

AGDERSEMINARET
2016

BERIT EIDE JOHNSEN (red.)

På vandring og på flukt

MIGRASJON I HISTORISK PERSPEKTIV

KAPITTEL 9

Skolen i det flerkulturelle Norge

Maryann Jortveit

Det norske samfunnet er i dag preget av et mangfold av mennesker med ulik kulturell og språklig bakgrunn. Per 1. januar 2016 var 16,3 prosent av befolkningen innvandrere eller barn av innvandrere (SSB 2017).¹ Alle kommuner i Norge har innvandrere blant sine innbyggere, og det er dermed minoritets-språklige elever på de fleste skoler.² Elever i skolepliktig alder har rett og plikt til grunnskoleopplæring (Lovdata 2017). I opplæringslovas § 2-1 heter det at *Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader*. Uavhengig av om elevene har opphold i Norge, skal alle barn og unge i skolepliktig alder gå på skolen. Dermed vil lærere, skoleledere og øvrige ansatte på skoler rundt i landet oppleve at skolen der de jobber, har et mangfold av elever, med ulik bakgrunn og ulike morsmål. På en rekke skoler er dette en kjent hverdag, mens andre steder er mangfold, representert ved innvandrere og barn av innvandrere, et nytt fenomen.

Når mangfoldet i samfunnet skal i fokus, er det aktuelt å se på skolen som en flerkulturell arena, fordi skolen er et sted der alle barn og unge mellom seks og seksten år er til stede, uansett bakgrunn. I dette kapitlet er den flerkulturelle skolen tema – hvordan den mangfoldige skolen har vokst fram, hva det innebærer å være en flerkulturell skole og en presentasjon av flerkulturell pedagogikk som tilnærming i opplæringen av språklige minoriteter.

1 Statistisk sentralbyrå inkluderer både de som faktisk har innvandret og norskfødte med innvandrerforeldre i sin statistikk over innvandrerbefolkningen.

2 Dette gjelder sjølsagt også barnehagen, men det er skolen som er temaet i dette kapitlet.

Historikk

I denne sammenhengen vil ikke samer og nasjonale minoriteter være tema. Erfaringer og rettigheter knyttet til opplæringen av disse gruppene er interessante å ta med når en skal presentere undervisningsforholdene for innvandrere og barna deres, men dette temaet lar jeg ligge i denne omgangen.

Større og mindre grupper av innvandrere har kommet til Norge gjennom historien. Dette er først og fremst mennesker fra andre nordiske land, og etter hvert fra utallige steder verden over. Minoritetsbarn i skolepliktig alder har fått opplæring i skolen, men som gruppe er de ikke nevnt i læreplaner før M74 (Mønsterplan for grunnskolen) (KUD 1974). Her var det et nytt fag som het *Norsk som fremmedspråk*. Dette faget var først og fremst beregnet på samiske elever, men også «elever av utenlandsk opprinnelse som i stigende antall søker norsk skole» (s. 5). Likevel var det først læreplanen av 1987, M87, som tok konsekvensen av at det var minoritets elever med innvandrerbakgrunn (Øzerk 1999). Denne planen hadde, i den generelle delen, et eget kapittel om språklige minoriteter (KUD 1987). Her understrekes språkets rolle for barns utvikling, og at et godt utviklet morsmål kan være med på å fremme utviklingen på det intellektuelle, sosiale og følelsesmessige området. Det presiseres at det er viktig at grunnskolen gir elevene mulighet til å bevare og utvikle morsmålet sitt (s. 37). Målet var å opprettholde og styrke kulturtilhørigheten og utvikle funksjonell tospråklighet. Planen anbefaler at elevene får opplæring på morsmålet til de behersker norsk godt nok til å få utbytte av undervisningen til å følge den på norsk (s. 38). Denne læreplanen blir av forskere og fagfolk ofte holdt fram som «et uttrykk for et inkluderende paradigme for minoriteter» (Øzerk 1999 s. 240). Da den nye læreplanen L97 kom, var det ikke noen del i den som omhandlet språklige minoriteter. Imidlertid ble det året etter utgitt læreplan for elever som hadde norsk som andrespråk, som etter hvert har blitt *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet 2007) og *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet 2017). Planene er nivåbaserte og aldersuavhengige. Med disse planene falt målet om å utvikle funksjonell tospråklighet bort. Det er overgangsplaner som skal brukes til den ordinære læreplanen tas i bruk. «Hovedformålet med (morsmåls)opplæringen er å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket» (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 1). Grunnleggende norsk og morsmålsopplæring kan styrke utviklingen av en tospråklig sjøllitt, heter det,

men hovedmålet er altså å lære norsk. Disse læreplanene for språklige minoriteter er fortsatt gjeldende etter at siste læreplan, Lo6, ble innført. En ny generell del av læreplanen er nå underveis (Kunnskapsdepartementet 2017). Ettersom skolen preges mer og mer av en mangfoldig elevgruppe, er det grunn til å tro at temaer knyttet til mangfold vil bli tydeligere fokusert i denne nye delen av læreplanen.

