



Universitetet
i Stavanger

Martha Lea

Minoritetsspråklige elever i barneskolen

Intensjoner og virkelighet

Rapporter fra Universitetet i Stavanger nr. 48

Minoritetsspråklige elever i barneskolen

Intensjoner og virkelighet

Martha Lea



Universitetet i Stavanger

Rapport

2015

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
Norge
www.uis.no

ISSN 0806-7031

ISBN 978-82-7644-601-2

Rapport nr. 48

Universitetet i Stavanger

Innholdsfortegnelse

Bakgrunn og gjensidige forpliktelser	7
Metode: Hvordan finne svar på spørsmålene?	9
Muligheter og begrensninger ved valgt metode.....	11
Hva mener vi med en flerkulturell skole	12
Hva sier måldokumenter?	12
Hva sier informantene om den flerkulturelle skolen?	13
Utdanningsdirektør.....	13
Skolesjefenes vinkling.....	13
Hva poengterer rektorer?.....	15
Læreres formuleringer.....	16
Oppsummering: Hva mener vi med en flerkulturell skole?	17
Hvordan blir språk- og kultur-mangfoldet tolket og vurdert generelt, forventet ivaretatt og utviklet?	18
Innledning.....	18
Hvordan blir mangfoldet tolket og vurdert generelt, forventet ivaretatt, og utviklet når det gjelder språk?	18
Oppfølging av språklig ansvar.....	19
Oppsummering: Hvordan blir mangfoldet tolket og vurdert generelt, forventet ivaretatt og utviklet rent generelt når det gjelder språk?	21
Vil morsmålsstøtte styrke norskundervisningen?.....	22
Hvordan blir kulturmangfoldet vurdert og ivaretatt som en ressurs?.....	23
Utdanningsdirektørs refleksjoner.....	23
Skolesjefer	24
Oppsummering: Hvordan blir kulturmangfoldet tolket og ivaretatt og utviklet?	26
Utfordringer for videre utvikling av den flerkulturelle målsettingen i skolen.....	28
Økonomiske utfordring	28
Kvalifikasjoner.....	29
Ansvarsfordeling og ansvars- sammenheng.....	29
Avslutning.....	31

Bakgrunn og gjensidige forpliktelser

Første utgave av FNs konvensjon om barns rettigheter (senere « Barnekonvensjonen») ble vedtatt av FN 1989, ratifisert av Norge 1991. Et hovedmål for opplæringen finnes bl.a. i artikkel 29 d:

«Å forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper av personer som tilhører urbefolkningen.»

Dette forpliktet Norge seg til i 1991, men «norsk som fremmedspråk» kom inn i mønsterplanen for grunnskolen i 1974 (M 74), beregnet for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, det vil si barn av samer og barn av innvandrere.

I 1995 ble det presentert en offentlig utredning i Norge med tittel: «Opplæring i et flerkulturelt Norge» (NOU 1995: 12) fra Kirke- forsknings- og utdanningsdepartementet. Kapittel 1 het «På vei mot det flerkulturelle samfunn». Tendensen til kulturell pluralisme ble karakterisert som økt i -80 og -90-årene. (Ibid:18).

Det vises til Mønsterplanen av 1987 som et gjennombrudd for integrerings-målsettingen i skolesektoren. Anbefalte tiltak skulle realiseres (ibid. S.21). Samene hadde fått sine rettigheter som minoritet samtidig som fremmedspråklige arbeidstakere med mangel på kunnskaper i norsk språk var i ferd med å ende som sosialklienter. Det førte til en St.meld. nr. 17 1996- 97 og en ny mønsterplan for grunnskolen 1997.

Flere offentlige dokumenter fra ulike departement bidro de følgende årene til en bevisstgjøring av nødvendigheten for tiltak slik at en økende innvandring og generell globalisering skulle kunne være positiv for landet. Arbeids- og inkluderingsdepartementet kom med Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse», og fra samme departement 2008: «Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen – styrket innsats. Mål for inkludering».

Et viktig skritt for skole og barnehage kom med strategiplan fra Kunnskapsdepartementet, revidert 2007: «Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning(2007-2009)», her kalt «Strategiplanen». Der sies det i innledningen «En flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs.».

Skolens rammer

I tillegg til den ratifiserte Barnekonvensjonen, Strategiplanen og ovennevnte offentlige dokumenter ble rammer for utvikling av skole og samfunn, tydeliggjort i Opplæringsloven/forskrifter for grunnskolen (sist endret 2012), i Kunnskapsløftet (2008), rammeplanen for grunnskolen og NOU 2010: 7 Mangfold og mestring om bl.a. flerspråklige barn i opplæringssystemet. Den er igjen grunnlaget for Stortingsmeldingene: nr.6 fra Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement (2012-2013): «En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap» og nr. 20 fra Kunnskapsdepartementet (2012-2013) «På rett vei. Kvalitet og mangfold i felles-skole» Det tyder på intensjoner om et større fellesskap, men begrepet drøftes ikke her siden det sies at meldingen bygger på tidligere meldinger der «den flerkulturelle skolen» brukes.

Det sentrale organ Utdanningsdirektoratet (senere «UDIR») har blant annet hatt som funksjon å legge til rette for kvalitets- og kompetanseutvikling innen barnehage og skoleverk, dokumentere, analysere og veilede. Fylkesmannen ivaretar de statlige oppgavene som gjelder barnehage og grunnskole på fylkesplan.

Ulike offentlige instanser utgjør i korthet en politisk vedtatt og organisatorisk, hierarkisk ramme for det som skal foregå i hver klasse i skolen. En egen avdeling på fylkesplan ledet av en utdanningsdirektør, arbeider med dette saksområdet. Kommunen har drifts- og utviklingsansvar for barnehage og skole i kommunen. I hver kommune skal det være en ansvarlig ofte kalt skolesjef, som ivaretar dette utdanningsfeltet, underlagt rådmann.

Rektor og lærere ivaretar den enkelte skoles organisering og undervisningsopplegg, tolkningen av minoritetsbarns rettigheter og intensjonene for skolens oppgaver på de ulike nivå bør stemme overens. Målsettingen for å ivareta mangfoldet er klar, og den skal iverksettes i lokalmiljøet, på den enkelte skole som i siste relevante dokument ikke lenger benevnes som «flerkulturell skole», men «fellesskole» ifølge Meld. St. 20 (2012-2013). Det er primært Kunnskapsdepartementet som har utarbeidet og fått vedtatt de fleste meldingene. Kunnskapsdepartementet beskriver også Fylkesmannens ansvar som statens representant i et skriv: «Embetsoppdraget 2013». Kort summeres det opp i «Resultatområde 32: «Oppgaver for økt kvalitet i grunnopplæringen». Punkt 32.6 nevner eksplisitt utviklingsarbeid, urfolk og nasjonale minoriteter». «Fylkesmannen skal gjennomføre tiltak for økt kvalitet i grunnopplæringen, spesielt på områdene «kompetanseutvikling og erfarings- og kunnskapsinnhenting. Dette er ikke Fylkesmannens eneste ansvarsområde for tilsyn, forvaltning av statlige tilskuddsordninger og ev. klager, Det er uklart om Utdanningsdirektøren skal være Fylkesmannens høyre hånd på grunnskolen utdanningsfelt, muligvis sannsynlig.

I tittel på og innledning til Strategiplanen ser vi en målsetting at læringen skal bli bedre i den flerkulturelle skole og barnehage der innvandrerbarn skal integreres og få likeverdig utdanning. Det språklige og kulturelle mangfoldet skal brukes som en ressurs. Fordi det i

media har foregått en mangesidig åpen diskusjon om ønskete eller uønskete konsekvenser av innvandring, vokste følgende spørsmål fram hos meg med grunnskolen som valgt etat:

Hva mener vi med «en flerkulturell skole»?

Hvordan blir mangfoldet tolket og vurdert generelt, forventet ivaretatt, og utviklet når det gjelder:

a) språk som ressurs

b) minoritetspråklige elever som kultur-ressurs?

Utfordringer for videre utvikling

Disse spørsmålene kan kanskje gi et svar på hvordan viktige intensjoner blir oppfattet og operasjonalisert, muligheter og begrensninger i skolehverdagen. Svarmaterialet kan muligvis peke på utfordringer for utvikling av den flerkulturelle skolen. Det kan derfor være opplysende å høre hvordan representanter for ulike ansvarsnivå møter skolens utfordringer. Dette er bakgrunn og hovedbegrunnelse for foreliggende arbeid.

Metode: Hvordan finne svar på spørsmålene?

Enkelt sagt er det tre typer kilder angitt i innledningen som kan gi rede på og perspektiv til spørsmåls-områdene om den flerkulturelle skolen.

- 1) Forpliktende norske og internasjonale ramme-dokumenter, presentert innledningsvis. De definerer intensjoner som skolens instanser ut fra hver sin posisjon og funksjon er forpliktet til å ivareta i den prosessen med innvandring som landet er inne i.
- 2) Intervju med de som iverksetter intensjonene. Det kan gi et bilde av opplevd praksis på det utøvende nivå. Det kan vise sammenheng mellom intensjonene og tolkning av eget ansvar samt hvilke oppgaver informantene opplever som egne rammebetingelser,
- 3) Litteratur. Samtidig kan forskning og erfaringer fra eget og andre land kunne gi et viktig perspektiv for å belyse realistiske muligheter og begrensninger for å ivareta det flerkulturelle aspektet.
- 4) For å finne ut hva skolen mener seg i stand til å ivareta ble det stilt direkte spørsmål til representanter for de utøvende nivåene. Jeg startet med intervju av utdanningsdirektør med overordnet fylkesansvar for skole- og barnehage.

I tillegg valgte jeg tre kommuner, nå definert som skoleeiere, og med skolesjef som instans mellom kommunestyre og skoleverket. Skolesjef kan ha litt varierende tittel i kommunen, men relativt samme funksjon overfor skolen. Det vil si jeg intervjuet 3 skolesjefer, en i hver av de 3 kommunene. Med opplysninger om antall innvandrerelever ved kommunenes skoler, ble en av skolene med flest minoritets-språkligelever valgt. Der ble rektor for skolen og en lærer for 3./4. klasse ved samme skolen ble intervjuet.

