

Mari Hellerud Snekkevåg

**Flerkulturell og tospråklig – problem eller ressurs?
Om kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og
kulturelt mangfold i skolen**



Masteroppgave

August 2010

Masteroppgave i flerkulturell og internasjonal utdanning
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo

Thesis submitted for the Master degree in
Multicultural and International Education
Faculty of Education and International studies
Oslo University College

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en sammensatt opplevelse. Jeg startet opp full av pågangsmot, men underveis opplevde jeg flere ganger at pågangsmotet ble erstattet av usikkerhet og frustrasjon. Likevel opplevde jeg at gleden over å undersøke, analysere og skrive kom tilbake - gang på gang. Nå som oppgaven er ferdig, er ønsket om mer tid til å grave meg dypere ned i problemstillingen fortsatt tilstede. Det kan jeg takke min fantastiske veileder Jannicke Heldal Stray for. Du har vært en uvurderlig støtte, og stilt opp med gode råd, konstruktiv kritikk og oppmuntrende ord.

Andre jeg ønsker å rette en spesiell takk til er studievenninnene mine Kristin, Maria, Heidi, Eline, Kari, Gro, Hanna, Bushra og alle dere andre som har slått av en prat på masterrommet. Dere har gjort perioden ved Høgskolen i Oslo til en morsom, interessant og lærerik tid som jeg aldri kommer til å glemme.

Jeg er veldig takknemlig overfor min kjære Lars Petter som har tatt oppgavens problemstilling seriøst, lyttet og kommet med tilbakemeldinger underveis. Du har bidratt til at jeg har fått tankene over på andre ting, og holdt humøret mitt oppe. Jeg vil også takke mamma og pappa for at dere alltid har hatt tro på at jeg ville klare det her, og for at dere har gitt meg en oppvekst der diskusjon og samfunnsengasjement har vært en naturlig del av hverdagen. Tilslutt vil jeg si takk til vennene mine, som frivillig og ufrivillig, har lyttet til mine frustrasjoner og gleder gjennom hele denne prosessen.

Mari Hellerud Snekkevåg

Oslo, 30.07.2010

Sammendrag

Fokus og tema for denne masteroppgaven er rettet mot kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. Hensikten er å undersøke om det å være flerkulturell og tospråklig betraktes som et problem eller en ressurs i opplæringen av språklige minoriteter. Jeg har studert aktuelle kunnskapspolitiske styringsdokumenter, St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (KD 2006) og St. meld. nr. 23 (2007-2008) Språk bygger broer (KD 2008), og undersøkt hvilken betydning minoritetslevenes språklige og kulturelle bakgrunn tillegges i kunnskapspolitikken. Jeg har lagt særlig vekt på språkopplæringen som gis til minoritets elever i norsk skole. Studien tar utgangspunkt i flerkulturell utdanningsteori, Charles Taylors anerkjennelsesteori og Pierre Bourdieus teori om skjult makt i utdanningssystemet, og det er disse teoriene som har vært mitt analyseverktøy. Datamaterialet fra de aktuelle stortingsmeldingene har blitt drøftet i lys av teoretiske perspektiver og begreper om læring av andrespråk, kapitalbegrepet og forholdet mellom identitet og anerkjennelse.

Minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud er preget av et sterkt norskspråklig fokus. Formålet er at elevene skal lære seg norsk så raskt som mulig slik at de kan gå over i den ordinære undervisningen. Opplæring i og på morsmålet gis kun til elever med begrensede norskspråklige ferdigheter. Mine resultater viser at det er den norske majoritetens språk og kultur som betraktes som kulturell kapital i skolen, og som elevene undervises på bakgrunn av.

Med utgangspunkt i mine resultater vurderer jeg norsk kunnskapspolitikk for ikke å være godt nok tilrettelagt for å gi minoritetsspråklige elever en god språklig og faglig utvikling. Det kan blant annet komme av at morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring ikke vektlegges i opplæringen av denne elevgruppen. Det norskspråklige fokuset kan tyde på at minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle erfaringer og kunnskaper ikke betraktes som viktige i skolesammenheng. Det kan leses dit hen at minoritetsspråklige elever undervises og måles etter en *norskspråklige og kulturell norm*. En slik kunnskapspolitikk kan ha innvirkning på minoritetslevenes faglige mestring og identitetsdannelse.

Summary

The focus and topic of this master thesis is aimed at the educational policies approach for linguistic and cultural diversity in schools. The purpose is to examine whether being multicultural and bilingual is regarded as a problem or a resource in the education of linguistic minorities. I have studied relevant educational parliamentary documents, St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2006) and St. meld. nr. 23 (2007- 2008) *Språk bygger broer* (KD 2008), and examined the impact that language minority students' linguistic and cultural background is given in the educational policies. I have placed particular emphasis on language training provided to minority pupils in Norwegian schools. The study is based on multicultural education theory, Charles Taylor's recognition theory and Pierre Bourdieu's theory of hidden power in the education system, and these theories have been my analysis tools. The data from the relevant parliamentary documents have been discussed in light of the above-mentioned theories and central notions on second language learning, Bourdieu's conception of capital and the relationship between identity and recognition.

Minority language students' education is characterized by a strong Norwegian-language focus. The aim is that the pupils should learn Norwegian as quickly as possible, so that they can move over to the regular curriculum. Education in the pupils' mother tongue is only given to students with limited Norwegian language skills. My results show that it is the Norwegian majority culture and language that is considered cultural capital in schools and which the students are taught on the basis of.

On the basis of my results, I consider the Norwegian educational policies of not being well enough prepared to provide language minority students a solid linguistic and academic development. This may be partly because mother tongue education and bilingual vocational training is not emphasized in the education of this student group. The Norwegian-language focus may indicate that the minority language students' linguistic and cultural experiences and knowledge are not considered important in the school context. This can be read to mean that the minority language students are taught and measured by a *Norwegian linguistic and cultural norm*. Such an educational policy might affect minority students academic mastering and identity formation.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
SUMMARY	IV
INNHOLDSFORTEGNELSE	V
1.0: INTRODUKSJON	1
1.1 FOKUS OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 METODISK TILNÆRMING	3
<i>Dokumentanalyse og undersøkelsesprosessen</i>	4
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	6
<i>Minoritetsspråklige elever</i>	6
<i>Tilpasset opplæring</i>	6
<i>Særskilt språkopplæring</i>	7
1.4 AVGRENSING OG KILDEUTVALG	7
1.5 OPPBYGGING AV TEKSTEN.....	8
2.0 MANGFOLD I SKOLEN	9
2.1 EN FLERKULTURELL SKOLE ELLER EN SKOLE MED MINORITETER?	9
2.2 OPPLÆRINGSTILBUDET FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I NORGE	11
2.3 KARTLEGGING – OM MINORITETSELEVERS SKOLEPRESTASJONER	13
3.0 PEDAGOGISKE PERSPEKTIVER PÅ TOSPRÅKLIGHET	17
3.1 TOSPRÅKLIGHET	17
<i>Førstespråk (morsmål)</i>	17
<i>Andrespråk</i>	18
<i>Tospråklig kompetanse</i>	18
3.2 OPPLÆRINGSMODELLER FOR TOSPRÅKLIGE ELEVER.....	19
<i>Enspråklige former for opplæring</i>	20
<i>Svake former for opplæring</i>	21
<i>Sterke former for opplæring</i>	21
<i>Konsekvensen av ulike opplæringsmodeller</i>	22
<i>Morsmål– nøkkelen til suksess!</i>	23
3.3 KUNNSKAP OM LÆRING AV ANDRESPRÅK	24
<i>Tospråklig og kognitiv utvikling</i>	24
<i>Gjensidig avhengighet</i>	25
<i>Hverdagslig samtale – akademisk språkforståelse</i>	27
4.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	30
4.1 SKJULT MAKTE OG REPRODUKSJON	30
<i>Kapitalbegrepet</i>	31
<i>Habitus</i>	32
<i>Felt</i>	33
<i>Symbolisk vold</i>	34
<i>Skolens reproduserende og utvelgende funksjon</i>	35
4.2 IDENTITET OG ANERKJENNELSE	37
<i>Taylors anerkjennelsesteori</i>	38
<i>Identitetspolitikk</i>	40
5.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALE	44
5.1 STORTINGSMELDING NR. 16 ... OG INGEN STO IGJEN	44
<i>Oppsummering</i>	50
5.2 STORTINGSMELDING NR. 23 SPRÅK BYGGER BROER.....	50
<i>Oppsummering</i>	54

<i>Sammenhengen mellom de to stortingsmeldingene</i>	<i>55</i>
6.0 FLERKULTURELL OG TOSPRÅKLIG – PROBLEM ELLER RESSURS?	56
6.1 SKOLENS KULTURELLE KAPITAL	56
6.2 TILRETTELEGGING AV SPRÅKOPPLÆRINGEN.....	60
6.3 ANERKJENNELSE – EN POLITISK MÅLSETNING?	65
6.4 SYMBOLSK VOLD I UTDANNINGSSYSTEMET?.....	69
<i>Oppsummering</i>	<i>71</i>
7.0 KONKLUDERENDE BEMERKNINGER.....	72
7.1 KONKLUSJON	72
7.2 VEIEN VIDERE	74
LITTERATURLISTE	I
OFFENTLIGE PUBLIKASJONER.....	V

1.0: INTRODUKSJON

1.1 Fokus og problemstilling

Interessen for og spørsmål om minoritetsspråklige elevers situasjon i skolen, ble vekket hos meg etter at jeg det første året på masterstudiet stiftet bekjentskap med Pierre Bourdieus sosiologiske teori om det sosiale system, og forholdet mellom utdanning og kultur. Bourdieu (2006) hevder at skolen, som en tilsynelatende upartisk og nøytral formidler, fremmer og reproduserer ulikheter. I følge Bourdieu bygger skolen på sosiale og kulturelle ressurser, det han omtaler som kulturell kapital fra noen grupper i samfunnet, som oftest majoritetsbefolkningen. Han hevder at det er majoritetens kultur som er representert i skolen, det er den man undervises etter. Bourdieu mener at barn fra majoritetskulturen har lettere for å ta til seg lærdom på skolen, fordi de behersker de kulturelle kodeksene som eksisterer i skolen - om det er språket, symbolikken eller lignende. I følge han blir den kulturelle kapitalen til de som ikke representerer majoriteten i samfunnet, oversett i utdanningssystemet. De får derfor ikke bekreftelse på at deres kulturelle kapital anerkjennes av storsamfunnet (Bourdieu & Passeron 2006). I denne oppgaven er det implikasjonene av en slik type reproduksjon av majoritetens kulturelle kapital som belyses. For å undersøke dette har jeg valgt å sette søkelys på språkopplæringen for minoritetsspråklige elever i skolen, fordi språk er en viktig bærer av kultur og identitet.

Norge har bestandig vært et flerkulturelt samfunn, men med innvandrere fra ikke-vestlige land har mangfoldet blir mer omfattende og synlig (Gressgård 2002). Minoritetsspråklige elever er ikke en felles gruppe med felles kjennetegn, men derimot svært forskjellige fra hverandre, med ulike erfaringer, ferdigheter og handlingsstrategier. Det nye mangfoldet av kulturer, livssyn og levemåter er noe skolen må forholde seg til. Skolen er av stor betydning når minoritetsspråklige skal sosialiseres inn i et nytt samfunn. Denne sosialiseringsprosessen handler om å integrere en ny kultur, nytt språk, nye normer og væremåter, altså å tilegne seg ny kulturell kapital. Den kunnskapen og de verdiene som barna har med seg hjemmefra har betydning for hva slags kulturell kapital de møter skolen med, og kan være avgjørende for hvordan elevene tilegner seg kunnskap. Barn fra minoritetsgrupper som ikke besitter den sosiale og kulturelle kapitalen som er akseptert i skolen, kan lett føle seg ekskludert og fremmedgjort i skolen (Gressgård 2002). Hvordan sosialiseringen og opplæringen av minoritetsspråklige elever foregår, bestemmes blant annet av de politiske føringene for skolen.

Den norske skolen har en sentral rolle som identitetskaper og formidler av felles tradisjoner, verdier og kunnskaper. Målet for fellesskolen er å skape sosial utjevning og like muligheter for alle uansett utgangspunkt. Enhetstankegangen står sterkt, og har vært med på å prege skolereformene. I læreplanenes generelle del står det blant annet at skolen skal sikre nasjonal identitet, felles tro og meninger (UD 2006). Videre i den generelle delen heter det:

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden (UD 2006:19).

Den generelle delen i læreplanen (UD 2006) er blitt kritisert for å være preget av en monokulturell tankegang hvor felles referanserammer og felles kultur fremheves som viktig (Pihl 2005, Lidén 2005, Heldal Stray 2010). Den generelle delen er en videreføring fra den forrige læreplanen (L97). I prosessen med utviklingen av Kunnskapsløftet ble en revidering av den generelle delen ikke prioritert (Heldal Stray 2010). Det kan derfor synes som om de skolepolitiske myndighetene ikke er opptatt av å utvikle nye referanserammer, som kanskje ville stemt bedre overens med andre forståelsesmåter og sosiale erfaringer som mennesker fra ulike kulturer disponerer (Lidén 2005). På bakgrunn av dette har jeg valgt å fokusere på minoritetsspråklige elevers språkopplæring, for å undersøke hvilken betydning elevenes språklige og kulturelle bakgrunn tillegges i de skolepolitiske styringsdokumentene.

Læreplanen fra 2006, Kunnskapsløftet, er etterfulgt av en rekke stortingsmeldinger. Det er meldinger som legger føringer for en mer inkluderende skole, for å sikre at barn og unge lærer mer. I denne masteroppgaven er det et utvalg av de politiske dokumentene som har kommet i etterkant av Kunnskapsløftet som undersøkes. Jeg tar utgangspunkt i to kunnskapspolitiske styringsdokumenter, og konsentrerer meg om den offisielle norske utdanningspolitikken rettet mot minoritetsspråklige elever, slik den kommer til uttrykk i St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2006) og St. meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer* (KD 2008). Disse dokumentene er valgt fordi de omhandler føringer for opplæringen av minoritetsspråklige elever.

I denne avhandlingen undersøker og beskriver jeg kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. Formålet er å få kunnskap om hvordan elevenes språklige og kulturelle bakgrunn vektlegges i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene. Blir det å være flerkulturell og tospråklig betraktet som et problem eller en ressurs i den norske kunnskapspolitikken?

Jeg vil vise til empiri og forskning som viser at det er en rekke holdepunkter for å hevde at god kunnskap om egen kultur og et godt utviklet førstespråk er viktig for barns læring. Jeg har valgt å legge vekt på språkopplæringen som gis til denne elevgruppen, fordi språk er viktig både for læring og for identitetsutviklingen (Østberg 1992).

Som teoretisk ramme for å forstå hvordan kunnskapspolitikken forholder seg til språklig og kulturelt mangfold i skolen, anvender jeg multikulturell teori om identitet og anerkjennelse (Taylor 1994). Videre benytter jeg Bourdieus (1997; 1999; 2006) teori om skjult makt og reproduksjon i utdanningssystemet, for å undersøke om minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn tillegges verdi i de skolepolitiske styringsdokumentene. Som redskap for å belyse språkopplæringen som gis til minoritetsspråklige elever i den norske skolen, støtter jeg meg til teorier og perspektiver fra det tospråklige forskningsfeltet (Baker 2006; Cummins 1984; 2000; 2003, Thomas & Collier 1997, Øzerk 1997; 2003).

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i en fortolkende tilnærming til problemstillingen, gjennom dokumentanalyse av skolepolitiske styringsdokumenter.

1.2 Metodisk tilnærming

Valg av metode avhenger av saksfeltet som skal undersøkes. I følge Holme og Solvang er: ”(...) metoden i seg selv bare et redskap” (Holme & Solvang 1996:13), som er nødvendig for å gjøre et seriøst forskningsarbeid. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan språklig og kulturelt mangfold tilrettelegges i et utvalg kunnskapspolitiske styringsdokumenter. Hensikten er å få kunnskap om hvordan minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn vektlegges i kunnskapspolitikken. For å besvare problemstillingen har jeg valgt å gjøre en kvalitativ analyse av dokumenter, noe som innebærer at forskeren studerer meningsinnholdet i det som står skrevet (Thagaard 2003). Dataene jeg skal undersøke er det som kommer til uttrykk i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene.

Dokumentanalyse og undersøkelsesprosessen

Dokumentanalyse er en metode der man gir visse tekster 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. Når man analyserer skriftlige kilder, er det derfor viktig å ha klart for seg hva slags dokumenter man arbeider med (Holme & Solvang 1996). Skriftlige kilder kan, ifølge Repstad (2007), lett feiltolkes hvis man ikke kjenner til konteksten de oppstod i. Dokumenter har ulik validitet avhengig av hvem de er skrevet av og i hvilken hensikt de er skrevet. Offentlige dokumenter tillegges gjerne større validitet enn f. eks. avisinnlegg. Ved bruk av dokumentanalyse er det mulig å identifisere holdninger i offentlig politikk, 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 2004:120). 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).

I mitt prosjekt er dokumentanalyse et viktig metodisk verktøy for å belyse problemstillingen. Formålet med denne analysen er å undersøke meningsinnholdet i allerede produsert tekst. Undersøkelsen tar utgangspunkt i hvordan språklig og kulturelt mangfold vektlegges - og hvordan det tilrettelegges for dette mangfoldet i aktuelle kunnskapspolitiske styringsdokumentene. Det har derfor vært naturlig å begrense dokumentutvalget til de stortingsmeldingene som kom i etterkant av den nye skolereformen, Kunnskapsløftet. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt to meldinger, St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2006) og St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer* (KD 2008). Disse ble valgt fordi de omhandler minoritetsspråklige elevers opplæringsstilbud og sosial ulikhet i utdanningssystemet.

Stortingsmeldinger er politiske dokumenter. Formålet med en stortingsmelding om utdanning er å utrede og diskutere innholdet i norsk skole. Det er også ideologiske dokumenter der utdanningsmyndighetene presenterer sine visjoner for utdanning og skole, gir mål for

opplæringen og gjør rede for hvordan målene skal etterkommes. Stortingsmeldinger er konsensusdokumenter. Med det menes det at det er dokumenter som alle partiene på Stortinget kan enes om. Kunnskapspolitiske styringsdokumenter skapes ikke uavhengig av en kontekst, men er forankret og gitt mening i forhold til tidligere tekster (Thagaard 2003).

I følge Thagaard (2003) og Repstad (2007) foregår teksttolkning ved at man først avdekker språklig mening i teksten, før man viser tekstens budskap. Stortingsmeldinger er normative tekster. Det vil si at de gir et bilde av de holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer myndighetene ønsker å formidle. Når man foretar en dokumentanalyse er det viktig å ha 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).

Fokus i oppgaven er på opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever, som legger grunnlaget for å undersøke hvordan språklig og kulturelt mangfold vektlegges og tilrettelegges for i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene. Jeg støtter meg i hovedsak til to teoretikere, Charles Taylor (1994) og Pierre Bourdieu (1997; 1999; 2006), som viser viktigheten av å få anerkjennelse for eget språk og kultur for utviklingen av egen identitet. Språkopplæringen er et viktig aspekt i utviklingen av egen identitet (Øzerk 1997, Taylor 1994) og det er derfor jeg har valgt å sette fokus på minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i grunnskolen. Jeg bruker teorier og perspektiver fra tospråklighetsforskningen, for å skape refleksjon rundt den språkopplæringen som gis til denne elevgruppen i dag, og for å vise hvordan opplæringen bidrar eller ikke bidrar til anerkjennelse av minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn. Stortingsmeldingene analyseres og tolkes opp mot de ulike teoriene, ut fra en forståelse om at det som kommer til uttrykk i dokumentene bidrar til å konstruere den sosiale virkeligheten (Jørgensen & Phillips 1999), og dermed hvordan vi forholder oss til og omtaler minoriteter.

Det er ikke bare valg av metodisk tilnærming som er viktig når en problemstilling skal besvares, også hvilke begreper som benyttes og hvordan disse forstås, har innvirkning på undersøkelsen. Jeg vil derfor definere noen av de begrepene som anvendes senere i oppgaven, begreper som er relevante i forhold til oppgavens innhold og problemstilling.

1.3 Begrepsavklaring

Nedenfor vil jeg kort ta for meg de begrepene som har betydning for denne oppgaven. Dette er begreper som er relevante og viktige når minoritetselevs opplærings situasjon skal beskrives og drøftes senere i oppgaven. Begrepene jeg vektlegger er *minoritetsspråklige elever*, *tilpasset opplæring* og *særskilt språkopplæring*.

Minoritetsspråklige elever

Begrepet *minoritetsspråklige elever* brukes i utgangspunktet om alle i Norge som ikke har norsk eller samisk som morsmål (KD 2007). Dette begrepet brukes på samme måte som *språklige* minoriteter, som er det begrepet som oftest brukes i de skolepolitiske dokumentene. I strategien *Likeverdig opplæring i praksis* brukes begrepet minoritetsspråklige om: ”elever eller deltakere som i kortere eller lengre tid har behov for særskilt tilrettelagt opplæring” (KD 2007:11).

Denne definisjonen av minoritetsspråklige elever brukes også i grunnskolestatistikken. Minoritetsspråklige elever kan ikke uten videre sammenlignes med personer i innvandrerbefolkningen, fordi det som regel bare er elever som får morsmålsopplæring eller andre former for særskilt språkopplæring som klassifiseres som minoritetsspråklige. Bruken av definisjonen minoritetsspråklig henger blant annet sammen med tilskuddsordninger i skolen, samt tiltak som morsmålsopplæring og tospråklig opplæring (Dzamarija & Kalve 2004).

Jeg finner det hensiktsmessig å benytte begrepet *minoritetsspråklige elever* eller bare *minoritetselever*. Jeg omtaler alle som har ett annet morsmål enn norsk som minoritetsspråklige. Begrepet vil derfor ikke være basert på hvorvidt de har behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Begrepet minoritetsspråklig opptrer ofte i forbindelse med tilpasset opplæring, fordi tilpasset opplæring er et av virkemidlene som anvendes i opplæringen av denne elevgruppen.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler i stor grad om at skolen skal kompensere for elevenes svake evner, og at opplæringen tilpasses deres forutsetninger. Tilpasset opplæring omtales som et virkemiddel for å møte utfordringen med store prestasjonsgap mellom elevene, og den sosiale ulikheten i befolkningen (Jenssen & Lillejord 2009). Tilpasset opplæring kjennetegnes ved at

det er variasjon i bruk av oppgaver, lærestoff, arbeidsmåter og hvordan opplæringen organiseres. Det er nødvendig med høy bevissthet rundt valg av virkemidler i opplæringen slik at opplæringen er egnet til å fremme den enkelte elevs og fellesskapets læringsutbytte. Opplæringen skal tilpasses fag og lærestoff, så vel som elevens alder og utviklingsnivå. Målet er at alle elever skal få vise det de kan. Tilpasset opplæring ses i sammenheng med likeverdig opplæring (KD 2007). En form for tilpasset opplæring som er spesielt rettet mot minoritetsspråklige elever er *særskilt språkopplæring*.

Særskilt språkopplæring

Særskilt språkopplæring er et opplæringstilbud som gis til minoritetsspråklige elever etter Opplæringsloven § 2-8 (Lovdata 1998). Opplæringen foregår på norsk, med intensjoner om at eleven skal lære seg norsk så raskt som mulig slik at eleven etter hvert kan følge ordinær norskopplæring. Særskilt språkopplæring gis enten på bakgrunn av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk. Det er opp til den enkelte skole hvilken læreplan eleven skal følge (KD 2007). Har eleven ytterligere behov for språktilpasning, har den rett på morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring. Denne opplæringen kan legges til en annen skole enn den eleven vanligvis går på (Lovdata 1998).

Dersom eleven følger den ordinære læreplanen i norsk, er det opp til den enkelte skole hvordan de nødvendige tilpasningene i forhold til opplæringen gjøres. I tillegg er det opp til hver enkelt kommune å avgjøre om de skal tilby morsmålsopplæring og tospråklig opplæring (KD 2007). Det er derfor naturlig at opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever varierer ut fra hvilken skole og kommune eleven tilhører (Follo 2008).

1.4 Avgrensing og kildeutvalg

Jeg har valgt å avgrense problemstillingen til å omhandle kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. Med dette mener jeg hvilken betydning minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn tillegges i skolepolitikken, og hvordan dette kommer til uttrykk i dokumentene. Grunnen til at jeg undersøker kunnskapspolitikken som føres overfor minoritetsspråklige elever, er fordi denne politikken setter rammer for hvordan skolen forholder seg til det språklige og kulturelle mangfoldet som disse elevene bringer med seg. De to stortingsmeldingene som ligger til grunn for

undersøkelsen, sier noe om hvordan myndighetene mener forholdene i skolen og samfunnet bør være.

