for implementering som her er iverksatt, en hierarkisk iverksettingskjede av underliggende institusjoner i utdanningsfeltet, fra Utdanningsdirektoratet til det regionale nivået (fylkesmannen) til det lokale nivået (kommunen) og ned til det pedagogiske personellet for tilslutt og nå inn i klasserommet til den enkelte elev er krevende. Med utgangspunkt i fem grunnprinsipper som ligger til grunn for *Kompetanse for mangfold* gir Utdanningsdirektoratet stor frihet til lokale løsninger. Men det betyr at staten da må sørge for tilsyn og tett etterkontroll for å sikre at reformideene blir implementert og at resultatet er i tråd med den opprinnelige politiske målsettingen (Rørvik, 2014). Et tiltak som jeg ikke har diskutert i oppgaven er at det er satt av midler til forskning og utviklingsarbeid. Målet med dette tiltaket er at utviklingsarbeidet skal bidra til å gi bedre og mer relevant kunnskap om hvordan minoritetsspråklige barn og unge lærer og utvikler seg i barnehage og skole. Dette er positivt, da undersøkelser viser at Universitet- og høyskolesektoren også må øke sin kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk. Både NOU (2010:7) og Meld.St.6 (2012-2013) hevder at Universitet- og høyskolesektorens kompetanse er varierende. Det betyr at alle som jobber i og rundt skolen må heve sin kompetanse for å lykkes med omtalte reformideer. Det er

et paradoks at studentene som nå uteksamineres ved UiTs lærerutdanning 5. – 10.trinn, ikke vil inneha formell kompetanse om andrespråksopplæring dersom de ikke har hatt norsk som fag i studiet.

I ettertid ser jeg flere innfallsvinkler som kunne være interessante i forlengelsen av dette arbeidet. Minoritetsspråklige elever som ikke behersker norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringa i skolen har rett til særskilt språkopplæring, i følge §2-8 i opplæringsloven. Et spennende prosjekt vil være å intervjuere minoritets elever for å finne ut av hvordan de selv erfarer særskilt språkopplæring i klasserommet. Det innebærer at læreren ikke har monopol på å tolke virkeligheten. Skal en støtte elever språkopplæring slik at elevene opplever mestring og glede, er det avgjørende at elever i samspill og samhandling opplever seg som respekterte og verdifulle mennesker.

Det kunne og ha vært spennende å finne ut av hvilke sosiale praksiser og relasjoner som utvikles mellom minoritet elever og majoritets elever med tanke på minoritets elevers andrespråksopplæring . Jeg tror at mye av samspill mellom barn ikke blir underlagt refleksjon. Verken de gode eller dårlige relasjonene blir underlagt refleksjon. De uønskede handlinger blir ikke endret og de ønskede handlinger får ikke den pedagogiske plassen de fortjener.

Tilslutt vil jeg si at det blir det utrolig spennende å følge Utdanningsdirektoratets strategi *Kompetanse for mangfold* fram mot 2017 som tiltak for å nå intensjonene i Meld.St.6 (2012-2013) om kulturelt og språklig mangfold i skolen.

7 Referanseliste

- Aarsæther, F. (2008). Flerspråklighet og flerspråklig praksis. I Nergård, M., E. og Tonne, I. (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* Oslo: Universitetsforlaget, s. 110- 128
- Andersen, I. M. (Red.) (2012). Hva er flerkultur? I Andersen, I. M. (Red.) *Mangfold i Akademia*. Hentet fra <http://blogg.hioa.no/maia/2012/02/20/hva-er-flerkultur/#more-592>
- Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New York/London: Routledge
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. I Richardson, J.G (Red.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press
- Bourdieu, P og Passeron, J.C. (2006) *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Broady, D. og Palme, M. (1985). Pierre Bourdieus kultur- og utdanningssosiologi. En introduksjon". I Broady, D. (Red.) *Kultur og utdanning : om Pierre Bourdieus sosiologi*. Stockholm: Universitets- og Högskoleämbetet
- Christoffersen, L., og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dahl, Ø. (2001). *Møtet mellom mennesker, interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Eriksen, T. H. og Sajjad, T. A. (2012). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Eriksen, T. H. (Red.) (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman
- Field, J. (2003). *Social capital*. London: Routledg
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Grosjean, F. (1992). Another view of Bilingualism. I Harris, R.J.(Red.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Publishers, s. 51-62.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, A. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heggen, K., Jørgensen G., og Paulsen, G. (2003) *De andre. Ungdom, risikoner og*