Lovverket

For elever med et annet morsmål enn norsk og samisk gis det særskilte rettigheter:

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

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen (Lovdata 2017 § 2–8).

Det betyr at alle minoritets elever har rett til ekstra opplæring i norsk, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Særskilt norskopplæring innebærer at minoritets elever får opplæring i norsk ut over den ordinære norskopplæringen, for å øke den norskspråklige kompetansen.³ Denne undervisningen organiseres svært forskjellig fra skole til skole, men ofte i egne grupper. Morsmålsopplæring, som vil si opplæring i morsmålet, praktiseres i liten grad.⁴ Tospråklig opplæring gir elevene en mulighet til å bruke morsmålet for å kunne delta og forstå læringsprosesser (Øzerk 2006). En tospråklig lærer vil gi denne undervisningen. Opplæringen foregår stort sett i klasserommet, og opplæringen på, eller ved hjelp av, morsmålet vil gi eleven støtte når hun eller

3 Dette gjelder ikke bare nyankomne minoritets elever.

4 Denne opplæringen styrker elevens kunnskaper i morsmålet, men hensikten med den særrettigheten som § 2-8 gir, er å styrke norskkunnskapene (Dale 2010).

han er på vei til å lære norsk. Den tospråklige læreren skal være en ressurs for språktilegnelse, og er også en rollemodell i klasserommet.

For å bli tildelt særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, må det fattes enkeltvedtak. Lovteksten byr på utfordringer fordi den er diffus, og fordi det ikke er noen retningslinjer for hvordan vurderingen for å fatte enkeltvedtak skal praktiseres. Hva er *tilstrekkeleg dugleik*, og hva er den *vanlege opplæringa*? For å presisere det, ble lovparagrafen utvidet med kravet om kartlegging. Det er ikke presisert hvem som skal kartlegge, hvilket kartleggingsverktøy som skal brukes, og det er ikke noe krav om sakkyndig vurdering som anbefaler videre opplæring. Hvem som skal følge opp og ha ansvar for opplæringen, er heller ikke fastlagt. Om man ser på de kravene som stilles når det er elever med spesialpedagogiske behov, vil det her være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som skriver en sakkyndig vurdering, og timer som blir tildelt, skal følges opp av en spesialpedagog.⁵ Når det gjelder språklige minoriteter, er situasjonen helt annerledes. Her kan det se ut som om rettighetene i stor grad er basert på tilfeldigheter. Når en kartlegging skal gjennomføres, er det ikke gitt at det finnes lærer ved skolen som har tilstrekkelig kompetanse og kjennskap til kartleggingsverktøy for å gjøre kartleggingen. Det er heller ikke gitt at læreren som skal undervise eleven, har nok kunnskap til å gjøre bruk av resultatene fra kartleggingen.

Tospråklig opplæring, som er understreket i opplæringsloven, vil ikke komme alle minoritets elevene til gode. Grunnen til det kan være at det ikke finnes noen tospråklig lærer som kan undervise i det aktuelle morsmålet. Enkelte skoler og kommuner prioriterer heller ikke tospråklig opplæring, men satser i større grad på særskilt norskopplæring. Dette kan frata elever en mulighet til å få en hensiktsmessig opplæring (Dale 2010; Pihl 2010).

Tester har på mange måter blitt en indikator på kvaliteten i opplæringen i skolen (Dale 2010). Utdanningsdirektoratet presenterer på sine hjemmesider (Udir 2017a) ulike prøver og tester. De er delt inn i nasjonale prøver, kartleggingsprøver og læringsstøttende og karakterstøttende prøver. Når det gjelder minoritets elevenes deltakelse og fritak fra prøver og undersøkelser, heter det:

For elevar som får spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringslova, og når det dessutan er klart at prøvene ikkje vil ha mykje å seie for opplæringa til eleven, kan

5 Ideelt sett – men det er ikke alltid tilfelle (GSI, 2014).

skolen gjere vedtak om å frita eleven frå å delta i prøvene. Det same gjeld elevar som har enkeltvedtak om særskild språkopplæring etter opplæringslova § 2–8 eller § 3–12, og elevar ved internasjonale eller utanlandske skolar som mottar opplæring etter læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar eller annan jamgod plan. Eleven sjølv eller foreldra kan likevel bestemme at eleven skal ta prøvene.