I oppgaven tar jeg i bruk ulike kilder for å belyse den nevnte problemstillingen. Oppgaven bygger i hovedsak på *primærkilder*. I enkelte tilfeller har jeg derimot tatt i bruk *sekundærkilder*. Sekundærkilder kan være nyttig å ha som parallell støtte, hvis den originale teksten er lite tilgjengelig. Selv om jeg i oppgaven tar utgangspunkt i norsk skolevirkelighet, benytter jeg hovedsakelig internasjonal forskningen og teori. Bakgrunnen for valg av litteratur er at det er teori og forskning som jeg er blitt introdusert for gjennom masterstudiet, og som er anerkjent innenfor flerkulturell utdanning. Man skal vise varsomhet når man overføre begreper og resultater fra forskjellige skolesystemer og samfunnsforhold, men forhåpentligvis kan teorien og forskningen som brukes i denne oppgaven tilføre kunnskap og inspirere til nytenkning i norsk skole. Likevel er det viktig å få frem at gode intensjoner og resultater i en sammenheng, ikke er en garanti for at et tiltak vil virke i et annet land, i en annen kontekst, eller overfor andre grupper i samfunnet.

1.5 Oppbygging av teksten

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler. I kapittel 1 har jeg gitt en innføring i tema og problemstilling for denne undersøkelsen. Jeg har redegjort for den metodiske tilnærmingen og viktige begreper. Begrepene som er definert er begreper som kan knyttes til opplæringen av minoritetsspråklige elever. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av oppgavens avgrensning, samt kildeutvalget.

Kapittel 2 redegjør for hva som skiller en flerkulturell skole fra en skole med minoritets elever. Kapittelet gir et overblikk over opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i Norge, og ser på kartleggingen av minoritets elevers skoleprestasjoner. I kapittel 3 redegjør jeg for pedagogiske perspektiver på tospråklighet, mens kapittel 4 omhandler studiens teorigrunnlag. Sentrale teorier og perspektiver om makt, kultur, identitet og anerkjennelse blir presentert. I kapittel 5 blir det empiriske materialet lagt frem. Det drøftes gjennom sentrale teoretiske begreper og perspektiver i kapittel 6. I sluttkapittelet samler jeg opp trådene og oppsummerer hovedfunnene.

2.0 MANGFOLD I SKOLEN

De siste 40 årene har det pågått en omfattende innvandring til Norge, noe som har bidratt til å øke det språklige, religiøse og kulturelle mangfoldet i skolen. Skolen er en viktig arena for inkludering og deltakelse i samfunnet. Utdanning er viktig for sosial mobilitet, og har samtidig en utjevne funksjon (Støren 2005). Mangel på kunnskap kan bidra til å forsterke bildet av ”oss og dem”. Det er derfor viktig å bidra til økt kunnskap om minoritetsspråklige elever i skolen. Dette vil gi et bedre beslutningsgrunnlag for viktige politiske avgjørelser som berører minoriteters situasjon i Norge, og kan også legge grunnlaget for en bedre forståelse mellom innvandrere og andre nordmenn.

I dette kapittelet er hensikten å gi et overblikk over det mangfoldet som skolen må forholde seg til, og samtidig se på hvordan skolen forholder seg til dette mangfoldet. Kapittelet innledes med perspektiver på hva som gjør en skole til en flerkulturell skole eller bare en skole med minoriteter. Videre gir jeg en oversikt over opplæringstilbudet for minoritetselever. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av kartleggingen av minoritetsspråklig elevers skoleprestasjoner.

2.1 En flerkulturell skole eller en skole med minoriteter?

Skoler der det er elever med minoritetsbakgrunn omtales ofte som flerkulturelle skoler. Utgangspunktet for å omtale en skole som flerkulturell er i mange tilfeller andelen elever med minoritetsbakgrunn. Betegnelsen brukes altså med utgangspunkt i egenskaper hos elevene og de foresatte, og ikke om skolen har en pedagogikk og praksis som tar utgangspunkt i et flerkulturelt perspektiv (Hauge 2004).

Den norske skolen, og da særlig Oslo-skolen, blir karakterisert som en flerkulturell skole. Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (KD 2007) forstår den flerkulturelle skolen på denne måten:

En flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikheter (KD 2007:9).

En slik forståelse av den flerkulturelle skolen gir uttrykk for at ulikheter er noe positivt, og at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs for barnehagen og skolen. Likevel er det mulig å tolke bruken av ordet *kan* som en form for reservasjon overfor hvor verdifullt dette språklige, religiøse og kulturelle mangfoldet regnes for å være. Denne reservasjonen kan komme av at undersøkelser (Kjærnsli m. fl. 2007) viser at det er utfordringer knyttet til det flerkulturelle.

Hauge (2004) peker på at det er mange skoler i Norge som definerer seg som flerkulturelle, men at den ordinære driften ikke er tilpasset de minoritetsspråklige elevene. Hun skiller mellom to ulike typer skoler, *de ressursorienterte* og *de problemorienterte*. I en ressursorientert skole blir det språklige, religiøse og kulturelle mangfoldet blant elever, foresatte og lærere sett på som normalt tilstand. Mangfold er en naturlig del av skolehverdagen, og elevenes rett til å være annerledes i fellesskapet ivaretas. I en slik skole blir det språklige, religiøse og kulturelle mangfoldet betraktet som en berikelse og naturlig del av fellesskapet. Ulike språk, kulturer og religioner synliggjøres og anerkjennes i skolens innhold, planer og organisering. På denne måten blir alle en del av skolens flerkulturelle fellesskap (Hauge 2004).

I en problemorientert skole blir mangfold sett på som problematisk og ressurskrevende. De tiltakene som er rettet mot de minoritetsspråklige elevene inkluderer bare denne elevgruppen og ikke majoritets elevene. I en slik skolehverdag blir det fort et skille mellom "oss" og "dem". Dette kan ha negative konsekvenser for selvoppfatningen, og for muligheten til positiv utvikling og læring. I en problemorientert skole blir annerledeshet og forskjellighet betraktet som et problem og til hinder for skolens arbeid. Målet for skolen er "norskhet", og det er en monokulturell pedagogisk forankring. Dermed er det bare de elevene, foresatte og lærerne med majoritetsbakgrunn som utgjør fellesskapet i skolen (Hauge 2004).

Banks (2004) gir et annet bidrag til forståelsen av en inkluderende og flerkulturell skole. Han bruker begrepet multikulturell utdanning som er ideen om at alle elever, uavhengig av kjønn, etniske tilhørighet, rase, religion, språk, seksuell legning, sosiale klasse eller kultur, skal ha like muligheter til å lære på skolen. Multikulturell utdanning går på å endre hele skolens innhold, ikke bare pensum, men også opplæringsmiljøet, slik at alle, uansett kjønn, kultur og etnisk tilhørighet, identifiserer seg med skolen (Banks 2004).

I hvilken grad skolen betrakter mangfoldet som en ressurs og en positiv utfordring, eller som et problem og en uønsket situasjon, kan ha konsekvenser for skolen som pedagogisk institusjon. I følge Hauge (2004) må skolens mål være å bli en flerkulturell skole med flerkulturell perspektiver. For å lykkes med dette må språklig, religiøst og kulturelt mangfold være en integrert del av skolens pedagogikk og organisering (Hauge 2004). Tilrettelegger den norske kunnskapspolitikken for en skole der språklig og kulturelt mangfold kommer til uttrykk?

2.2 Opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i Norge

På begynnelsen av 70-tallet økte det språklige og kulturelle mangfoldet i det norske samfunnet. Skolen var dårlig rustet til å ta imot dette mangfoldet. I Mønsterplanen for 1974 (M-74) var holdningen at morsmålet var til hinder for tilegnelse av andrespråket (Hvenekilde 1994). Det var på dette tidspunktet en assimileringstankegang som dominerte ved at elevene skulle lære seg norsk og bli norske (Pihl 2005). Etter flere år med norskopplæring, ble det klart at denne opplæringsmodellen ikke fungerte særlig godt (Hvenekilde 1994). På 80-tallet ble det en økende oppslutning om morsmåletts rolle i opplæringen av språklige minoriteter, og morsmålet ble etterhvert anerkjent som viktig i utviklingen av kulturell identitet (Hvenekilde 1994, Pihl 2005). I 1987 kom den nye Mønsterplan for grunnskolen (M-87). Da var det for første gang utarbeidet retningslinjer for opplæringen av språklige minoriteter, og det var egne fagplaner for morsmålsopplæring og norsk som andrespråk. Målet var at barna skulle bli funksjonelt tospråklige (KUF 1999). I Stortingsmelding nr. 29 (KUF 1995) § 4.1.2 ble det blant annet fastslått at elevene burde få den første lese- og skriveopplæringen på det språket de behersket best. Samtidig ble det bestemt at opplæring i og på morsmålet skulle brukes i den grad det lot seg gjennomføre. Dette var i tråd med tospråklighetsforskningen, og Norge fikk status som foregangsland når det gjaldt synet på utdanning av språklige minoriteter (Hvenekilde 1994).

Tiltross for at dokumentene ga uttrykk for en sterk satsning på morsmålsundervisning i skolen, viste det seg imidlertid at kommunene ikke ga elevene den opplæringen de hadde krav på etter M-87. I tillegg fikk morsmålslærerne manglende opplæring, noe som påvirket morsmåletts faglige status i skolen. Utover på 1990-tallet ble morsmålsundervisningen stadig redusert (Hvenekilde 1994, Pihl 2005). Hvenekilde (1994) hevder at dette kunne skje fordi kommunene hadde for stor frihet til å disponere økonomiske midler. Minoritetsspråklige

elever ble ikke prioritert når de økonomiske avgjørelsene skulle tas. En annen årsak til innskrenkningen av morsmålsopplæringen skyldtes innføringen av bostedsskoleprinsippet. Elevene skulle nå gå på skole i nærmiljøet sitt. Argumentene for denne avgjørelsen var at det ville føre til en bedre integrering i nærmiljøet, samt at barna ville lære norsk raskere dersom de hadde andre norske barn å være sammen med. De pedagogiske konsekvensene for denne elevgruppen ble ikke vektlagt. Resultatet var at mange elever begynte på skolen uten å møte noen voksne å kommunisere med, og de ble sittende i klasserommet måneder og år uten å få utbytte av undervisningen. Foreldrene mistet også noen å kommunisere med, og fikk derfor ikke muligheten til å følge opp barna like godt som tidligere (Hvenekilde 1994). Hvenekilde (1994) hevder at ønsket om muslimske skoler kan være et tegn på at skolen ikke har greid å inkludere elevenes språklige og kulturelle bakgrunn i opplæringen.

Med innføringen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) var målet om tospråkligheitt tatt bort. Norsk som andrespråk ble nå skolens fremste virkemiddel for minoritetsspråklige som ikke hadde tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære norskundervisning. Norsk som andrespråk var forsterket tilpasset opplæring i og på norsk med mål om at elevene skulle komme raskt over i ordinær norskundervisning. Morsmål og tospråklig opplæring ble redusert til sekundære hjelpemidler i opplæringen (Follo 2008). Denne opplæringsformen ble, med noen små endringer, videreført i den nye grunnskolereformen, Kunnskapsløftet, som trådte i kraft høsten 2006. Også i USA er det en lignende nedprioritering av tospråklig opplæring av minoritetsspråklige elever (Pihl 2005).

Høsten 2009 ble det i tillegg til den ordinære læreplanen innført læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Læreplanen er en overgangsplan som bare skal benyttes til eleven er i stand til å følge opplæringen etter ordinær læreplan i norsk. Planen er nivåbasert og aldersuavhengig. Den er strukturert i fire hovedområder: lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur. For hvert av disse områdene er det kompetansemål på tre nivåer. Når eleven har nådd målene på nivå 3, skal den være kompetente nok til å følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne. Før opplæringen kan starte, må eleven vurderes slik at man vet hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i. Målet er at eleven skal utvikle norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig (UD 2009a). Det er hovedsakelig norsk som benyttes i opplæringen av elever med annet morsmål. Det er kun i tilfeller der læreren mener at eleven ikke har tilstrekkelig med kunnskaper i norsk til å følge den særskilte norskundervisningen, at eleven har krav på å få morsmålsopplæring og

tospråklig fagopplæring. Morsmålsopplæring betyr å undervise barnet på barnets eget morsmål, mens tospråklig fagopplæring innebærer en planlagt og aktiv bruk av to språk i opplæringen av eleven ved hjelp av tospråklig lærer (Follo 2008). I tillegg til læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er det innført en læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Disse to læreplanene har som hensikt å fremme tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Det er opp til skoleeier/skolen å velge om morsmålsopplæring etter læreplanen i morsmål for språklige minoriteter skal være en del av den særskilte språkopplæringen (UD 2009a). Denne metoden er ressurskrevende, og det innebærer at det er tospråklig lærere tilgjengelig for eleven som er minoritetsspråklig (Baker 2006).

2.3 Kartlegging – om minoritetselevs skoleprestasjoner

Minoritetselevs deltakelse i utdanningssystemet er blitt viet mye oppmerksomhet i media. Nasjonale prøver og PISA¹-undersøkelsene viser at minoritetsspråklige elever som gruppe presterer dårligere enn majoritetsspråklige elever (KD 2007). Førstegenerasjonsinnvandrere skårer lavere enn etterkommere. Tiltross for disse tallene, er det mange minoritetselever som klarer seg godt i skolen (KD 2007). Et eksempel er at Oslo-jenter med innvandrerbakgrunn gjennomfører videregående skole oftere enn ungdom flest (VG 2009).

De siste fem årene har det vært et økt fokus på elevenes prestasjoner i ulike fag i skolen. Det er ulike typer tester tilgjengelig for å måle elevenes kunnskaper og ferdigheter. Den første PISA-undersøkelsen ble gjennomført i 2000. I alt deltok 32 land og 270 000 elever i undersøkelsen, inkludert elever fra språklige minoriteter. OECD² står bak undersøkelsen som har som hensikt å kartlegge skolesystemene i ulike land. PISA måler 15-åringers kunnskaper i matematikk, lesing og naturfag. For å følge utviklingen gjentas undersøkelsen hvert tredje år, hver gang med hovedvekt på ett av de tre fagområdene. Dette er basisferdigheter med stor nytteverdi blant annet innenfor den globale økonomien (Hvistendahl & Roe 2003).

I tillegg til PISA-undersøkelsene, ble det i 2004 for første gang gjennomført nasjonale prøver i Norge. Prøvene gjennomføres på 5. og 8. trinn for å måle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Hensikten er å gi skolen, kommunen og statlige myndigheter informasjon om elevenes kunnskaper samsvarer med de målene som er satt i læreplanen for den bestemte aldersgruppen. På denne måten skal det bli enklere å forbedre kvaliteten på opplæringen (UD

¹ Programme for International Student Assessment

² Organisation for Economic Co-operation and Development

2009b). I tillegg til de nasjonale prøvene er også kartleggingsprøver blitt en integrert del av elevenes skolehverdag. Formålet med kartleggingsprøvene er å gi lærerne et verktøy for å finne frem til elever som har særskilte behov for tilrettelagt undervisning og oppfølging i lesing og regning. Kartleggingsprøvene skiller seg fra de nasjonale prøvene ved at resultatene kun brukes lokalt med den hensikt å bedre kvaliteten i opplæringsarbeidet (UD 2009b).

Resultatene fra PISA viser at norske elever presterer generelt dårligere enn våre nordiske naboer og OECD-gjennomsnittet (Pihl 2005). De minoritetsspråklige elevene i Norge presterer svakere enn de øvrige elevene. Prestasjonsforskjellene mellom majoritets elever og minoritets elever er større i Norge enn i andre land. Dette kan blant annet komme av språkproblemer. Undersøkelsene viser at minoritets elever gjør det svært dårlig i lesing og naturfag hvor det er mye tekst i oppgavene, mens i matematikk hvor det er oppgaver med lite tekst, nærmet resultatene seg resultatene til de øvrige elevene (Hvistendahl & Roe 2003).

Resultater fra nasjonale prøver og kartleggingsprøver i skolen har vist samme tendens som PISA-undersøkelsene. Minoritets elever gjør det dårligere enn majoritets elevene i basisfagene i skolen, da særlig i fag som medfører lesing og tekstforståelse. Både PISA, de nasjonale prøvene og kartleggingsprøvene er tester som skal gjennomføres på norsk og hvor mange av oppgavene er tekstbaserte. Likevel skal alle elevene i skolen delta, men unntak av elever med ingen eller begrensede norskkunnskaper - elever som bare har vært i Norge ett års tid (UD 2009b).

PISA undersøker ikke bare elevenes fagkunnskap. Elevene må også fylle ut spørsmål om hjemmebakgrunn, lesevaner, læringsstrategier og interesse for skolefag. Minoritets elever kommer oftere fra familier med lavere sosioøkonomisk status enn majoritets elever (Hvistendahl & Roe 2003). Resultater fra PISA-undersøkelsene viser at foreldres utdanningsnivå og økonomiske situasjon er av betydning for hvordan elevene presterer i skolen. Elever med minoritetsbakgrunn har i mindre grad enn majoritets elever foreldre som er yrkesaktive. En større andel av foreldrene til minoritets elever mottar trygd eller er hjemmeværende, enn foreldrene til de øvrige elevene (Hvistendahl & Roe 2003). Dersom foreldrene er uten jobb er det heller ikke lett å opparbeide seg gode norskkunnskaper, og dette kan være med å påvirke foreldrenes muligheter til å hjelpe barna med de språklige utfordringene de møter i skolen. Undersøkelsene viser likevel at elever med to utenlandskfødte foreldre er mer positive til leseaktiviteter enn de øvrige elevene. Til tross for dette er

sammenhengen mellom lesevanene og lesing på fritiden svakere enn for resten av elevene. PISA-undersøkelsene viser at forskjellen mellom elevene forsterkes og utvides i løpet av skoletiden. Norske elever ligger langt over OECD-gjennomsnittet når det gjelder økonomisk kapital. I PISA-undersøkelsene vil det si oppvaskmaskin, eget rom, internetttilgang, og antall fjernsynsapparater, mobiltelefoner, datamaskiner, biler og bad de har hjemme. Også de minoritetsspråklige elevene i Norge ligger over OECD-gjennomsnittet på dette området. Likevel er det stor forskjell mellom økonomien til minoritetsspråklige elever og de øvrige norske elevene. Elever med to utenlandsfødte foreldre har også lavere sosial kapital enn de øvrige elevene. Det er målt etter hvor ofte de diskuterer skolehverdagen, spiser middag sammen og generelt prater med foreldrene om det som skjer i hverdagen. Til gjengjeld diskuterer minoritets elevene oftere film, politikk, bøker og samfunnsspørsmål med foreldrene sine enn de øvrige norske elevene. Dette kalles i PISA for kulturell kompetanse i hjemmet. Minoritets elevene deltar oftere enn majoritets elevene i kulturelle aktiviteter, men har færre kulturgjenstander hjemme. De har også færre pedagogiske gjenstander som ordbok, kalkulator og faglitteratur enn gjennomsnittet av elever i Norge (Hvistendahl & Roe 2003).

Det eksisterer store utfordringer med hensyn til å tette prestasjonsgapet mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn. Thor Ola Engen (2009) hevder at elever som presterer dårlig på skolen opplever å falle utenfor resten av samfunnet. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn har ofte en faglig utfordrende skolesituasjon, fordi undervisningsspråket er et annet enn morsmålet. Mange minoritetsspråklige foreldre er ikke beredt til å møte de utfordringene som møter dem og barna i den norske skolen. Engen (2009) hevder at segregering og marginalisering er det mest sannsynlige utfallet. I den skolepolitiske debatten om minoritetsspråklige elever forklares forskjeller i skolesuksess ofte med kulturelle eller sosioøkonomiske forhold i elevenes bakgrunn. I styringsdokumentene pekes det blant annet på at foreldrenes utdanningsbakgrunn er av stor betydning for elevenes prestasjoner, det samme gjelder foreldrenes arbeidsstatus og inntekt (KD 2006). Forskning (Thomas & Collier 1997, Cummins 2000) viser imidlertid at skolen og især kvaliteten på undervisningen er minst like viktig som forhold i elevenes bakgrunn.

I dette kapittelet har jeg vist hvordan skolepolitikken har vært preget av mye prøving og feiling i forhold til hvilken opplæring som skal gis til elever med annet morsmål enn norsk. Mens det på slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet var mål om at elevene skulle bli

funksjonelt tospråklige, er dagens opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever dominert av et sterkt norskspråklig fokus. Det skilles mellom ressursorienterte og problemorientert skoler, skoler som betrakter mangfold som noe positivt og skoler som ser på mangfold som noe negativt og utfordrende. Nasjonale og internasjonale undersøkelser viser hvordan minoritets elever presterer svakere i skolen enn majoritets elevene. Dette begrunnes med mangel på norskspråklige ferdigheter og rett kulturell kapital.

I neste kapittel vil det være aktuelt å se nærmere på hva tospråklighetsforskningen sier om opplæringen av minoritetsspråklige elever, og hvilke opplæringsmodeller som viser best effekt for andrespråksinnlæringen.

3.0 PEDAGOGISKE PERSPEKTIVER PÅ TOSPRÅKLIGHET

I forrige kapittel så jeg på hvordan mangfold håndteres i ressursorienterte og problemorienterte skoler. Videre ga jeg en kort innføring i opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever, før jeg avsluttet med en presentasjon av minoritetslevers skoleprestasjoner.

I dette kapitlet presenteres teori og forskning som kan belyse tema for undersøkelsen, og som kan benyttes som redskap for å forstå opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever. Felles for de bidragene jeg presenterer er at de undersøker tospråklighet/morsmål og andrespråk, og ser på virkningen av tilpasset språkopplæring i skolen. I denne sammenheng er morsmålsopplæring spesielt interessant, fordi undervisningsmodeller der morsmålet har stor plass i opplæringen, kan være det mest aktuelle alternativet til dagens opplæring av minoritetsspråklige elever. Jeg gir en oversikt over forskjellige opplæringsmodeller for språklige minoriteter, og presenterer ulike perspektiver på opplæring av tospråklige elever. De forskerne jeg hovedsakelig støtter meg til er Colin Baker (2006) og Jim Cummins (1984; 2000; 2003). Cummins teorier og perspektiver om språkopplæring og språkutvikling av to – og flerspråklige barn er hensiktsmessige å benytte når problemstillingen skal belyses.

3.1 Tospråklighet

Omtrent 50 prosent av jordas befolkning vokser opp i en tospråklig situasjon, og det er derfor like vanlig å bruke to språk som ett (Baker 2006). Når tospråklighet omtales i skolesammenheng er det gjerne i forbindelse med utviklingen av minoritetsspråklige elevers språkkompetanse i første - og andrespråket. I det følgende viser jeg ulike måter å forstå og bruke disse begrepene på.

Førstespråk (morsmål)

Førstespråket vil i de fleste tilfeller si *morsmålet*. Jeg har valgt å forstå førstespråk og morsmål som det samme. Det eksisterer en rekke ulike definisjoner av morsmål. Morsmålet er det språket barnet lærer først og som det har med seg hjemmefra. Det er det språket man tenker på, drømmer på, teller på osv. Legger en vekt på ferdigheter eller kompetanse, kan morsmålet defineres som det språket en behersker best. Fra en funksjonssynsvinkel er morsmålet det språket en bruker mest (NOU:12 1995). Fra en holdningssynsvinkel er morsmålet det språket en identifiserer seg med, det man tilegner seg gjennom sosiale

prosesser og som er bindeleddet til sin egen kulturelle gruppe (Østberg 1992). Jeg har valgt å legge vekt på holdningssynsvinkelen, fordi den teoretiske innfallsvinkelen i oppgaven knytter morsmålet til kultur og identitet.

Andrespråk

Andrespråket er det språket som tilegnes når en minoritetsperson er i kontakt med det samfunnet der språket snakkes. Det er som oftest det språket som snakkes av majoriteten i samfunnet. Andrespråket læres også gjennom undervisning i skolen, og anses som en nødvendig ferdighet for å kvalifisere seg til videre samfunnsdeltakelse i majoritetssamfunnet (NOU:12 1995). I denne oppgaven er andrespråket norsk.

Tospråklig kompetanse

I følge Colin Baker (2006) handler *tospråklighet* om å ha to språk, flerspråklighet handler om å ha tre eller flere språk. En person kan snakke to språk, men bruker bare det ene. En annen person bruker ett språk ved konversasjon og ett annet ved skriving og lesing. Det er derfor naturlig å skille mellom språkferdigheter og språkbruk. Det er sjelden at en person kan to språk like godt. Det er ofte ett språk som er dominant. De fleste tospråklige opplever til en viss grad å bli tokulturelle, særlig immigranter som lærer seg språket i sitt nye hjemland (Baker 2006).