marginalisering. Bergen: Fagbokforlaget

- Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo: Gyldendal akademisk
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell - hva er det og hvem er de? I Otterstad, A. M. (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*. Del I: Begrepskonstruksjoner og forskning om forskjeller og fellesskap. Oslo: Universitetsforlaget (s. 55-77)
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* (3) Nr. 2 [63]-75
- Lahdenperä, P. (Red.) (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I P. Lahdenperä, (Red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur (s.11-33)
- Larsen, Ann Kristin (2000): Flerkulturell forståelse. I: Richard Haugen (red): *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget. (s. 441-456)
- Li Wei (Red.) (2000). *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Unipax.
- MacKey, W.F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics* (7) [51]-85
- Meld. St. 12 (2012-2013). (2013). *En helhetlig integreringspolitikk – mangfold og fellesskap*. Oslo: Det kongelige barne- likestillings- og inkluderingsdepartement.
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning
- Mills, C. (2008). The reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, (29) Nr. 1, [79]-89
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørvik, K. A. (Red.) (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm
- Hellevik O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Scheirup, C. U. (1988). *Integration? Indvandrere, kultur og samfund*. Holstebro: Billesø & Baltzer.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-60). Oslo: Universitetsforlaget. , (s. 31-60.)
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tromsø Kommune (2014). *Handlingsplan. Kompetanse for Magfold 2014-2015*. Tromsø
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Generell del av læreplanen. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?ep%20slangu%20age=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Prinsipp for opplæringa. Henta 4. januar fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipp_per_lk06.pdf
- Winther Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. I Bjarnø, V., Nergård, M. E., Aarsæther, F. (Red). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. (s. 17-35)

8 Vedlegg

Vedlagt følger skjema jeg laget av notater fra dialogseminarene med de ansatte i Tromsø Kommune. I alt 6 ulike skjema basert på tre spørsmål.

Kompetanse for mangfold

Fagdag i Tromsø kommune mars 2015: "Samarbeid – nøkkelen til suksess"

Basert på det som ble presentert ved kursdag stilles det tre spørsmål:

1. Hvordan skape en rød tråd i hverdagen for barna? (Bord 1)
2. Hvordan legger dere til rette for samarbeid mellom barna? (Bord 2)
3. Hvordan få til bedre samarbeid om/på morsmål? (Bord 3)

Det er en tabell for hvert bord, hvor det er listet fram hva skolene gjør og hva de kan gjøre. Dette er forsøkt satt sammen i overordnet kategorier: "Faglig og praktisk", "Faglig samarbeid", "Foreldresamarbeid" og "Administrasjon". Det er i tillegg delt inn i sidekategoriene rutine, aktiviteter, bevisstgjøring, synliggjøring, etc. Disse kategoriene er ulike for hver tabell.

Bord 1: Hvordan skape en rød tråd i hverdagen for barna

Bord 1: Hvordan skape en rød tråd i hverdagen for barna								
Dette gjør vi				Dette kan vi gjøre				
<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>	
RUTINER	Faste rutiner (oppstart, spising)	SFO-skole, starter på "tråden" (overgang)		Ukeplaner og årsplaner som redskap	Skape mer effektivitet og ro ved hjelp av rutiner	Involvere kontaktlærere	Samtaler om barnet, ønsker	Faglærere og morsmåslærere, GRN-lærere
	Dagsplan på tavla	Tverrfaglig arbeid.		Detaljerte ukeplaner	Læringsvenner (stolthet over egen bakgrunn)	Samarbeide SFO-skole Ute/inne	Rød tråd mellom skole-hjem	Felles planlegging, feks. Rundt temaplaner
	Samle opp tråder - oppsummere	Samarbeid på trinn		Årsplaner	Kartleggings-prøver	Like målsetninger		Avsatt tid til møte med mormållærer
	Lik rutine på starten av dagen (sang)				Gjenta gode strukturer			Tid til utveksling av informasjon
					Gjennomgang av dagen			
					Ta seg tid til gode samtaler i forkant av tema/aktivitet			
				Grunnleggende ferdigheter				
BEVISST-GJØRING	Bevisstgjøre om læring				Aktivere forkunnskaper i alle fag/sammenhenger	Tverrfaglig og temabasert opplegg – se sammenhenger i forskjellige fag		
	Oversikt daglig - Samle opp tråder				Fokus på hva ord heter på flere språk	Felles aktiviteter på nye arenaer/nye utfordringer		
	Bevisstgjøre elevene/barna på hva vi har lært i dag							
BEGREPS-LÆRING	Begrepslæring				Ord og begrepslæring		Gi bøker til foresatte om emnet	