Sammenlagt ble det 10 informanter. Kommunene og skolene er her anonymisert, kalt Li, Senter og Åker. De var av ulik størrelse som følgende tabell fra 2013 viser.

	Kommune	Li	Senter	Åker
Utdannings-Direktør	Folketall	70000	18025	17000
	Valgt skole/elevantall	291	426	168
	Minoritets-språklige i valgt skole	50 = 17%	56 = 13%	12 = 7%

De 10 informantene fikk samme spørsmål i samtaleform. I en samtale med valgte informanter vil deltakerne respondere litt ulikt fra eget ståsted. Formuleringer kan derfor variere. Intervjuene ble tapet og transkribert.

5) Relevant evaluering

Som bakgrunn for evalueringen finnes det etter hvert et erfaringsutveksling og forskjellig forskning om minoritetsbarns læreprosess og prestasjoner. Her kan nevnes at det har vært et aktivt forskningsmiljø ved Høgskolen i Hedmark. Der har professor Thor Ola Engen vært aktiv bidragsyter. Han og An Magritt Hauge var med i utvalget som i 1995 utarbeidet «Opplæring i et flerkulturelt Norge» (NOU 1995: 12). An-Magritt Hauge presenterte i bokform en helhetlig framstilling av muligheter for en «felleskulturell skole», som skolen som nevnt ble navngitt i siste stortingsmelding (8(2004)). Hauge er nå knyttet til Norsk senter for flerkulturell opplæring, (NAFO). Kamil Øzker, tyrkisk-norsk pedagog og professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, var tidlig ute med å øke forståelsen for forholdet mellom språklig utvikling og skolefaglig språkutvikling på et teoretisk grunnlag.

Ved en drøfting av demokratisk lederaspektet i flerkulturell skole er doktorgradsarbeidet av Gunn Vedøy: «Ledelse i flerkulturelle skoler» (2008) relevant å trekke inn. Norsk litteratur på feltet Mangfold blitt mangfoldig. I tillegg er det mye å hente i utenlandsk litteratur. Jeg kan nevne «Legacies» (2001) av Alejandro Portes og Rubén G. Rumbaut. Deres arbeid bringer interessant forskning om viktige faktorer for skole, minoritets-språklige elever og foreldre. Jim Cummins påpekte alt i 1986 i en artikkel (Harvard Education Review) hvordan innvandrerelever kunne styrkes i læringsprosessen og språktilegnelsen ved å bruke morsmålet og å samarbeide med foreldre. Sonia Nieto (2010) har lang erfaring med undervisning av elever fra Puerto Rico i USA, og har vist hvor sammensatt kulturforståelse kan være. Det er flere som gir relevante bidrag. Den siste som kan trekkes fram er Bikhu Parekh (2008). Han summerer bl.a. opp betydningen av og viktige prinsipper for å ivareta og respektere også innvandreres identitet i et samfunn der vi er gjensidig avhengige av hverandre og integrering er målet.

Muligheter og begrensninger ved valgt metode

Det et sier seg nesten selv at å finne eksakte svar på de fire spørsmålene er en ambisiøs intensjon ut fra valgt ramme. Selv en enkel læringssituasjon kan inneholde virksomme faktorer som ikke er lette å analysere. Det kan likevel gå an å belyse sider av spørsmålene som kan føre til større bevissthet om den mangesidige prosessen som ligger i det å gi minoritets-språklige barn mer «likeverdig opplæring». Utvalget av informanter er lite, men siden personene representerer ulike nivå innenfor samme arbeidsfelt og skolene tilhører samme geografiske region kan intervjuene gi eksempler på variasjoner mellom relevante institusjoner, og den forskjell eller sammenheng det eventuelt kan være mellom ulike ansvarsnivå.

Den åpne intervjuformen er nyttig fordi det går an å få nyanseringer hvis svar og kommentarer blir for generelle. Hvert intervju tok om lag en time. Balansen mellom å lede samtalen og å være åpen for informantens nyanseringer og tankeprang er ikke alltid enkel. Spørreskjema kan sette krav til eksakt informasjon. En samtale vil bli mer personlig og svingende, men kan gi mer refleksjoner omkring hvordan muligheter og hindringer oppleves i den reelle situasjonen, og kan kanskje påvirke resultatet.

Transkriberingen av intervjuene fungerer som et korrektiv i forhold til mer umiddelbare oppfatninger av samtalen. Informanten kan be om å lese intervjuet. For meg som intervjuer ble intervjuene klargjørende for mulig vurdering av sammenheng mellom intensjoner og konkrete prosesser. Hver av instansene har oppgaver som kan konkurrere med hverandre i krsv eller oppmerksomhet. Jeg har ikke observertaktivitetene, kjenner ikke alle rammer som institusjonen arbeider innenfor, og jeg har ikke møtt elevgruppen i funksjon. I min planlegging av prosjektet og da intervjuene ble tatt het det enda «flerkulturell skole», ikke «felleskole» slik den ble presentert i St-meld. 20 (2012-20|3). Konsekvenser av endrete begreper i Meld. St. 20 vil kanskje medføre endringer om den blir gjennomført.

Med en sammenligning og med støtte i systematisk forskning og dokumenterte erfaringer fra andre, mener jeg at intervjuene kan belyse informantenes oppfatning av hvordan de kan ivareta sine oppgaver. På den annen side kan spørsmålene virke bevisstgjørende også for informantene, slik jeg for eksempel tolker det når de sier: «Dette var ikke så lett å svare på», som svaret noen ganger ble startet med. Under arbeidet ble jeg langt mer bevisst på at hvert ledd i hierarkiet har et eget ansvar og derfor betydning for kvalitet i administrasjons- og ansvarsstigen fra departement til den enkelte lærer. Det finnes forutsetninger for å kunne ivareta operasjonaliseringen i neste ledd. Intervjuene er gjennomført høst semesteret 2013, og enkelte sider av aktivitetene vil sannsynligvis være i endring. Likevel vil nok momenter av analysen kunne finnes i tilsvarende miljøer.

Intensjoner som ligger i de vedtatte rammedokumenter definerer målsettingen og rammene for den flerkulturelle skolen.

Hva mener vi med en flerkulturell skole

Hva sier måldokumenter?

Forpliktelsene til Barnekonvensjonen kan vi se bak intensjonene som uttrykkes i ulike offisielle dokumenter. Det gjelder bla. Gjensidig respekt for foreldre, for verdier i levevis, i samfunn og religion, språk, kort sagt kultur, slik det er sammenfattet i tidligere nevnte Barnekonvensjon, her artikkel 29 1 a, c og d:

1. Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på:
 - a) å utvikle barnets personlighet, talent og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig,
 - b) å utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter og for prinsippene nedfelt i De Forente Nasjoners pakt,
 - c) å utvikle respekt for barnets foreldre, dets egen kulturelle identitet, språk og verdier, for de nasjonale verdier i det land barnet bor, landet hvor han eller hun eventuelt kommer fra. Og for kulturer som er forskjellige fra barnets egen kultur,
 - d) å forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, med etniske, nasjonale og religiøse forskjeller, grupper og personer som tilhører urbefolkningen,
 - e) å fremme respekten for det naturlige miljø.

Det er vanskelig å finne en enkel definisjon av hva en flerkulturell skole er. Opplæringsloven av 20.juni 2008 forplikter skolen i sin helhet til å gi elevene «kulturell innsikt og forankring, og gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning. Skolen skal motarbeide all diskriminering (§ 1.1.). Likestillingsaspektet blir poengtert som viktig å ivareta for innvandrere i Norge. I NOU 1995: 12 (s.22) vises det til St. melding (1973-74: «Om innvandrere i Norge». Der sies det bl.a. at innvandrere må likestilles med norske borgere med hensyn til rettigheter og plikter. Det konkretiseres ved å påpeke at innvandreres og minoritets-språklige, kulturelle, sosiale og religiøse særtrekk må respekteres. De minoritets-språklige elevene skal gis muligheter til utfoldelse på linje med majoritetssamfunnets elever (Ibid. s.28). Denne åpenhets- og likestillings-tankens ble senere moderert ved å vise til kritisk refleksjon for ikke å overse de farer som hefter ved pluralismen dersom vi forveksler den med relativisme og et ideal om fullstendig frihet og toleranse. «Grad og art av frihet og mangfold må balanseres mot behovet for enhet og fellesskap.» (Crittenden 1982 i NOU 1995: 12, s.25). Strategiplanen (2007-2009) presenterer en rekke tiltak som skal iverksettes for å ivareta den flerkulturelle skolen inkludert språkstøtte av ulikt slag, utvikling av veiledningsmateriell, samarbeid med foreldre. Melding St. nr. 6 (2012-2013) fra Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet «En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap» understreker viljen til å gi like muligheter for alle barn som skal gi innvandrere og barna deres god utdanning tilpasset Melding St.20: «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen» fra samme år som foregående dokument konsekvent fører de inn det nye begrep «fellesskolen og sier samtidig at de bygger på tidligere meldinger om grunnskoleopplæringsens område i inneværende periode.

Målsettingen som kommer fram i opplæringsloven og de aktuelle Stortingsmeldinger ivaretar intensjonene fra Barnekonvensjonen. Mangfold er en ressurs. Opplæringen skal nå en gruppe elever med ulik bakgrunn og elevene skal møtes på en inkluderende måte med anerkjennelse, respekt og trygghet. Målene er generelle og store, elevene skal kunne «kombinere kunnskap og ferdigheter med holdninger og etisk orienteringsevne» og kunne delta i og dermed berike arbeid og fellesskap i samfunnet. (Meld. St. 20 (2012-2013) s.11).