Tospråklighet kan defineres på flere måter. Blant enkelte fagfolk står det tospråklige individet i sentrum, og da er det personenes kompetanse i språkene, altså graden av beherskelse som er av betydning. Tospråklighet blir også definert med utgangspunkt i holdninger. Dersom individet identifiserer seg med begge språkene eller blir akseptert av andre som tospråklig, er man tospråklig. I sosiologien ser man på hvordan språkene brukes, hvilken funksjon språkene har for det tospråklige individet. I denne sammenhengen betegnes et individ for funksjonelt tospråklig dersom individet identifiserer seg med begge språkgruppene, både språklig og kulturelt og i tillegg forstår, leser, skriver og snakker begge språkene på lik linje med en innfødt (NOU:12 1995).

I følge Baker (2006) ser mange lærere, politikere og forskere på den tospråklige som en som har enspråklig kompetanse i to språk. En elev som har norsk som andrespråk, vil f.eks. ved en norskprøve bli sammenlignet opp mot enspråklige elevers resultater og gjennomsnitt, altså mot elever som har norsk som morsmål og førstespråk. Baker (2006) mener at dette er feil

måte å vurdere elevene på. Han hevder at dette perspektivet stammer fra et enspråklig syn på mennesker, og han argumenterer for at denne oppfatningen kan føre til at den tospråklige eleven blir sett på som underlegen i skolen, fordi eleven ikke får vist fullt ut sine språklige evner (Baker 2006:10).

Baker bruker begrepet *semilingual* om personer som ikke har tilstrekkelig kompetanse i noen av språkene sine (Baker 2006:10). Begrepet blir ofte bruk i negativ forstand og påkaller forventninger om lave prestasjoner. Det blir i mange tilfeller brukt om minoritetsspråklige som verken kan morsmålet eller andrespråket tilstrekkelig muntlig og skriftlig (Baker 2006). De testene som brukes i skolen for å måle elevenes språklige evner måler bare et lite utvalg av en persons daglige språkbruk (Baker 2006). Baker (2006) peker på at når det oppdages at en elev har manglende språkferdigheter, er det avgjørende å finne den opprinnelige årsaken til mangelen. Dette gjøres ved å se til hvilke tester som brukes, om det er mangel på godt læringsmaterieell og hvordan læringsmiljøet er (Baker 2006).

3.2 Opplæringsmodeller for tospråklige elever

Det er ulike opplæringsmodeller for opplæring av minoritetsspråklige elever. Jeg vil gjøre rede for de ulike formene for tospråklig opplæring, og beskrive noen opplæringsmodeller som kan plasseres innenfor de ulike opplæringsformene.

Kamil Øzerk beskriver tospråklig opplæring som en opplæring: ”som enklest [kan] defineres som opplæring i og på to språk” (Øzerk 1997: 120). Tospråklig opplæring vil si tilrettelagt opplæring der både majoritets - og minoritetsspråket benyttes i ulik grad i skolesammenheng (NOU:12 1995).

Bakken (2007) skiller mellom tre ulike former for tospråklig opplæring: (1) Enspråklige former for tospråklig opplæring (2) Svake former for tospråklig opplæring og (3) Sterke former for tospråklig opplæring. Felles for de enspråklige og de svake formene for tospråklig opplæring er at de ikke har mål om funksjonell tospråklighet. Målet er at den minoritetsspråklige eleven skal lære seg norsk så raskt som mulig, og det vises liten interesse for elevens morsmål (Bakken 2007). Dette kan betegnes som en form for assimilering av minoritetsspråklige elever inn i norsk skole. Det er imidlertid en viss forskjell mellom enspråklige og svake former for tospråklig opplæring. Mens de enspråklige

opplæringsformene ikke benytter seg av morsmålet i opplæringen, innebærer svake opplæringsmodeller en viss bruk av førstespråket i en overgangsfase for at innlæringen av andrespråket skal gå lettere. Det er store variasjoner mellom hvor lenge en slik overgangsperiode varer (Bakken 2007). De sterke formene for tospråklig opplæring har funksjonell tospråklighet som mål (Bakken 2007). Funksjonell tospråklighet vil si at språket brukes i det daglige. Det er en språklig kompetanse som trengs for å mestre hverdagslivet med familien og storsamfunnet. Ved funksjonell tospråklighet har barnet evnen til å kommunisere muntlig og skriftlig på begge språkene sine, og barnet opplever mestring på et så høyt nivå at det identifiserer seg med begge språkene og opplever trygghet og glede ved å bruke dem. Funksjonell tospråklighet omfatter identitet og kultur, i tillegg er begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling en viktig del av en slik tospråklighet (Øzerk 1997). Ved sterke former for tospråklig opplæring blir tospråklighet sett på som noe positivt, og det gis signaler om at det flerkulturelle er en akseptert del av storsamfunnet (Baker 2006).

Enspråklige former for opplæring

Enspråklige former for opplæring vil si opplæring der alt foregår på majoritetsspråket. Målet er at eleven skal lære seg norsk fortst mulig. Blant enspråklige former for opplæring er det en modell som har benevnelsen *språkdrukningsmodellen*. Det er en opplæringsmodell der minoritetsspråklige elever med begrensede eller ingen ferdigheter på majoritetsspråket får undervisning på majoritetsspråket, uten at det er morsmålsstøttende ressurser tilgjengelig for eleven (Bakken 2007). I en annen versjon av denne modellen, som Bakken (2007) kaller for *andrespråksmodellen*, blir elevene tatt ut av klassen noen timer i uka for å få ekstra opplæring i andrespråket på andrespråket av en lærer som snakker andrespråket. Øzerk (1997) skriver:

Hensikten med norsk som andrespråksopplæring er, gjennom tilpasset opplæring, å bidra til at minoritetselever blir i stand til å klare seg uten norsk som andrespråksopplæringen, men kan følge ordinær norskopplæring og fagopplæring på norsk sammen med jevnaldrende (Øzerk 1997:122)

Eleven får altså tilpasset norskopplæring i en liten periode, med mål om at det skal bidra til at eleven kommer raskt over i ordinær norskundervisning. Norsk som andrespråk og særskilt norskopplæring er varianter av denne opplæringsmodellen (Bakken 2007). Norsk er altså det fremste opplæringspråket for minoritetsspråklige elever i norsk skole selv om barnet kommer til skolen med et annet morsmål.

Svake former for opplæring

Også blant de svake formene for tospråklig opplæring skjer det meste av opplæringen på majoritetsspråket, men morsmålet brukes i en kortere periode. Eksempel på en svak form for tospråklig opplæring er de *tospråklige overgangsmoellene*. Målsettingen er den samme som språkdrukning-/andrespråksmodellen, nemlig at andrespråket skal overta som opplæringsspråk så raskt som mulig. Eneste forskjellen er at førstespråket brukes i en overgangsfase for at innlæringen av andrespråket skal gå raskere, slik at eleven kan gå over i ordinær undervisning i og på andrespråket. Morsmålets plass i denne typen opplæring varierer veldig (Bakken 2007).

I Norge er det en kombinasjon av enspråklige og svake former for opplæring som brukes. Målsettingen er at eleven skal lære seg norsk så fort som mulig, slik at eleven kan bruke norsk som redskapsspråk. De aller fleste elevene går i klasser der norsk er undervisningsspråket, og de får bare tilbud om noen timer i uka med morsmålsundervisning og/eller særskilt norskopplæring (Bakken 2007). Det er ikke gjort noen studier i Norge på særskilt norskopplæring (Bakken 2007). Det er interessant, siden det er denne opplæringsformen som blir mest brukt i opplæringen av minoritetslever i norsk skole.

Sterke former for opplæring

Sterke former for tospråklig opplæring har som formål å bevare og videreutvikle to språk. *Toveis språkbad* er et eksempel på en sterk form for tospråklig opplæring. I toveis språkbad deltar elever fra både minoritets – og majoritetsgrupper. Denne modellen omfatter to språk som brukes innenfor et land. Elever med majoritetsspråket settes sammen med elever fra en enkelt bestemt språkgruppe. Målet er at begge gruppene skal bli tospråklige og tokulturelle. Elevene lærer majoritetsspråket, utvikler sitt eget morsmål og oppnår et høyt faglig utbytte. Det er tillat å bruke morsmålet i undervisningen og i lek, fordi elever med dårlig utviklet andrespråk trenger muligheten til å få avklart begreper og ord som de ikke forstår. Denne formen for tospråklig opplæring ble opprinnelig utviklet i Canada. Toveis språkbad har vist seg å gi bedre resultater enn ordinær majoritetsundervisning (Bakken 2007).

Bevaringsmodellen er en annen form for sterk tospråklig opplæring. Den har som mål å bevare og videreutvikle morsmålet. Bevaringsmodellen har mange likhetstrekk med toveis språkbad, men den viktigste forskjellen er at opplæringen stort sett er rettet mot en bestemt

minoritetsgruppe, og at majoriteten ikke deltar i undervisningen. Bevaringsmodellen har tospråkligdom som målsetting, og består av morsmålsundervisning i kombinasjon med undervisning i andrespråket. De første årene er det elevenes morsmål som er hovedundervisningsspråket, mens andrespråket gradvis overtar som undervisningsspråk fra 4. klasse (Bakken 2007). Sterke former for tospråklig opplæring skiller seg betydelig fra det gjeldende opplæringstilbudet til minoritets elever i Norge.

Konsekvensen av ulike opplæringsmodeller

De ulike opplæringsmodellene fungerer på forskjellige måter. Språkbadmodellen inkluderer både førstespråket og andrespråket i opplæringen, mens for de elevene som får opplæring etter andrespråksmodellen er det andrespråket som fungerer som opplæringsspråk (Bakken 2007). Valg av opplæringsmodell er ikke nøytralt. Hvilken modell eleven undervises etter, kan ha mye å si for elevens tospråklige utvikling (Thomas & Collier 1997).

De amerikanske forskerne Thomas og Collier (1997) har undersøkt virkningen av ulike opplæringsmodeller. I en studie som strakk seg fra 1982 til 1996 samlet de inn datamateriale fra flere hundretusen observasjoner, for å kartlegge minoritetsspråklige elevers skolerestultater. Det er elevenes leseutvikling fra barnehagen og frem til 11. klasse som er studert. De har undersøkt hvordan minoritetsspråklige elever leser i forhold til majoritetsspråklige elever ved å fremstille vekstkurver som viser om minoritets elevene har tatt igjen majoritets elevenes forsprang eller om de har stagnert i løpet av skoleperioden. Disse vekstkurvene er delt opp etter hvilken opplæringsmodell elevene har fulgt. De fant et stort sprik mellom de elevene som har engelsk som andrespråk, og de som har engelsk som morsmål. Thomas og Collier (1997) hevder at selv om skolen stort sett ser ut til å ha sviktet minoritetsspråklige elever, er det identifisert opplæringsstrategier som synes å gi gode restultater for disse elevenes skoleprestasjoner. Gjennom forskning har de funnet at elever som har fått undervisning i førstespråket sitt i minst halvparten av undervisningstiden, presterer bedre i alle fag etter 4-7 år med tospråklig opplæring. Konklusjonen av studien er at valg av opplæringsmodell har lite å si for utviklingen av andrespråket de første årene, men at det har mye å si på lengre sikt. Det er uenighet blant forskere om hvilke opplæringsmodeller som fungerer best. De er likevel enige om at opplæringsmodeller der minoritetsspråklige elever med begrensede eller ingen ferdigheter på majoritetsspråket får all undervisningen på andrespråket, har uheldige konsekvenser for elevene (Bakken 2007).

Thomas og Collier (1997) fant i sin analyse at de elevene som hadde fått undervisning etter språkdrukningmodellen var de som fikk dårligst resultater i skolen, sammenlignet med elever som fikk bruke morsmålet sitt i opplæringen. Elevene som fikk opplæring etter språkdrukningmodellen presterte dårligere på faglige og språklige tester og droppet oftere ut av videregående. Det er uvisst om dette skyldtes læreplanen i seg selv, hvordan den fungerte i praksis eller kjennetegn ved elevene (Bakken 2007). Virkningen av språkdrukningmodellen er hva Øzerk (2003) referer til som substraktiv tospråklig utvikling. Substraktiv tospråklig utvikling vil si at mens andrespråket utvikles forhindres barnet i å videreutvikle førstespråket sitt. Barnet risikerer å få reduserte ferdigheter i førstespråket/morsmålet, og det får ikke anledning til å utvikle førstespråket til et funksjonelt nivå. Gjennom språkdrukningmodellen fremmes andrespråket uten hensyn til førstespråket, noe som innebærer et språkskifte på individnivå (Øzerk 1997).

Thomas og Colliers (1997) undersøkelser har dokumentert relativt gode resultater med overgangsmodeller sammenlignet med opplæringsmodeller der morsmålet sjelden blir tatt i bruk. De peker på at langvarige overgangsmodeller er mer vellykkede enn kortvarige. Elevene får større utbytte av undervisningen i overgangsmodeller der morsmålet blir brukt, enn i modeller der morsmålet ikke er en del av undervisningen. Samtidig gir overgangsmodellene svakere resultater enn toveis språkbud og bevaringsmodellen.

Morsmål– nøkkelen til suksess!

Thomas og Collier (1997) hevder at sterke former for tospråklig opplæring der morsmålet har en sentral plass i undervisningen, er nøkkelen til suksess, og at jo mer morsmål, desto bedre resultat. Sterke former for tospråklig opplæring er omfattende og integrerte undervisningsmodeller som går over lengre perioder. Barnas kulturelle bakgrunn tas på alvor og skolen anerkjenner og videreutvikler denne bakgrunnen gjennom å trekke disse erfaringene inn i det faglige skolearbeidet.

Baker (2006) viser til flere studier der det er gjort positive erfaringer med bevaringsmodellen som går på at elevene opprettholder morsmålet, samtidig som de utvikler positive holdninger til egen kultur. De faglige resultatene og språklige ferdighetene til minoritetsspråklige elever som følger denne modellen, har vist seg å være på nivå med majoritetselevene. Dette viser at akademiske og intellektuelle ferdigheter lar seg overføre fra en språklig kontekst til en annen

(Baker 2006). De positive effektene ved sterke former for tospråklig opplæring er hva Øzerk (2003) refererer til som additiv tospråklig utvikling. Det er en tospråklig utvikling der andrespråksinnlæringen ikke går på bekostning av førstespråkets utvikling. Der barna får anledning til å utvikle førstespråket sitt samtidig som de lærer og utvikler andrespråket.

I følge Thomas og Collier (1997) er toveis språkbad den eneste opplæringsmodellen som har vist seg å bidra til at minoritetsspråklige elever oppnår bedre resultater enn majoritetselevne. For å gjennomføre toveis språkbad kreves det kvalifiserte tospråklige lærere, frivillig deltakelse og foreldreinvolvering (Bakken 2007).

Det er ulike opplæringsmodeller for opplæring av tospråklige elever. Forskning gir ikke entydig svar på hvilke opplæringsmodeller som fungerer best, men går i retning av at sterke former for tospråklig opplæring som er en integrert del av undervisningen, er mest hensiktsmessig når tospråklige elever skal utvikle en fullverdig språkkompetanse. I neste avsnitt vil jeg gi en innføring i Jim Cummins teorier og perspektiver på tospråklig utvikling, for å se om disse kan gi en forklaring på hvordan valget av opplæringsmodell påvirker den tospråklige utviklingen.

3.3 Kunnskap om læring av andrespråk

I det følgende redegjør jeg for utviklingen av ulike typer språkkompetanse hos to – eller flerspråklige barn. Hensikten er å gi en bedre forståelse for hvorfor det er så viktig å være bevisst i valget av opplæringsmodell i undervisningen av minoritetsspråklige elever.

Tospråklighet og kognitiv utvikling

Ett bidrag til teorier om tospråklighet er sosiolog Jim Cummins' (2000) teorier om språkopplæring og språkutvikling hos to – og flerspråklige barn. På midten av 70-tallet utviklet Cummins en teori som beskriver forholdet mellom tenkning og grad av flerspråklighet. Denne teorien er kjent som *terskelnivåteorien* (Eng: The Threshold theory). Teorien gir en forklaring på sammenhengen mellom graden av tospråklighet og kognitive utvikling, altså hvilket kompetansenivå en person må nå for å få positivt utbytte av tospråkligheten sin. Terskelnivåteorien skal hjelpe til med å forutsi de kognitive og akademiske effektene av ulike former for tospråklighet. Teorien kan forklares ved at man ser for seg tre nivåer. På første nivå har barnet svake språkferdigheter i begge språkene, noe som

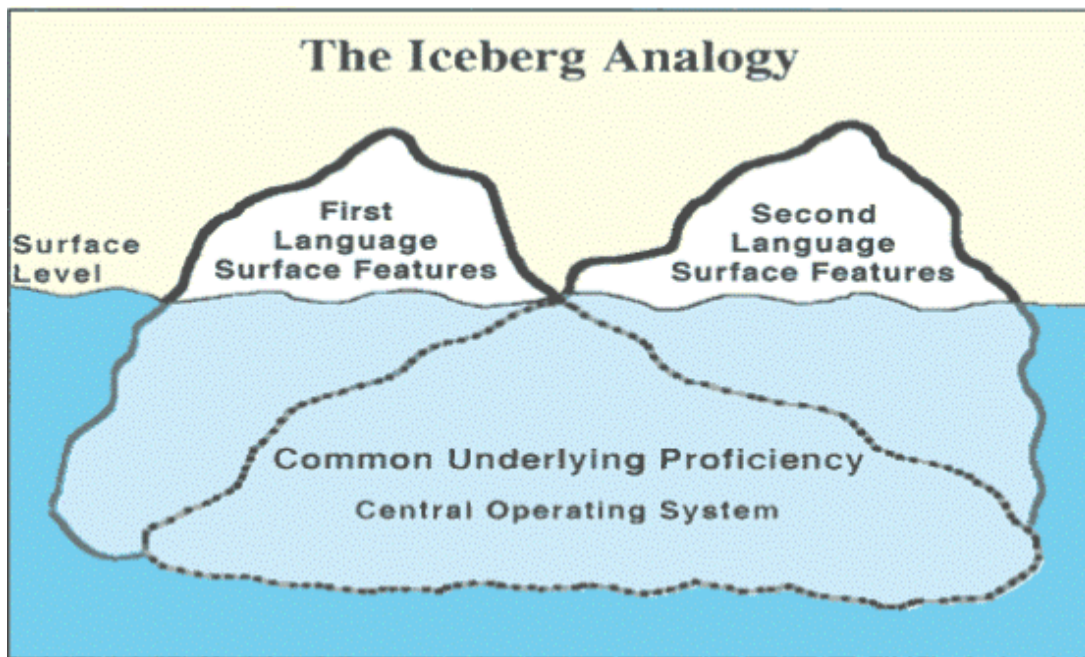
kan gi negative kognitive konsekvenser for barnet. Klatrer barnet videre til neste nivå har det aldersadekvate språkferdigheter i ett av språkene sine, men ikke i begge. På dette nivået vil ikke barnet oppleve noen negative eller positive effekter ved sin tospråklighet i forhold til enspråklige barn. På det tredje og høyeste nivået har barnet aldersadekvate ferdigheter i begge språkene sine, altså en balansert tospråklighet. Cummins (2000) mener at det er på dette nivået at positive fordeler med tospråklighet kan forekomme.

Terskelnivåteorien viser hvordan barn som får andrespråksopplæring i mange tilfeller mislykkes i å utvikle adekvat kompetanse i andrespråket, og ikke får utbytte av undervisning gitt etter andrespråksmodellen. Har et barn lave ferdigheter i andrespråket, begrenses barnets muligheter til å håndtere den informasjonen som blir gitt i skolen, og til å utvikle språkferdighetene til et høyere nivå. Elever som får opplæring der bare andrespråket er inkludert i opplæringen, vil ha problemer med å hevde seg i skolen fordi de ikke har muligheten til å bevege seg på de nivåene som er skissert i terskelnivåteorien. Tospråklig undervisning, der barnet får anledning til å bruke sitt eget morsmål parallelt med at det lærer andrespråket, kan ha langt bedre effekt enn språkopplæring etter andrespråksmodellen, som er den mest vanlige opplæringsmodellen i norsk skole. Teorien gir en forklaring på hvorfor det er nødvendig med tospråklig opplæring for å utvikle funksjonell tospråklighet (Cummins 2000).

Terskelnivåteorien er blitt kritisert (Baker 2006) for ikke å definere hvilket tospråklig nivå barnet må nå på terskelen for å unngå negativ effekt, eller for å få positivt utbytte, av tospråkligheten sin. Tiltross for denne kritikken, er det enighet om at Cummins modeller er et viktig bidrag til den tospråklige teorien.

Gjensidig avhengighet

I tillegg til terskelnivåteorien kan Cummins (2000) knyttes til *dual-isfjell-modellen*. Cummins hevder at erfaring med ett språk kan gjøre det lettere å lære et annet språk. Dual-isfjell-modellen for tospråklighet er en videreutvikling av terskelnivåteorien (Cummins 1984; Baker 2006). Modellen støtter seg på Vygotskys syn på at det er en sammenheng mellom første - og andrespråket, gjennom at morsmålet og andrespråket er avhengig av hverandre. Hvis barnet har et godt innlært morsmål, vil opplæringen i andrespråket gå desto bedre (Øzerk 2003).



Figur 1: Dual-isfjell-modellen for tospråklig utvikling (Baker 2006 s.169).

Gjennom isfjellmodellen viser Cummins (Cummins 1984, Baker 2006) hvordan to språk skiller seg fra hverandre på overflaten ved at de oppfattes forskjellig når de snakkes, mens under overflaten er de to språkene knyttet sammen i gjensidig avhengighet. Disse to toppene som kan observeres over vannflaten representerer de to språkene en person bruker i daglig tospråklig aktivitet. To – og flerspråklig er mulig fordi mennesker har evnen til å lagre flere språk. Begge språkene fungerer innenfor det samme bearbeidingsystemet i hjernen. Cummins tankegang går ut på at det er et avhengighetsforhold mellom begge språkene, og at de påvirker hverandre fordi de har et felles fundament. Han mener at det er mulig å overføre lese – og skriveferdigheter, samt akademiske ferdigheter fra ett språk til ett annet, fordi de elementene som inngår i dette felles fundamentet er kunnskapen om omverden, ordforråd og begreper. Denne kunnskapen er viktig for å få en helhetlig forståelse for det man leser. En balansert tospråklig der begge språkene er like godt utviklet, kan gi det tospråklige barnet akademiske fortrinn overfor enspråklige barn. Cummins hevder at dersom ett eller begge språkene er underutviklet vil de kognitive og akademiske prestasjonene bli negativt påvirket. Blir ett barn satt til å bruke et dårlig utviklet andrespråk i klasserommet, vil kvaliteten på det som læres og produseres muntlig og skriftlig være nokså svakt (Cummins 1984, Baker 2006).

I Norge er det slik at det kun gis morsmålsopplæring til elever med begrensede norskferdigheter³. Når et barn ikke får muligheten til å utvikle sitt morsmål, kan ferdighetene reduseres til subtraktiv tospråklighet, der morsmålsferdighetene reduseres, i stede for at barnet utviklet additiv tospråklighet, som vil si at barnet har to forholdsvis likeverdige og godt fungerende språk (Øzerk 1997).

Cummins (1984) isfjell-modell viser at dersom tospråklige elever får mangeårig undervisning i og på morsmålet, utvikles det en språklig kognitiv kompetanse på førstespråket, som senere gjør seg gjeldende på andrespråket. Det er fordi de to språkene står i gjensidig avhengighet til hverandre. Det er en fordel for den tospråklige elevene å få bruke førstespråket sitt i opplæringen av andrespråket fordi elevene allerede har en del begreper på plass i førstespråket. Det vil derfor være naturlig å argumentere for at sterke former for tospråklig opplæring, som språkbadmodellen og bevaringsmodellene, gir best utgangspunkt for utviklingen av en balansert tospråklighet.

Hverdagslig samtale – akademisk språkforståelse

Cummins (2003a) skiller mellom hverdagens språkkompetanse, BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og en akademisk språkforståelse, CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Det er viktig å skille mellom BICS og CALP, fordi mens de kommunikative ferdighetene utvikles i løpet av ett par år, tar det 5 til 7 år å lære seg det akademiske språket. Majoritetsbarn som begynner på skolen snakker omtrent flytende ved skolestart. Likevel bruker skolen 10 (til 13) år på å lære barna det akademiske språket som kreves for vellykket klassesdeltakelse og muligheten til å gå videre i utdanning – og arbeidslivet (Cummins 2003a).