	Smartboard – felles fokus				Lage språkplakater med bilde og forklaring		Fokusord med hjem	
--	---------------------------	--	--	--	--	--	-------------------	--

Bord 2: Hvordan legger dere til rette for samarbeid mellom barna?

Bord 2: Hvordan legger dere til rette for samarbeid mellom barna?								
Dette gjør vi				Dette kan vi gjøre				
<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin</i>	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>	
Aktivitet/roller	Gruppearbeid, lek, dramatisering og spill	Temauker med alders-blanding	Åpen dag		Legge til rette for praktisk aktivitet, eks. Matlaging, problemløsning.			Oftere temauker med aldersblanding
					Aldersblanding			
					Intervjue hverandre på tvers av klasse/trinn			
					La de store barna hjelpe de mindre på tvers av bhg			
	Konsentrere seg om færre ting							
	Ordenselvordning				Læringsvenner: finne ut sammen hvordan løse oppg.			
	Læringsvenn				Lære språk av hverandre			
	Trivselsledere				Dramatisering/samarbeidsleker			
	Miljøarbeidere (melk og frukt)				La barna løse situasjoner			
	Fadderordning				Repetisjon			
Grand Prix				Forklare planene grundigere til foresatte				
Skoleavis				Forklare planene grundigere til foresatte				
Grupper i lesekurs								
Div. aktiviteter i KRØ								
Stasjonsundervisning								
Rutiner	Rutiner for å skape trygghet		Kommunikasjon med foresatte		Anerkjenne at barna er en ressurs			
					Bedre kvalitet på det vi gjennomfører			
							Gjøre det vi gjør oftere – sette av tid til å utvikle dette	

Bord 3: Hvordan få til bedre samarbeid om/på morsmål								
	Dette gjør vi				Dette kan vi gjøre			
	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>
Rutiner	Ukeplan: hva forstår eleven SMISO, gjennomgang m. Elev før uka starter	Erfaringsutveksling på tvers av bhg	Tydlig dialog med foreldre om hva vi ønsker			Alle tilstede på (faglærere) på trinnmøte for planlegging.	Foreldredag	
	Se uka i sammenheng – hva lærte vi sist, repetisjon. Bygge på det en har gjort	Samarbeid mellom bhg og skole (ønskelig å vite mer konkret hva skolen ønsker og hva de ønsker å vite om barna)	Avklare forventinger – tett oppfølging			Bli flinkere til å dele – tid til å se/lære hva andre gjør	Foreldrekurs for førskolebarn	
	Ikke bruke barna som tolk					Spes.ped samarbeid med lærere	Lav terskel for å ta opp utfordringer Foreldredag	
Morsmål /synliggjøring		Morsmållærere hjelpe elever til å nå de sosiale målene (lekeregler, skoleregler m.m)	Løfte barnet fram i lys av deres kultur i samarbeid m. foreldre	Bruk av tolk	Vurdere om barn m. Samme morsmål skal være sammen hele tiden eller mer fra hverandre		Få til et tettere samarbeid med foresatte i hele skolen om hvordan man kan lære tradisjoner fra andre land/kulturer	Lærer m. Ansvar for flerspråklige elever kan ta over kontaktlærera- Ansvar for flerspråklige (1-3 trinn)
		Finne ut av ulike tradisjoner i samarbeid med morsmålstrener			Pedagoger må støtte de flerspråklige i lek		La foreldre påvirke hva som skal vektlegges	
					Synliggjøring av språk og ord			
					Ufarliggjøring av personalet for å trygge samarbeid			