Dette finner vi igjen i vår opplæringslov der skole ikke bare er en rettighet, men også en plikt. Alle foreldre har plikt til å sende barna til skolen og å samarbeide med skolen. Elevene skal få «eksisterende kunnskap» og i tillegg den kunnskap de trenger for å skaffe seg ny kunnskap, uansett bakgrunn, evner, kjønn eller funksjonsevne.

Hva sier informantene om den flerkulturelle skolen?

Alle intervjuer ble startet med en henvisning til skolens målsettinger gitt i Barnekonvensjonen og i opplæringsloven.

Spørsmålet om hva det betyr at vi har en flerkulturell skole ble enkelt stilt til informantgruppene som på litt ulikt nivå hadde ansvar for å gi likeverdig utdanning til alle i en flerkulturell skole.

Utdanningsdirektør

Utdanningsdirektøren som er gitt et helhetlig ansvar for det skoletilbud alle grunnskolebarn i fylket får, åpner sitt svar med å si: *«Nå er vi ganske langt fra hverdagen i de oppgavene vi sitter med her, men jeg vil nå tro at de sikter til formålsparagrafen».*

Når samtalen utvides med et spørsmål om utdanningsdirektøren har noen tanker om hvordan det har påvirket skolens miljø gjentar vedkommende de offisielle intensjonene i forhold til saken med følgende: *«Ja, vi sitter jo litt langt borte fra det, men jeg vet jo litt om hva Storting og regjering mener at det bør bety.»* Når spørsmålet dreies mot virkning av endringen fra monokulturell til flerkulturell skole er det intensjonene om integrering av de minoritets-språklige som trekkes fram. Informanten kjenner ikke til forskning som kan vise hva en flerkulturell skole måtte ha betydd for de norske elevene. Spørsmålet er om det finnes.

Skolesjefenes vinkling

Vektleggingen i svarene fra skolesjefene varierer litt, kanskje fordi de som personer er ulike, fordi kommunenes størrelse og forutsetninger varierer, at prosentvis antall minoritets-språklige barn er ulikt, fordi aktuelle utfordringer varierer i tid og sted eller fordi samtalene faller litt ulikt ut. Uansett vil svarene samlet peke mot erfaringer med og meninger om

viktige sider ved flerkulturelle skoler Det er større kulturelt mangfold innen dagens elevgruppen enn i den gamle grunnskolen. Oppgaven vil da kreve både styrking av varierte kunnskaper om bakgrunn, større ferdighet for å gi tilpasset opplæring og mer bevissthet om holdninger til både elever og foreldre enn tidligere.

Skolesjefen i Li kommune poengterte at det betyr mer enn at skolen får elever med en kulturell bakgrunn fra andre land, men at skolen må forholde seg til det flerkulturelle i det norske samfunnet. Det vil si at kommunen må ha fokus på de ansattes kompetanse for å møte barn og foreldre med forskjellig bakgrunn, ha kunnskaper om viktige sider ved landet eller miljøet de kommer fra og erfaringer de bringer med seg. Li kommune inkluderer derfor temaet i introduksjonskurs for nyansatte. Barn møter barn på en mer umiddelbar måte, slik de er, ikke ut fra klisjetenkning om hud- eller øyenfarge, sier skolesjefen.

Med litt ulik innfallsvinkel nevnes lærerkompetansen av alle tre skolesjefer. I tillegg til kunnskap om opprinnelsesland og bakgrunn for minoritets-språklige barn og deres foreldre kan det være behov for større bevissthet om egne holdninger. Skolesjef i Senter kommune ga eksempel på hvordan ubevisste holdninger kan skinne gjennom ved introduksjonen av to nye elever. Den ene eleven, fra Paris, kan bli presentert som en velkommen ressurs de kan lære noe av. Om den andre fikk de kanskje bare vite at han kom fra Eritrea, uten særlig mer presentasjon. Det kan tolkes som om den som presenterer har mer kunnskap om og kanskje større interesse for den kulturen elev én representerte, eller om manglende bevissthet om betydningen av likeverdig presentasjon, ikke bare for de som kommer, men også for klassen som skal ta mot de nye medelevene.

Skolesjef i Senter sier at målet er integrering og at det oppfattes vanligvis som at de som kommer inn i en norsk skole skal bli slik som norske barn, men han tar selv avstand fra tolkningen og knytter seg til Barnekonvensjonenes intensjoner at alle elever som er i en klasse skal utvikles i gjensidig respekt for forskjelligheten med inkludering som et ideelt mål. Utfordringen blir da at lærere trenger kompetanseheving for den oppgaven som i seg selv er krevende. Den norske elevgruppen har heller ikke en ensartet bakgrunn. Ressurser til kompetanseheving blir tatt med som en viktig faktor. Det ser ut til å være opp til den enkelte kommune, skoleeier, å sørge for. Skolesjef i Åker kommune poengterer at det er viktig å få inn likeverdighetsbegrepet. Bevisstheten om og respekt for den ulikheten i verdisyn som kan finnes gjelder alle. Respekt konkretiserer skolesjefen slik: «Du skal ha respekt for de som mener noe, som står for noe, uavhengig av bakgrunnen. Det er deres verdisett. Da kan vi si, «Jeg kan ikke være enig med deg, men jeg godtar at du har ditt syn». Skolesjefen reflekterer over behovet for grensesetting. Han ser at det kan bli nødvendig å håndheve norske verdier og si: «Jeg vil ta hensyn for å respektere deg, men da kan vi komme i konflikt».

Nå er utdanningsdirektør og skolesjefer formelt overordnet i forhold til rektor for flerkulturelle skoler. I rektorenes svar lå der en bevissthet om rektors mangesidige ansvar på vegne av kommunen. Det omfatter pedagogisk ansvar, å kunne sikre at lærere har kompetanse for minoritets-språklige og norske elever i fellesskap. Rektor har

personalansvar, som er å ivareta de rettigheter både personalet, majoritets elever og minoritets-elever har, og ansvar for vedtatte økonomiske rammer. Sammenfallende beskrev de rektor-rollen i en flerkulturell skole som krevende med mer administrativt arbeid og flere oppgaver som å organisere tolkehjelp og sikre informasjon på ulike språk. Systemet i Åker kommune var slik at budsjettet for den enkelte skolen for neste år skal rektor levere inn om våren. Det suppleres ikke om det i løpet av sommeren skulle komme mange arbeidsinnvandrere med barn i skolepliktig alder. Dette blir spesielt poengtert av både utdanningsdirektør og skolesjefer. Utdanningsdirektør undres over ordningen der rektor som skolens leder blir ansvarlig for å stipulere utgifter som ikke er mulig å forutse omfanget av. Skolesjef i Åker kommune mener at rektorene er enige i ordningen, noe som ikke kom fram i kommentarer fra rektor iden kommunen, tvert om.» Rektorgruppen har drøftet behov for bedre økonomi uten å nå fram», sa rektor.

Dette peker på ulik praksis i de forskjellige kommuner. Vi kommer tilbake til kommuneøkonomi og mulig betydning.

På spørsmålet om hva det betyr for skolens miljø at skolen er flerkulturell, kommenterer skolesjef i Li: «Vi ser at for en del minoritets-språklige gruppers vedkommende så møter de skolen med en helt annen holdning til og motivasjon for skole enn våre andre elever gjør». De er med på å løfte ikke bare det sosiale rommet, de er med på å løfte det faglige, spesielt innenfor realfagene, med en helt annen motivasjon enn de norske elevene» Dette kommer fram ved to av tre skoler.

Det er en klar oppfatning i Li kommune at skolemiljøet for de minoritets-språklige varierer ut fra kulturell bakgrunn og erfaringer. Uansett, poengterer skolesjefen at nyankomne skal føle seg velkomne. I kommunen er det ventet at rektorene skal «ligge et hestehode foran» og kunne møte mennesker med respekt». Det blir testet i lærernes jobbintervju i Li kommune. I tillegg har kommunen et ressursenter med materiell som er relevant i undervisning og som veiledning. Det holdes kurs for ansatte og tilbys informasjonsmateriell på mange språk.

Dette er ikke tilfelle i alle kommuner. Skolesjef i Åker svarer at ingen har spurt etter relevant litteratur eller materiell til undervisning av minoritets-språklige elever. Læreren i samme kommune sier at ingen har tilbudt henne noe på spørsmålet om vedkommende har fått relevant materiell til støtte i undervisningen. Det kan tyde på uklart ansvarsforhold.

Hva poengterer rektorer?

Svarene tydeliggjør at den enkelte skole vil preges av hva rektor vektlegger som sitt ansvar ved egen skole for å tilrettelegge miljø og rutiner med tanke på å ivareta både majoritets- og minoritets-språklige elever. To av rektorene er spesielt opptatt av å gi de minoritets-språklige elevene et inkluderende skolemiljø.

Rektor i Li kommune forteller at hun har lang erfaring, og understreker ansvaret for å ivareta den enkeltes bakgrunn, å formidle kunnskap, og er innstilt på å bruke tolk. «De er våre

elever, uansett bakgrunn», sier hun, en formulering som også hennes skolesjef bruker. Rektor går videre med å presentere skolens spilleregler og særpreg. De har storsamlinger for hele skolen, første skoledag. Da tar de fram skolens fane, hilser hverandre på mange språk, presenterer lærere og poengterer forventninger til og respekt for hverandre. De har kontaktlærer som har ansvar for ordensregler. Det legges vekt på felles-samlingene som styrker skolens identitet og elevenes felles tilhørighet. Rektor har også organisert en form for fadderskap, kontakt mellom nykommere og de som er bedre kjent med språk og miljø, Også på tvers av klasser. Rektor ved skolen i Åker, legger til rette for små vennegrupper innen klassen, der noen gjerne har et oppdrag som å trekke nykommere med seg på fotballbanen, inkludere dem i friminuttene, prate med dem. Rektors konklusjon er: «Vi opplever disse elevene som veldig integrerte i leken, i friminutt og i skoledagen generelt». Hun registrerer at det er god toleranse, de viser respekt for hverandre og at det utvikles vennskap på tvers av kulturene». Derimot stopper det opp overfor hjemmemiljøet. Det kommer vi tilbake til.