Elever som er nyankomne og begynner opplæringen i Norge i siste del av opplæringsåret, er ifølge lovverket fritatt for karakter i fag dette skoleåret, om foreldrene ønsker det. De skal heller ikke ha standpunktkarakter. Dette får følger for opptak til vidaregående skole.⁶

Organisering av undervisningen

For nyankomne barn og unge i skolepliktig alder er det et mål at de så fort som mulig skal komme i gang med opplæringen i skolen. Det vises til fire modeller for hvordan skolegangen for nyankomne elever organiseres (NOU 2010:7, 2010). Det er ikke noen gitte føringer her, og kommunene organiserer tilbudet på ulike måter.

Opplæringstilbud i ordinær klasse

Dette er et tilbud som er mest vanlig i mindre kommuner. Her er ofte antallet minoritetsspråklige elever på skolen lite, og dermed er det få ressurser til å lage egne klasser eller grupper for disse elevene.⁷ Den nyankomne eleven blir da plassert på den lokale skolen, i den klassen hun eller han aldersmessig tilhører. Det gis særskilt norskopplæring, der eleven som regel blir tatt ut av klassen, som oftest når resten av klassen har norsk. I de øvrige fagene følger den minoritetsspråklige eleven klassen. På enkelte skoler gis det i tillegg tospråklig fagopplæring.

Denne organiseringen kan også forekomme i kommuner der det er mange minoritetselever, med den begrunnelsen at disse elevene ikke skal segregeres, men inkluderes fra første stund. Det vises til fellesskolens verdier og mål. Likevel anbefales det fra Østbergutvalget (NOU 2010:7, 2010) og også fra forskere (Danbolt et al. 2010) at nyankomne elever i avgrenset tidsrom gis tilbud i innføringsklasser eller innføringskoler.

6 I dette kapitlet er det grunnskolen som er fokusert, så opptak til, og opplæring i vidaregående skole, ligger utenfor rammene i denne teksten.

7 Ressurser som følger elever.

Opplæringstilbud i innføringsklasser på nærskolen

I svært mange kommuner gis det opplæring i egne innføringsklasser. Da får minoritetselvene undervisning i egne grupper, for så (gradvis) å bli flyttet over i ordinær klasse. Denne måten å organisere opplæringen på forutsetter at det er nok elever til å danne en eller flere egne innføringsklasser. Hvor lenge eleven skal være i innføringsklassen, vurderes i hvert enkelt tilfelle. Hovedfokuset i dette opplæringstilbudet er å lære norsk, men det gis også opplæring i andre fag. Etter hvert som eleven lærer mer norsk, kan hun eller han være til stede i den ordinære klassen. Dette skjer særlig i gymtimene, og gjerne i musikk, kunst og håndverk og mat og helse. Når norskferdighetene er så gode at eleven kan få utbytte av undervisningen, kan eleven også følge andre fag hvis kunnskapene er aldersadekvate.

Opplæringstilbud i innføringsklasser på egen skole

Dette tilbudet er ganske likt tilbudet over, men her er det gjerne én skole i kommunen, altså ikke alle, som har innføringsklasser. Det betyr at minoritetselvene får den første opplæringen på en annen skole enn den de naturlig sokner til.

Innføringskole/mottaksskole

I enkelte byer finnes det egne skoler for nyankomne elever. Dette er tilfelle i Kristiansand, der det er en egen mottaksskole. Begrunnelsen for å organisere opplæringen slik er at kompetansen hos de ansatte på skolen er relevant for denne elevgruppen. De har erfaringer med nettopp minoritetselver. Det er også tilsatt flere tospråklige lærere som gir elevene en språklig og ofte kulturell gjenkjennelse, noe som skaper trygghet. Disse tospråklige lærerne følger gjerne elevene noen timer i uka også etter at de har flyttet fra mottaksskolen til den nærskolen de naturlig hører hjemme på. Som regel blir elevene ett år på mottaksskolen, men de kan etter faglige vurderinger flytte over tidligere, eller bli lenger enn ett år. Det er et mål å gi et begrenset opphold på mottaksskolen, og at elevene raskest mulig skal begynne på sin nærskole.

Østbergutvalget mener at retningslinjene for opplæringen av nyankomne elever må bli tydeligere. De vurderer både innføringsklasser og innførings-skoler som relevant når elevene ikke har gode nok norskferdigheter, men

påpeker viktigheten av en inkludering i ordinær klasse så raskt som det er faglig forsvarlig, for at eleven skal bli sammensveiset med sine jevnaldrende medelever (NOU 2010:7, 2010).