Allerede på slutten av 70-tallet utviklet Cummins redskaper for hvordan lærere kan bruke innsikt i de ulike språkkompetansene til å forbedre og utvikle elevenes læring. Delingen mellom BICS og CALP skal bidra til å skille mellom de ulike språkferdighetene, og forhindre en for tidlig overgang fra tospråklig opplæring til andrespråksundervisning. Ensidig fokusering på utviklingen av bare BICS eller CALP, vil i følge Cummins (2003a) ha negative konsekvenser for elevenes utdanningsløp. Hovedtanken bak skillet mellom BICS og CALP er at det må være en bevissthet rundt språkets betydning for både språk - og fagopplæringen.

³ § 2-8 Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter (Opplæringslova 1998).

Innholdet i opplæringen er viktig for å skape mening og motivasjon hos elevene, slik at både hverdagsbegrepene og de akademiske begrepene utvikles.

Mange lærere og psykologer tror at barna har overvunnet språkvanskene når de snakker språket, men i mange tilfeller mangler de den kompetansen som er nødvendig for å arbeide med teoretiske tekster på skolen. Å bedømme en elevs språkferdigheter på bakgrunn av elevens muntlige og/eller sosiale språk blir problematisk når eleven presterer godt i sosiale situasjoner, men gjør det dårlig i akademiske sammenhenger. Cummins (2003a) hevder at manglende forståelse blant lærere, psykologer og skoleledere om forskjellen mellom BICS og CALP, bidrar til at en elev tillegges en kompetanse den ikke har, og dermed blir undertrykt i forhold til sitt potensial. Eleven kan da feilaktig bli tatt for å ha lærevansker og bli sendt til utredning for spesialundervisning (Cummins 2003a).

Pihl (2005) har undersøkt hvorfor minoritetsbarn i Norge er overrepresentert i segregerte grupper, spesialklasser og spesialskoler. Årsaken er at minoritets elever med svake skoleprestasjoner, utredes av Pedagogisk-psykologisk tjeneste med IQ-tester som er utviklet for å utrede barn med norsk som morsmål. Disse testene er derfor ikke relevante i utredningen av minoritetsspråklige elever som ikke har utviklet en god akademisk språkforståelse (Pihl 2005). I følge Pihl bryter dette ”med skolens målsetting om inkluderende undervisning og integrasjon av minoritets elever” (Pihl 2004:351). Hun hevder at spesialundervisning brukes som pedagogiske alternativer for flerspråklige elever som har faglige vansker på skolen, i stede for å gi barna tospråklig undervisning og annen tilpasset flerkulturell undervisning. Når elevene tas ut av ordinær undervisning til spesialundervisning, får skolen anledning til å fortsette med den enspråklige, monokulturelle undervisningen uten å tilpasse læreplanen til det mangfoldet som eksisterer i dagens flerkulturelle skole (Pihl 2004).

Vi står overfor at en monokulturell skole behandler elevens *etniske* bakgrunn som en funksjonshemming. Elever med minoritetsbakgrunn kategoriseres som avvikere i spesialpedagogisk forstand fordi utdanningspolitikken og pedagogikken ikke anerkjenner det språklige, kulturelle og etniske mangfoldet i skolen. Slik utsettes minoritets elever for assimilering (Pihl 2004:352).

Denne diagnostiseringen av minoritets elever som mindre intelligente enn majoritets elevene har lange tradisjoner i Vesten. Pihls (2004) undersøkelser peker imidlertid på at

minoritetsspråklige barn verken har lavere intelligens eller større lærevansker enn etnisk norske barn.

Cummins (2003b) peker på at det er viktig å inkludere ett maktforholdsperspektiv når man diskuterer tospråklighet. Han hevder at utdanning, historisk sett, har hatt en tendens til å reproducere maktforholdene i samfunnet (Cummins 2000:46). Maktforholdet mellom majoritet og minoritet er sterkt tilstedeværende i tospråklighetsdebatten og den offentlige diskursen. I California i 1998 ble det vedtatt restriksjoner mot bruken av minoritetselevs morsmål i undervisningen, tross for protester fra både lærerne og minoritetselevne selv. I Arizona noen år senere ble det innført enda strengere restriksjoner mot tospråklig undervisning for minoritetselever. Dette skjedde tross for at nesten all forskning peker i retning av at det er mest hensiktsmessig at morsmålet er del av språkopplæringen for minoritetsspråklige elever (Cummins 2003b). At tospråklighetsforskningen blir neglisjert når utdanningspolitikken utformes, viser at det er en *enspråklighetsdiskurs* som har fått hegemoni i den offentlige debatten rundt opplæringen av språklige minoriteter.

Jeg har nå gitt en oversikt over ulike opplæringsmodeller, og henvist til forskning som viser at sterke former for tospråklig opplæring er mest hensiktsmessig i opplæringen av språklige minoriteter. Ved hjelp av Cummins har jeg skissert tre teorier om tospråklighet, dual-isfjellmodellen, terskelnivåteorien og BICS/CALP. Disse teoriene viser hvordan utviklingen av første – og andrespråket henger sammen, og at det tar 5 til 7 år å lære seg skolespråket (Cummins 2003a).

I det neste kapittelet viser jeg hvordan språkutvikling kan ses i sammenheng med utviklingen av kultur og identitet, dersom man definerer morsmålet som det språket man identifiserer seg med og som binder en til ens egen kulturelle gruppe. For å kunne gjøre dette er det nødvendig å gjøre rede for Pierre Bourdieus (2006) teori om skjult makt og reproduksjon i utdanningssystemet, og Charles Taylors (1994) anerkjennelsesteori, for å gi en forståelsesramme til kapittel 6, hvor jeg drøfter opplæringstilbudet for minoritetselever i lys av disse teoriene.

4.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I forrige kapittel viste jeg hvordan opplæring i andrespråket henger sammen med kunnskaper på førstespråket. I det følgende kapitlet presenteres den teoretiske rammen som jeg skal bruke i min fortolkning av empirien. Oppgavens teoretiske rammeverk består blant annet av Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passerons teori om utdanningssystemet (Bourdieu 2006). Denne teorien kan være en forklaring på sosial ulikhet innen utdanning. Bourdieus begrepsapparat vil bli grundig gjennomgått. I tillegg har jeg valgt å benytte Charles Taylors' (1994) teori om identitet og anerkjennelse i diskusjonen rundt minoritetsrettigheter. Det er noen likheter mellom Bourdieu og Taylor. Blant annet har begge arbeidet med identitetsdannelse og individers plass i samfunnet.

4.1 Skjult makt og reproduksjon

Den franske sosiologen og filosofen Bourdieus (2006) begrepsapparat er anvendelig i forståelsen av skolen og dens rolle i samfunnet. Innledningsvis vil jeg presentere noen grunnleggende begreper i denne teorien, og videre vil jeg se på den analysen som Bourdieu, sammen med filosof Jean-Claude Passeron (2006), har gjort på det franske utdanningssystemet. Resultatene av deres undersøkelser kan ikke direkte overføres til det norske utdanningssystem, fordi oppbygningen av det franske utdanningssystemet skiller seg fra det norske blant annet ved å være mer hierarkisk og elitært. Dessuten er det franske utdanningssystemet dominert av overklassens finkultur (Bourdieu & Passeron 2006), mens det norske utdanningssystemet er dominert av middelklassens kultur og normer. Likevel mener jeg at Bourdieu og Passerons overordnede konstatering om at skolens kultur og opplæringsmåte er historisk og vilkårlig, også kan brukes til å forstå det norske utdanningssystem. Den kulturelle reproduksjonen og utvelgelsen som beskrives av Bourdieu og Passeron (2006), er også å finne i den norske skolen.

Bourdieu har gjennom sine empiriske studier utviklet et omfattende begrepsapparat. Begrepsapparatet bruker han til å analysere dynamikken i det sosiale rom. Her vil jeg anvende hans kapitalbegrep, som henviser til ressurser av materiell og symbolsk art. Jeg vil også komme inn på begrepene habitus, felt og symbolsk vold, da disse begrepene henger uløselige sammen med kapitalbegrepet.

Kapitalbegrepet

Bourdieu anvender kapitalbegrepet for å beskrive en form for makt. Han opererer med flere forskjellige former for kapital. Et av Bourdieus overordnede begrep er symbolsk kapital. Symbolsk kapital er det som anerkjennes av sosiale grupper (Bourdieu 1999). Symbolsk kapital eksisterer kun gjennom at andre mennesker gir anseelse, anerkjennelse, tro og tillitt. Det vil si at symbolske 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. Symbolsk kapital er med andre ord et begrep som oppstår i relasjon til andre. Enhver form for kapital (økonomisk, kulturell, sosial) kan fungere som symbolsk kapital, men er det kun når den gjenkjennes og anerkjennes på en måte som gir den verdi. Den symbolske kapital er ensbetydende med makt innenfor feltet til individet som disponerer kapitalen, og den kan danne grunnlaget for dominans (Bourdieu 1999). Makt og dominans spiller en nøkkelrolle i Pierre Bourdieus tenkning. Bourdieu er ikke i utgangspunktet opptatt av den åpne makt, men den skjulte makt, det som han omtaler som *symbolsk makt*. Det er dette han omtaler som *doxa* - det som tas for gitt. Ved symbolsk makt tar de dominerte selv inn over seg de dominerendes syn – nettopp fordi alle tar det for gitt (Bourdieu 1999). Et eksempel er hvordan mange samer i lang tid godtok den offisielle norske definisjonen av dem (Pihl 2005).

Utover den overordnede symbolske kapital opererer Bourdieu med tre grunnleggende kapitalformer: økonomisk -, sosial - og kulturell kapital. Kapital er det mennesker innenfor en kultur oppfatter og aksepterer som verdifullt. Individets økonomiske kapital bestemmes av tilgangen på materielle ressurser. Individets sosiale kapital avgjøres av sosiale nettverk, som f.eks. slektskapsrelasjoner og personlige kontakter. (Bourdieu 1997). Den mest sentrale formen for kapital i denne undersøkelsen er den Bourdieu omtaler som kulturell kapital. Denne kapitalformen er de kulturelle ressursene som generelt i et samfunn og som særlig blant samfunnets dominerende grupper anses for å være verdifulle, og som dermed gir status til innehaveren, og er med på å definere dens posisjon i det sosiale hierarkiet. Det er kulturelle ressurser som verdsettes høyt. Eksempler på kulturell kapital er utdanning og språk (Bourdieu 1997).

Kulturelle kapital forekommer i forskjellige former. Den objektiverende kulturelle kapital er kulturgjenstander som f.eks. bøker og kunstverk, som brukes til å signalisere status. Den institusjonaliserende kulturelle kapital består av blant annet eksamener, utdannelses titler mm. Den legemliggjorte kulturelle kapital er et system av preferanser som disponeres av en person,

og som er med på å avgjøre hvordan en person oppfatter verden, samt personens handlingsmønster og kulturelle preferanser. Den legemliggjorte kulturelle kapital er også det Bourdieu kaller habitus, men habitus er ikke nødvendigvis kulturell kapital. Et individ som er i besittelse av kulturell kapital, har en form for makt overfor de som ikke har samme mengde kulturell kapital. (Bourdieu 1997). I skolen er det som oftest den dominante, norske majoriteten som har makt til å definere hvilke koder og referanserammer som tillegges betydning, men det oppfattes ikke som makt fordi den tas som en selvfølge. Kulturell kapital i skolen er den kulturen som barna sosialiseres, evalueres, rangeres og sorteres på grunnlag av (Lidén 2005).

Den legemliggjorte kulturelle kapital er noe som erverves i løpet av livet, blant annet gjennom ulike sosiale situasjoner som en person er en del av. Først og fremst erverves kulturell kapital gjennom oppdragelsen, men også i høy grad gjennom den opplæringen og sosialiseringen som foregår i skolen. Kulturell kapital anvendes forskjellig under ulike sosiale omstendigheter (Bourdieu 1997, Broady 2003).

Med utgangspunkt i ulike kontekster kan andre former for kulturell kapital også gjøre seg gjeldende. I tillegg til de former for kulturell kapital som allerede er nevnt, opererer Bourdieu med en rekke mer spesifikke former for kapital som f.eks. utdanningskapital og språklig kapital (Bourdieu 1997).

Språk er en form for kulturell kapital (Bourdieu 1997). Språket er ensbetydende med makt i et moderne samfunn. Språklig kapital bestemmes ut fra den verdien språket har i samfunnet. Forholdet mellom den typen språkbeherskelse som skolen krever, og den praktiske språkbeherskelsen som individet tilegner seg, bestemmer mengden språklige kapital som et individ har (Bourdieu & Passeron 2006). Språket har også stor betydning for innhenting av informasjon som gir fortrinn og muligheter til å holde seg velinformert. Tilegnelse av norsk blant minoritetsspråklige kan gi muligheter for mestring og innflytelse, fordi språket representerer koder for kulturelt innhold på alle områder, formelt og uformelt.

Habitus

Sentralt i Bourdieus teori står begrepet habitus. Habitus vil si den sosiale og kulturelle arven som individet disponerer, og som gjør det mulig for individet å orientere seg og handle i det sosiale rom. Habitus kan forstås som et sett av handlingsdisposisjoner formet av individets

erfaringer. Den adferden som utspringer av habitus fremstår som ”naturlig” adferd (Bourdieu 1999). Det at mennesker har ulik bakgrunn gir grunnlag for forskjellige habituser, og dermed forskjellige måter å gjøre og forstå ting på. Det er derfor like mange habitusformer som det er individer, fordi alle opplever verden forskjellig. Likevel kan en si at det innenfor ulike sosiale klasser/grupper er sammenfallende måter å være på som gjør at individer innenfor disse gruppene har samme type habitus (Bourdieu & Passeron 2006).

Med begrepet habitus forsøker Bourdieu (2006) å gi en forklaring på motsetningene som er mellom de sosiale strukturene i samfunnet og enkeltindividet. I følge Bourdieus klasseteori består den sosiale strukturen av forskjellige klasser som ikke bare er bestemt av økonomiske faktorer, men også av f. eks utdanningsnivå og verdibegreper. I oppveksten utvikler individet forskjellig kulturelle kapital som kommer til uttrykk gjennom verdibegreper, normsystemer og språkbruk som tilegnes og utspilles via habitus. I det sosiale rom gir individet uttrykk for de kulturelle normene og verdiene som det har med seg fra oppveksten. Habitusen som utvikles i oppveksten følger individet gjennom livet, men den er fleksibel, slik at individet er i stand til å orientere seg i nye sammenhenger. Habitusen er formet av den sosiale klassen som personen vokser opp i, og preger smakspreferansene, vanene og holdningene. Ikke alle habituser tilskrives samme verdi i det sosiale rom (Bourdieu & Passeron 2006)

I følge Bourdieu (2006) er det mulighet for sosial mobilitet, men han peker på at det er mye vanskeligere enn det i første omgang kan virke som. Årsaker ligger i at det å ha en bestemt habitus bestandig er forbundet med forskjellige mengder kulturell kapital. Denne kapitalen er med på å opprettholde makthavernes maktposisjon (Bourdieu & Passeron 2006).

Den kulturelle kapital er som nevnt en form for habitus, men habitus er ikke nødvendigvis det samme som kulturell kapital. Habitus er noe alle mennesker har, men forskjellige menneskers habitus representerer forskjellige mengder kulturell kapital. Dette avhenger av hvilke verdier individets ressurser tillegges innenfor et bestemt felt (Bourdieu 1999).

Felt

Habitus er sterkt knyttet opp til Bourdieus begrep om det sosiale *felt*. Et individs habitus utspiller seg innenfor det feltet hvor individet er. Hvert felt har ett sett med regler som man må forholde seg til. Når et menneske beveger seg utenfor det feltet som det normalt befinner seg i, kan det lett føle seg usikker og desorientert (Bourdieu 1999). Den sosiale verden er delt

opp i en rekke delvis selvstendige felt. Hvert felt har sin egen logikk eller virkemåte. Det er for eksempel andre regler eller koder som gjelder på det kulturelle feltet enn på det økonomiske feltet. Innenfor hvert felt har aktørene en forestilling om hva som har verdi eller gir prestisje. Hvordan aktører handler innenfor et bestemt felt avhenger av feltet. Praksis innenfor feltet fastsettes av bestemt logikk innenfor feltet sammen med habitus og kapital. Bourdieu opererer som nevnt med ulike kapitalformer; økonomisk -, kulturell -, sosial - og symbolsk kapital. Mengden og fordelingen av økonomisk og kulturell kapital er med på å bestemme individets plassering i det sosiale rommet. Den symbolske kapitalen består av det som anses for å ha verdi innenfor det feltet. Verdien av de ulike kapitalformene er forskjellig fra felt til felt. Det er individets samlede kapitalmengde og sammensetningen av denne kapitalen, som avgjør individets posisjon innenfor feltet. Individer med ensartet kapital har posisjoner tett på hverandre i et felt, mens individer med kapital som skiller seg mye fra hverandre, har posisjoner langt fra hverandre i feltet. Å beherske et felt vil si å kjenne til og forstå kulturen innenfor feltet, kjenne igjen og bli gjenkjent av aktørene i feltet. Bourdieu (1999) er opptatt av de ulike posisjonene mennesker har i ulike felt.

En kan hevde at majoritetsspråket er et felt som minoritetsgrupper ikke får delta i, så sant de ikke får anledning til å tilegne seg symbolsk og kulturell kapital som stemmer overens med majoritetskulturen. For at minoritetslever skal ha mulighet til å delta innenfor det språklige feltet, må skole anerkjenne og ta utgangspunkt i minoritetslevenes symbolske kapital når opplæringen skal planlegges og tilrettelegges. Det krever kunnskap om bla. tospråklighet, andrespråkstilegnelse og kulturforståelse.

Symbolsk vold

Symbolsk vold er en ”magt, som det lykkes at gjøre sine betydninger gældende og at gjøre dem gældende som legitime ved at skjule de styrkeforhold, der ligger til grund for dens magt” (Bourdieu & Passeron 2006:24). Habitus danner grunnlaget for den symbolske vold, fordi både de menneskene som har makt og de som ikke har det er tilbøyelige til å anerkjenne bestemte former for ressurser som kapital. Symbolsk vold vil si makt som en dominerende gruppe eller klasse i samfunnet påfører andre grupper, klasser eller individer, og som gis mening og betydning i det sosiale rom. Å utøve symbolsk vold er en måte å sikre reproduksjon av de eksisterende maktrelasjonene i samfunnet (Bourdieu & Passeron 2006). Tidligere har jeg definert morsmål/førstespråk som det språket man identifiserer seg med, og som binder en sammen med ens kulturelle gruppe. Ved å bruke denne definisjonen på

morsmål, blir identifikasjon med språket en symbolhandling. Når et individ eller en gruppe blir hindret i å bruke og å utvikle språket sitt, blir det ut fra en slik forståelse å betrakte som symbolsk vold mot individet (Østberg 1992).

Skolens reproduserende og utvelgende funksjon

I boken *Reproduksjonen – Bidrag til en teori om undervisningssystemet* (2006) er Bourdieu og Passeron opptatt av og interessert i utdanningssystemets funksjon. De peker på at utdanningssystemet har en kulturell reproduksjonsfunksjon, samt en utvelgelses- og legitimeringsfunksjon (Bourdieu & Passeron 2006), og det er særlig sistnevnte de ønsker å fremheve.

Ifølge Bourdieu og Passeron er undervisningssystemet ”en instans for utvælgelse, eliminering og maskering af elimineringen bag utvælgelsen” (Bourdieu & Passeron 2006: 194). De mener at utdanningssystemet innehar en stor mengde symbolsk kapital i form av legitimitet, autoritet og mandat til å videreformidle den dominante kulturen i samfunnet, som oftest majoritetskulturen. Bourdieus grunnleggende tese handler om at forutsetningen for at forskjellige klasser eller grupper i samfunnet lykkes i utdanningssystemet, avhenger av i hvor stor grad elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn har rustet dem til å delta i skolens dominerende kultur. Bourdieu og Passeron hevder at utvelgelsen som skjer i skolen på bakgrunn av elevenes ulike kulturelle forutsetninger, er med på å reproducere de sosiale dominansforholdene i samfunnet (Bourdieu & Passeron 2006).

I følge Bourdieu og Passeron påvirker likheten mellom skolens kultur og den kulturen barna bringer med seg inn i skolen, barnas muligheter til å tilegne seg kunnskap (Bourdieu & Passeron 2006) – eller som Bourdieu og Passeron formulerer det:

[D]en grad af specifik produktivitet, der kendetegner ethvert pædagogisk arbejde – ud over det, der realiseres af familien – er en funktion af afstanden mellem den habitus, som det søger at indpode [...], og den habitus, der er blevet indpodet af alle tidligere former for pædagogisk arbejde og i sidste ende af familien. (Bourdieu & Passeron 2006: 97).

De hevder at den formidlingen som foregår i utdanningssystemet er en symbolsk voldshandling, som bygger på maktrelasjonene mellom ulike grupper, og som bidrar til å gjøre maktrelasjonene enda sterkere (Bourdieu & Passeron 2006). De som har mulighet til å utføre symbolsk vold mot andre, har makt til å bestemme hvordan verden skal forstås. Utdanningssystemet forsøker å fremstille verden på en bestemt måte for at majoriteten skal ha mulighet til å opprettholde definisjonsmakten (Bourdieu & Passeron 2006, Esmark 2006). Med utgangspunkt i den habitus og de kapitalformer et individ har med seg er alle ulikt disponert til å dra nytte av den læringen og kulturen som eksisterer i skolen og samfunnet. Forutsetningen for en vellykket læring er likheten mellom den kulturen som eksisterer i skolen og den kulturen som individet har fått med seg hjemmefra (Bourdieu & Passeron 2006).

Det å lykkes på skolen avhenger altså av den kulturelle kapital som individet har med seg fra hjemmefra (Bourdieu & Passeron 2006). Kulturen som formidles i skolen er som oftest i overensstemmelse med kulturen og interessene til den dominante gruppen i samfunnet. De elevene som kommer fra denne gruppen, har dermed de rette forutsetningene for å få optimalt utbytte av skolens undervisning, en undervisning som for dem vil bekrefte og bygge videre på den kulturen de har med hjemmefra. For elever fra de dominerte gruppene, eksempelvis minoriteter, vil undervisningen og den kulturen som formidles i skolen, derimot oppleves som fremmed. Den vil nærmest utgjøre en omskolering i forhold til hjemmekulturen. På denne måten foregår det en utvelgelse i skolen, hvor elever fra de dominante gruppene klarer seg bedre enn elever fra de dominerte gruppene (Bourdieu & Passeron 2006; Esmark 2006). Skolen, som ved siden av hjemmet er den viktigste opplæringsinstitusjonen, reproducerer en skjev fordeling av den kulturelle kapitalen, og bidrar dermed til å reproducere de sosiale strukturene i samfunnet. Dermed fremstår den utvelgelsen som skjer i skolen som utvelgelse på bakgrunn av individets likhet med kulturen som er i utdanningssystemet (Bourdieu & Passeron 2006; Esmark 2006). Årsaken til elevenes ulike forutsetninger for å tilegne seg den kulturen som formidles i skolen, skjules både for majoriteten og minoriteten, og de dominerte gruppene medvirker til sin egen undertrykkelse gjennom at de legitimerer den ved å godta sin plass i hierarkiet (Bourdieu & Passeron 2006).

Bourdieus teori om utdanningssystemet er en analyse om hvordan maktstrukturene i samfunnet bidrar til å opprettholde samfunnsorden ved hjelp av maktutøvelse i form av hva som anses som verdifull kunnskap. Bourdieu hevder at skolen har en betydningsfull rolle i

oppretholdelsen av maktstrukturene i samfunnet. Denne maktutøvelsen kan bidra til at noen elever føler seg anerkjent av skolen, mens andre ikke opplever denne anerkjennelsen. Problematikken rundt anerkjennelse av kultur og identitet vil jeg komme nærmere inn på nedenfor.

4.2 Identitet og anerkjennelse

Jeg har nå gjort rede for hvordan den kulturen som regnes som legitim og dominerende, er den som erkjennes i skolen og i sosiale rom der makt utøves. I denne andre delen av teorikapittelet vil jeg presentere teori som kan belyse hvordan en slik maktutøvelse fra en gruppe i samfunnet kan påvirke identiteten til mindre grupper i samfunnet gjennom mangel på anerkjennelse. Først gir jeg en generell introduksjon til begrepene identitet og anerkjennelse. Deretter presenterer jeg Taylors anerkjennelsesteori, fordi den er hensiktsmessig når minoritetslevers språktilbud skal drøftes.

En kan på mange måter si at anerkjennelse forutsetter erkjennelse gjennom at vi blir bevisst oss selv som selvstendige individ gjennom å bli anerkjent av andre (Sand 1997). For at skolen skal kunne ta imot minoritetsbarna på en anerkjennende måte, må den være åpen og inkluderende overfor hva barna har med seg. En anerkjennende skole er viktig for at barna skal kunne utvikle en trygghet rundt egen identitet og kultur. Identitet kan defineres på følgende måte:

Identitet er et menneskes indre følelse av hvem det er, hva det kan og hvor det hører til. Identitet dannes gjennom både kognitive og affektive prosesser. Både bevisst erkjennelse og følelsesmessige opplevelser påvirker prosessen (Sand 1997: 23).