Læreres formuleringer

Lærer ved en skole i Senter kommune svarer slik på spørsmålet om det går an å ta hensyn til alle kulturer: «[--] -vi er jo en skole som tar vare på alle individer, da er alle kulturer inkludert». På spørsmålet om hvordan han lærer om alle kulturer, er svaret at han har ikke fått tilbud om kurs, men lærer «gjennom media «og sånt», og ved egen erfaring. Lærer i Åker kommune sier hun vet lite om barna som kommer, er som sagt, ikke tilbudt materiell. Hun gir eksempel på hvordan hun mer tilfeldig får vite av en thailandsk stefar at kulturen der er slik at barn blir slått for å bli korrigert. Læreren ville ønske å kunne gi muntlig veiledning eller korrigerings. Det er vanlig overfor norske barn, men hun manglet guttens språk. Samme lærer gir også eksempel fra en gutt som ble henvist til BUF der hun fikk delta på møte med tolk. «Tenk hvor viktig det hadde vært å vite dette før», sier hun. Hjertesukket forteller at det blir først elevens, men også lærerens problem hvis tolk er umulig å bruke og kulturkunnskapen liten. .

I den ene skolen i Li der det er tilgang til ulike typer materiell både på skolen og ved kommunens ressurscenter. En lærerforteller at hun i tillegg lager materiell til egen undervisning. Hun møter elever fra flere klasser og gir et bredt bilde av hva hun mener er relevant ved deres tilnærming til å være en flerkulturell skole. Hun sier: «Jeg tenker vel at det er flere kulturer i vår skole og at det skal bli tilrettelagt for at de skal fungere på en god måte. De som har en annen kultur, de skal bli sett fra den kulturen de har og skal inkluderes i den kulturen de kommer til».

Ved Li-skolen har lærerne, alle kolleger, også felles møter og synliggjør for og med hverandre hva de gjør. De framhever hvordan minoritetskultur kan bli en del av opplegget. De trekker for eksempel inn ulike fag som norsk, samfunnsfag eller flere, og deler egne opplevelser. Samtidig poengteres: «» Ved vår skole er det lov å være uenig». Styringsmodellen ligner den

modell som Gunn Vedøy kaller en demokratisk modell der erfaringer og mulige løsninger kan drøftes i og eventuelt tas stilling til, og med mulig ansvarsfordeling i fellesskap.

Oppsummering: Hva mener vi med en flerkulturell skole?

Det generelle svaret på hva en flerkulturell skole er, blir enklest uttrykt ved å peke på at der er elever fra mange kulturer. Felles for gruppen rektorer er at de samtidig er ganske tydelige på at innholdet skolen tilbyr er norsk. Det kom også fram i samtaler med skolesjefer. Dette problematiseres ikke i forhold til det flerkulturelle aspektet. Det ser ut til at bare en av kommunene har så langt tatt ansvar for å kunne skaffe til veie materiell som kan fortelle lærere noe om den bakgrunn enkelte elever måtte ha ut fra det landet de kommer fra. Det betyr at et flertall av lærerne ved de tre skolene må skaffe seg nødvendig bakgrunnskunnskap selv. Det flerkulturelle aspektet oppstår i den tilfeldige sammensetningen av elevgruppen. Elevene som møtes må forholde seg til hverandre. Spesielt for de norske elevene nevnes at norske barn i flerkulturelle klasser øker sin sosiale kompetanse. Det vurderes positivt.

Svarene for hva en flerkulturell skole er kan samles i tre kategorier. Det enkleste er å si at det er barn fra flere kulturer på skolen. Det andre er å fortelle om nye oppgaver, en følge av at det er flere nasjonaliteter i elevgruppen, med vektlegging av økte behov/krav. Det tredje er å kommentere at de norske elevene får utvidet sitt kunnskapsfelt og sin sosiale kompetanse. Den formuleringen som kommer nær intensjonen i de generelle målsettinger for en flerkulturell skole er et lærersitat fra Li skole t: «Skolen skal tilrettelegges slik at elevene sammen skal fungere på en god måte. De som har en annen kultur enn majoriteten skal bli sett fra den kulturen de har og skal inkluderes i den kulturen de kommer til». Det vil ha virkning for både majoriteten og minoriteten» Styringsmodellen ved skolen ligner den modellen Gunn Vedøy kaller en demokratisk modell som kort fortalt innebærer at «-hvis man skal utdanne for demokrati og til demokrati må man også leve med demokrati i hverdagen»» (Vedøy, s.102, 2010). Det kan synes som om organisering og tenkning i denne skolen også kommer nær det som kan ligge i Barnekonvensjonens målsetting.

Hvordan blir språk- og kultur-mangfoldet tolket og vurdert generelt, forventet ivaretatt og utviklet?

Innledning

Vi kan si at språk- og kultur-mangfoldet i en skoleklasse med bare norske elever kan være bredt i og med at de vokser opp i ulike miljøer som for eksempel i by eller landdistrikt, i familier med varierende livssyn, dialekter eller sosioøkonomisk status. Likevel møter de norske familiene en skole med kjente rammer for alle, lovgivingen bygger på et felles verdigrunnlag, store høytidsdager er felles og representerer en felles historie i store trekk. Det blir derfor større kompleksitet, språklige og kulturelle variasjoner med elever fra andre land og andre verdensdeler. Minoritets-språklige elever har det ekstrakrav det er å lære norsk for å kunne forstå og delta i undervisningen. Kulturforskjeller kan innbefatte verdier i skole- og familie-tradisjon, at hele deres levevis utviklet og basert på langvarig annerledes erfaringsgrunnlag, utvikling av felles tradisjoner

I rammedokumenter som ulike Stortingsmeldinger, framheves kulturmangfold innbefattet språk som en ressurs. I siste stortingsmelding for grunnskolen uttrykkes det blant annet slik: ««Mangfoldet gir utfordringer, men er også en ressurs som gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og levesett». Stortingsmeldingen presenterer videre følgende målsetting: «Elever og lærlinger skal utdannes til verdensborgere med toleranse for forskjellighet og evne til å se hvilke muligheter som ligger i mangfoldet. De skal forholde seg til lokale, nasjonale og globale utfordringer». (St.meld. 20 (2012-2013) «På rett vei. (Kvalitet og mangfold i fellesskolen, s.11.). Begrepet «mangfold» brukes i stortingsmeldingen og forutsetter en kulturforståelse for de mange faktorer som det innebærer i en flerkulturell skole. Det sies også: «Skolen skal ha rom for alle uten skille etter evner, ulike kunnskaper og ulik sosial og kulturell bakgrunn.» Den konkrete virkeligheten for lærer ved tilrettelegging av undervisning krever likevel analytisk tenkning. Ved å gi tilpasset opplæring må lærer analysere elevens evnemessige, språklige og kulturelle bakgrunn for å kunne forstå og møte den enkelte elev. Tilegnelse av det nye språket, norsk, som redskap oppfattes som primæroppgaven, norsk skal læres «så fort som mulig». «Så fort som mulig» trenger en analyse av rammebetingelser. Det kulturelle miljøet ved skolen utgjør en grobunn for integrering. Intervjuene forteller noe om hvordan intensjoner forsøkes operasjonalisert, mens lærernes kunnskaper om ulike kulturer og hva de legger inn i kulturbegrepet varierer.

Hvordan blir mangfoldet tolket og vurdert generelt, forventet ivaretatt, og utviklet når det gjelder språk?

Utgangspunktet for spørsmålet er de nevnte rettigheter minoritets-språklige elever har til å få morsmålsopplæring som støtte for opplæring i norsk som andrespråk og i tillegg en spesiell støtte til fagspråk-kompetanse. Rettighet til morsmålsopplæring skal

vare til deres norskspråklige kompetanse er tilstrekkelig til å følge vanlig undervisning. Den vurderingen er kommunens ansvar, men overlatt til rektor å iverksette.

Oppfølging av språklig ansvar

Utdanningsdirektørens kommentarer:

Utdanningsdirektøren kommenterer rettigheten til morsmålsopplæring som utgangspunkt for videre norskopplæring med å vise til språkforskeres ulike oppfatning av om det er best å ha et morsmål som grunnlag for norsk som andrespråk rent generelt, og peker på eventuell usikkerhet om hva som er morsmål hvis det snakkes to eller flere språk i hjemmet. Det vises også til utfordringer med å skaffe kompetente morsmålslærere og økonomiske konsekvenser ved å prioritere den form for språkstøtte. Økonomien kan bli en ekstra utfordring for å ivareta morsmålsrettighetene når for eksempel barn av arbeidsinnvandrere kommer midt i skoleåret etter at budsjetter er vedtatt måneder før skoleårets start.

Som en evaluering av situasjonen viser informantene til at språkforskning har vist at utvikling av et andre språk kan ta 5-7 år og sier: «Det har vist seg at de verktøy vi bruker og den opplæringen vi har, selv om den kan være ganske god, ikke gir nettopp god begrepsutvikling.» Det kan svikte på daglige begrep, men også på profesjonsområder». Etter utdanningsdirektørens mening er fagspråkopplæring nesten borte, morsmålsopplæringen er brukbar, og norskopplæringen mangelfull. Etter hennes erfaring synes det som om at barn som kommer med et annet språk, betraktes mer som en byrde enn en ressurs. Det er kommunen som skoleeier som skal være ansvarlig for å innfri rettighetene i grunnskolen, sier hun. Hvilket ansvar for oppfølging utdanningsdirektør har, blir ikke tydeliggjort.

Dette poengteres av skolesjefer/ rektorer.

Ressurssenteret i Li kommune kan tilby skolene tilrettelagt informasjon som skolene kan benytte. Totalt er det 50 forskjellige språk kommunens skoler skal kunne møte. Når det gjelder to-språklig kompetanse har de greid å skaffe det på 32 språk, mens rektor må finne praktiske ordninger for de andre. Det er samtidig et kompetansesenter for det flerspråklige området som kan gi råd til foreldre om hva som er best for deres barn. Det ideelle er tospråklig lærer og faglærer som kan støtte, sies det.