Hva det innebærer å være en flerkulturell skole

På noen skoler vil det hevdes at det er en flerkulturell skole fordi de har elever som representerer ulik språklig og kulturell bakgrunn. Ifølge Banks (2008) vil skolens *håndtering* av mangfoldet være en indikator på om skolen er flerkulturell eller ikke.⁸ Hvis ikke mangfoldet av elever setter sitt preg på skolen, vil skolen fungere som om minoritetslevnene ikke var til stede. Skolen er ikke nødvendigvis en flerkulturell skole, med Banks forståelse av begrepet, kun ved at det er elever med ulik hudfarge og minoritetsbakgrunn.

En skole der alle får lære og utvikle seg og bruke sine kunnskaper og erfaringer, vil være et opplæringssted som kommer mangfoldet i møte, og som er beriket av det. Ideelt sett vil det si at elevene får bruke sine kunnskaper aktivt. Skolen har en utvidet forståelse og ulike perspektiver som fører til nye holdninger, reduksjon av fordommer og toleranse og forståelse for mangfoldet. Det skjer gjennom en flerkulturell opplæring, der disse elementene er til stede. Banks (2008) presenterer en flerkulturell pedagogikk (*multicultural education*) på en systematisk og helhetlig måte, og elementene i den kan være kjennetegn på om skolen forholder seg til mangfoldet. Elementene i en flerkulturell skole blir her funnet igjen i innholdet i undervisningen, kunnskapssynet som formidles, en likeverdig pedagogikk, reduksjoner av fordommer og fokus på styrking av skolekultur og sosiale strukturer. Elementene vil bli kort presentert i det følgende.

Innholdet i undervisningen

I hvilken grad innholdet i undervisningen gjenspeiler en mangfoldig tilnærming, varierer i stor grad. Banks (2008) rangerer innholdet i nivåer, og det laveste nivået, der det er tatt minst hensyn til minoritets elever, kaller han *et forenklet nivå*. Her arrangerer skolen fester, gjerne på FN-dagen, der

8 Den amerikanske professoren i pedagogikk, James Banks, har gjennom omfattende forskning utviklet en teori om *Multicultural Education*. Hans publiseringer reflekterer nåværende og framvoksende tankesett i feltet flerkulturell pedagogikk og etniske studier.

mangfoldet blir feiret. Det er mat, dans, sang og andre ulike kulturelle innslag. Foreldre og elever er aktivt med, og det å kunne bidra vil for mange oppleves som en anerkjennelse av deres kunnskaper og erfaringer. Likevel kan denne måten å presentere mangfoldet på forsterke fordommer og annerledeshet, og skape et bilde av kulturelle uttrykk som elever med minoritetsbakgrunn ikke kjenner seg igjen i. Den maten som blir servert, eksotiske innslag, bilder av kameler og afrikanske dyr, er ikke en del av deres hverdag. Flagg som er hengt opp, representerer kanskje deres foreldres hjemland, men ikke deres, fordi de opplever seg som norske. Disse festene og feiringene gjør nødvendigvis ikke noe med skolens eventuelle ensretting av undervisningen, og forandrer muligens heller ikke uheldige holdninger blant lærere og elever.

På den neste nivået, *det additive*, blir det i tillegg til den ordinære tilnærmingen, den ordinære undervisningen og de ordinære læremidlene, tatt med et orientalsk eventyr, en sang fra Spania eller et kapittel i ei bok om en gutt fra Afrika. Dette blir ikke en gjennomgripende del av opplæringen, men *et tillegg* til den tradisjonelle tilnærmingen. Strukturer og perspektiver er ikke forandret, og de innslagene som er lagt til, reflekteres i normer og verdier fra den dominante kulturen.

Det tredje nivået kaller Banks for *transformasjonsnivået*, og her blir perspektivene mer sammensatte. Her blir ulike tilnærminger og innfallsvinkler presentert, og et mangfold av erfaringer, kunnskaper og verdier fokusert. Flerkulturelle perspektiver kan gi en mer demokratisk kunnskapstilegnelse. Erfaringer som minoritetselever har, aktualiseres, og det oppfordres til mer kritisk tenking. Her kommer ikke flerkulturelle perspektiver som et tillegg, men som en naturlig del av formidlingen. De er inkorporert i læremidlene.

På det fjerde og høyeste nivået under *innholdsdimensjonen* vil nye holdninger, toleranse og åpenhet for ulike synspunkter gjøre seg gjeldende. Her vil elever, både minoritet og majoritet, bruke sine kunnskaper aktivt, og skolen vil formidle en utvidet forståelse som fører til reduksjon av fordommer og intoleranse (Banks 2008).