Identiteten vår utvikles både gjennom at vi vurderer oss selv, og gjennom at andre vedkjenner oss egenskaper. Å utvikle kulturell identitet foregår i likhet med utviklingen av den personlige identiteten, i samhandling med andre. Å identifisere seg inn i et fellesskap, betyr samtidig at man tar avstand fra noe. Charles Taylor (1994) er opptatt av at alle mennesker har sin egen måte å være mennesker på, og at vår evne til å forstå oss selv kommer gjennom samtaler med andre. Samtaler med andre lærer oss å forstå hvem vi selv er. De menneskene som lærer oss det blir kalt for signifikante (betydningsfulle) andre: "We define our identity always in dialogue with, sometimes in struggle against the things our significant others want to see in us" (Taylor 1994: 33).

En viktig del av identitetsutviklingen er utviklingen av eget språk. Øzerk (1997) mener at de fleste mennesker føler seg redusert dersom de ikke får muligheten til å beholde morsmålet sitt. Han skriver:

Reduserte muligheter til identifikasjon med det språket en bruker hjemme til daglig, og som er det ene språket man møter der, kan lett føre til utvikling av emosjonelle blokkeringer og lære – og utviklingshemninger. Det kan svekke den kulturelle identiteten og gi utrygghet og redusert selvrespekt (Øzerk 1997:158).

Øzerk (1997) fremhever morsmålet betydning for utviklingen av egen identitet. Han hevder at dersom man blir forhindret fra å bruke og å lære det språket som snakkes i hjemmet, kan man oppleve at den kulturelle identiteten svekkes. Dette kan ha konsekvenser for videre læring og selvrealisering.

Taylors anerkjennelsesteori

Taylor er en av de mest sentrale bidragsyterne i multikulturalismedebatten. I *Politics of recognition* (1994) tar han for seg anerkjennelse og identitetspolitikk i et multikulturelt vestlig samfunn, og tematiserer om og i hvilken grad offentlige myndigheter bør føre en politikk som støtter opp om borgernes kulturelle identitet, enten det er snakk om majoritets – eller minoritetsbefolkningen. Han anser dette for å være det flerkulturelle samfunnets viktigste dilemma. Taylor er interessant nettopp fordi han ser på problematikken rundt anerkjennelse av ulike identiteter og grupper i samfunnet. I et flerkulturelt samfunn som Norge er denne problematikken aktuell, nettopp fordi vi står overfor mange nye utfordringer i forhold til hvordan vi skal organisere det mangfoldet som er rundt oss. Særlig i skolen er dette en utfordring, og spesielt med tanke på språkopplæringen. Skal de ulike morsmålene ha en plass i opplæringen av minoritetsspråklige elever, eller er dette en rettighet som går forbi de fundamentale rettighetene et individ har krav på?

Taylor (1994) hevder at anerkjennelse er viktig for at en multikulturell stat skal virke inkluderende og demokratisk for minoriteter. Identiteten vår formes av anerkjennelse eller mangel på anerkjennelse, og det er et menneskelig behov å bli anerkjent. Mangel på anerkjennelse skaper undertrykte mennesker. Han nevner blant annet hvites undertrykking av svarte som et eksempel på hvordan mangel på anerkjennelse kan forplante seg hos de

undertrykte. Taylor (1994) hevder at mangel på anerkjennelse har gitt den afroamerikanske befolkningen i USA dårlig selvbilde, og bidratt til at de har adoptert majoritetens negative oppfattelse av seg selv. Dette skaper i sin tur asymmetri med hensyn til fordeling av makt og innflytelse hos befolkningen.

Identitet er hvordan vi ser oss selv. Minoritetsgrupper som opplever at deres identitet som gruppe og individ ikke blir anerkjent av samfunnet, kan oppleve å bli marginalisert (Taylor 1994). Jeg har tidligere argumentert for at det å ikke få anledning til å utvikle sitt eget språk, er å betrakte som symbolsk vold mot individet og språklige minoriteter som gruppe. Når morsmålet ikke blir inkludert i språkopplæringen i skolen, viser det mangel på anerkjennelse av minoriteters språk og kultur, altså deres identitet. Dette sitatet fra Taylor (1994) underbygger denne påstanden:

Equal recognition is not just the appropriate mode for a healthy democratic society. Its refusal can inflict damage on those who are denied it (...). The projection of an inferior or demeaning image on another can actually distort and oppress, to the extent that the image is internalised (Taylor 1994: 36).

Identitet og anerkjennelse er noe vi er blitt opptatt av i moderne tid.

Menneskerettighetsdeklarasjonen er et resultat av behovet for anerkjennelse av individet og identiteten. Diskursen rundt anerkjennelse kan deles i to; *den intime sfære* og *den offentlige sfære*. Den intime sfæren handler om hvordan identiteten formes i dialog med andre. I den offentlige sfæren gis anerkjennelsespolitikken en stadig større betydning, fordi verden blir mer globalisert og sammensatt, folk flytter over landegrensene og det språklige og kulturelle mangfoldet øker (Taylor 1994). I *Politics of recognition* er det den offentlige sfæren som drøftes, og betydningen av anerkjennelse for alle samfunnsborgere. Mennesker ønsker ikke bare å bli anerkjent av andre mennesker, men også av institusjoner som staten (Taylor 1994). Skolen er en av de viktigste samfunnsinstitusjonene vi har. Lidén (2005) mener at skolen burde ha en større bevissthet rundt sin rolle som definisjonsmakt. I skolen burde det være rom for refleksjon rundt mangfoldets plass i samfunnet. Skolen burde legitimere og anerkjenne forskjeller og ulike typer kunnskap, ikke bare gi anerkjennelse til kunnskap på verdsatte områder. Integrering handler ofte om hvordan individet skal tilpasse seg, men fokuset burde også være på hvordan skolen kan tilpasse seg den verden den skal utdanne elevene i (Lidén

2005). Taylor (1994) mener det er viktig at vi anerkjenner kulturer uti fra deres eget utgangspunkt. Et samfunn kan ikke være demokratisk uten at alle borgere opplever å være like mye verdt.

Identitetspolitikk

Taylor (1994) beskriver to ulike tilnærminger til anerkjennelsespolitikken;

Likeverdspolitikken (eng: politics of universalism) og *forskjellspolitikken* (eng: politics of difference). Tilhengere av likeverdspolitikken stiller krav om likeverd for alle borgere og lik tilgang på rettigheter, samt at alle borgere skal ha krav på et likeverdig statsborgerskap. De samme prinsippene og rettighetene skal gjelde for alle borgerne i samfunnet (Taylor 1994). En slik politikk gir lite rom for anerkjennelse av kulturelle særrettigheter for bestemte grupper i samfunnet.

Forskjellspolitikken stammer fra modernismen, og de som støtter seg til denne tilnærmingen er opptatt av at alle skal bli anerkjent på bakgrunn av sin egen unike identitet (også grupper), og at det må gis anerkjennelse for både forskjeller og likheter, fordi det ikke finnes noen felles identitet. Grupper med egen kultur, språk og identitet skal ikke tvinges til å assimileres inn i majoritetskulturen. De må anerkjennes for hva som skiller dem fra andre og hva som er spesielt ved dem (Taylor 1994). Argumentet er at fordi verdien av ulike kulturer og identiteter er den samme, fortjener ulike kulturer lik anerkjennelse, men ikke nødvendigvis den samme behandlingen (Taylor 1994). En slik politikk utfordrer grunnprinsippene i et demokratisk samfunn, fordi et demokratisk samfunn er tuftet på liberale prinsipper om at alle borgere har krav på de samme rettighetene i møte med offentlige institusjoner, uansett nasjonalitet, etnisk opprinnelse etc. (Fosslund 2007).

De to retningene innenfor anerkjennelsespolitikken stiller seg kritiske til hverandre.

Likeverdspolitikken er blitt kritisert for å tvinge mennesker til å leve i et homogent samfunn der minoritetsgrupper blir nødt til å undertrykke seg selv for å ta del i den hegemoniske kulturen (Taylor 1994). Taylor (1994) hevder at i et samfunn der man i utgangspunktet skal være blind for ulikheter, ender man i mange tilfeller med å diskriminere, fordi det stilles krav om at alle skal være like. Forskjellspolitikken kritiseres derimot for å bryte prinsippene om ikke-diskriminering, fordi det argumenteres for at man ikke behøver å gi alle de samme rettighetene tross for at alle har krav på anerkjennelse. I følge likeverdspolitikken er

minoriteters og urfolks rett til å ivareta egen kultur allerede sikret gjennom de allmenne politiske og sosiale rettighetene som eksisterer (Taylor 1994).

For å forklare og drøfte problematikken rundt forskjellspolitikken viser Taylor (1994) til Quebec. Quebec er en franskspråklig enklave i Canada der de har særordninger for å opprettholde det franske språket og den frankofone kulturens posisjon i samfunnet. Fransk er det offisielle språket for alle elever i skolen, kun barn fra den engelskspråklige delen av befolkningen får gå på engelskspråklig skole. Barn av immigranter eller foreldre som er frankofone har ikke samme mulighet. Selskaper med mer enn 50 ansatte må bruke fransk som bedriftsspråk. All reklame og offentlig skilting må være på fransk. Dette er lover som er nedsatt av myndighetene for å sikre kulturell overlevelse. Taylor (1994) mener at språkpolitikken er god tross for at foreldrene ikke kan velge om barna skal gå på engelskspråklig eller franskspråklig skole. Han hevder at dette ikke er fundamentale rettigheter, og argumenterer for at de er legitime, fordi de er territorielt avgrenset og fremmet av grupperinger som har bodd i området over en lengre periode.

Liberalistisk teori er blitt kritisert for ikke å respektere forskjellighet. Taylor (1994) argumenterer derimot for at visse krav om anerkjennelse av kulturelle forskjeller og menneskelige særegenheter er legitime og forenlig med politisk liberale prinsipper, så lenge disse særordningene ikke fratrar borgerne fundamentale rettigheter. Han argumenterer for at kravet om anerkjennelse kan imøtekommes ved å tilkjenne bestemte grupper særretter eller grupperetter når formålet er å beskytte kulturell identitet (Taylor 1994). Innvandrere har i følge Taylor (1994) ikke krav på særrettigheter i samme omfang som minoritetsgrupper som har hatt tilknytning til landet over lengre tid. Innvandrere har tross alt kommet til landet på frivillig basis. Likevel understreker han at alle grupper i samfunnet har krav på anerkjennelse for sin kultur og identitet.

Taylor (1994) ønsker ikke å sikre en enkelt gruppe kulturell overlevelse foran andre grupper. Han ønsker heller ikke å fremme kulturelt mangfold på tvers av vestlige demokratiske verdier. Likevel åpner han for å la hensynet til kulturell anerkjennelse gå foran individuelle rettigheter og prinsippet om likebehandling, men han er uklar på om når hensynet til kulturell overlevelse skal gå foran individuelle rettigheter. Taylors (1994) eneste ”løsning” er at det må være gode grunner, samt at kulturelle hensyn ikke må gå foran fundamentale rettigheter som bla. ytringsfrihet. Han gir ikke noe endelig svar på om hvilke krav om kulturell anerkjennelse som

er akseptable og hvilke som ikke er det. Det er derfor vanskelig å si hvilke krav som bør innfris og hvilke som bør avvises på liberalt grunnlag (Fosslund 2007).

Taylor (1994) er også blitt kritisert for å opprettholde et kunstig skille mellom ”oss” og ”dem”. Amartya Sen (Sen i Fosslund 2007) er kritisk til at det skal være en politisk målsetting å videreføre kulturer i sin nåværende, tradisjonelle form. Multikulturell teori der kulturell bevaring vektlegges, gir i følge han inntrykk av at kultur er noe statisk og uforanderlig, og at menneskers identitet bestemmes på bakgrunn av kulturell tilhørighet. Sen hevder at en slik tilgang til kultur overser de ulike variasjonene som finnes innen en og samme kultur. Han mener at vi, i tillegg til å definerer oss ut i fra kultur, også definerer oss på bakgrunn av kjønn, klasse, arbeid og politikk, og at dette ikke må underkraves av kulturell bevaringstrang (Sen i Fosslund 2007). I Europas *Rammekonvensjon for vern om nasjonale minoriteter* kombineres vern av kultur og individuelle valg. Kulturell overlevelse er likevel ikke gitt forrang foran enkeltindividets bestemmelser over sin kulturelle identitet (Fosslund 2007).

Statlig språkpolitikk må på ulike måter forholde seg til kulturelle spørsmål som har kollektivt omfang. Ikke bare må myndighetene ta stilling til hvilke(t) språk som skal fungere som offisielt språk i blant annet skolen og lovverket. Den moderne språkpolitikken handler også om kulturell overlevelse og kulturelt mangfold. I 2005 la Det norske språkrådet frem en strategi for norsk språkpolitikk - *Norsk i hundre!*. Budskapet i strategien er at norsk må forbli det samfunnsbærende språket, men situasjonen for de ulike minoritetsspråkene i Norge tas også opp. Retten til morsmål blir fremhevet som en av tre overordnede rettigheter. Denne retten innebærer at alle skal ha muligheten til å bruke og utvikle morsmålet som del av sin kultur. Morsmålsundervisning blir trukket frem som den fremste måten å sikre denne retten på. Selv om Opplæringsloven lenge har gitt de elevene med dårligst norskkunnskaper rett til morsmålsundervisning, ønsker Språkrådet virkemidler som sikrer at retten i enda større grad respekteres i praksis (Fosslund 2007).

I følge Taylor er anerkjennelse viktig for identitetsutviklingen. Han mener at visse grupperinger i samfunnet kan stille krav om særrettigheter, dersom det er nødvendig for kulturell overlevelse (Taylor 1994). Taylors anerkjennelsesteori er relevant når minoritetslevers rett til morsmålsopplæring skal drøftes. Språkrådet (2005) gir anerkjennelse til morsmålet som bærer av kultur, og mener det bør være en integrert del av opplæringen, både for majoriteten og minoriteten i samfunnet. Denne holdningen legger ikke opp til

diskriminerende forskjellsbehandling, fordi retten til morsmålsopplæringer allerede er sikret etnisk norske elever. En utvidet diskusjon rundt denne tematikken vil finne sted i analysekapittelet, men først skal jeg presentere de data som ligger til grunn for analysen.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for Bourdieus kulturteori som omhandler skjult makt i utdanningssystemet. I tillegg har jeg presentert Taylors anerkjennelsesteori og identitetspolitikk. Disse teoriene legger grunnlaget for diskusjonen rundt kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. I neste kapittel presenteres dokumentutvalget som skal belyses med utgangspunkt i den teorien som er gjort rede for.

5.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALE

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilke tiltak og visjoner som ligger til grunn for kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. Det er to stortingsmeldinger som fremstår som spesielt relevante for undersøkelsen. Det er St.meld. nr.16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (KD 2006) og St.meld. nr.23 (2007-2008) Språk bygger broer (KD 2008). Det er flere styringsdokumenter som tar for seg språklige minoriteter i skolen (UFD 2004; KD 2007; NOU 2003:16; NOU 2009:18). Årsaken til at jeg valgte å fokusere på disse to dokumentene, er primært fordi de tar for seg to sentrale emner som jeg setter søkelys på i masteroppgaven; språkopplæring og sosial ulikhet i utdanningssystemet.

Presentasjonen av datamaterialet vil danne grunnlaget for analysen og drøftingen i neste kapittel.

5.1 Stortingsmelding nr. 16 ... og ingen sto igjen

Stortingsmelding 16, ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring (KD 2006) ble lagt frem av Kunnskapsdepartementet for Stortinget 15. desember 2006. Meldingen ble godkjent i statsråd samme dag

Stortingsmelding 16 ... og ingen stod igjen er relevant for denne undersøkelsen, fordi den diskuterer ulike virkemidler som skal styrke minoritetslevers plass i utdanningssystemet. Noen av tiltakene som presenteres for denne elevgruppen er tidlig språkstimulering, tilpasset opplæring og kartleggingsverktøy.

Meldingen starter med å presentere regjeringens visjoner for en helhetlig sosialpolitikk:

Regjeringen vil føre en aktiv politikk for å redusere forskjeller i samfunnet. Målet er å minske klasseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og marginalisering. Samfunnet skal utvikles slik at makt, goder og plikter blir mest mulig rettferdig fordelt (KD 2006:7).

Sitatet viser at det er en politisk målsetning å utvikle et samfunn som ikke er skjevfordelt. Dette gjelder økonomi, makt og goder. I tillegg er det en politisk ambisjon å hindre marginalisering av blant annet minoritetsgrupper i samfunnet. Videre heter det i meldingen:

Når ulikhetene i samfunnet øker, må innsatsen for å motvirke forskjeller også forsterkes i utdanningssystemet (...) Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet. I tillegg har deltakelse i opplæring og utdanning stor betydning for den enkeltes selvrealisering (KD 2006:7-8).

I meldingen fremhever skolens rolle i utjevningen av sosiale forskjeller, og det understrekes at når ulikhetene i samfunnet øker, må utdanningssystemet gå aktivt inn for å motvirke forskjellene. Utdanning og kunnskap trekkes frem som viktige for inkludering i arbeidslivet, økonomisk sikkerhet og større samfunnsdeltakelse. I tillegg presiseres det at utdannelse er viktig for den enkeltes selvrealisering.

I meldingen understrekes det at alle, uavhengig av familiebakgrunn og sosioøkonomisk bakgrunn etc, skal ha like muligheter til å opparbeide seg kompetanse, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å delta i dagens arbeid – og samfunnsniv. ”For å få til sosial utjevning og unngå fattigdom og marginalisering, må alle inkluderes i gode læringsfellesskap” (KD 2006:9). Det legges vekt på at det må gjøres gjennom å inkludere alle elever så tidlig som mulig i gode læringsprosesser, slik at de får reelle muligheter til å lykkes

Videre i meldingen understrekes betydningen av så raskt som mulig å fange opp og gi støttetiltak til de elevene som har behov for det. Det understrekes at det altfor lenge har vært ”en vente og se” holdning i det norske utdanningssystemet (KD 2006:27). Det ligger en selvkritikk i meldingen når det hevdes at det altfor lenge har vært ”en vente og se” holdning i skolen. Målet er at tiltakene som presenteres i meldingen, skal bidra til å forhindre videreføringen av en slik holdning.

I meldingen refereres undersøkelser fra OECD som peker på at ”norsk skole mangler strategier for å følge opp elever når man ser at de henger etter” (KD 2006:28). OECD setter dette i sammenheng med at det før Kunnskapsløftet var en utbredt mangel på dokumentasjon om elevenes kunnskaper. Skolen blir i tillegg kritisert for å være for utydelig på hva som forventes av elevene. En av årsakene er, i følge OECD, at det i Norge er en manglende tradisjon for kartlegging av elevene. Den manglende evalueringskulturen i norsk skole har, i

følge meldingen, ført til at elevene har fått for dårlig oppfølging, noe som har resultert i utilstrekkelig faglig utvikling.

På bakgrunn av Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16), ble det med overgangen til Kunnskapsløftet innført en rekke mål og tiltak for å heve kompetansen til elevene. I meldingen legges det vekt på at: ”Kontinuerlig vurdering og tilbakemeldinger gir gode resultater i form av økt læringsutbytte, spesielt for elever med svake faglige ferdigheter” (KD 2006:77). Fokuset på grunnleggende ferdigheter har derfor fått et økt fokus i skolen. I tillegg er det en mer aktiv bruk av internasjonale - og nasjonale tester. Disse testene fungerer som vurderingsverktøy, og skal bidra til at elevene får en bedre og mer tilpasset opplæring.

I meldingen blir de grunnleggende ferdighetene trukket frem som viktige for videre læring og utvikling. De grunnleggende ferdighetene er ”å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy” (KD 2006:45). Undersøkelser som f.eks. PISA (KD 2006:30) viser at det i Norge er en stor andel elever med svake grunnleggende ferdigheter. Barn med minoritetsbakgrunn blir fremhevet som en gruppe som presterer særlig dårlig på ulike internasjonale – og nasjonale tester i skolen (KD 2006:46). I meldingen understrekes det at forskjellene i læringsutbytte og deltakelse har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn. Minoritetsspråklige elever har gjennomsnittlig lavere utdannende foreldre enn majoritetselevne. Sammenhengen mellom ulike forhold ved elevenes familiebakgrunn og læringsutbytte er enda sterkere i Norge enn i andre land (KD 2006).

I meldingen understrekes det at positive forventninger til elevene er helt avgjørende for at elevene skal lykkes i skolen. En elev som opplever lave forventninger, vil få svekket tro på seg selv.

Forskningen viser også at lærere systematisk har lavere forventninger til enkelte elevgrupper, blant andre minoritetsspråklige elever og elever med lavt utdannede foreldre, basert på forutinntatte oppfatninger av foreldrene. Dette kan bidra til et unødig lavt ambisjonsnivå, og dermed til sosial reproduksjon (KD 2006:31).

I dette sitatet henviser forfatterne av meldingen til forskning som viser at en skolekultur der det er lave forventninger til elevenes faglige fremgang, kan være en av forklaringene på det lave ferdighetsnivået og den sosiale reproduksjonen som er i det norske systemet. Det at minoritets elever i mindre grad enn majoritets elever fullfører videregående skole, kan være en direkte konsekvens av de lave forventningene som er til denne elevgruppen.

I meldingen blir foreldres utdanningsnivå trukket frem som årsak til at minoritets elever presterer dårligere enn majoritets elever. Svake prestasjoner kan ha sin forklaring i at elever med lavt utdannede foreldre har større problemer med å motta den informasjonen som gis i skolen enn elever med høyt utdannende foreldre. Elever med høyt utdannende foreldre har større sannsynlighet for å oppfatte implisitte krav og forventninger som stilles, og har lettere for å forstå og tilpasse seg det som foregår i skolen. Minoritetspråklige elever kommer oftere fra familier med lavt utdanningsnivå, lav inntekt og få utdanningsressurser. Samtidig understrekes det i meldingen at mange minoritetspråklige elever har, tross for lavt utdannede foreldre, et høyt ambisjonsnivå. De er generelt mer positivt innstilt til skole og utdanning, og de bruker mer tid på skolearbeid og lekser enn majoritets elever. I meldingen understrekes det at det ikke er minoritetsstatusen i seg selv som gjør at minoritets elever presterer dårligere enn majoritets elevene. Når man tar hensyn til at minoritets elever har foreldre med gjennomsnittlig lavere utdanning og inntekt, er ulikhetene i prestasjonene svært små (KD 2006:47).

I meldingen understrekes det at det ”til tross for høy grad av formell likhet til å delta i utdanningssystemet er det fortsatt store sosiale skjevheter i læringsutbytte og deltakelse i utdanning” (KD 2006:22). Sitatet viser til at den norske skolen ikke har lyktes i sitt formål om å utjevne de sosiale skillene i samfunnet og utdanningssystemet. Dette er bakgrunnen for meldingens mål om å motvirke sosial ulikhet, gjennom å gripe inn på et tidligst mulig tidspunkt når problemer og utfordringer i elevenes skolehverdag oppdages. Minoritets elever fremheves som en gruppe med særlig utfordringer i møte med skolen. I meldingen presenteres ulike tiltak for at denne elevgruppen skal få like muligheter til å ”tilegne seg den kompetansen, de ferdighetene og holdningene som er nødvendige for å delta i dagens arbeids- og samfunns liv” (KD 2006:23). Dette skal skje gjennom gode læringsprosesser. Et av tiltakene som skal bidra til å bedre denne elevgruppens læringsutbytte og hindre sosial reproduksjon, er kartleggingsverktøy som skal identifisere elever som har behov for ekstra hjelp. Videre skal elever med særskilte behov få individuell tilpasset opplæring. I meldingen

understrekes det at det ikke finnes noen fasit på hvordan en best kan heve kvaliteten i den enkelte elevs opplærings situasjon. Dette blir sett på som noe som er situasjonsavhengig og som må vurderes ut fra den konteksten læringen forgår i. Særskilt norskopplæring trekkes frem som det mest brukte virkemiddelet i opplæringen av elever med annet morsmål enn norsk. Det understrekes at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kun skal benyttes når eleven har så dårlige norskkunnskaper at eleven ikke kan følge ordinær undervisning i norsk (KD 2006:84).

Ulike varianter av særskilt norskopplæring er blitt praktisert i norsk skole siden slutten av 1980 og frem til i dag. I meldingen kritiseres norsk som andrespråk, en variant av særskilt norsk, som ble gitt til minoritetsspråklige elever fra 1987 og frem til Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2007:

For at elevene skal kunne ha fullt utbytte av opplæringen i videregående skole, er det viktig at de behersker norsk godt. Det å ha fått opplæring i norsk som andrespråk gjennom hele grunnskolen kan dermed bli en ulempe snarere enn en fordel for dem det gjelder (KD 2006:85).