Gruppen skolesjefer poengterer at det er mindre morsmålsstøtte enn før. Det begrunnes med statlige føringer og en nyere rettighet til fagspråkopplæring. Skolesjef i Li kommune presiserer at elever som ikke har tilstrekkelig grunnlag i eget morsmål til å lære norsk får tilbud om morsmålsopplæring i deres kommune i en begrenset periode.

De to andre kommunene har mindre språksenter der minoritets-språklige kan få undervisning i norsk 3-4 dager i uken det første året i den ene kommunen, og i tre måneder i den andre kommunen. Skolesjef i Åker kommune sier at økonomien er slik at

de har ikke råd til morsmåslærer selv om det er en rettighet for eleven. Åker kommune bruker kr. 3000 mindre pr elev i hele skolen enn Senter kommune som har større lån til kommunedrift. Det betyr at de prioriterer noe ulikt. Å prioritere i et kommunebudsjett er lovlig, i så måte er rådmann siste instans før vedtak, men når de minoritets-språklige elevene ikke får sin rettighet til morsmåslærer går det an å sette et spørsmålstegn ved prioriteringen. Skolen i Åker har bundet budsjett for neste skoleår fra mai av. Rektor reflekterer over kjørelengde og behov for kjøretid fra skole til språksenteret. Rektors Overveielser gjaldt hva som kan være mest hensiktsmessig for en minoritets-språklig elev. Vil skoledagen med integrering i klasse- og skolemiljø være mer hensiktsmessig for eleven enn å sitte i buss vel en time tur/retur til et språksenter? Å lære språket i aktiviteter i elevflokket blir vurdert som rask og inkluderende. Det blir en individuell overveieelse, men det er ikke gjort noen systematiske undersøkelser. Hvilken forskjell det er på skolespråk og dagligspråk i elevgruppen blir ikke nevnt. Det som nylig skjedde i denne kommunen er at det skulle bli etablert et språksenter nærmere skolen der det ville gis inntil 3 måneder innføring i norsk til nye elever etter behov før de flyttes over til ordinær klasse. I alle tre kommuner er det skolen, det vil si rektor som avgjør individuelle språklige tiltak innen rammene. En elev må kunne norsk såpass bra at de kan følge ordinær undervisning. Det vanlige er å bruke den standardiserte testen UDIR presenterer sentralt. Det gjøres også ved skolen i Åker, men er ikke avgjørende for når de starter i vanlig klasse. Det betyr at de kan begynne før de har oppnådd anbefalt nivå. På spørsmål om eleven da får språkstøtte svares det «ja». Ved nærmere spørsmål hvordan det lar seg gjøre uten morsmåslærer, er svaret fra rektor at de tolker elevens kroppsspråk, og kan se om eleven forstår. Det kom ikke fram hvilke tiltak de iverksetter om eleven ikke forstår.

Det administrative system skal ivareta organisatoriske og faglige rammer for å kunne gi minoritets-språklige barn mulighet for å lære norsk «så fort som mulig». Innen disse rammene blir det primært lærer som møter eleven i klassen som blir en viktig faglig og pedagogisk faktor.

Læreres kommentarer til behovet for språkstøtte

Li kommune gir skolene tilgang til å hente inn morsmåslærer fra kommunens senter for flerspråklige barn og unge. Senteret er et ressurs-senter med blant annet kompetanseutvikling av tospråklige lærere og morsmåslærere. Norskspråklig dyktighet kan bli vurdert her etter standardtester. Lærer i Li som blir intervjuet er i gang med videreutdanning innen feltet og har det språklige ansvaret i flere klasser i skolen. Hun sier at standardtesten brukes for å kartlegge elevens språklige kapasitet, men bruker i tillegg skjønn. I team kan de drøfte elevens språklige utviklingshistorie. Hun synes noe er vanskelig, og viser til eksempel fra elever som har bodd i landet og gått i skolen fra starten av. Så avslører testen store hull i deres kompetanse uten at det synes logisk, sier

lærer. Derfor er det ikke lett å se hva en skal sette inn. «Årsaken kan være fordi norsk er totalt fraværende hjemme, eller fordi de har to halvspråk», sier hun reflekterende. Uansett er det ikke entydig hva en kan eller bør vente seg av en åtteåring eller en tolvåring.

Noe språkstøtte ligger også i den vanlige undervisningen. Lærer sier at de må legge seg på et nivå slik at alle kan følge «[---] om ikke alle nivå, men at de kan holde tråden». De kan ha tekster med mange abstrakter, og hun har sett at mange faller av da. Dette er noe hun mener kan forbedres ved konkretisering, direkte opplevelser eller gjennom forberedelsen til undervisningen. Omtrent samme kommentarer kommer fra lærer i Senter kommune der intervjuet lærer er relativt nyutdannet. Der er det lærer og spesialpedagog som vurderer språket. Også På dette området ser det ut til at perspektivet varierer etter hvilken spredning det er på norske elever også, så «der må brukes sunn fornuft» slik en lærer uttrykker det.

Oppsummering: Hvordan blir mangfoldet tolket og vurdert generelt, forventet ivaretatt og utviklet rent generelt når det gjelder språk?

Vi kan se at systemet som støtter språkundervisningen for minoritets-språklige barn varierer i de tre kommunene

Det er forskjell på følgende områder.

Budsjettvedtak foregår som sagt i henholdsvis mai og august ved to ulike skoler. Det vil si at beløpet endres ikke selv om det kommer nye minoritets-språklige barn til skolen i løpet av sommer/høst ved to av skolene. Rektor ved skolen i Li kommune bruker enkeltvedtak som supplement til ordinær bevilgning ved behov. De andre skolene må skjære litt her og der på ulike oppgaver hvis det blir større tilflytting av minoritets-språklige elever enn antatt. Det gir snevre rammer for mulighet til bruk av morsmålslærer og/eller tolk. Muligheten til tolk synes bare å brukes i forhold til minoritets-språklige barns foreldre. Det betyr at i to kommuner kan det bli ulik mulighet til å hente inn språkstøtte i løpet av skoleåret.

Ulik tilgang til støtte-materiell i kommunene. En kommune har ikke støttemateriell. Selv i kommunen med tilgang til støttemateriell er språklærer i gang med å supplere selv. Sentralt utviklet materiell finnes for alle på nettet.

Opplegg for startkurs i norsk. Kurstilbud varierer mellom maksimalt ett år i to kommuner og tre måneder i en kommune.

Ved bruk og vurdering av standardisert materiell til måling av aldersadekvat språkkompetanse hos barn, varierer prosessen. En i tillegg til språklærer vurderer. Språkbildet drøftes med kolleger. En rektor bruker selv standardisert test til vurdering, men kan flytte opp en elev med lavere enn anbefalt kompetanse.

Starttidspunkt i felles klasse ved de enkelte skole varierer. Det kan gi varierende resultater.

Formell lærerkompetanse for undervisning av minoritets-språklige barn varierer. Det betyr ulik prosedyre for vurdering av språklig nivå

- a) Samme spredning i minoritets-språklige barns språkkompetanse som norskspråklige barn refereres bare ved skolen i Li. Som presisert har denne skolen adgang til ressurs-senter med lånemuligheter for både materiell, tilgang til morsmålskompetanse og tolkekompetanse. I tillegg er lærer i språk under videreutdanning for å møte minoritets-språklige mer kvalifisert.

Dette viser en ganske stor variasjon mellom de tre relativt nærliggende kommunene både når det gjelder økonomibruk for å styrke lærerkompetanse, organisering av mulighet til støttemateriell for å supplere læreres kunnskapsgrunnlag for undervisning av minoritets-språklige elever, ikke minst for språkundervisningen. Hvert av disse punktene kan synes minimale og berettiget ut fra kommunens vurdering, men det kan likevel se ut til at små nyanser kan gjøre en større forandring i totalbildet.

Behovet for og rettigheten til morsmålsstøtte synes ikke å bli vurdert som stort, selv utdanningsdirektøren refererer til varierte synspunkter. Samtidig sier hun som nevnt at fagspråkopplæring er nesten borte.

Vil morsmålsstøtte styrke norskundervisningen?

Jim Cummins var i sin tidlige artikkel «Empowering minority Students», (2001) tydelig i forhold til å bruke morsmål som utgangspunkt for å utvikle tospråklighet. Allerede da var det kryssende meninger om hvor hensiktsmessig det var. Kamil Øzerk har i senere tid tatt opp spørsmålet om hvilke aspekter i språkopplæringen bruk av morsmålet er berettiget. Han påpeker at tidligere diskusjon ikke i særlig grad har dreiet seg om innhold i språkopplæringen, mer om teknisk eller lineær tilnærming. Dermed glemmer man lett at forståelse av begreper i større grad utvikles fortere når de kan baseres på egne konkrete erfaringer enn ved bare å lytte til verbale forklaringer. Et enkelt eksempel kan være at forståelsen av hva en telttur er øker når elever i det minste har overnattet i et telt, om det så er i en trygg hage. Når dyr som er kjent i hjemlandet skal beskrives for norske elever kan morsmålslærer kanskje få en motsatt funksjon. Det vil også si at en erfaren morsmålslærer kan være en viktig oversetter og formidler på en rekke områder når de både har kjennskap til begge språk og kulturer og en forståelse av elevenes erfaringsbakgrunn. Det gjør fagspråkstøtten til mer enn ordforklaringer. En morsmålslærer som kjenner elevens kultur- og erfaringsbakgrunn kan finne relevante begrep på morsmålet og kan med det bli en støtte i arbeidet med fagforståelsen. Erfaringer er viktige for å utvikle innholdsforståelse i nye sammenhenger. Det kan også gjøre den lineære språkopplæring lettere.