Kunnskapssyn

Den andre dimensjonen Banks (2008) peker på i en flerkulturell pedagogikk, omhandler kunnskapssyn. Formidlingen i skolen er basert på forståelser av samfunnet der kultur, historie og teorier favoriserer noen perspektiver og

grupper. Verdier i samfunnet reflekteres i kunnskapssynet. Kvinneperspektivet og feministisk teori har gitt en mer allsidig tilnærming til kunnskap, og undertrykkelsesmekanismer er brakt fram i lyset. På tilsvarende måte kan et flerkulturelt perspektiv gi et større mangfold av presentasjoner av begreper, teorier og samfunnsforståelser. Generalisering av grupper av mennesker kan skape etnosentrisme og fordommer, og utdanning med vekt på dialog, sympati og innlevelse kan fremme elevers evne til å sette seg inn i andres forståelse og erfaringer. Et kunnskapssyn som favner mangfoldet, vil kunne skape en mer demokratisk utdanning.

Likeverdig pedagogikk

Likeverdig pedagogikk handler om å gi alle elever tilgang til et relevant læringsutbytte, og like muligheter til å dele erfaringer, til motivasjon og til gjenkjenning. Verdiene i en flerkulturell skole bygger blant annet på en fellesskapstenking og deltakelse der disse elementene er gjenkjennelige. For å kunne støtte opp om elevers språklige og kulturelle styrke må lærerne bruke undervisningsmetoder med eksempler og tilnærminger som gir gehør. Tradisjonelle forståelser av systemer og praksiser i skolen må kanskje justeres i møte med elever og foreldre med ulike erfaringer og forståelser. Når ulike stemmer kommer til orde og ulike erfaringer gjøres gjeldende, vil en likeverdig tilgang til læringsutbytte være mer tilgjengelig.

Banks (2008) mener majoritetselvene står i fare for å bli fratatt viktige perspektiver om en kjenner verden bare fra sitt eget kulturelle ståsted. Banks snakker om å være «kulturelt blind». Om en ikke kjenner sin egen kultur godt nok, og ikke har fått et utenfraperspektiv å speile den i, kan det skje en utvikling av stereotypier. Gis det mulighet til komparative perspektiver, og egen kulturforståelse knyttes sammen med andres, kan likeverd og respekt fremmes. Er ikke mangfoldet representert i klassen, må læreplan, pensum og undervisning gjenspeile ulike perspektiver.

I en metastudie av virkningen av tilpasset språkopplæring for minoritets-språklige elever har Bakken (2007) funnet hvilke pedagogiske faktorer som har innflytelse på en likeverdig opplæring. For det første skal det være fokus på læringsprosesser og på at læringsmiljøet er tilpasset elevmassen. De læringsmodellene som blir brukt, må gi godt læringsutbytte for den enkelte elev. Videre har han funnet at vektlegging av eksplisitte ferdigheter i

undervisningen har en positiv effekt. Det vil si at uttalt og implisitte forhold kan skape usikkerhet og lite gjenkjennelse hos noen minoritetselever. Undervisningsstrategier som fremmer forståelse og aktiv deltakelse, er andre faktorer. Bakkes studie viser at mange minoritetselever blir for passive i opplærings situasjonen, og de blir dermed fratatt viktige muligheter til å lære. Elevene må få bruke sin kognitive kapasitet, ikke bare få en «lettere» undervisning. Til sist nevner han bruken av morsmålet, som kan være en hjelp til å oppklare språklige problemer og gi større forståelse for innholdet i undervisningen.

Reduksjon av fordommer

Den fjerde dimensjon i en flerkulturell pedagogikk handler om å redusere fordommer. Banks (2008) knytter det til undervisning og oppdragelse til demokrati. Oppøvelse av toleranse, anerkjennelse og verdsetting er en del av dette. I skolen handler det også om å gi minoritetselever mulighet for å lykkes og få et relevant læringsutbytte. Opplæringen bærer da preg av et bredt kunnskapssyn og en likeverdig pedagogikk. Dette vil kunne skape trygghet og lyst og motivasjon til å lære.

I stor grad handler denne dimensjonen også om å redusere mobbing og hatprat (Nilsen 2014). God klasseledelse med en ansvarlig lærer vil kunne motvirke uønskede ytringer og at utestenging får spre seg. Lærerens undervisning og møte med elevene kan gjøre en forskjell. Drøfting av vanskelige temaer som terror, flyktninger og kultur krever en trygg atmosfære i klassen. Goodlad (1979) refererer til den skjulte læreplanen, som blant annet avslører på hvilke måter elever og tospråklige lærere og foreldre omtales, på lærerværelser og på møter. Bekreftelse og bygging av fellesskap kan være med på å hindre utenfor-skap og styrke fellesskapet for alle elever (Salole 2013).

Styrking av skolekultur og sosiale strukturer

Innarbeidede strukturer og kulturer kan være til hinder for gjennomslag for en flerkulturell pedagogikk. Bakken (2007) peker i sin forskning på hvilke institusjonelle faktorer som har innvirkning på kvaliteten av god læringsutvikling. Her vil kompetanseheving av skolens ledelse og lærere kunne fremme strukturelle forandringer. Et godt samarbeid mellom skole og hjem er et annet viktig punkt. Det pekes også på betydningen av samarbeid i alle ledd i skolen, der

tospråklige lærere og alle faglærere er involvert. Minoritetselevne har ofte vært sett på som problemer, og problemet eies av klasselærer eller læreren som underviser i norsk. Øvrige lærere tilpasser kanskje ikke undervisningen sin til den allsidige gruppen, men underviser som om alle var like. Nettverk utenfor skolen kan også være en kilde til kunnskap og bidra til å utvide perspektiver. Gode rutiner for innlæring og systematisk tilbakemelding til elevene på arbeidet deres blir vesentlig. Dette innebærer også relevant veiledning når det gjelder videre skolevalg og utdanning.

Banks (2008) hevder at skolen representerer en vev av oppfatninger om verden, av verdier, normer, holdninger og praksiser som utgjør den aktuelle kulturen i denne sammenheng. Der skolen er preget av en flerkulturell tilnærming, vil det kunne påvirke holdninger og verdier blant skolens aktører.

Også Schultz, Støre og Hauge (2008) peker på fire elementer som er vesentlig for å kunne fremme en trygg opplærings situasjon, og som kan knyttes til flerkulturell pedagogikk. Disse gjelder uansett hva slags bakgrunn elevene måtte ha.

For det første må eleven kunne forstå det læreren og medelevene sier. Hvis man ikke behersker opplærings språket, vil en ikke kunne se sammenhenger, trekke konklusjoner og arbeide ut fra det som er formidlet. Dette appellerer til at lærere er seg bevisst hva slags språk de bruker – altså hvordan man ordlegger seg. For å sikre at elevene skjønner det som blir sagt, blir samtaler med den enkelte viktig, og også et kritisk blikk på hva slags læremidler som blir brukt.

For det andre må elevene kunne se mening og sammenheng i ulike opplærings situasjoner og i fagstoffet som skal læres. Her er det sammenheng mellom tidligere ervervet kunnskap og det som formidles i skolen, og om elevene opplever en helhetlig læring som bygger på tidligere kunnskap. Også her blir det poengtert at ulike perspektiver må få sette sitt preg på undervisningen. Mange historiske hendelser og dagsaktuelle situasjoner kan benyttes og utnyttes i undervisningen.

For det tredje må elevene få mestringskunnskaper. Helt vesentlig for å bli motivert og for å opparbeide et godt sjølbilde er mestring. Det gir lyst til å lære, mot til lære og tro på egne evner. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Til sist pekes det på hvor viktig det er å oppleve gjenkjennelse og tilhørighet i læringssituasjonene. Å kunne bidra, ha kunnskaper som trengs, og være en del av fellesskapet gir muligheter til gjenkjennelse og tilhørighet.

Behov for å sette minoritetsspråklige elevers opplærings situasjon på dagsordenen

Når det gjelder minoritetselevers læringsutbytte og prestering i skolefaglige aktiviteter, finnes det en opphoping av elever i begge endene av skalaen. Det vil si at forholdsvis mange elever gjør det veldig bra på skolen (Hermansen & Birkelund 2015). Disse elevene tar ofte lange utdannelser og kvalifiserer seg til høystatusyrker (NOU 2010:7, 2010). Samtidig viser studier at minoritetselever også er sterkt representert blant de som har dårligst læringsutbytte i skolen (Dale 2010). De er overrepresentert blant de som mottar spesialundervisning og som dropper ut av videregående skole (Pihl 2010). På bakgrunn av disse tallene er det verdt å sette fokus på skolens møte med denne gruppen og spørre hvorfor skolen delvis mislykkes overfor disse elevene. Tidligere i dette kapitlet er flerkulturell pedagogikk presentert, og mangel på denne typen tilnærming kan være en årsak. Elever som strever med vonde minner fra flukt, som lever med savn etter hjemland, familie, venner og nettverk, og som lever i usikkerhet om de får opphold i landet, kan ha vanskelig for å konsentrere seg, lære og utvikle seg på en sunn måte. Dette kan også ha innvirkning på opplæringen. Om læreren har et nært kjennskap til elevens situasjon og til læringsforutsetningene, vil nødvendige hensyn kunne tas. Den daglige kontakten kan skape en relasjon der elevene gir uttrykk for hvordan hun eller han har det.