Norsk som andrespråk er blitt kritisert fordi det har vist seg at mange av elevene som fikk opplæring etter denne modellen, endte opp med å få undervisning etter læreplanen i norsk som andrespråk gjennom hele skoleløpet. Dette tross for at minoritets elevene mestret norsk godt nok til å bli undervist etter den ordinære læreplanen i norsk. En konsekvens av norsk som andrespråk var at elevene ikke utviklet tilfredsstillende kompetanse i norsk til å fortsette videre utdanning (KD 2006:85).

I meldingen understrekes det at det på bakgrunn av erfaringene med norsk som andrespråk, er utviklet nivåbaserte læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for minoritetsspråklige elever. Begge læreplanene er aldersavhengige, og skal forhindre at elevene blir værende i opplæringen etter at de har utviklet tilstrekkelig norskkompetanse. I meldingen presiseres det at den nivåbaserte læreplanen i morsmål kun er tiltenkt de elevene som har ingen eller minimalt med norskkunnskaper. Som hjelpemiddel for å kartlegge elevenes språkkompetanse, skal kartleggingsverktøy til læreplanen i grunnleggende norsk gi en pekepinn på barnas utvikling av norskspråklige ferdigheter.

Tiltross for at det er norsk som fungerer som undervisningsspråk for minoritetsspråklige elever i norsk skole, blir det i meldingen understreket at minoritetsspråklige elever ofte har behov for opptil fem til sju års erfaring med undervisningsspråket for å ha like stor nytte av undervisningen som majoritetsspråklige. I meldingen legges det vekt på at elever med annet morsmål enn norsk har behov for støtte til språkopplæringen gjennom hele denne perioden. De som ikke får tilstrekkelig med støtte til å utvikle norskferdigheten før skolestart, vil ha behov for dette på skolen. Uten denne støtten, er det svært vanskelig for minoritetsspråklige elever å ta igjen de norskspråklige elevenes forsprang. Videre viser meldingen til forskning som sier at: ”(...) kunnskaper om og på morsmål er viktig for å kunne lære seg andre språk” (KD 2006:85). Det understrekes at språkutvikling er viktig for identitetsdannelse og tilhørighet, både for å forstå seg selv og omverden. I meldingen vises det også til forskning som hevder at tidlig språkutvikling kan hindre sosiale forskjeller i læringsresultater i skolen.

I meldingen vises det til Vahl skole i Oslo som et eksempel på en skole som har klart å nyttegjøre seg elevenes flerkulturelle kompetanse på en god måte. Skolen har 95 prosent minoritetsspråklige elever, likevel oppnår skolen gode resultater i norsk og lesing. Elevene gis muligheten til å bruke det språket de behersker best, og de får grunnleggende lese – og skriveopplæring på morsmålet sitt. Skolen bruker store ressurser på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, noe som gir elevene muligheten til å utvikle norskspråklige kompetanse gjennom begrepsopplæring på både første – og andrespråket sitt. Matematikkopplæringen knyttes til språkopplæringen, og på den måten har elevene større forutsetninger for å ta til seg den kunnskapen som formidles. Elevene på 1-3 trinn går i aldersblandede grupper, og skolen gir mappevurdering slik at foreldrene har muligheten til å følge elevenes faglige utvikling. I tillegg har elevene tilgang på datarom og bibliotek etter skoletid (KD 2006). Vahl skole er et eksempel på en skole som ser på elevenes flerkulturelle kompetanse som noe positivt og som en ressurs som skolen kan utnytte til det beste for elevene. Den opplæringsmodellen som Vahl skole bruker, skiller seg betydelig fra den ordinære språk – og fagopplæring som vanligvis gis til minoritetsspråklige elever i Norge gjennom at både norsk og morsmålet benyttes i opplæringen.

I meldingen blir opplæringstilbudet som Vahl skole bruker, trukket frem som en god og løsningsorientert modell. Det blir lagt vekt på at skolen har lyktes med å tilrettelegge undervisningen med utgangspunkt i det språklige og kulturelle mangfoldet som er på skolen.

Oppsummering

... og ingen stod igjen har mange mål og ambisjoner om å styrke elevenes kunnskaper og ferdigheter i de ulike fagene, og det oppfordres til tidlig innsats overfor elever som møter særlige utfordringer i skolehverdagen. Hensikten er at skolen skal bidra til sosial utjevning og inkludering for alle, uansett bakgrunn.

Minoritetsspråklige elever blir trukket frem når utfordringer og problemer i skolen belyses. Denne elevgruppen presterer gjennomsnittlig lavere enn majoritetselevne, og det er derfor utarbeidet ulike tiltak som skal bidra til at minoritets elever får større utbytte av opplæringen. Tiltak som nivåbaserte læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål, og kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanene, skal forhindre at elevene får særskilt norskundervisning for lenge da dette kan ha uheldige konsekvenser for læringsutbytte.

Årsaken til minoritets elevers manglende utbytte av skolen forklares med lav sosioøkonomisk status. I tillegg opplever mange minoritets elever at lærerne stiller andre forventninger til dem enn til majoritets elevne. Begge disse faktorene kan ha innvirkning på elevenes prestasjoner.

I meldingen understrekes viktigheten av at minoritetsspråklige barn kommer i gang med språkstimulering så tidlig som mulig. Det blir pekt på at det kreves 5 til 7 år erfaring med undervisningsspråket for å bli funksjonelt tospråklig, og for at de minoritetsspråklige elevene skal ha like stort utbytte av undervisningen som majoritets elevne. Meldingen vektlegger norsk som opplæringsspråk, og det er lite fokus på morsmål – og tospråklige opplæring som virkemiddel i undervisningen.

5.2 Stortingsmelding nr. 23 Språk bygger broer

St. meld. nr. 23 *Språk bygger broer* er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet. Meldingen ble lagt frem for Stortinget 23. mai 2008, og ble godkjent i statsråd samme dag.

Språk bygger broer er et dokument som omhandler hele språkopplæringen, fra barnet begynner i barnehagen, til det tar fatt på høyere utdanning. Både opplæringen av majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen blir beskrevet. I meldingen presiseres det at

den språkopplæringspolitikken som kommer til uttrykk i dokumentet, er del av en helhetlig språkpolitikk og at den omfatter den totale språksituasjonen i landet (KD 2008:7).

I meldingen drøftes utfordringer i språkopplæringen, og det foreslås tiltak for å bedre språkstimulerings - og språkopplæringstilbudet for barn, unge og voksne. Et av hovedmålene i meldingen er at det må gis bedre tilrettelagt språkopplæring til minoritetsspråklige elever. I meldingen understrekes det at språksituasjonen i Norge er preget av et språklig og kulturelt mangfold. Videre påpekes det at det norske språket og kulturen utvikles i samspill med nordiske nabospråk, minoritetsspråk i Norge og internasjonale impulser.

Det er i alt 14 ulike læreplaner for språkfagene. I tillegg til læreplaner for de offisielle språkene norsk og samisk, er det blant annet læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og i ulike fremmedspråk. I St. meld 23 heter det:

Departementet legger vekt på at bred språkkompetanse har en verdi i seg selv, og ønsker å legge til rette for at barn og unge skal få muligheter til å etablere en sikrere identitet, kulturelt og språklig (...) (KD 2008:10).

Dette sitatet viser hvordan flerspråklig kompetanse blir vektlagt som noe verdifullt. Samtidig anerkjennes språk som viktig for utviklingen av språklige - og kulturell identitet.

I meldingen understrekes det at minoritetsbarn er en ressurs for samfunnet på grunn av sin flerspråklighet og flerkulturalitet. Samtidig pekes det på at minoritetsspråklige elever ofte har en ekstra utfordring i skolen, fordi språket som brukes på skolen er et annet enn det elevene bruker hjemme. Utfordringene med at elevene har et annet morsmål enn opplæringspråket, håndteres gjennom tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 2-8, første ledd sier følgende om opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (KD 2008:43).

Dette er en videreføring av den tradisjonelle måten å tenke språkopplæring for minoritets elever i Norge. Tilrettelagt norskopplæring blir sett på som det fremste virkemiddelet i opplæringen av elever med annet morsmål enn norsk, i stede for morsmål – og tospråklig opplæring. Likevel tillegges morsmålet stor betydning for språktilegnelse: ”Det første språket – morsmålet – er grunnlaget for all videre språkopplæring.” (KD2008:7). Anerkjennelsen av morsmålet betydning for videre læring, er ikke i samsvar med den opplæringen som praktiseres overfor minoritetsspråklige i skolen. Dette sitatet underbygger denne påstanden:

Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal primært være et hjelpemiddel når elevene ikke kan følge opplæring på norsk (...). Opplæringen skal ikke gå på bekostning av annen opplæring, og kommer derfor i tillegg til den ordinære timerammen for grunnskolen (KD 2008:53).

Morsmål – og tospråklige opplæring skal bare anvendes når eleven ikke har noen kompetanse i norsk. Ellers er denne formen for språkopplæring ikke prioritert. Dette kommer blant annet frem gjennom at morsmålet ikke er del av den ordinære opplæring, men i stede legges utenom ordinær timeplan. Denne mangelfulle prioriteringen av morsmål – og tospråklig opplæring blir ytterligere understreket ved at statstilskudd som tidligere var øremerket norskopplæring og morsmålsopplæring for språklige minoriteter, nå er innlemmet i rammetilskuddet til kommunene. Det vil si at de pengene som tidligere bare kunne anvendes på norskopplæring og morsmålsopplæring for minoritets elever, nå må konkurrere med og bli prioritert opp mot andre bruksområder. I meldingen understrekes det at minoriteters rettigheter til særskilt språkopplæring er forankret i opplæringsloven, og at kommunene derfor er pliktige til å forholde seg til den, men samtidig pekes det på at det er store variasjoner mellom ulike kommuner og fylkeskommuner i hvordan opplæringsloven håndheves.

Tiltross for at morsmålet til språklige minoriteter vies liten plass i meldingen, er det et økt fokus på fremmedspråkkompetanse i skolen. Det blir sett på som særlig viktig i en stadig mer globalisert og multikulturell verden. Bakgrunnen for at det i meldingen fokuseres på fremmedspråkopplæringen, er at det rapporteres om svake språkferdigheter i bedrifter og i høyere utdanningsinstitusjoner, både blant ansatte og studenter. De mest vanlige fremmedspråkene i norsk skole er engelsk, tysk, fransk og spansk. I meldingen legges det vekt

på at Norge skal bli ”et land med høy språkkompetanse i mange fremmedspråk, både europeiske og ikke-europeiske” (KD 2008:56). Det kan derfor fremstå som selvmotsigende at det ikke legges mer vekt på at de som allerede har et annet morsmål enn norsk, får utviklet dette gjennom morsmålsundervisning i skolen. I sammenheng med fremmedspråksopplæringen pekes det på at ”jo flere språk en lærer, jo lettere er det å lære språk” (KD 2008:64). Dette kan også ses i sammenheng med morsmålsopplæringen i skolen, og brukes som argument for at minoritetsspråklige elever burde få bedre muligheter til å bruke og å lære morsmålet sitt i skolen.

Resultater fra nasjonale - og internasjonale tester har fått mye plass i meldingen. Barn og unge testes en rekke ganger i løpet av skolegangen. Nasjonale prøver, kartleggingsprøver, og internasjonale tester som PISA og PIRLS⁴ er blitt en del av barnas skolehverdag. Disse testene tar for seg en del av de sentrale målene for den norske skolen, som blant annet lese-, og regneferdigheter. Testene viser at norske elever skårer gjennomsnittelig dårligere enn elever fra andre land i OECD-området. Spesielt minoritetsspråklige elever gjør det dårlig på disse testene. Det er særlig leseferdighetene som er svake, og i følge meldingen, hindrer de barn i norsk skole i å utvikle tilstrekkelig med leseferdigheter til å kunne delta videre i utdanning og arbeidslivet. Det er derfor iverksatt en rekke tiltak for å bedre elevenes grunnleggende ferdigheter (KD 2008:8).

Meldingens hovedtiltak rettet mot minoritetsspråklige elever er: nivåbasert læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, nivåbasert læreplan i morsmål og kartleggingsverktøy i tilknytning til de ulike læreplanene (KD 2008:9). I meldingen legges det vekt på at hensikten med disse tiltakene, er at de skal bidra til at minoritets elever får et likeverdig opplæringstilbud som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger.

Årsaken til minoritetsspråklige elevers svake prestasjoner ses i sammenheng med det Bourdieu omtaler som *kulturell kapital* (KD 2008:32). I meldingen henvises det til undersøkelser som viser at det er en sammenheng mellom gode leseferdigheter og antall bøker i hjemmet, og at hjemmets kulturelle kapital har betydning for barnets språklige ferdigheter. I tillegg legges det vekt på at foreldrenes utdanning har innvirkning på barnas leseferdigheter. Minoritetsspråklige elever kommer oftere fra familier med lav inntekt og utdanning. De har

⁴ Progress in International Reading Literacy Study

færre pedagogiske ressurser (bøker, data o.l.) i hjemmet, i tillegg til at hjemmekulturen og hjemmespråket skiller seg fra majoritetens språk og kultur. Meldingen understreker også at de dårlige resultatene fra PISA-undersøkelsene kan ses i sammenheng med at det stilles for lave krav og er et for lavt læringstrykk i skolen. Meldingen peker dessuten på at lærerne har for liten kunnskap om lesestrategier og leseforståelse, noe som gjør at de ikke har tilstrekkelig med kompetanse til å undervise i språkfagene. Det har i tillegg vist seg at det er svært stor spredning i elevprestasjonene innenfor hver skole. Dette gjør det ekstra vanskelig for lærerne å undervise, fordi det kreves mer individuell tilrettelegging. Fraværet av morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring, vektlegges ikke som årsak til de minoritetsspråklige elevenes svake skoleprestasjoner.

Oppsummering

Språk bygger broer (KD 2008) presenterer regjeringens politikk og planer for språkopplæringen. Meldingen har fokus på tilrettelagt norskundervisning i opplæringen av språklige minoriteter. Morsmål – og tospråklige opplæring spiller en sekundær rolle i den norske skolen. Meldingen slår fast at det er norsk som er opplæringspråket i skolen, og at alle må lære seg norsk for å fungere som fullverdige samfunnsborgere. Likevel understreker meldingen at kunnskap på morsmålet er avgjørende for å få en god språkopplæring.

Internasjonale – og nasjonale undersøkelser får stadig større betydning i skolen. Resultater fra disse testene viser at norske elever presterer dårligere enn OECD-gjennomsnittet, særlig minoritetselever gjør det svakt. De mangelfulle prestasjonene forklares med familiebakgrunn, lav sosioøkonomisk status og dårlige norskkunnskaper.

I meldingen peker det på at fremmedspråk er viktig i et stadig mer globalisert samfunn. Språkkompetansen i Norge har vist seg ikke å være så god som vi skulle ønske. Meldingen skal derfor bidra til et økt fokus på fremmedspråkopplæring i skolen.

Språk bygger broer (KD 2008) er på mange måter full av motsetninger. Flerspråklighet blir fremhevet som en ressurs for samfunnet og en nødvendighet i et globalisert samfunn. Samtidig legges det ikke til rette for at elever som kommer til skolen med et annet språk enn norsk, skal få muligheten til å utvikle en tilfredsstillende tospråklig kompetanse.

Sammenhengen mellom de to stortingsmeldingene

Hovedtemaet i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og *ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2007) er at det er store sosiale skjevheter i deltakelse og utbytte av utdanningen. I meldingen pekes det på at de sosiale ulikhetene kan utjevnes gjennom tidlig innsats slik at alle barn får en god språkutvikling. I St.meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer* (KD 2008) legges det frem tiltak for å sikre en bedre språkstimulering. I *ingen stod igjen* understrekes betydningen av tidlig innsats for å sikre en god språkutvikling og for at barna skal oppleve sosial mestring og læring. I *Språk bygger broer* bygges det videre på denne tanken. Begge meldingene har i tillegg et sterkt fokus på at minoritetsspråklige elever skal lære seg norsk, fremfor å få morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Begge meldingene kom i etterkant av Kunnskapsløftet, og har som hensikt å bidra til å gjøre språkkompetanse til et av de viktigste målene med opplæringen.

6.0 FLERKULTURELL OG TOSPRÅKLIG – PROBLEM ELLER RESSURS?

I dette kapittelet vil jeg i lys av sentrale teoritiske perspektiver og begreper presentert i kapittel 3 og 4, drøfte datamaterialet som ble lagt frem i kapittel 5. Ved hjelp av Bourdieus begrepsapparat drøfter jeg kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. Jeg knytter språkopplæringen i skolen opp mot Cummins ulike perspektiver på opplæring av tospråklige elever. Her peker jeg samtidig på hvilken betydning ulike opplæringsmodeller har for identitetsdannelsen. Jeg setter dessuten språkopplæringen i sammenheng med Taylors anerkjennelsespolitikk, og diskuterer om morsmålsundervisning er likeverdpolitikk eller forskjellpolitikk. Avslutningsvis, vil jeg ved å vise til drøftingen i de foregående underkapitlene, diskuterer om minoritetsspråklige elever utsettes for symbolsk vold i utdanningssystemet.

Formålet med denne analysen er å undersøke kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. Hvordan tilrettelegges og vektlegges minoritetsspråklige elevers språklige – og kulturelle bakgrunn i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene? Blir det å være flerkulturell og tospråklig betraktet som et problem eller en ressurs i den norske kunnskapspolitikken? Datamaterialet fra de to stortingsmeldingene vil bli behandlet under ett.

6.1 Skolens kulturelle kapital

I de skolepolitiske styringsdokumentene fremheves utdanning og kunnskap som viktig for deltakelsen i arbeidslivet, for økonomisk sikkerhet og samfunnsdeltakelse forøvrig. Det er en sentral politisk ambisjon at utdanning og skolegang skal ha en sosialt utjevne funksjon. Samtidig understrekes det at ikke alle gis anledning til å opparbeide seg like muligheter til å delta i arbeids – og samfunnslivet. Særlig minoritets elever blir trukket frem som en gruppe som har utfordringer med å nyttegjøre seg den kunnskapen som formidles i skolen. At minoritets elever har dårligere læringsutbytte enn majoritets elevene, forklares blant annet med at de har foreldre med lavere sosioøkonomisk status enn mange majoritets elever. Disse elevene har derfor ikke de samme forutsetningene til å klare seg godt i skolen, fordi foreldrene deres ikke har de ressursene som kreves for å støtte barna i skolehverdagen. Det gis på denne måten uttrykk for at problemet tilhører eleven og elevens foreldre. Dette kan leses dit hen at det er en bestemt språklig og kulturell målestokk som ligger til grunn for skolens virksomhet, og som elevene måles etter. Jeg velger å lese dette som *skolens norskspråklige og*

kulturelle norm. Pihl (2005) bruker begrepet *monokulturell* når hun omtaler enspråklig og enkulturell undervisning basert på norsk språk og kultur. Monokulturell undervisning av minoritets elever innebærer at den etniske majoritetens språk og kultur gis verdi og defineres som kulturell kapital i skolen (Pihl 2005:48).

Kan man på bakgrunn av den norskspråklige og kulturelle normen hevde at minoritets elevenes språklige og kulturelle forutsetninger ikke regnes som relevant kapital i skolen? I følge Pihl (2005) har minoritetens språk og kultur liten plass i skolen. Gjennom å vise til den *fornorskingspolitikken* som tidligere ble ført overfor samene argumenterer hun for at denne fornorskingspolitikken nå iverksettes overfor nye minoriteter.

Fornorskingspolitikken dreide seg om at samiske barn måtte lære å lese, skrive og snakke norsk. Det var ikke tillatt med samisk morsmålsopplæring. Først i 1987 fikk samene status som ett folk på lik linje med andre nordmenn, og det var på dette tidspunktet at tospråklig undervisning i samisk og norsk ble innført i undervisningen av samiske elever i Norge (Hylland Eriksen 2002). Mens samenes språk og kultur er blitt en integrert del av skolehverdagen, og anerkjennes som forutsetning for læring, hevder Pihl (2005) at andre minoritets elever i skolen ikke opplever tilsvarende anerkjennelse. Hun hevder at det er systematiske forskjeller mellom utdanningspolitikken som føres overfor samene og andre språklige og etniske minoriteter i Norge (Pihl 2005). Denne påstanden begrunnes på bakgrunn av opplæringsloven § 2–8 som begrenser retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring til bare å gjelde elever med ingen eller begrensede kunnskaper i norsk (Opplæringslova 1998). Denne begrensede tilgangen til morsmålsopplæring, kan tolkes dit hen at det er den etniske majoritetens kulturelle kapital som er symbolsk kapital i skolen, og grunnlaget for makt. Bourdieu (2006) mener at språket brukes som et middel til at oppnå forskjellige former for kapital, og at beherskelse av det dominante språket er essensielt for tilegnelsen av symbolsk kapital. Symbolsk kapital er det som anerkjennes og gis verdi av sosiale grupper i samfunnet. Det er en form for skjult makt som tas for gitt av både majoriteten og minoriteten i samfunnet, og det som forstås som *doxa* (Bourdieu 1999). At skolen underviser elevene på bakgrunn av majoritetens kulturelle kapital er noe som aksepteres av de fleste grupper i det norske samfunnet (Pihl 2005:177). Det kan tyde på at årsaken til at minoritets elever ikke lykkes i like stor grad som majoriteten med å ta til seg den kunnskapen som formidles i skolen, skyldes at de ressursene som minoritets elevene bringer med seg, ikke blir betraktet som vesentlige i skolesammenheng. Hadde minoritetens referanserammer blitt

viet større plass i skolen, slik at flere kjente seg igjen i det som foregikk, ville skolen muligens vært en bedre læringsarena for flere grupper i det norske samfunnet.

I meldingene blir det lagt vekt på at minoritets elever må lære seg det norske språket for å lykkes i skolehverdagen, og for å bli inkludert i det norske samfunnet. Jeg har vist hvordan Bourdieu (1999) refererer til skolen som et sosialt felt med bestemte regler som man må forholde seg til, og hvordan han bruker begrepet symbolsk kapital om det som har verdi innenfor et bestemt felt. Vektleggingen av det norske språket for å lykkes i skolehverdagen, kan tyde på at det er den etnisk norske majoritetens språklige og kulturelle referanserammer som dominerer skolens felt. Lidén (2005) og Pihl (2005) kritiserer den norske skolen for at det allerede fra første skoledag forventes at elevene skal tilpasse seg skolens regler og skolens tanke – og handlemåte. For minoritets elever med annen bakgrunn enn majoritets elevene, vil skolen kunne oppleves som fremmed, fordi skolens regler og verdisystem ikke samsvarer med det de har med seg hjemmefra. Når man som minoritets elev beveger seg innenfor et felt der man normalt ikke befinner seg, kan man oppleve å bli desorientert og usikker, fordi det er andre regler, verdier og koder som eksisterer (Bourdieu 1999). Pihl (2005) hevder at for de barna som ikke klarer å tilpasse seg skolens kultur og referanserammer, kan det ende med marginalisering. Minoritets elevenes posisjon innefor det sosiale feltet som skolen er, blir derfor svakere enn majoritetens posisjon, fordi minoritets elevene ikke kjenner seg igjen i den kulturen som formidles. Bourdieu (2006) argumenterer for at årsaken til at elever som kommer fra minoritets grupper i samfunnet, ikke klarer seg like godt på skolen, er fordi skolen er tuftet på majoritetens kultur og normer. De minoritets språklige elevenes habitus innehar i mange tilfeller ikke den kulturelle kapitalen som eksisterer og kreves i skolen, fordi det er majoritetens kulturelle kapital elevene undervises på bakgrunn av. Gjennom at skolen definerer hvilke koder og referanserammer som skal ha relevans, bidrar skolen til å opprettholde samfunnets – og majoritetens hegemoniske kunnskapstradisjoner og kultur (Bourdieu & Passeron 2006, Lidén 2005). Det kan stilles spørsmålsteget ved om dette også gjelder for den norske skolen. Meldingene uttrykker forståelser som kan tolkes dit hen at det er den norskspråklige og kulturelle normen som tillegges størst verdi. Jeg mener at det er holdepunkter for at den norskspråklige og kulturelle normen gir grunnlag for å hevde at minoritets elevenes habitus ikke tillegges samme verdi i det norske utdanningssystemet som majoritets elevenes. Majoritetens habitus innehar kulturelle kapital som anses som verdifull i og for samfunnet. Derfor vil også majoriteten ha makt overfor grupper i samfunnet med habitus som ikke innehar rett kapital. De elevene som ikke klarer å tilpasse seg og tilegne seg

språket og kulturen som eksisterer i skolen, vil derfor få problemer med å mestre skolehverdagen. Tilpasningsdyktighet blir på denne måten en forutsetning for å lykkes i norsk skole. Dette er en utfordring for de elevene som har foreldre med lavere sosioøkonomisk status, fordi de mangler forutsetningene som kreves for å tilpasse seg skolekulturen. Det kan være en av forklaringene på hvorfor minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn etnisk norske elever.