Cummins refererer til forsøk som viser at det har betydning når elever leser lekse på det nye språket høyt for moren selv om hun ikke forstår. Når noen sier at barn lærer norsk fortere i grupper av jevnaldrende enn gjennom lærers undervisning, har det å gjøre med den funksjon språket har i en felles aktivitet. I en lek for eksempel, blir reglene gjerne forklart både ved ord og demonstrasjoner. Dessuten er det mulighet til å spørre når noe er uklart. Det er i alles interesse at rammen for aktiviteten er kjent og klargjøres umiddelbart. Slik fungerer det ikke alltid i en klassesituasjon der innholdet i formidlingen

2Språklig utvikling og kompetanse er bare noenlunde målbar når det gjelder testing av aldersadekvat kompetanse for minoritets-språklige elever for å kunne delta i ordinær klasseundervisning. Begrepsinnholdet varierer fra fag til fag. Det viser seg at både praktisk undervisningssituasjon og lærers eller rektors skjønn blir utslagsgivende. Imidlertid er også kulturmangfoldet en faktor som må vurderes og gis en plass i opplegget som skolen utvikler hvis intensjonene skal bli ivaretatt Derfor er det av spesiell interesse å få svar på hvordan oppgaven med å hente inn minoritets-språklige elevers kultur blir tilrettelagt.

Hvordan blir kulturmangfoldet vurdert og ivaretatt som en ressurs?

Minoritets-språklige elever i denne aldersgruppe kommer oftest til landet som del av en familie. Den kulturen elevene bærer med seg vil være en del av foreldrenes kultur. Skole og foreldre er forpliktet til samarbeid om opplæringen etter opplæringsloven. Både foreldre og barn blir å betrakte som ressurser. Kultur er mangesidig og kan omfatte samfunnsmessig, religiøs og privat verdisyn som de bærer med seg i en livsform som synes relevant ut fra deres egne erfaringer eller fra landets felles historie, og som blir del av deres identitet, Sider av kulturen kan bli presentert gjennom ulike kunstformer, og både i innhold og stil kan ha et nasjonalt preg og bli felleseie. Med det bakteppet er minoritets-språklige elever og deres foreldre vurdert som ressurs inkludert i en norsk skole, definert som demokratisk skole der målet er å utvikle samfunnsansvarlige, tolerante og selvstendige borgere. Det er i overensstemmelse med barnekonvensjonens målsetting for utdanning, artikkel 29c) tidligere sitert, der det bl.a. står at målet er å utvikle gjensidig respekt som målsetting

Alle som ble intervjuet synes å være enige om at kunnskaper om det samfunnet minoritets-språklige elever kommer fra er viktig for skolen for å kunne møte elevene med forståelse.

Utdanningsdirektørs refleksjoner

I samtalen med utdanningsdirektør poengteres betydningen av at skolen må tilegne seg kunnskap om ulike kulturer og bevissthet om egen kultur for å kunne møte innvandrerbarn og egne elever på en inkluderende måte. Det er kunnskap som må utvikles, og i så måte er det skoleeiers ansvar, det vil si den enkelte kommune, etter utdanningsdirektørens

vurdering. «Det er en type kunnskap som alle i skolen burde hatt et minimum av, ikke minst rektor», sier hun. Det henvises til NAFO. Som også(UDIR) er NAFO tilgjengelig med nettbasert informasjon om og hjelpemateriell til flerkulturell opplæring på nettet. Dette kan hentes ned i den enkelte skole. Etter utdanningsdirektørens orientering ser det ikke ut til at det er foretatt noen systematisk forskning på hvilken generell virkning det økende antall minoritets-språklige elever har hatt på skolen. Det går likevel an å registrere at tidligere spørsmål om forskjellig bruk av gymnastikktøy eller badetøy knyttet til kulturelle verdier ikke lenger har samme offentlige interesse, og derfor muligvis har funnet sin løsning. Svarene viser at det som først presiseres er at kunnskapen om minoritets-språklige barns bakgrunn har noe å si for hvordan de kan møtes i undervisnings-sammenheng.

Imidlertid har den enkelte skoles representanter tanker om betydningen av utfordringer ved flere kulturer i skolen.

Skolesjefer

Skolesjefen i Li definerer skolens oppgave og sier: «Barn putter ikke hverandre i boks på samme måte som voksne etter hår- og øyenfarge, men etter hvordan de er. De er våre barn». Skolesjefen setter alle barn inn i perspektivet at de må kvalifiseres til aktive samfunnsdeltakere på alle felt.

Det er entydig i rektorgruppen at oppgaven med å inkludere elever med en annen kultur i klassemiljøet blir tatt på alvor. To av rektorene forteller om støttegruppers «adopsjon» av minoritetselever for å gi dem trygghet. «Alle skal ha venner» var Åker- skolens mantra. De ble en del av elevgruppen, og det hindrer mobbing.

Kultur mangfoldet synes derfor å føre med seg nødvendig utvikling av sosial kompetanse for alle elever etter rektors tilrettelegging. Rektor i Åker kommune ser på denne prosessen som en læringsprosess og en berikelse. Hun sier: «Det er en viktig kompetanse som vi får øve elevene våre i», og sier videre: «Hadde alle vært A4 format hadde vi ikke fått så god trening i det. Det er en viktig allmenn-dannelse vi gir elevene». Mangfold og integrering krever gjensidig respekt. Derfor blir utvikling av sosial kompetanse viktig. Samtidig kan det bety språkstøtte som når en førsteklasing i Li-skolen med bare spansk språk ble tatt hånd om av en i femte klasse som da kunne både spansk og norsk, og som likte den oppgaven.

To av skolesjefene og en lærer understreker opplevelsen av at innvandrerbarns motivasjon og spesialkunnskaper er inspirerende og smittende på norske elever. Minoritetselever kan være så motivert for skolen at de inspirerer resten, ikke minst i realfag som matematikk der elever fra for eksempel asiatiske land, og presenteres som motiverte og dyktige.

I Senter kommune hadde de hatt problemer med en større gruppe fra en annen kultur. Dette ble en sak for hele kommunen. Gjennom dialoger og åpne, inkluderende fellestiltak som å arrangere en verdenslandsby der alle nasjoner presenterte seg, ble problemene løst.

Forutsetningen for integrering ligger i å kunne utvikle både sosial kompetanse og dialog i miljøet. Det forutsetter også forståelse og kompetanse fra skoleeiers side.

På den ene siden kan tilbakemeldingene tolkes slik at kunnskap om elevenes bakgrunn vurderes som nødvendig, både kunnskap om landet de kommer fra og erfaringer de har hatt. Imidlertid synes som om det er opp til den enkelte lærer å skaffe seg den kunnskapen, ikke skoleeier. Bare Li kommune har samtidig sitt omfattende ressurs-senter der slik informasjon kan hentes. Rektor i Li forteller at den læreren som har et spesielt ansvar for språkopplæring også har ansvar for å bygge opp en samling relevante småbøker. Det vil si skolen har pålagt seg selv et ansvar. Det er ellers ikke gitt noe tydelig svar på hvem som skal skaffe denne kunnskapen, bortsett fra utdanningsdirektørs generelle synspunkt at skoleeier har ansvar for skolen. Selv modellen for lærerutdanningen gir åpenhet for studenters bort-valg av sentrale fag for samfunnsforståelse som samfunnsfag og RLE faget. Det er ganske usikkert om den enkelte flerkulturelle skole i har den kompetansen i lærergruppen. Det må ivaretas på andre måter. Lærere og foreldre i Li har tilgang til informasjonsmateriell og støtte. Lærer i Senter kommune finner sin informasjon om ulike kulturer på nettet. Imidlertid har han observert at det gir ekstra interesse i klassen innen naturfag når en medelev fra et fjerntliggende land kan fortelle at han har møtt dyret de snakker om. Det gir straks et mer konkret og levende bilde. Denne læreren var relativt nyutdannet, men fagvalget hans i utdanningen ga ikke spesiell kompetanse for en flerkulturell skole, etter egen vurdering.

I Åker skole synes det å lære å omgås hverandre er mer nærliggende og mer verdsatt å ha som mål, enn å poengtere at kunnskap om ulike kulturer er viktig for alle barn som i framtid vil møte et mer flerkulturelt arbeidsliv og en mer globalisert virkelighet slik skolesjef i Li peker på som perspektiv. Fr egen utvandrerhistorie vet vi at kulturer endres selv om det gjerne lir stående noen «merkesteiner» for opprinnelig kulturbakgrunn, som hos norsk-amerikanisere.

Det går ikke klart fram om den nett-informasjon som UDIR og NAFO har tilrettelagt er blitt brukt i særlig grad av lærere i disse kommunene. Der ligger informasjon tilgjengelig for nedhenting for både skolesjef, rektor og den enkelte lærer.

Utenom obligatoriske foreldre-møter og foreldresamtaler kommer det likevel ikke fram noe bredt kontaktnett med innvandrerforeldre. Det tar blant annet for lang tid for alle med tolking i fellesmøter, sies det av lærere. Det varierer med bruk av tolk. Det kan synes som om foreldrenes mulige medvirkning blir undervurdert eller definert som hindret av språkbarriere. Det betyr etter min vurdering at kunnskapen om andre kulturer er liten i den norske skolen om vi skal bedømme ut fra det lille utvalget som er inkludert i denne undersøkelsen. Da kan heller ikke minoritets- språklige elevers bakgrunn være en nevneverdig ressurs om vi ikke godtar at sosial oppdragelse er en tilstrekkelig ressurs i seg selv. Dette kan selvfølgelig variere fra skole til skole. Eksemplet fra konfliktløsningen i Senter kommune med kommunikasjon mellom kommune og en innvandrergruppe viser betydningen av direkte kontakt Det finnes forskning som kan fortelle om betydningen av

foreldre- og skole-samarbeid både når det gjelder språk og kultur. Det er forskning som viser at når det utvikles god kontakt mellom skole og foreldregruppene inkludert innvandrerforeldre utvikles bl.a. den gjensidige forståelsen og det blir det mindre konflikter senere mellom foreldre og elevgenerasjonen i innvandremiljøet (Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2000), (Lea:). Kontakten ved skolen i Åker synes å være så lite utviklet at rektor på spørsmålet om innvandrerforeldre er med i foreldreutvalget svarer at det er de ikke, og sier videre at de registrerer lite kontakt mellom innvandrerfamilier og norske familier i nabolaget og definerer det som en form for utrygghet i begge grupper. Hvilken oppgave foreldreutvalget kunne ha bidratt med ble ikke nevnt, heller ikke at foreldre til minoritetspråklige elever og norske elever er like pliktige til deltaking i foreldreutvalgsorganer for å styrke både egne barn og fellesskapet. Uten kulturkunnskap og med minimal foreldrekontakt blir grunnlaget for å ivareta Barnekonvensjonens paragraf 29 c) å utvikle respekt for hverandres kultur etc. ganske snevert.