					mellom personal			
Aktiviteter	Flaggborg for å synliggjøre de ulike nasjonene.		Internasjonal dag der foresatte kan komme med mat		Plukke ut vanskelige ord i forkant av leselekse	Ha tverrfaglige fokusord for alle		Morsmålsdagen
	Ta tak i spesielle ord og finne hva de heter på ulike morsmål		Invitere barn med foresatte inn i klassen og fortelle om sitt land		Lekegruppe m. Barn m. Samme språk.	Felles ordbank		Mer tid til planlegging av internasjonal uke
	Fortelle eventyr fra andre land				Lage språkgrupper for minoritetspråklige barn med fokus på begreper			
	Gi barna kjennskap til andre skriftspråk				Høre på sanger på andre språk			
	Hilse/telle på ulike morsmål				Låne bøker på morsmål			
	Bruk av konkreter							
	Bibliotek i bhg							

Bord 1: Hvordan skape en rød tråd i hverdagen for barna								
Dette gjør vi					Dette kan vi gjøre			
Rutiner	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>
	Dagsrytme og rutiner	Samarbeidsmøter (trinn)		Månedspan, ukeplan og dagsplan	Bruke mer tid på å forberede/forklare hva som skal skje	Hospitering	Bedre samarbeid med foresatte	Mer stabilitet i personalet
	Kjøkkenboka (dagens tekst, info, oppgaver, etc)	Prosjekter		Samme tradisjoner hvert år		Mer samarbeid både i bhg basevis, og SFO/lærere		Morgenmøte
	Overlappingskvarter (skole/SFO)			Prosjekter		Bedre kommunikasjon mellom lærere og assistenter og barna		Konkrete ukeplaner; ALLE vet hva som skal skje
	Ser barna både på skole og SFO			Rullerende aktivitetsplaner over flere uker (detaljert)		Bli flinkere til å fortelle om hendelser som skjer i løpet av dagen		Felles planer SFO/skole
	Bruke samlinger for å prate om temaet	Samarbeid med lærere en dag i uken				Bedre på å dele erfaringer og observasjoner		Ønsker oss digital bildtavle
	Kommunikasjonsradioer (ute og inne)					Samarbeid om temaer		
	God overlevering fra SFO til skole							
	Klassevis innedager							
	Bruker få sanger hver dag							
	Ulike ord på ulike språk							
Bevisstgjøring	Henger opp bilder av aktiviteter og mat				Vi ønsker å bytte ut den røde tråden med en regnbue/flerfarget tråd (inkluderer alle)			
	Samlingsstunder med tema fra ulike land							
	Tema vennskap:							

	Barna besøker andre baser Hvordan prater vi med hverandre? Hva gjør vi med hverandre i konflikter?							
Begrepslæring	Voksne er flinke til å forklare ulike ord/begreper				Språkgrupper			
					Ordbank			
					- dele dette med foresatte			

Bord 2: Hvordan legger dere til rette for samarbeid mellom barna?								
Dette gjør vi				Dette kan vi gjøre				
	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>
Aktivitet/roller	Lesegrupper, ”klubber”				Bruke konkreter i arbeidet med barn (bilder, språk, dagsoversikt)		Lesegrupper/samarbeid med foreldre	
	På tvers av grupper(trinn) TL i friminutter				Blande aldersgrupper mer (store lærer av de små)		Bruke konkreter overfor foreldre (symboler på ukeplan/mnd.plan)	
	Ulik lek				Organisere lekegrupper			
	Gangvakter (noen barn hjelper de voksne med hjemsending, rydding, etc)				Dramatisere samarbeid (Godt/dårlig)			
	Besøksgruppe/(førskoletreff)/vennshipsgruppe				Gi barna felles arb.oppg.			
	Rullering innenfor trinn (besøke ulike klasser)				Barna kan være med å planlegge dagen			
	Veileder barn i lek				Rollespill – eventyr m. moral			
	Hjelper å løse konflikter				Samle de ulike språkgruppene jevnlig, styrke identiteten			
	Fokuserer på vennskap, samarbeid og omsorg (sosial kompetanse)				Lekegrupper på tvers av baser			
	Barna må samarbeide når de hjelper til med ”voksne gjøremål”				Låne bøker på de forskjellige språkene			
	Utegruppa → skoggruppe metoden				Lage mat, nasjonal dag. Markere nasjonaldagen			
	Kjøkken/gymsal/tur: dele opp barna på tvers av alder/grupper				Hilse på forskjellige språk			
	Leke, være i lag, inkludere							
	Bordaktiviteter: Rundt matbordet brukes de/noen forskjellige språkene							
Telle på ulike språk								
Flagg; velg et ord på ditt språk →								