På grunnlag av den foregående analysen kan en hevde at det er den norske kulturen og det norske språket som dominerer i skolen. Dette kan leses som det politiske og ideologiske formålet med skolen. Pihl (2005) peker på at en konsekvens av skolens formål, kan være at den kunnskapen som minoritetsbarna besitter, ikke blir oppdaget, fordi dette er en kunnskap som ikke fremheves som vesentlig i skolesammenheng. Dermed bidrar skolen til å reproducere maktforholdene i samfunnet, fordi det er majoritetens kulturelle kapital som gis verdi. Jeg har vist hvordan Bourdieu (2006) hevder at utdanningssystemet har en vesentlig rolle i reproduksjonen av de sosiale klassene i samfunnet, fordi utdanningssystemet har legitimitet og autoritet til å videreformidle den dominante kulturen. En gruppes muligheter til å gjøre sin kunnskap til gjeldende kunnskap, avhenger av gruppens makt på den politiske og økonomiske arenaen. Når det er det norske språket som gis verdi i opplæringen, er dette et uttrykk for at det er majoritetens kunnskap som er gjeldende kunnskap i den norske skolen. Dette kan bidra til å opprettholde majoritetens maktposisjon i samfunnet. Bourdieus vektlegging og beskrivelse av de institusjonelle og politiske mekanismene som fører til reproduksjon av majoritetens kapitalformer kan på denne måten overføres til en norsk kontekst.

I stortingsmeldingene fremheves sosial utjevning som en ambisjon for skolen. Men med utgangspunkt i den analysen jeg har foretatt er det indikasjoner på at denne ambisjonen underbygges i de samme meldingene. For å få utjevning, presenteres tilrettelagt opplæring som en måte å forhindre sosial skjevfordeling. Den tilrettelagte opplæringen foregår hovedsakelig på norsk. Det kan tolkes som en forventning om at minoritetsspråklige elever må tilpasse seg skolens dominante språk og kultur for å lykkes. Med utgangspunkt i Bourdieus teori (2006) om hvordan skolen bygger på majoritetselevenes kulturelle kapital, kan det tyde på at dagens utdanningspolitikk på mange områder vanskeliggjør sosial mobilitet for minoritetsgrupper i samfunnet. Bourdieu (2006) hevder at elever som ikke kjenner seg igjen i det som foregår i skolen, heller ikke har de samme mulighetene til å ta til seg den

kunnskapen som formidles, fordi denne kunnskapen oppleves som fremmed. Sannsynligheten for å lykkes innenfor utdanningssystemet, avhenger av at den kulturelle kapitalen som et individ besitter er lik den som formidles i skolen (Bourdieu 1997). Minoritetselvers svake resultater på PISA og nasjonale prøver, kan leses dit hen at minoritets elever i norsk skole, ikke innehar den kulturelle kapitalen som kreves i norsk skole.

En utdanningspolitikk der den norske majoritetens kulturelle kapital legger grunnlaget for hva som læres i skolen, kan i følge Pihl (2005) ses på som direkte eller indirekte fornorskning. Videre i oppgaven vil jeg se nærmere på om denne assimileringstankegangen også er å finne i språkpolitikken som føres overfor denne elevgruppen.

6.2 Tilrettelegging av språkopplæringen

I de skolepolitiske styringsdokumentene pekes det på at språket er viktig for utviklingen av en språklig - og kulturell identitet. I tillegg vektlegges morsmålet som viktig for all videre språklæring. Denne måten å omtale morsmålet på er i samsvar med holdningssynsvinkel, som innebærer at man forstår morsmålet som noe man identifiserer seg med, og som binder individet sammen med sin egen kulturelle gruppe (Østberg 1992). Til tross for denne tilsynelatende positive holdningen til morsmålet, understrekes det at minoritetsspråklige elevers språkopplæring hovedsakelig skal forgå på norsk.

Det kan være mange årsaker til at minoritets elever ikke gis samme mulighet til opplæring i og på morsmålet som etnisk norske elever. Dette kan skyldes ressursmangel i form av kvalifiserte morsmåls lærere, mangel på tilgjengelig læringsmateriell o.l, men det viser også at det ikke gis tilstrekkelig anerkjennelse til hvilken ressurs morsmålet faktisk er for individet, den kulturelle identiteten og evnen til å lære. Måten språkopplæringen tilrettelegges på, kan ofte fortelle noe om samfunnet og kunnskapspolitikernes oppfatning av hva som er best for minoritets grupper – til tross for at forskning ikke viser at dette er den beste løsningen.

I meldingene presenteres språkopplæringstilbudet som gis til minoritetsspråklige elever i norsk skole i dag. Det er særskilt norskopplæring som er det fremste virkemiddelet i opplæringen av minoritetsspråklige elever. Morsmålsopplæring og tospråklige fagopplæring beskrives som støtte for norskopplæringen, og gis ikke status som eget språkfag i skolen. Læreplanen i norsk for språklige minoriteter skal kun benyttes til den minoritetsspråklige eleven har tilstrekkelig med kunnskaper i norsk til å følge den ordinære læreplanen.

Andrespråksmodellen er den mest vanlige opplæringsformen i norsk skole. Det vil si at elever med begrensede ferdigheter i norsk følger den ordinære undervisningen på majoritetsspråket det meste av tiden, men får tilbud om særskilt undervisning i majoritetsspråket noen timer i uka (Bakken 2007). I følge Øzerk (2003) kan opplæring etter denne modellen forhindre barnet i å videreutvikle førstespråket sitt, og barnet risikere å få en substraktiv tospråklig utvikling dersom ikke foreldrene går aktivt inn for å forhindre dette. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2010) viser at 7 prosent av elevene fikk særskilt norskopplæring høsten 2009, mens bare 3.6 prosent fikk morsmåls – og/eller tospråklig fagopplæring. Dette er en liten økning fra i fjor, men fortsatt er det mange elever som står uten opplæring i og på førstespråket sitt. Som tidligere nevnt, viser en studie gjennomført av Thomas og Collier (1997) at elever som bare får undervisning på andrespråket, presterer dårligere i skolen enn elever som også får bruke morsmålet sitt i opplæringen. I tillegg dropper de oftere ut av videregående skole. En evaluering gjort av undervisningen i norsk som andrespråk viser samme tendens (Rambøll 2006). Jeg vil argumentere for at særskilt norskopplæring på mange måter ikke skiller seg spesielt fra undervisningen i norsk som andrespråk. Begge modellene benytter norsk som opplæringspråk, og det tas ikke hensyn til betydningen av å få anvende morsmålet sitt når man skal lære et nytt språk. Cummins (2000) hevder at erfaring med ett språk gjør det lettere å lære et annet språk. Dual-isfjell-modellen, viser hvordan første – og andrespråket er gjensidig avhengig av hverandre. Har barnet et godt innlært morsmål, vil opplæringen i andrespråket gå lettere, fordi barnet allerede kan og forstår betydningen av ulike ord og begreper. Et eksempel er at hvis barnet vet hva det matematiske begrepet *addisjon* betyr på morsmålet, har det kun behov for lære ordet på norsk, ikke betydningen av ordet. Dersom barnet ikke kan ordet eller har en forståelse av ordet fra før, og må lære det for første gang på andrespråket, er prosessen mer krevende, fordi barnet både må lære ordet og få en forståelse av ordets betydning.

I begge meldingene fokuseres det på minoritetslevers svake prestasjoner på nasjonale – og internasjonale tester. Problemet anses som så omfattende og alvorlig at en rekke tiltak er iverksatt for å bedre elevenes grunnleggende ferdigheter. Blant tiltakene som er i gang er nivåbasert læreplan i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever, samt kartleggingsprøver, som skal stadfeste hvilket nivå elevene befinner seg på. Nivådelingen og kartleggingsverktøyene skal forhindre at elevene får særskilt norskopplæring utover det de har behov for. Disse tiltakene signaliserer at det er det norske språket som har verdi i skolen, og som elevene vurderes etter. Morsmålets betydning for språkinnlæringen vies liten plass.

Intensjonene bak tiltakene er gode. Målet er at minoritetslevnene skal få et like godt opplæringstilbud som majoritetslevnene. Utfordringen i norsk skole er at mange av de minoritetsspråklige elevene har en *semilingual* språkkompetanse. Det vil si at de ikke har tilstrekkelig kompetanse i noen av språkene sine (Baker 2006). Årsaken til at de minoritetsspråklige elevene utvikler en utilstrekkelig språkkompetanse, kan skyldes måten språkopplæringen er tilrettelagt på for denne elevgruppen. Gjennom at de minoritetsspråklige elevene kun får opplæring på andrespråket sitt, fremmes andrespråket uten hensyn til førstespråket. Det innebærer at barnet utsettes for et språkskifte på individnivå. Med utgangspunkt i Cummins (2000) terskelnivåteori, kan konsekvensene av et slikt språkskifte føre til at barnet utvikler svake ferdigheter i begge språkene sine, noe som kan gi en negativ kognitiv utvikling. Konsekvensen vil da være at minoritetsspråklige elever i norsk skole, ikke får et like godt opplæringstilbud som majoritetslevnene, fordi de ikke får opplæring i og på morsmålet sitt. De får derfor ikke muligheten til å videreutvikle språkferdighetene sine.

PISA og nasjonale prøver har over en periode vist at de minoritetsspråklige elevene ikke lykkes like godt på skolen som majoritetslevnene. Årsaken til de lave prestasjonene forklares med elevenes sosioøkonomiske grunn, og manglende norskerferdigheter. Elever fra språklige minoriteter blir testet med de samme testene som majoritetslevnene. Dette er tester som er tilpasset norsk språk og kultur, og det kan være problematisk å gjennomføre slike tester på minoritetsspråklige elever som ikke har den samme kulturelle kapitalen som elever som har vokst opp med norsk som morsmål. Pihl (2005) argumenter for at dersom minoritetsspråklige barn skal lykkes i skolen, bør den språklige og kulturelle kompetansen de bringer med seg, få en større plass i opplæringen enn det den har i dag. Hun mener at kartlegging av språk hos minoritetslever krever kunnskap om generell språkutvikling, andrespråkstilegnelse og ulike kartleggingsmåter. At det i dag brukes kulturavhengige tester for å teste de minoritetsspråklige barna, gjør at det kan være problematiske å nyttegjøre seg testresultatene, fordi det er vanskelig å avgjøre om de svake resultatene skyldes språklige forhold, erfaringsbakgrunn eller andre forhold. Det er umulig å trekke slutninger om barnas generelle begrepsforståelse dersom man ikke inkluderer deres forståelse på morsmålet eller andre språk de kan. I mange tilfeller kan barna begrepene på morsmålet, og mangler bare ordet eller den språklige formen på norsk. Pihl mener at denne testpraksisen ”bekrefter og befester norsk språk og kultur som *det normale*” (Pihl 2005:177).

Elever som ikke får opplæring i og på morsmålet sitt opplever ofte å bli hengende etter i undervisningen, fordi de ikke har god nok språkkompetanse til å forstå det som skjer i timen. For å forhindre at barnet får andrespråksundervisning uten å være kvalifisert til det, skiller Cummins (2003a) mellom grunnleggende språkferdigheter (BICS) og en akademisk språkforståelse (CALP). Hensikten med å skille mellom de ulike typene språkkompetanse, er for at lærere, ansatte i PP-tjenesten o.l. ikke skal bli lurt til å tro at barnet har bedre språkkunnskaper enn det faktisk har. Selv om barnet kommuniserer godt i hverdagen, er det ingen direkte sammenheng mellom den hverdagslige språkkompetansen, og den akademiske språkforståelsen. Den akademiske språkforståelsen er nødvendig for at barnet skal kunne henge med i undervisningen på høyere trinn. Det er derfor viktig at det akademiske språket blir en del av barnets språk fra starten av. Dersom barnet ikke snakker språket som det undervises i på skolen ved skolestart, bruker det i følge Cummins opptil 7 år på å lære det akademiske språket. Har derimot barnet et allerede godt innlært språk, vil det være lettere å ta til seg det akademiske språket som læres i skolen (Cummins 2003a). For elever som har et annet morsmål enn norsk ved skolestart, ville det vært mye enklere å lære det akademiske språket som kreves i skolen gjennom å kombinere opplæringen i norsk med opplæring på morsmålet. Det kommer av at det er en sammenheng mellom første - og andrespråket, ved at morsmålet og andrespråket er gjensidig avhengig av hverandre og påvirker hverandre (Cummins 2000).

Tiltross for at det tar opptil 7 år å lære seg et språk skikkelig, blir det i stortingsmeldingene ikke lagt vekt på å skille mellom ulike typer språkkompetanse. Når det ikke skilles mellom tilegnelsen av et akademisk språk og hverdagsspråket, blir eleven i mange tilfeller tillagt bedre språkkunnskaper enn det egentlig har, fordi eleven har et godt utviklet hverdagsspråk. Resultatet er dermed at de minoritetsspråklige elevene vurderes etter de samme kriteriene som elever med norsk som morsmål. Pihls (2005) forskning viser at dersom de minoritetsspråklige elevene måles med de samme testene som etniske norske elever, får ikke minoritets elevene vist fullt ut sine språklige evner. I mange tilfeller sendes minoritets elevene til utredning for spesialundervisning, i stede for å få i tilpasset opplæring i og på morsmålet. Dermed fremstår elevene som dummere enn de er, fordi de blir tillagt norskkunnskaper som de ikke har. Pihl (2005) hevder at spesialundervisning kan virke segregerende. Vansker med det norske språket, kan både forhindre den faglige læringen og det sosiale og kulturelle samværet med jevnaldrende. Hun mener at minoritets elever ofte kan oppleve å føle seg kulturelt fremmede og annerledes i møte med skolen, og at det derfor er viktig at skolen

tilrettelegger for at elever med annet språk og kultur blir en del av fellesskapet. Slik det er i dag legger ikke dagens lovverk til rett for et likeverdig opplæringstilbud for alle elever i norsk skole, fordi minoritets elever som allerede kan litt norsk, ikke har en lovfestet rett til morsmåls – og tospråklig opplæring. I prinsippet har derfor ikke minoritetsspråklige elever like muligheter til å lykkes i utdanningssystemet.

I Stortingsmeldingene blir det å være tospråklig fremhevet som en ressurs. Blant annet gjennom økt fokus på fremmedspråkopplæring i skolen. Likevel blir ikke den språkkompetansen som de minoritetsspråklige elevene allerede sitter inne med vektlagt. I stede fokuseres det på de minoritetsspråklige elevenes problemer og mangler i forhold til det norske språket. De tospråklige elevenes språkkompetanse vektlegges ikke som spesielle og verdifulle ressurser for skolen og undervisningen. Det vises gjennom at det er mangel på undervisning som tar utgangspunkt i elevenes språklige forutsetninger. I stedet forbindes tospråklige elevers språklige forskjelligheter ofte med problemer, og disse problemer plasseres språklig hos elevene. Bakgrunnen for oppfattelsen av minoritetsspråklige elever som språklig mangelfulle eller problematiske, er den norskspråklige og kulturelle normen som alle elevene måles etter.

Konsekvensen av skolens norskspråklige og kulturelle norm er at de minoritetsspråklige elevene i utgangspunktet stiller dårligere enn de norskspråklige majoritets elevene. Det kommer av at avstanden mellom de språklige forutsetningene som de minoritetsspråklige elevene bringer med seg fra oppveksten, og de språklige forutsetningene, som utgjør språklig kapital i skolen, er større, enn hos de norskspråklige elevene. At det i stortingsmeldingene fokuseres på de minoritetsspråklige elevenes problemer og mangler i forhold til det norske språket, kan leses som et uttrykk for at problemet regnes for å være elevenes. Det kan komme av at skolens norskspråklige og kulturelle norm er relativt fast og uforanderlig. Det stilles i liten grad spørsmålsteget ved det norske språkets legitimitet som dominerende språkfag og undervisningsspråk i skolen. Når skolens normer fremstår som forholdsvis uforanderlige, er det naturlig at problemet plasseres hos elevene. Den enkleste løsningen mot utfordringer i skolen er at man setter inn tiltak for å hjelpe elevene, fremfor å forandre skolesystemet.

Bourdieu's (1997) kapitalbegrep kan gi en forklaring på hvorfor de minoritetsspråklige elevenes språklige kapital sjeldent fremheves som en ressurs. Det er fordi disse elevenes språklige forutsetninger ikke, eller i liten grad, utgjør språklig kapital i den norske skolen og i

det norske samfunnet. De minoritetsspråklige elevene stiller derfor svakere på grunn av den norskspråklige normens dominans. Disse elevenes språklige og kulturelle forutsetninger blir betraktet som verdiløse, fordi de anvendes i en kontekst hvor de ikke verdsettes som ressurser. Minoritetsspråklige elevers språkkompetanse fremstår dermed som mangelfull, fordi den er annerledes enn majoritetselevenenes. En slik forståelse gjør det ikke mulig å få øye på elevenes språklige forutsetninger, men kun på de språklige forutsetninger som anerkjennes i skolekonteksten – samt mangelen på disse. De minoritetsspråklige elevenes feil og mangler oppstår når skolens forventninger til elevenes språklige forutsetninger, ikke stemmer overens med de språklige forutsetningene som elevene faktisk har. Denne forståelsen forholder seg utelukkende til skolens norskspråklige og kulturelle norm, der de minoritetsspråklige elevene beskrives som språklig understimulerte. Jeg vil hevde at de minoritetsspråklige elevenes språklige utilstrekkelighet skyldes at de mangler den språklige kapitalen som eksisterer i skolen, i stede for at det er et uttrykk for mangel på språklige ressurser.

6.3 Anerkjennelse – en politisk målsetning?

I meldingene pekes det på at kunnskap på morsmålet er viktig for å lære seg andre språk. Språket settes i sammenheng med identitetsdannelse og tilhørighet, samtidig understrekes det at morsmål – og tospråklig opplæring er forbeholdt elever med ingen eller minimale norskkunnskaper. At bare en liten andel av de minoritetsspråklige elevene får morsmålsopplæring, begrunnes med at det er viktig for den enkelte elev og samfunnet for øvrig at minoritetselever lærer seg norsk så raskt som mulig. I meldingene legges det vekt på at den beste måten å lære seg norsk på er gjennom tilpasset norskopplæring. Øzerk (1997) argumenterer for at språket gir uttrykk for identitet og kultur. Han hevder at individer som ikke får muligheten til å lære og praktisere språket sitt, får en mangelfull anerkjennelse av identiteten og kulturen sin, noe som kan redusere individets læreevne. Taylor (1994) er som nevnt i 4.2 opptatt av at alle grupper og identiteter i samfunnet har krav på å bli anerkjent. I følge han er det et menneskelig behov å bli anerkjent, fordi identiteten formes gjennom anerkjennelse.

Taylor (1994) anerkjennelsespolitikk er knyttet til to politiske utviklingstrekk, likeverdspolitikken og forskjellspolitikken. Disse er relatert til hverandre, samtidig som de trekker i ulike retning. For likeverdspolitikken er det naturlige målet å erstatte diskriminering med likebehandling i form av at alle borgerne i samfunnet skal ha tilgang på de samme rettighetene og mulighetene. I følge tilhengerne av denne retningen er det ikke nødvendig

med særrettigheter, da minoriteters og urfolks rettigheter allerede er sikret gjennom de politiske og sosiale rettighetene som finnes. I stortingsmeldingene argumenteres det for at alle elever i norsk skole er sikret en likeverdig rett til utdanning gjennom opplæringsloven. Likevel mener jeg det er grunnlag for å hevde at en språkpolitikk der alle elever i norsk skole får opplæring på det norske språket, på mange måter er en feilslått likeverdspolitik. Grunnen er at mens etnisk norske elever er sikret retten til opplæring på morsmålet sitt, er ikke den samme retten sikret de minoritetsspråklige elevene. Av den grunn er det holdepunkter for å hevde at minoritetsspråklige elever i norsk skole ikke har tilgang på et like godt opplæringstilbud som de etnisk norske elevene. For minoritets elevene kommer dette til uttrykk gjennom at de vurderes på grunnlag av den norskspråklige og kulturelle normen som dominerer i den norske skolen. Likeverdspolitikken tar utgangspunkt i at alle er sikret de samme rettighetene gjennom lovverket, men fordi minoritets elever ikke gis mulighet til opplæring på morsmålet sitt, er det heller ikke gitt at opplæringen som gis til minoritets elever i norsk skole, er likeverdig. Ett opplæringstilbud som fremmes på majoritetens premisser, kan bidra til å opprettholde skillet mellom majoriteten og minoriteten i samfunnet.

Anerkjennelsespolitikkenes andre ansikt handler om å vektlegge det som gjør individer eller grupper distinkte og forskjellige fra hverandre. Dette kommer til uttrykk gjennom forskjellspolitikken. Ideen bak forskjellspolitikken er at særegne kulturelle grupper skal anerkjennes, uten at det går på tvers av den universelle retten til medborgerskap. Forskjellspolitikken åpner for differensiering for å unngå at bestemte gruppers særegenheter usynliggjøres og undertrykkes av dominante grupper i samfunnet. I Norge er det den etnisk norske majoriteten som er den dominante samfunnsgruppen. Slik det er i dag, er samene den eneste minoritetsgruppen i Norge som er sikret retten til morsmålsundervisning, gjennom at de har egen læreplan som gir dem rett til opplæring i og på samisk. I følge Taylor (1994) kan det rettferdiggjøres at bestemte minoritetskulturer tildeles rettigheter som ikke er tilgjengelige for alle borgerne i samfunnet, dersom målet er å bevare utsatte minoritetskulturer. Samenes særrettigheter skal sikre kulturell overlevelse, og forhindre at samene assimileres inn i majoritetskulturen. I slike tilfeller kan forskjellsbehandling bidra til likeverdige forhold mellom majoriteten og minoriteten, fordi samene får muligheten til å beholde språket og kulturen sin på lik linje med andre nordmenn. På en annen side mener jeg det er holdepunkter for å hevde at retten til morsmålsopplæring ikke burde behandles som en særrettighet, men fremfor alt som en rettighet som bidrar til likebehandling av alle minoritetsgrupper i Norge.

I stortingsmeldingene legges det vekt på at det skal føres en aktiv politikk for å bekjempe forskjeller i samfunnet, slik at makt og goder blir mest mulig jevnt fordelt i befolkningen. Målet er å hindre marginalisering av enkelte grupper i samfunnet. Denne målsetningen vitner om en tro på at det er mulig å endre maktstrukturene i samfunnet. Skolen blir sett på som et virkemiddel for å få til dette. For minoritets elever i den norske skolen, er prinsippet at de skal bli mest mulig lik den norske majoriteten gjennom å lære seg norsk. Retten til opplæring er sikret alle elever i Norge, men den opplæring som gis til minoritets elever, er ikke lik den opplæringen som etnisk norske elevene får. Det skyldes at de etnisk norske elevene får opplæring på morsmålet sitt, noe de fleste minoritetsspråklige elevene ikke har krav på. Slik jeg tolker Taylor (1994) er det problematisk at ikke alle elever er sikret retten til morsmålsopplæring. Språkrådet (2005) argumenterer for retten til å utvikle morsmålet sitt som del av sin kultur, og hevder at morsmålsundervisning er den fremste måten å sikre denne retten på. Grunnen er at uten muligheten til å utvikle morsmålet sitt, anerkjennes og respekteres man heller ikke for den man er. En utdanningspolitikk der minoriteters rett til å lære morsmålet ikke vektlegges, er med på å skape undertrykte individer og grupper, fordi de ikke får anerkjennelse for sin identitet. Det er en grunnleggende svakhet ved opplæringstilbudet som gis til minoritetsspråklige elever i Norge. Gjennom å føre en politikk der majoritetsspråket er det eneste språket som læres og tillegges betydning i skolen, får vi en utdanningsinstitusjon som fremmer assimilering. Pihl (2005) argumenterer for at assimilasjon kan forhindres gjennom at barnets morsmål og kulturelle bakgrunn integreres i opplæringen. På den måten styrkes barnets kulturelle identitet, i stede for at det skapes en situasjon der barnet ikke får bekreftelse for den kulturen og identiteten det bringer med seg til skolen.