Oppsummering: Hvordan blir kulturmangfoldet tolket og ivaretatt og utviklet?

Intervjuene viser bevissthet om betydningen av kulturell kunnskap og som grunnlag for å kunne møte minoritets-språklige elever med tilpasset undervisning mens praksis synes å være mer tilfeldig. Det ble utviklet tiltak for inkludering i klassen, å tilrettelegge et inkluderende og aksepterende skolemiljø elever i mellom, noe som i neste omgang blir poengtert positivt for å styrke norske elevers sosiale kompetanse. Å trekke fram elevers kulturelle bakgrunn kunne ligge i denne prosessen. Det synes som om å etablere vennskap gjennom ulik støtte ved å tilrettelegge ansvar for smågruppe støtte i friminutt var et slikt tiltak. I et større perspektiv kunne det vært poengtert som like viktig for alle elevene å bruke muligheten til å utvide sitt kunnskapsfelt om andre kulturer for en framtid i et mer globalisert arbeidsmarked. Den virkeligheten elevene uansett møter etter endt skolegang er mer mangfoldig enn det skolen syntes å tilrettelegge for.

Skoleadministrasjonen i Senter kommune fikk, som fortalt, erfaring med bruk av dialog mellom skole og innvandrerforeldre for å løse en større gruppekonflikt. Når det gjaldt å bruke foreldremøter for å inkludere innvandrerforeldre og bidrag fra dem i det samarbeidet, blir språkproblemer generelt trukket fram av andre. Det var vanskelig med tolker, og i fall de var tilgjengelig ville det kreve for lang tid for hele gruppen. Kanskje tospråklig faglærer kunne ha vært brukt, eller tolk ha vært leid inn, men endatil morsmåls lærer ble vurdert for dyrt i Åker kommune, som nevnt. Hovedinntrykket ellers er at det viktigste er å få fram korrekt informasjon til innvandrerforeldre. Da blir det kanskje lite gjensidighet i integreringen. Spørsmålet er om sosial kompetanse kan sies å være noe mer enn god folkeskikk uten spesiell flerkulturell forståelse. Bikhu Parekh (2009) sier at det viktigste utgangspunkt for å komme videre med integrering er at innvandrere skal føle seg velkommen. Det gir trygghet og åpner for utvikling av reell opplevd tilhørighet av innvandrere. Det kan virke som om skolens eller foreldreutvalgets fellesansvar for delaktighet i den delen av skolens funksjon

ikke har funnet en form. Når man samtidig beklager egen kulturkunnskap for å kunne møte elever og foreldre kan det se ut som om man bare kan lese seg til kunnskap om ulike kulturer. Kultur er ikke et pensumsfag. Det er kunnskaper, erfaringer, verdier som vurderes tjenlige i et fellesskap, men som samtidig ikke er statiske. Det ligger bak nevnte resultat fra Rumbauts og Portes' (2001) forskning at foreldres deltaking i skolen fører til færre generasjonskonflikter mellom foreldre og barn senere.

Det kan være flere tanker å hente fra erfaringer i andre land der skolen har tilsvarende oppgaver med å styrke kulturkunnskapen. I en artikkel av Xavier Besalu, Costa (2004) peker han på at lærerutdanningen bør trene lærerstudentene opp til å kunne foreta en kritisk vurdering eller analyse av kulturelle elementer i egen og andres kultur slik at de kan bygge opp kunnskap, kompetanse og holdninger for å møte elever fra ulike kulturer på en reflektert, inkluderende måte. Dermed viser Costa både til lærerutdanning og et ansvar skolen og den enkelte lærer har for å utvikle kunnskap, kompetanse og holdninger videre. Det betyr at alle ledd i ansvarslinjen der den flerkulturelle skolen har en utfordring for å utvikle den flerkulturelle skolen.

Utfordringer for videre utvikling av den flerkulturelle målsettingen i skolen

Det ligger mange store og små utfordringer i det å utvikle den flerkulturelle skolen slik at den gir likeverdig utdanning til både norske og minoritets-språklige elever med tanke på framtidsmuligheter og -behov. Det er mange faktorer som har betydning. Ut fra intervjuene kommer det fram informasjon som har gjort det mulig mer summarisk å gruppere noen utfordringer ut fra flere vinklinger enn de på forhånd definerte spørsmålsstillinger om minoritets elever som ressurs. Det gjelder økonomisk betingete utfordringer, behovet for faglig kompetanse og sammenheng mellom offentlig ansvarsfordeling på overordnet fylkesnivå, på skoleeiernivå og for reelt å ivareta ansvar for definerte intensjoner i den flerkulturelle skolen

Økonomiske utfordring

Det kom fram i undersøkelsen at det krever mer arbeid å ha minoritets-språklige elever i skolen. Det kan gjelde ekstra gruppeorganisering, faglig og språklig støtte, relevant, tilgjengelig undervisningsmateriell tilpasset elever fra ulike nasjonaliteter, relevant språkstøtte og kulturkunnskap for å kunne utnytte den ressurs kulturmangfoldet kan innebære.

Intervjumaterialet omfatter 3 kommuner. To kommuner, her kan Senter og Åker helt enkelt være sammenlignbare når det gjelder størrelse, folketall og beliggenhet. Det går fram av offisielle dokumenter at det er enklere å drive jordbruk i Åker kommune enn i Senter kommune. Begge er landbrukskommuner. Som nevnt har Senter har tatt opp lån for å ivareta blant annet ønsket utvikling i kommunen. «Kommunebarometeret» er utarbeidet av Kommunal Rapport som redskap til å sammenligne kommunene i Norge. Samtidig kommer det fram informasjon i ulike statistikker f.eks. KOSTRA (Kommune stat rapportering). Det viser seg at Åkerkommune bruker kr .30000 mindre pr. elev i året enn Senter. På spørsmål til skolesjef om bruk av morsmåls lærer for minoritets-språklige elever svarer skolesjef i Åker kommune at de ikke har råd til morsmåls lærer i skolen, et tilbud kommunen er pliktig til å gi minoritets-språklige elever når det er hensiktsmessig. Skolesjefen kommenterte ikke min bemerkning om at det var de pliktige til. Det betyr at kommuner har ulike prioriteringer i forhold til skole drift.

Hva ulik prioritering av skolen kan bety for alle elever kan kanskje gjenspeiles i elevprestasjonene som presenteres i statistikk med rangering av summerte prøveresultater. (KOSTRA-tall for 2014 i Li rangerer beste resultater for de tre kommunene. Der presenteres Li som best, så Senter og deretter Åker. Det er ikke sagt at økonomi er viktigste faktor for forskjeller i skoleprestasjonene. Det kan finnes ulik tilleggsinformasjon som begrunner forskjellig bruk. Li kommune er den kommunen som etter samme informasjon bruker minst ressurser per elev, og med beste prøveresultat av de tre kommunene. Kommunen kan kanskje tidlig ha vært oppmerksomme på betydning av et større ressurs senter.

Økonomi og vilje til prioritering er uansett en betingelse for å bygge opp tilgjengelig undervisningsmateriell, innkjøp av ekspertise og styrking av kvalifikasjoner

Kvalifikasjoner

Lærere vedgår manglende kvalifikasjoner når det gjelder bakgrunnskunnskaper om minoritets-språklige barns kulturbakgrunn, mens de samtidig sier at det er viktig å ha. Det er en lærer ved skolen i Senter kommune som sier at han leter etter informasjon på nettet. Det vil si han tar ansvaret selv. En lærer i Li er under videreutdanning r i forhold til minoritets-tema). Rurscenteret der kan tilby informasjon og veiledning både til lærere og foreldre. Helt bevisst legger Li kommune inn tema om oppgaver i forhold til minoritets-språklige elever i introduksjonskurs for nye lærere.

Tilbud om og muligheter til etterutdanning av lærere som har minoritets-språklige barn i klassen utover det, synes generelt å være nesten fraværende. Derfor er oppgaven med å skaffe relevant kunnskap om de muinorettspråklige elevenes kulturbakgrunn en stor ekstraoppgave slik de fleste informantene påpeker. «Embetsoppdraget 2013». Kort summeres det opp i «Resultatområde 32: «Oppgaver for økt kvalitet i grunnopplæringen». Punkt 32.6 nevner eksplisitt utviklingsarbeid, urfolk og nasjonale minoriteter». «Fylkesmannen skal gjennomføre tiltak for økt kvalitet i grunnopplæringen, spesielt på områdene «kompetanseutvikling og erfarings- og kunnskapsinnhenting Resultatet kan bli at kultur mangfoldet kan bli mer oppfattet mer om årsak til nødvendig sosial trening for de norske elevene enn som interessant kunnskapskilde. Hvorfor informasjonsmaterialet fra NAFO eller UDIR som er tilgjengelig på nettet ikke ser ut til p nå fram til lærerne, står som et åpent spørsmål.

Dermed kan også spørsmålet stilles om hvilke kvalifikasjoner rektorer og skolesjefer har for oppgaven å evaluere, ivareta skolens mulighet til å gi minoritets-språklige barn adekvat utdanningstilbud for sin framtid som norske borgere. Det er lite kommunikasjon mellom skolen og skolesjef når sistnevnte sier han ikke har fått spørsmål om tilleggsutstyr til undervisningen og lærer sier at ingen har tilbudt støttemateriale. I tillegg nevner ingen av dem tilgjengelig gratismateriale, heller ikke rektor. Da kan det se ut som om feltet blir nedprioritert. Spørsmålet kan også stilles om hvor ansvaret skal ligge? Et annet spørsmål er hvilke kvalifikasjoner og hvilket ansvar bør vi kunne vente av det enkelte ledd.

Ansvarsfordeling og ansvars- sammenheng

Som tidligere referert omfatter fylkesmannens ansvar for oppgaver som gir økt kvalitet i grunnskoleopplæringen og utviklingsarbeid der ««urfolk og nasjonale minoriteter» «blir eksplisitt nevnt. Ut fra innhentet informasjon synes det litt uklart hvordan ansvarsfordelingen mellom fylkesmann og utdanningsdirektør er. Hvilket konkret ansvar har hver av instansene? Utdanningsdirektør poengterte sterkt i intervjuet at det var skoleeier, kommunen, som hadde alt ansvar for skolen, og undret seg samtidig over praksis i to

kommuner med bindende vedtak for neste års skolebudsjett så tidlig at ikke elevtallet for eventuelle minoritets-språklige elever var klart, noe som kunne gå ut over det tilbudet de elevene eller medelever fikk. Det betyr at rektor gis hele ansvaret for stipulering av tall som ikke kan forutses. Når dette blir kommentert av utdanningsdirektør som underlig, kunne spørsmål om hvilket overordnet ansvar den instansen har for å ta opp slike spørsmål. Det førte til refleksjoner omkring ikke bare fordeling av ansvar, men om selve nettverket rundt den flerkulturelle skolen som består av ansvarlige enkeltetater og enkeltmennesker kan bli sterkere i sine funksjoner gjennom klarere kommunikasjon og mer tydelig fordeling av, ikke oppsmuldring av, men samarbeid om og konkretisert ansvar for den flerkulturelle skole

Det er tydelig at ansvar for relevant utvikling av lærerkompetanse for minoritets-språklige elever blir oppfattet ulikt i forskjellige kommuner, og et ansvar som sett utenfra alltid burde bli ivare tatt best mulig. Det er varierende oppfatning av hvilket informasjonsmaterieell skal bli tilrettelagt av hvem. Det viser seg i eksemplet når lærer venter å få tilbud om støttematerieell mens skolesjef venter seg forespørsel om det samme før han tar initiativ. Denne usikkerheten i forhold til hvem som skal ha ansvar for hva kan tolkes som begynnervansker. Det er ikke sikkert at mer økonomi vil løse alle problemer. Kanskje det heller trengs en bevisstgjøring eller mer åpen kommunikasjon omkring ansvarsfordeling. Hvorfor for eksempel tilgjengelig materieell fra UDIR eller NAFO synes å bli mindre brukt enn forventet etterlater også spørsmålstegn. Hvordan eget ansvarsområde forholder seg til andres ansvarsområde i en helhetlig oppgave som krever leder-bevissthet og kompetanse i hvert ledd. Det samme gjelder for å kunne ivareta et undervisningstilbud for elever med ulik bakgrunn slik at innvandrerelever og norske elever kan i større grad bli gjensidige ressurser slik intensjonen er.

Det kan være aktuelt å tydeliggjøre i en felles drøfting omkring felles, helhetlig målsetting, hvordan ulike oppgaver kan ivaretas av det enkelte organ slik at det blir sammenheng i programmet, men at de også kan lære av hverandres erfaringer sett i forhold til en felles målsetting. Det kommer nær det som Vedøy kaller en demokratisk ledelse.

Avslutning

Det kan diskuteres hvor generelt svar fra 3 kommuner kan tolkes som gjeldende svar for hele situasjonen i norsk skole.

Imidlertid er det ikke usannsynlig at utfordringene som finnes i valgte kommuner ikke er enestående.

Intensjoner og målsettinger ligger i sentrale, offentlig vedtatte dokumenter fra Barnekonvensjonen til Kunnskapsløftet er forpliktende for flere ledd i administrasjons- og utdanningssystemet. Det tydeliggjøres i intervjuene med læreren som sier at han ikke har fått veiledning i lærerutdanningen til oppgaven han møter som nyutdannet lærer i en flerkulturell klasse. Det betyr at hvert ledd, også lærerutdanningen må definere og beskrive sitt ansvar for å bidra til å styrke kompetansen for dagens læreroppgave i flerkulturelle skoler. Det gjøres bra arbeid i mange ledd ut fra en «Vi gjør så godt vi kan» -holdning». Det ser likevel ut som om intensjoner må konkretiseres og ses i sammenheng med målsettingen. Intensjoner må operasjonaliseres, bygget på kunnskaper og evne til samarbeid og konkret helhetstenkning slik at grunnskolen kan utvikles videre for å gi nye minoritets-språklige elever en likeverdig utdanning som grunnlag for sammen med norske elever å ivareta en felles samfunnsutvikling. Det er til det beste både for den enkelte og for samfunnet.

Litteraturhenvisning:

Mønsterplanen for grunnskolen, 1974

Barne- og familiedepartementet: FNs konvensjon om barns rettigheter. 1989, rev. Ove (ratifisert i Norge 1991)=oversettelse 1991.

Crittenden, NOU, 1982 i 1995: 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge, 1995, s. 29

Kirke- forsknings- og utdanningsdepartementet: NOU 199 5:12: «Opplæring i et flerkulturelt Norge».

Kirke- utdannings- og Forskningsdepartementet: St.meld.nr. 17, 1996-97

Kirke, forsknings- og Utdanningsdepartementet: Mønsterplanen for Grunnskolen, 1987, (M97)

Mønsterplan for Grunnskolen, 1997.

Det kongelige Kunnskapsdepartementet: St. meld. nr.31 2007-2008.). Kvalitet i skolen.

Arbeids- og inkluderingsdepartementet: St. meld. nr. 49 (2003-2004): «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse.

Kunnskapsdepartementet: Strategiplan, rev. 2007: Likeverdig opplæring i praksis. (2007-200

Opplæringslov med forskrifter for grunnskolen, 2004-09 9g og 2012 endring.

Kunnskapsløftet, 2008, (Rammeplan for grunnskolen)

NOU 2010:7: Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn i opplæringssystemet

NOU 1995:12: Opplæring i et flerkulturelt Norge

Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet (2012-2013): En helhetlig integreringspolitikk. «Mangfold og fellesskap»

Kunnskapsdepartementet: St. meld. 20 (2012-2013: «På rett vei, *Kvalitet* og mangfold i fellesskolen»

Costa, X.B. (1999)79: Intercultural education and teacher training, in Woodrow, E: d: „Intercultural education theories, policies and practice” 1997 Aldershot, Ash gate

Cummins, Jim (2001): Empowering minority students: A framework for intervention. Harvard Educational Review, vol. 7 (No 4: Winter 2001

Hauge ,, An- Magritt, 1989: Den flerkulturelle skolen, Idealer og virkelighet

Kamil Øzeker: «Språklig opplæring og funksjonell virkelighet», kap. 6 i Flerkulturell virkelighet i Skole og samfunn, revidert utgave 2008, Demokratisk ledelse i skoler, Sand, Therese red., Cappelen Akademisk forlag

Lea, Martha, 2012 : Cooperation Between migrant and Teachers in School: A resource? Article in CEPS(Center for Educational Policy Studies/CEPS- Journal, Slovenia,, I Vol 2, Year 2012

Nieto, Sonja, 2010:” The light in their eyes”

Parekh, Bikhu, (2008): a new politics of identity, Palgrave Macmillan

Porte, Alejandro og Rumbaut, Ruben. G.: 2001: “Legacies. The story of the immigrant second generation. Berkeley, Russell Sage Foundation

Vedøy, Gunn: 2008:» En elev er en elev», «Et barn er et barn» og «Folk er folk» -Ledelse i flerkulturelle skoler, Phd.- avhandling, Oslo

Vedøy Gunn: «Demokratisk ledelse i skoler» i Andreassen, R A; Irgens, E J; Skaalvik, E (red.): Kompetent skoleledelse, 91 – 106, Trondheim, Tapir (2010)



4036 Stavanger
Tel.: +47 51 83 10 00
Fax.: +47 51 83 10 50
E-mail: post@uis.no
www.uis.no

ISBN 978-82-7644-601-2
ISSN 0806-7031

2014 nr. 47: Torgeir M. Hillestad: The Metapsychology of Evil: Main Theoretical Perspectives Causes, Consequences and Critiques

2014 nr. 46: Kjersti Ørvik: Velferdsteknologi: En studie av holdninger /oppfatninger om bruk av velferdsteknologi for unge med nedsatt funksjonsevne i eller på vei til egen bolig

2014 nr. 45: Anne Nevøy og Stein Erik Ohna: «Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge»

2014 nr. 44: Editing by Pablo Vidal-González: «Landscape Protected Areas»

2014 nr. 43: Eva Johansson, Kristin Fugelsnes, Elisabeth Ianke Mørkeseth, Monika Röthle, Berit Tofteland, Berit Zachrisen: «Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter»

2013 nr. 42: Rita Sommerseth og Helen Hanssen: «Hadde eg bare vist...»

Pårørendes behov for informasjon i møte med helsetjenesten

2013 nr. 41: Brit Hanssen og Sissel Østrem: «Rutinemessig plikt eller produktiv læring»

2013 nr. 40: Ellen Ramvi, Lisebet Skeie Skarpaas og Lise Løvereide: «Veien inn i arbeidslivet»

2013 nr. 39: Rita Sommerseth: «Pårørendesamtalen»

2013 nr. 38: Stein Erik Ohna: «Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse»

2012 nr. 37: Reidar J. Mykletun and Tommy D. Andersson: «A comparison of answers to a survey of festivals in Norway, Sweden, Western Australia and UK»

2012 nr. 36: Reidar J. Mykletun and Szilvia Gyimothy (eds): «Final and Revised Administrative Report to Nordic Innovation Centre»