	norsk							
	Verdenskart med flagg fra hvert land							
	Lager mat sammen							
	Lager lekegrupper							
Rutiner	Faste spisetider, utedager, faste voksne i ulike aktiviteter				Sette av mer tid til påkledning og måltider			
	Oppfordrer til å hjelpe hverandre i hverdagssituasjoner				Være gode rollemodeller			
	Roser barna når de samarbeider				Legge til rette for læringsmiljø			
	Er gode rollemodeller				Bedre samarbeid innenfor samme kultur/språk			
	Ja-regel: kan jeg være med på leken? JA!!				Sette av mer tid til lek, fokus på lek			

Bord 3: Hvordan få til bedre samarbeid om/på morsmål?								
Dette gjør vi				Dette kan vi gjøre				
<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>	<i>Faglig og praktisk</i>	<i>Faglig-samarbeid</i>	<i>Foreldre samarbeid</i>	<i>Admin.</i>	
Rutiner	Kommunikasjon/samarbeid mellom kontaktlærer og morsmåslærer		Daglig samarbeid med foreldre		Tørre å spørre mer (elev)	Mer samarbeid med morsmåslærer	Tørre å spørre mer (foreldre)	Flere dager i uke og flere timer (??)
	Bruke personal/ressurser bhg har	(Morsmåslærer?) Inne i klasserommet for å hjelpe med begreper	Bruke assistenter som snakker samme språk hvor foreldre ikke snakker godt norsk		Bruke NAFO		Bedre samarbeid med foreldrene i bhg.	
	Fag/tema gjøres i små grupper og inne hos hele klassen		Samarbeid mellom kjøkkenassistent og foresatte om mat					
Morsmål /synliggjøring	Bøker på morsmål (mininbibliotek) som vi og foreldre kan samarbeide om		Morsmåslærer	Oppfordre og anerkjenne barnas morsmål ved å spørre hva forskjellige ting heter på deres morsmål.		Inkludere/veilede foreldrene om at det er viktig å bevare sitt morsmål hjemme. At det er OK å snakke morsmålet seg i mellom i garderoben i bhg.	Morsmåslærer / assistent	
	Synliggjøring av morsmål med morsmåldag, plakat med "velkommen" på forskjellige språk,							Spørre barnet om det ønsker å få sitt navn skrevet både på norsk og

	viktig info på forskjellige språk				morsmålet			
	Verdenskart med flagg				Ha bilde av flagg fra barnas hjemland på basen			
	"snakkepakker				Flere visuelle plakater om ulike begrep som brukes hverdagen → bilde og tekst			
	Flagg + velkommen				Enkelt alfabet på forskjellige språk. Visuelt.			
	Flerspråklige får leke i samme grupper, sitte sammen ved måltider.							
	"Hei" på forskjellige språk							
Aktiviteter	Syng og telle på forskjellige språk				Lytte/høre på sanger fra barna land	Utvikle snakkepakka (jobbe med flere språk)	Bruke foreldre (sang, eventyr etc)	
	Dramatisere historier fra forskjellige land				Ha/lære barnas alfabet			
	Spille musikk fra forskjellige land for barna				Ha kulturreise: lære fra de andre barnas hjemland (dyr, mat etc)			
	Lesegrupper – fortelle eventyr (eldre barn til				Språktrappa			

	yngre)							
	Oversette på google				Konkreter			
					Ord på ting rundt oss			
					Ordbankord			
					Leker fra forskjellige kulturer			
					Markere nasjoanldage r			
					Hverdagslige begreper som vi bruker i vår SFO-dag på engelsk og ulike språk som vi har på vår skole			