Kartlegging og tester vil kunne gi et bilde av elevenes totalsituasjon, men her vises det også til manglende kunnskap om hvordan det skal kartlegges, hvilke kartleggingsverktøy som er aktuelle og bruken av kartleggingsresultatene (Pihl 2010).

Alle elever - alles ansvar

Alle lærere har ansvar for at elevene får et relevant læringsutbytte i de fagene der de underviser. I læreplanens prinsipper for opplæringen heter det: «Lærere og instruktører må også ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om elevers ulike utgangspunkt» (Udir 2012). Noen lærere mener at minoriteters læring og framgang er et ansvar for norsklæreren (Jortveit 2017). Da fraskriver de seg egne forpliktelser til å legge til rette i det faget de har undervisning i, om det er matematikk, naturfag eller kroppsøving. Den flerkulturelle kompetansen og kunnskapen som læreplanen løfter fram, er presisert i St. Meld. nr 11

(2008–2009), (2008), hvor toleranse, respekt, anerkjennelse, kulturforståelse og demokratiforståelse er nevnt. Noen av disse områdene blir behandlet i lærerutdanningen, men for lærere som ikke nylig er utdannet, vil kulturforståelse ikke ha vært en del av den teoretiske kompetansen. At læreren skal forholde seg til «ulike forutsetninger» (s. 13), innebærer at lærere i de ulike fagene må være bevisst hvilke begreper hun eller han bruker, og hvilke modeller, forklaringer og referanserammer som ligger til grunn når fagets innhold blir formidlet. Konflikter mellom elever, der fordommer, utestenging og hatprat forekommer, vil ikke begrense seg til timene der norsklæreren er til stede. Her må alle lærere vise handlekraft og skape et læringsmiljø der alle får en trygg og god læringssituasjon. Nyere lærerutdanninger tar nå i mye større grad høyde for mangfoldet i elevmassen, og studentene får undervisning i, og skal reflektere over, undervisning og kommunikasjon i en flerkulturell hverdag. Utdanningsdirektoratet har mellom 2013 og 2018 en satsing på å heve barnehagen, skolen og voksenopplæringens kompetanse på det flerkulturelle området. Denne satsingen, *Kompetanse for mangfold* (Udir 2016), har som mål å styrke kompetansen i skoler og barnehager, slik at de bedre kan håndtere et flerspråklig og flerkulturelt mangfold i barn, unge og voksnes opplæring. Høgskoler og universiteter tilbyr også etter- og videreutdanningsstudier: *Norsk som andrespråk, Interkulturell kommunikasjon, Flerkulturell forståelse* osv. Alle disse tiltakene vil kunne være med på å styrke kompetansen til skolens ansatte, slik at de kan møte mangfoldet blant elevene. Likevel viser det seg at det er mye usikkerhet og manglende kompetanse blant lærere og skoleledere (Jortveit 2017; Vedøy 2006). Dette kan være med å bidra til at minoritets elever ikke får den opplæringen de har krav på.

Engasjementet og elevers motivasjon for å lære henger sammen med skolens kompetanse til å legge til rette, og forventningene lærerne har til dem. Forventningene skolen og lærerne har til majoritets elever og minoritets elever, er forskjellig. Det er ofte lavere forventninger til kunnskap, innsats og prestasjoner fra minoritets elevene (Harlin, Sirota & Bailey 2009). Horst og Gitz-Johansen (2010) viser i sin undersøkelse at minoritets elever og deres foreldre blir sett på som depriverte. Det vil si at de har manglende kulturelle, sosiale og språklige ressurser, og opplæringen må kompensere for dette. Målet er ofte at minoritets elevene skal bli mest mulig lik de øvrige elevene, og ikke at medbrakte kunnskaper og erfaringer kan brukes som en ressurs i opplæringen, både for minoritet og majoritet. Minoritets elevers etniske identitet, kultur og

verdier blir nedvurdert. Dette kan i verste fall føre til at elevene blir underytere, får dårlig sjølbilde og liten motivasjon. Harling mfl. (2009) kaller dette for en institusjonell diskriminering, der eleven ikke får en adekvat opplæring. Et aktuelt spørsmål blir da om mestring kun skal være forbeholdt noen av elevene i skolen.

Inkludering

Inkludering er et sentralt tema i denne sammenhengen. Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø (Udir 2017b). Inkluderingsbegrepet har ofte vært brukt i sammenheng med elever med spesielle behov i skolen, men det omfatter alle elever uansett bakgrunn, kunnskaper og erfaringer. Det defineres blant annet som en prosess for å identifisere og fjerne barrierer, fremme deltakelse for alle elever og minimalisere ekskludering (Ainscow, Booth & Dyson 2006). Det betyr at elevene skal være både sosialt og faglig aktive, og ha et relevant utbytte av undervisningen. Ofte har den sosiale delen av inkluderingen vært fokusert, mens den faglige har vært mindre framtrædende.

... inkludering i sosialt trivelige fellesskaper hvor ikke skolefaglig utvikling vektlegges, kan bidra til at elever i kunnskapssamfunnet tidlig blir ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv og aktiv samfunnsdeltakelse (Dale 2010, s. 44).

Mange lærere er opptatt av at minoritets elevene skal trives og ha venner, og lærerne føler omsorg for dem. De jobber for å fremme et godt klassemiljø, men mange kjenner at de kommer til kort når det gjelder å legge til rette for et godt faglig læringsutbytte (Jortveit 2017). Det er ikke bare lærerne i skolen som er ansvarlige for at minoritets elever skal lykkes i skolen. Skoleeiere og skoleledere har et ansvar for at den kunnskapen som trengs for å møte mangfoldet av elever, finnes på den aktuelle skolen. Da er kunnskapen om hva som er gode læringsbetingelser, trygge lærings situasjoner, stabilitet og forutsigbarhet, avgjørende. Minoritets elevs rettigheter i skolen, slik det er nedfelt i opplæringsloven og læreplaner, er diffuse og uklare, og garanterer ikke for at de elevene som har behov for særlig tilrettelegging, får det. Flerkulturelle perspektiver kan være med på å åpne for en inkluderende skole, for nye forståelser og gjenkjennelser, både hos minoritets elever og majoritets elever (Allan 2008). Banks (2008) hevder at det er en myte at flerkulturell pedagogikk bare er for «de andre» (s. 8). Denne tankegangen er et hinder for inkludering, hevder han.

Alle skoler, uansett hvor mange minoritets elever som går der, og alle lærere, uansett om de er norsklærere eller kroppsøvingslærere, er delaktige, og alle elever, uansett om de er majoritet eller minoritet, vil profitere på en flerkulturell undervisning.

Det blir stadig flere elever med minoritetsbakgrunn i den norske skolen. Det betyr at flere skoleeiere, skoleledere og øvrige ansatte i stadig større grad må forholde seg til mangfoldet. Forhåpentligvis får de en større interesse for å utvikle sin egen flerkulturelle kompetanse, slik at den forskjellen som finnes i læringsutbytte mellom elevene, kan minimaliseres.

Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Bakken, A. (2007). *Virksomheter av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson.
- Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Danbolt, A.M.V., Engen, T.O., Hagen, A., Kulbrandstad, L.A., Sand, S., Speitz, H., Streitlien, Å. (2010). Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnskole. *Rapport 01/2010*. Telemarkforskning – Notodden.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Harlin, R., Sirota, E. & Bailey, L. (2009). The Impact of Teachers' Expectations on Diverse Learners' Academic Outcomes. *Childhood Education*, 85(4), 253–256.
- Hermansen, A.S. & Birkelund, G.E. (2015). The Impact of Immigrant Classmates on Educational Outcomes. *Social Forces*, 94(2), 615–646.
- Horst, C. & Gitz-Johansen, T. (2010). Education of Ethnic Minority Children in Denmark: Monocultural Hegemony and Counter Positions. *Intercultural Education*, 21(2), 137–151.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole*. Doktoravhandling, Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- KUD. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. [Oslo]: Aschehoug.
- KUD. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Ny generell del av læreplanen. Hentet fra <http://nygenerelldel.regjeringen.no/>

- Lovdata (2017). Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Nilsen, A.B. (2014). *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nou 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring*. Oslo.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schultz, J.-H., Støre, H. & Hauge, A.-M. (2008). *Ingen ut av rekka går tilpasset opplæring for Shaza og Kristian* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. (2017). Innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- St.meld. Nr. 11 (2008–2009). (2008). Læreren Rollen og utdanningen.
- Udir. (2016). Kompetanse for mangfold. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/>
- Udir. (2017a). Eksamen og prøver Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/>
- Udir. (2017b). Læring og trivsel Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/>
- Udir. (2007). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal/>
- Udir. (2012). Prinsippene for opplæringa. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Udir. (2017). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01/>.
- Vedøy, G. (2006). *Skoleledelse i flerkulturelle skoler*. i J. Møller & O.L. Fuglestad (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Opplandske Bokforlag.