I stortingsmeldingene vises det til forskningsresultater som peker på at lave akademiske forventninger til enkelte grupper i samfunnet, blant annet minoritets elever, kan bidra til sosial reproduksjon. Taylor (1994) hevder at måten de dominante gruppene i samfunnet forholder seg til minoritetsgrupper på, har innvirkning på minoriteters muligheter til å lykkes i samfunnet. I følge ham, stiller individer og grupper som ikke anerkjennes, svakere enn individer som opplever anerkjennelse, og de har dermed færre muligheter til å inkluderes i samfunnet. Bourdieu (2006) har et mer pessimistisk syn på forholdet mellom majoritet og minoritet, og hevder at den dominerende majoriteten bestandig vil ha større muligheter til å lykkes i samfunnet, da det er deres kulturelle kapital samfunnet er tuftet på. Han mener at skolens reproduksjons – og legitimeringsfunksjon bidrar til å opprettholde maktforholdene i samfunnet. I tilfeller der minoritetsgrupper ikke opplever å bli sett og hørt, kan det i verste fall

føre til ekskludering og marginalisering. Jeg mener det er grunnlag for å hevde at den språkopplæringen som gis til minoritets elever i norsk skole, bygger opp under en slik marginalisering og ekskludering av minoritetsgrupper i det norske samfunnet. Årsaken er at disse gruppene ikke har tilgang på like god opplæring som etnisk norske elever, fordi de ikke får opplæring på morsmålet sitt.

I meldingene er det fokus på sammenhengen mellom lav sosioøkonomisk status, minoritetsbakgrunn og dårlige skoleprestasjoner. På denne måten plasseres problemene hos elevene. Tar man derimot utgangspunkt i Bourdieus (2006) kapitalbegrep, er det mye som tyder på at det er skolen som ikke er godt nok tilpasset elever med minoritetsbakgrunn. Fokuset på at den bakgrunnen som mange minoritets elever bringer med seg til skolen, er mangelfull, vitner om et syn på at den kunnskapen som minoritets elever har med seg, ikke betraktes som rett kunnskap, og at skolen og storsamfunnet sitter på den rette kunnskapen. Elever som ikke erfarer at språket og kulturen de bringer med seg til skolen anerkjennes, kan oppleve marginalisering i form av at de ikke klarer å ta til seg den kunnskapen som skolen formidler, fordi de føler seg språklig og kulturelt fremmedgjort. Taylor (1994) hevder at mennesker ikke bare ønsker å bli anerkjent av andre mennesker, men også av institusjoner som staten. Han understreker at anerkjennelse er nødvendig i en inkluderende og demokratisk stat, og at et samfunn der ikke alle opplever å være like mye verdt, heller ikke kan være demokratisk. Lidén (2005) mener at skolen burde være mer bevisst sin rolle som definisjonsmakt, fordi det kan bidra til at både majoritets – og minoritets elever opplever anerkjennelse i skolen og utdanningssystemet.

Den kunnskapspolitiske målsetningen er at alle elever i norsk skole skal få et likeverdig opplæringstilbud. Det pekes på at kunnskap på morsmålet er viktig for identitetsdannelsen. Likevel får flesteparten av minoritets elevene i norsk skole, opplæring på andrespråket sitt og ikke morsmålet. Med utgangspunkt i Taylors (1994) anerkjennelsespolitikk kan den språkpolitikken som føres overfor minoritets elever i Norge tolkes på ulike måter. I følge likeverdspolitikken har alle borgerne i samfunnet rett på de samme rettighetene. Ut i fra en slik forståelsesmåte, vil det være naturlig at ikke bare etnisk norske elever får opplæring på morsmålet sitt, men også minoritets elever. Forskjellspolitikken peker på viktigheten av at kulturelle grupper anerkjennes for sine særegenheter. Begge retningene innenfor anerkjennelsespolitikken understreker det menneskelige behovet for anerkjennelse. Øzerk (1997) peker på morsmålet viktighet for videre læring. At minoritets elever i norsk skole, ikke

får morsmålsopplæring, peker i retning av at de ikke har like gode opplæringsvilkår som etnisk norske elever. Samtidig tyder denne mangelfulle inkluderingen av minoritetselevers morsmål på at skolen ikke anerkjenner minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn. Dette kan påvirke de minoritetsspråklige elevenes evne til å lære, noe som kan føre til marginalisering og ekskludering fra storsamfunnet.

6.4 Symbolsk vold i utdanningssystemet?

I de foregående underkapitlene har jeg drøftet hvordan språklig og kulturelt mangfoldet tilrettelegges og vektlegges i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene. Med utgangspunkt i den diskusjonen, vil jeg nå drøfte om minoritetsspråklige elever utsettes for symbolsk vold i utdanningssystemet.

Slik det er beskrevet i det foregående blir det i stortingsmeldingene pekt på at minoritetsspråklige elevers svake skoleprestasjoner blant annet skyldes foreldrenes lave sosioøkonomiske status. I tillegg pekes det på at minoritetsspråklige elever har en ekstra utfordring i skolen, fordi de har et annet morsmål enn norsk. Det kan bety at de minoritetsspråklige barnas flerspråklighet blir betraktet som en belastning, fremfor som en ressurs for skolen og elevene. Norskspråklig kompetanse blir derfor en nødvendighet for å beherske skolens krav. De elevene som ikke behersker norsk, får heller ikke fullt utbytte av undervisningen. Cummins (2000) anbefaler opplæring i både første - og andrespråket for å utvikle en balansert tospråklighet. Han understreker at opplæringen i første – og andrespråket burde gå hånd i og hånd, og ikke på bekostning av hverandre. Bourdieu (2006) definerer språket som et middel til å oppnå makt i sosiale sammenhenger. Den eller de gruppene som snakker det anerkjente og dermed legitime språket, har derfor større makt enn de gruppene som ikke behersker den dominante gruppens språk. Dermed blir de automatisk plassert lengre nede i hierarkiet, fordi de ikke er i stand til å uttrykke seg eller gjøre seg forstått, respektert, og ikke minst anerkjent.

Som tidligere påpekt blir de minoritetsspråklige elevenes utfordringer med å tilpasse seg skolens språklige og kulturelle rammer, plassert hos elevene fremfor hos skolen og utdanningssystemet. Jeg har antydnet at sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og skoleprestasjoner, ikke nødvendigvis skyldes mangler hos elevene og elevenes foreldre, men måten skolen er tilrettelagt på. Denne påstanden begrunnes med utgangspunkt i

kunnskapspolitikkenes sterke fokus på at elevene skal lære seg norsk, fremfor å få bruke morsmålet sitt som del av opplæringen. Her støtter jeg meg til Pihl (1998), som hevder at det er den etnisk norske majoritetens språk og kultur som ligger til grunn for undervisningen i skolen, og som har status som legitim kultur i skolen og samfunnet for øvrig. Konsekvensene av en språkopplæringspolitikk der det hovedsakelig er det norske språket som tillegges verdi, kan være at de minoritetsspråklige elevene vurderer sin kultur som illegitim, samtidig som de ikke kjenner seg igjen i det språket og den kulturen som formidles. Følgene av en slik skolekultur, kan være fremmedgjøring og marginalisering av de elevene som ikke kjenner seg igjen i den dominante kulturen i skolen. Dermed er ikke forutsetningene for lik deltakelse og gode prestasjoner i skolesystemet nødvendigvis til stede for de minoritetsspråklige elevene i norsk skole.

Pihl (1998) hevder at skolen er formelt og sosialt inkluderende, men kulturelt ekskluderende. Med det mener hun at opplæringsloven gir alle rett på utdanning, men at skolen forfekter *en* kultur, den dominante majoritetens kultur, i stede for at den bygger på kunnskapen til både de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barna. Hun hevder at pensum og skolen underkommuniserer de minoritetsspråklige elevenes erfaringer og verdier. I følge Pihl (1998) kan skolen bidra til å produsere sosiale problemer, hvis den ikke stiller samme krav til kvalitet og ressurser til undervisningen av minoritetselever som til majoritetselever. Hun hevder at lik rett til utdanning bør samsvare med like sosiale og kulturelle forutsetninger til å dra nytte av slike rettigheter. Tar man utgangspunkt i en slik tankemåte, er skolen og ideologien om at alle har like muligheter til å lykkes, ikke holdbar, fordi det kun er de som er del av den kunnskapstradisjonen som formidles i skolen, som har reelle muligheter til å lykkes.

Den kulturen og det språket, som skolen forsøker å lære elevene, er i følge Bourdieu (2006) ikke naturlig eller selvsagt. Det er i stedet et uttrykk for maktforholdene mellom ulike grupper i samfunnet, der en gruppe har makt til å gjøre sine interesser gjeldende og gi dem sosiale konsekvenser. Det norske språkets status i skolen, er et uttrykk for at en bestemt gruppe i samfunnet, den norskspråklige majoriteten, har makt til å gjøre det norske språket til det dominante språket i den norske skolen. På bakgrunn av den språkopplæringspolitikken som er i norsk skole, mener jeg det er grunnlag for å hevde at det bedrives symbolsk vold mot minoritetsspråklige elever i det norske utdanningssystemet. Symbolsk vold innebærer at bestemte kunnskaper, visse bilder av hvordan verden ser ut, anses for å være legitime og verdt å formidle, fremfor andre (Bourdieu & Passeron 2006). Bourdieus anvendelse av begrepet

symbolsk vold henger til dels sammen med begrepet reproduksjon. Han betrakter individets plassering på den sosiale rangstigen som avgjørende for de mulighetene individet har i samfunnet. Bourdieu mener at utdanningssystemet favoriserer privilegerte grupper i samfunnet, og at individer som er høyt plassert på den sosiale rangstigen, derfor har bedre muligheter for å lykkes i arbeidslivet etter endt eksamen enn personer som befinner seg nederst på stigen. Dette henger sammen med den sosiale kapitalen de innehar. Østberg (1992) mener at dersom individet forhindres i å bruke morsmålet sitt, kan det betraktes som en symbolsk voldshandling overfor individet og gruppa, fordi majoriteten i samfunnet ikke vedkjenner verdien av det språket minoritets elever bringer med seg inn i skolen. I skolen kommer dette til uttrykk gjennom at all opplæringen foregår på norsk, uten at minoritets elevenes språklige og kulturelle bakgrunn tillegges verdi i undervisningen. Østberg (1992) hevder at dersom barnet ikke får muligheten til å utvikle førstespråket sitt, kan det risikere å miste morsmålet sitt og dermed også sine kulturelle røtter, sin selvfølelse og sin evne til å lære. På sikt kan denne situasjonen i beste fall bidra til å opprettholde de sosiale forskjellene i dagens samfunn.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. Jeg har vist hvordan kunnskapspolitikken som føres overfor minoritetsspråklige elever synes å være basert på norsk språk og kultur. Jeg har pekt på hvordan den kulturelle avstanden mellom elevenes sosiale status og skolens hegemoniske middelklassekultur, gjerne er større for de minoritetsspråklige elevene enn for majoritets elevene. Samtidig har jeg vist hvordan minoritets elevenes kulturelle kapital ofte ikke regnes som relevant kapital i skolen. Av den grunn opplever mange minoritets elever trolig skolen som et fremmedartet sted der deres kulturelle bakgrunn ikke legges til grunn for undervisningen. Dette kommer til uttrykk gjennom at elevene har begrenset tilgang til opplæring i og på morsmålet sitt. Mangel på morsmålsopplæring kan i henhold til teori og forskning på andrespråksinnlæring påvirke elevenes muligheter til å lære seg norsk, noe som kan ha innvirkning på den skolefaglig mestringen.

Jeg har også vist hvordan anerkjennelsesteori peker på viktigheten av morsmålsopplæring for identitetsutviklingen, og hvordan mangelen på opplæring i og på morsmålet kan betegnes som symbolsk vold overfor de minoritetsspråklige elevene. I det avsluttende kapitlet samler jeg trådene og summere opp hovedfunnene, før jeg kommer med noen tanker om veien videre.

7.0 KONKLUDERENDE BEMERKNINGER

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen. Hensikten har vært å få kunnskap om hvordan elevenes språklige og kulturelle bakgrunn vektlegges og tilrettelegges for i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene. Datamaterialet fra de to stortingsmeldingene jeg har undersøkt, har i det foregående kapittelet blitt sett i lys av sentrale teoretiske perspektiver innen tospråklighetsforskning, Bourdieus teori om skjult makt og reproduksjon i utdanningssystemet og Taylors anerkjennelsesteori. I dette kapittelet summerer jeg opp hovedfunnene, og kommer med noen konkluderende bemerkninger. Jeg avslutter kapittelet med noen tanker om hvordan denne studien kan bidra i det videre arbeidet med minoritetsspråklige elever i den norske skolen.

7.1 Konklusjon

I kapittel 6.1 refererer jeg til Bourdieu (2006) som hevder at skolen primært formidler middelsklassens kultur og normer. På bakgrunn av at det i stortingsmeldingene er et sterkt fokus på at elevene skal lære seg norsk, har jeg pekt på at minoritets elever i norsk skole undervises og måles etter en norskspråklig og kulturell norm. Denne normen er tuftet på den etnisk norske majoritetens språklige og kulturelle referanserammer. Det er den norske majoriteten som står i posisjon til å definere og verdsette minoriteten i samfunnet. I lys av Bourdieus kulturteori, har vi sett hvordan skolen bidrar til reproduksjon av sosiale ulikheter. Det kommer av at de minoritetsspråklige elevene ikke kjenner seg igjen i, og besitter den kulturelle kapitalen som kreves for å lykkes i skolen. I tillegg blir ikke den kunnskapen som minoritets elevene har, betraktet som vesentlig i skolesammenheng (Pihl 2005). Slik det fremkommer i stortingsmeldingene, legger ikke den norskspråklige og kulturelle normen grunnlaget for at minoritets elevenes språklige og kulturelle referanserammer skal inkluderes i undervisningen i særlig større grad enn det gjøres i dag. Konsekvensene av en slik skolekultur, kan være fremmedgjøring og marginalisering av de gruppene i samfunnet som ikke kjenner seg igjen i den dominante norske kulturen.

Hvordan påvirkes elevenes opplæringstilbud av den norskspråklige og kulturelle normen?

Som tidligere påpekt viser forskning at ulike opplæringsmodeller påvirker elevenes evne til å lære første – og andrespråket sitt (Thomas & Collier 1997, Bakken 2007).

Andrespråkstilignelsen er blitt knyttet opp mot en forståelse av at det tar opptil 7 år å lære seg

det akademiske språket som kreves for å følge undervisningen i skolen. I stortingsmeldingene er det lite fokus og bevissthet rundt betydningen av norsksferdigheter utover hverdagspråket. Og det legges liten vekt på at undervisningen skal tilpasses de minoritetsspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Slik det er i dag, er ikke kunnskapspolitikken godt nok tilrettelagt for å gi minoritetsspråklige elever en god språklig og faglig utvikling. Det skyldes at elevenes opplæringstilbud er knyttet til § 2.8 i opplæringsloven. Paragrafen danner den formelle rammen rundt opplæringstilbudet til de minoritetsspråklige elevene, og verken betydningen av morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring eller kulturelle erfaringer og kunnskaper blir vektlagt som en naturlig del av opplæringen av denne elevgruppen.

Jeg har også sett på hvilken betydning kunnskaper og erfaringer på førstespråket (morsmålet) har for andrespråksinnlæringen. Dette har jeg knyttet til den gjensidige avhengigheten og overførbarheten som er mellom første og andrespråket, det Cummins refererer til som dualisfjell-modellen. Forskning viser at morsmålet har stor betydning for andrespråksinnlæringen (Thomas & Collier 1997). Likevel blir det i kunnskapspolitikken viet liten oppmerksomhet til den kunnskapen og de erfaringene og ferdighetene som de minoritetsspråklige elevene har med seg hjemmefra. Elevene får dermed ikke dratt nytte av den kunnskapen som ligger i det felles fundamentet som språkene bygger på. Fordi det er lite fokus på morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring i norsk skole, kan det virke som kunnskaper på morsmålet blir sett på som et hinder for å lære norsk. Dette kan i lys av Taylors anerkjennelsesteori tolkes som at elevene ikke anerkjennes for hvem de er, og at skolen ikke gir de minoritetsspråklige elevene muligheten til å videreutvikle den språklige og kulturelle identiteten sin. Det kan virke som kunnskapspolitikken ikke legger til rette for at elevene skal oppleve en form for verdifelleskap med skolen. Det kan ha innvirkning på elevenes faglige mestring og identitetsdannelse.

I kapittel 6.3 argumenterer jeg for at retten til morsmålsopplæring kan plasseres i tilknytning til likeverdspolitikken. Likeverdspolitikken handler om at alle borgerne i samfunnet skal ha lik tilgang på de samme rettighetene og mulighetene i samfunnet (Taylor 1994). I stortingsmeldingene understrekes det at alle elever i norsk skole skal ha tilgang til et likeverdig opplæringstilbud. I lys av Taylors (1994) anerkjennelsesteori har jeg pekt på at språkpolitikken som føres overfor minoritetsspråklige elever kan betraktes som en feilslått likeverdspolitikk. Årsaken er at mens majoritetselevene får opplæring i og på morsmålet sitt, er ikke minoritetsspråklige elever sikret den samme rettigheten. Det kan derfor synes som at

opplæringstilbudet som gis til minoritetsspråklige elever, ikke er likeverdig det opplæringstilbudet som de etnisk norske elevene får, og at minoritetselvene må assimileres inn i majoritetsbefolkningens sosiale og kulturelle orden for å bli betraktet som likeverdige, og for å lykkes i skolen. Det kan leses dit hen at skolen ikke ser verdien av den kunnskapen de minoritetsspråklige elevene sitter inne med, noe som bidrar til at denne elevgruppen ikke får et like godt opplæringstilbud som de majoritetsspråklige elevene. Følgen av at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn ikke betraktes som vesentlig i skolesammenheng, kan være marginalisering og ekskludering fra storsamfunnet, fordi de ikke får muligheten til å bygge videre på den kunnskapen de har med seg hjemmefra. Den politikken som kommer til uttrykk i stortingsmeldingene, vitner om at det er den norskspråklige majoriteten som setter rammene for hva som betraktes som verdifull kunnskap i skolen. De minoritetsspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn ivaretas i svært liten grad. Dette kan i følge Bourdieus terminologi, betraktes som symbolsk vold.

7.2 Veien videre

Den norske skolen er i økende grad en flerkulturell og sammensatt skole der elever med ulike språklige, religiøse og kulturelle bakgrunner undervises side om side. Utdanningssystemet er derfor nødt til å inkludere det mangfoldet av språklige og kulturelle erfaringer og kunnskaper som eksisterer i det norske samfunnet, for at elevene skal kjenne seg igjen i og få ordentlig utbytte av undervisningen. Denne studien har vist at det fortsatt er en lang vei å gå før kunnskapspolitikken gjenspeiler det mangfoldet som eksisterer i samfunnet rundt oss. Jeg håper denne undersøkelsen vil bidra til større forståelse for at måten kunnskapspolitikken tilrettelegges på, har innvirkning på de minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte. Det er derfor viktig med bevisste valg rundt hvordan kunnskapspolitikken bedre kan legge til rette for en opplæringssituasjon der alle elevene kjenner seg igjen i den kunnskapen som formidles, og der elevene, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, får muligheten til å bygge videre på de erfaringene og ressursene de bringer med seg til skolen.

LITTERATURLISTE

Bakken, A. (2007) *Virkingen av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – en kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/07.

Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*. (4. utgave)
Clevedon: Multilingual Matters.

Banks, J.A. (2004) *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. i *Multicultural Education Issues and Perspectives*, 5 utgave. New York: Wiley. s. 3-30.

Bourdieu, P. (1997): "The Forms of Capital" I Halsey, A.H. m.fl (ed.) *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1999) *Meditasjoner* Oslo: Pax

Bourdieu, P & Passeron, J.C. (2006) *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels forlag.

Broady, D. (2003) "Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj" i Bjerg, J. (red.) *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag

Cummins, J. (1984). "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students" i Rivera, C. (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*.
Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, J. (2003a) "BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction" i Paulston, C. B. & Tucker, G. R. (Eds.), *Sociolinguistics: The essential readings*. London: Blackwell

Cummins J. (2003b) "Bilingual Education: Basic principles" i Dewaele, Housen & Wei (ed.) *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon Buffalo: Multilingual Matters

Dzamarija, M.T & Kalve, T (2004) *Barn og unge med innvandrerbakgrunn*. SSB.
http://www.ssb.no/emner/02/notat_200431/notat_200431.pdf (04.01.10).

Engen, T.O (2009) "Socialization, literacy, and empowerment" i Banks, J.A (red) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London & New York: Routledge.

Esmark, Kim (2006) "Dansk indledning" i Bourdieu, P. & Passeron, J.C (2003) *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Follo, Lene (2008) *Særskilt norskopplæring - En teoretisk diskusjon av skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopplæring*. Mastergradsoppgave, UiO. <http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2008/88252/MasteroppgavenxLenexFolloendelig.pdf> (25.11.09).

Fossland, J. (2007) "Kommentar til Politics of Recognition" i *Agora. Nr. 3. (2007) Journal for metafysisk spekulasjon*. Oslo: Aschehoug.

Gressgård, Randi (2002) *Dilemmaet mellom likeverdighet og særegenhet som ramme for flerkulturell dialog*. Avhandling (dr. polit). Bergen: Universitetet i Bergen

Grønmo, S (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hauge, A.M. (2004) *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Heldal Stray, J (2010) *Demokratisk medborgerskap i skolen? En kritisk analyse*. Avhandling (dr. polit). Oslo: Universitetet i Oslo.

Holme, I. M. & Solvang, B.K. (1996) *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.

Hvenekilde, A. (1994) ”Morsmålsundervisningens plass og betydning i undervisningen for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen” i Hvenekilde (red) *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus.

Hvistendahl, R. & Roe, A. (2003) *Hvordan gjør elever fra språklige minoriteter det i PISA-undersøkelsen*.

http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=24493&epslanguage=NO (13.04.10).

Hylland Eriksen, T. (red) (2001) *Flerkulturell forståelse*. (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget.

Jenssen, E.S & Lillejord, S. (2009) ”Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis”. *Acta Didactica Norge: tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*.

Jørgensen, M.W & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kjærnsli, M, Lie, S, Olsen, R.V & Roe, A. (2007) *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lidén, H. (2005) *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Unipax.

Pihl, J. (1998) *Minoriteter og den videregående skolen*. Avhandling (dr.polit). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Pihl, J. (2004) ”Thi frihed er himmelsens sak. Var engelen ei fri, da i himmelen opstand!” i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/2004 s. 341-355.

Pihl, J. (2005) *Etnisk mangfold i skolen – det sakkyndige blikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Rambøll Management (2006) *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Endelig rapport.

Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sand, T. (1997) ”Å leve med to kulturer” i Sand, T. (red) (3. oppslag) i *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.

SSB (2010) *Tabell 6: Elever med morsmåls- og særskilt norskopplæring. Skoleåra 1995/96 – 2009/10* <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2010-04-28-06.html>

Støren, Liv Anne (2005) *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?* SSB: Utdanning 2005.
http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/arkiv/sa74/kap-4.pdf (06.10.09).

Taylor, C. (1994) “The Politics of Recognition” i Gutman, A. (ed.) *Multiculturalism*. Princeton: Princeton University Press.

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

Thomas, W.P. & Collier, V.P. (1997) “School Effectiveness for Language Minority Students”. *Resource Collection Series 9*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

VG (2009) *Oslo-jenter med innvandrerbakgrunn gjør det best*
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=563902> (20.05.10).

Østberg, S. (1992) *Koranen, Bibelen eller Mønsterplanen? – om verdipluralisme i den flerkulturelle skolen*. (red) Oslo: Cappelen

Øzerk, K.Z. (1997) ”Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet” i Sand, T. (red) (3. oppslag) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.

Øzerk, K.Z. (2003) *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske bokforlag.

OFFENTLIGE PUBLIKASJONER

Kirke – utdannings- og forskningsdepartementet (1995) *Stortingsmelding nr. 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. Kirke – utdannings- og forskningsdepartementet.

Kirke – utdannings – og forskningsdepartementet (1999) *Storingsmelding 29 (1998-99) Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Kirke – utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006) *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

Kunnskapsdepartementet (2007) *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. Revidert utgave februar 2007. Det kongelige kunnskapsdepartement.

Kunnskapsdepartementet (2008) *Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) Språk bygger broer*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

Lovdata (1998) *Opplæringslova*. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

NOU:12 (1995) *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke - utdannings - og forskningsdepartementet.

NOU:16 (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU:18 (2009) *Rett til læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Språkrådet (2005) *Norsk i hundre! Nasjonal som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder*
http://www.sprakrad.no/upload/9832/norsk_i_hundre.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006) *Kunnskapsløftet. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009a) *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=431050>

Utdanningsdirektoratet (2009b) *Hva er nasjonale prøver?*
http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Hva-er-nasjonale-prover2/

Utdannings – og forskningsdepartementet (2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet.