den felleskulturelle skolen

3. utgave

An-Magritt Hauge

UNIVERSITETSFORLAGET

Den felleskulturelle skolen

An-Magritt Hauge

Den felleskulturelle skolen

3. utgave

Universitetsforlaget

© Universitetsforlaget, Oslo, 2020
ISBN: 9788215042657
1. utgave, 1. versjon, Universitetsforlaget, 2020
E-utgaven baserer seg på 3. trykte utgave, Universitetsforlaget 2014, 2. opplag 2016

Elektronisk tilrettelegging: Universitetsforlaget.
Omslagsdesign: Kjell Inge Torgersen
Sats/design: Rusaanes Bokproduksjon AS

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Universitetsforlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.universitetsforlaget.no
post@universitetsforlaget.no

Innhold

Forord 11
Innledning 13

Kapittel 1
Den flerkulturelle skolen eller en skole med minoriteter? 21
a) Hovedfokus 25
b) Problemorientering kontra ressursorientering 27
c) Tiltak 31
d) Kompetanse 34
e) Samarbeid med foreldre 35
Oppsummering 40

Kapittel 2
Tospråklig opplæring – tilpasset opplæring for språklige minoritetselever 42
Utfordringer i klasserommet 46
Gevinster ved tospråklighet 53
Hva omfatter tospråklig opplæring? 55
Den tospråklige situasjonen i skolen 56
Tospråklig fagopplæring 60
Utvikling av tospråklig kompetanse – skolens rolle 61
Språkenes base og utbygning 62
Morsmålets betydning for skolemestringen 63
Ulike modeller for tospråklig opplæring 64
Noen sentrale faktorer for skolemestring 66
Tospråklig opplæring i flere år 67
Aktiv støtte til elevens språk og bakgrunn – bruk de flerspråklige ressursene! 68
Elevenes aktive rolle i læringsprosesser 68
Aldersblanding 69
Foreldreinvolvering 70
Kunnskapsløftet og den tospråklige opplæringen 70
Grunnleggende ferdigheter 70
Egne læreplaner i norsk og morsmål for minoritetselever . . 71

Lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon 72
Valg av språk i leseopplæringen 77
Tospråklig temaarbeid 78
Temabasert opplæring – språk og fag 78
Tospråklig temaarbeid i praksis 80
Oppsummering 90

Kapittel 3
Rasisme og antirasisme 92
Hva er rasisme? 97
Ulike tilnærminger 97
Pedagogisk fokus i de ulike tilnærmingene 104
Analyse av opplæringstilbudet 109
Antirasistisk analyse av lærebøker 111
Antirasistisk praksis og retten til annerledeshet.
Om å skape et inkluderende læringsmiljø 112
Tospråklig og tilpasset opplæring 113
Internasjonalisering av opplæringen 113
Kunnskaper om rasisme 113
En åpen, inkluderende og solidarisk atmosfære
i klasserommet 114
Aktiviteter som fremmer et inkluderende læringsmiljø/sosial
inkludering 118
Oppsummering 141

Kapittel 4
Internasjonalisering av opplæringen 143
Synliggjøring av det flerkulturelle 144
Hva henger på veggene? 144
Flagg 145
Bøker 148
Dramatiseringer 150
Skilt på flere språk 154
Synliggjøring gjennom ordbilder 154
Lærerstaben 155
Hånddukker 155
Musikk 155
Materiell 156
Fokus på ulik bakgrunn 157
Flerspråklige oppgaver og aktiviteter 158

Leker fra forskjellige land, men også med andre språk. 159
Veksle på å være på hjemmebane – lære av hverandre 160
Arbeid med sammenlikning av ord i ulike språk 161
Innholdet i opplæringen 162
Identifikasjon 162
Dobbel kompetanse 163
Det globale perspektivet 163
Integrering av det globale perspektivet i den daglige opplæringen 163
Kalender. 164
Et eksempel: Opplegg omkring 26. januar (etter Håkan Wall) 164
Videreføring. 165
Norges plass i verden 166
Globingo 168
Oppsummering. 169

Kapittel 5
Det flerkulturelle perspektivet i fagene 170
Matematikk. 170
Hvem er «vi» i lærebøkene?. 170
Ideer til internasjonalisering av matematikkundervisningen . 172
Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) 178
Feiring av divali 181
Id al fitr 183
Kroppsøving 186
Sammenliknende perspektiv i kroppsøving. 187
Norsk 187
Samfunnsfag 190
Naturfag 191
Oppsummering. 191

Kapittel 6
Utvikling av norskspråklige ferdigheter 193
Samhandling er en sjelden aktivitet 195
Språkutviklende fagundervisning gjennom samhandling . . 196
Opplæring i klassen og i egen gruppe 198
Fagtekster og læremidler. 199
Morsmål og bakgrunnskunnskaper. 200
Når norsk er andrespråk 201

Hva kjennetegner andrespråkslæring? 202
Sammenlikninger mellom morsmål og norsk 203
Sentrale sider ved andrespråksopplæringen 205
Lesing og ordforråd 205
Vurdering av elevens ferdigheter 206
Arbeid med litteratur i et andrespråksperspektiv 207
Organisering. 207
Norsk i andrespråksperspektiv – tilpasset opplæring 209
Språk er både kommunikasjonsmiddel og tankeverktøy . . . 211
Den utforskende samtalen 213
Språkutviklende fagundervisning – arbeid med førforståelse 214
Metodiske tilnærminger 216
Aktiv lyttetrening 217
Aktivisere førforståelse 218
Ordforrådstrening 218
Multimodale tekstformer 228
Arbeid med fagord – eksempel fra ungdomstrinnet 229
Uttaletrening 231
Møte formsiden i norsk (grammatiske strukturer). 231
Møte tekster (litteratur) som gir identifikasjon og perspektivutvidelse 232
Oppsummering. 233

Kapittel 7
Samarbeid med foreldre. 234
Symmetriske samarbeidsrelasjoner 236
Medbestemmelse og involvering 238
Syn på foreldrene 241
Informasjon 247
Forventninger. 249
Normer og regler 250
Foreldrenes ulike roller 250
Tiltak 252
Foreldre som aktive lesehjelpere 253
Felles møteplasser for foreldre. 253
Aktivitetstilbud til foreldre 255
Dialogmøter og samarbeidslekser 257
Oppsummering. 259

Kapittel 8
Innlemmingsstrategier, identitet og sosialisering 260
Innlemmingsstrategier 262
Assimilering 263
Integrering 263
Segregering 267
Krav til flerkulturelle samfunn 268
Intern og ekstern sosial integrering 269
Sosialisering og identitetsutvikling 271
Forskyvning av sosialiseringsansvaret 275
Skolen og sosialiseringen 275
Funksjonsnødvendige normer og kulturelle normer 277
Sosiokulturelle faktorer i møte med barnehage – et eksempel 278
Verditilknytning og sosialisering 279
Sosialiseringsresultater og tilpasningsstrategier 280
Oppsummering 283

Kapittel 9
Ledelse i flerkulturelle skoler 284
Utvikling av en flerkulturell skole 286
Utvikling av et inkluderende læringsmiljø 288
Mangfold i lærerpersonalet 289
Rekruttering 290
Kompetanseutvikling 292
Organisering 293
Kontinuitet og systematikk 294
Studieverksteder 295
Læremidler 295
God utnyttelse av den tospråklige ressursen på skolen 296
Foreldresamarbeid – et lederansvar 297
Arbeid med fagene i skolen – et lederansvar 297
Skoler med gode resultater 297
Oppsummering 298

Litteratur 300

Forord

Denne boken er en revidert utgave av *Den felleskulturelle skolen* (2007). Fremdeles er den grunnleggende ideen at skolen er den viktigste møteplassen der barn, unge og voksne lærer å verdsette kulturelt og språklig mangfold. Boken handler derfor om hvordan man tilrettelegger for pedagogisk arbeid i flerkulturelle grupper, og framstillingen har fokus på utvikling av en praksis der man gjør det språklige og kulturelle mangfoldet til en felles ressurs. Dette innebærer en *ressursorientert* pedagogisk tilnærming. På skoler med denne tilnærmingen betraktes mangfold som normaltilstand, og ulike perspektiver gis verdi i fellesskapet. På grunnlag av mangfoldet skaper vi noe nytt sammen: den *felleskulturelle* skolen. Her kommer alles synspunkter, verdier, bakgrunner og ferdigheter fellesskapet til gode. Det blir etablert en felles og mangefasettert plattform som alle identifiserer seg med, og som danner grunnlag for arbeidet i elevgrupper. Jeg benytter betegnelsen *felleskulturell* for den ressursorienterte, flerkulturelle skolen.

Synet på den flerkulturelle skolen kan imidlertid også være preget av *problemorientering*. En problemorientert forståelse fører med seg forestillingen om at skolen er inne i en tilstand som forhåpentlig vil gå over. Mangfoldet er en forbigående og uheldig omstendighet som man forsøker å dempe gjennom ulike organisatoriske løsninger. Det flerkulturelle ivaretas utenfor fellesskapet, noe som innebærer at ikke alle får ta del i de mulighetene som ligger i det språklige og kulturelle mangfoldet som eksisterer i klassen. Marianne Gullestad (2002) skriver: «For kunnskapsutviklingen er mangfoldet i perspektiver en nødvendig verdi, ikke en uheldig omstendighet» (sst. s. 260). I en felleskulturell skole skal *alle* elever få identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Pedagogisk arbeid i en slik skole handler derfor om å skape gode læringssituasjoner for alle uansett språklig og kulturell bakgrunn.

I denne boken tar jeg opp arbeid med å skape en skole der alle elever (og lærere) gis mulighet til identitetsbekreftelse, samtidig som de faglige, personlige og sosiale perspektivene blir utvidet i mer internasjonal retning. Det presenteres eksempler på hvordan man kan bruke den flerspråklige ressursen i klasserommene og i skolen som helhet. Framstillingen handler altså om tiltak for alle elever, som for eksempel internasjonalisering av opplæringen, flerkulturelle perspektiver i fagene og antirasistisk arbeid.

Samtidig er boken en håndbok i hvordan man kan tilrettelegge den

tospråklige opplæringen i henhold til opplæringsloven og andre sentrale føringer, spesielt beregnet på den minoritetsspråklige elevgruppen.

Boken er skrevet for lærerstudenter, lærere og skoleledere i deres arbeid med å utvikle denne *felleskulturelle* skolen der alle barn og unge får oppleve at de hører til, og at forskjeller er naturlig, får utviklet sitt læringspotensial og ikke minst får mulighet til å lære av hverandre.

I denne reviderte utgaven er det foretatt en generell faglig oppgradering med referanse til nyere forskning innenfor det flerkulturelle feltet. Boken inkluderer også endringer i lov- og regelverk som innebærer nye føringer for opplæringen. I tillegg er framstillingen supplert med flere eksempler på god praksis, hentet fra grunnskoler i Norge, Sverige og Danmark.

Oslo, januar 2014
An-Magritt Hauge

Innledning

I innledningen til Meld. St. nr. 20: *På rett vei* (KD 2012–2013) pekes det på at «[s]kolen skal være et speilbilde av det norske samfunnet, med en sammensatt gruppe barn og unge. Elever og lærlinger har ulike evner, ulike kunnskaper og ulik sosial og kulturell bakgrunn. 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» (s. 11). Den enkelte elevs behov, fellesskapet og mangfoldet står sentralt i stortingsmeldingen. Å fokusere på disse tre sidene ved det pedagogiske arbeidet er av stor betydning i utviklingen av den flerkulturelle skolen. Begrepet *mangfold* er blitt viet spesielt stor oppmerksomhet i samfunns- og skolepolitiske dokumenter i de senere årene (UFD 2003, KD 2007, KRD 2003–2004, KD 2010, BLD 2012–2013).

Mangfold blant barn og unge i skolen er imidlertid ikke noe nytt. Lærere og skoleledere har forholdt seg til forskjellighet på ulike måter gjennom historien, som for eksempel ved å tilrettelegge nivådifferensiering, særskilte tilbud eller gjennom ulike støttetiltak inne i klassene. Tilpasset opplæring og differensiering av undervisningen er pedagogiske virkemidler som benyttes for å ivareta elever med forskjellige læringsforutsetninger og behov.

Fra 1970-årene ble mangfoldet i skolene utvidet til også å inkludere flyktninger og innvandrere eller barn av innvandrere i skolen. Mange av disse elevene fikk all sin opplæring sammen med majoritetsspråklige elever på et språk de ikke mestret, noe som ga dårlige læringsbetingelser. Dette ser vi av søksmål som kommer fra minoritetsspråklige voksne som hevder at de ikke har hatt utbytte av grunnskoleopplæringen i Norge. Flere steder i landet ble det imidlertid iverksatt ulike ordninger som skulle kompensere for elevenes manglende mestring av norsk, som for eksempel innføringsklasser og mottaksklasser. Dette var tilbud der elevene gikk i egne grupper der det ble gitt intensiv norskopplæring med det som mål at elevene etter en periode skulle kunne følge all opplæring i ordinær klasse.

I løpet av 1980- og 1990-årene ble det iverksatt flere tiltak spesielt beregnet på minoritetsspråklige elever. Elevenes behov for særskilt tilrettelegging og det flerkulturelle perspektivet, i den grad dette var til stede, ble ivaretatt utenfor den ordinære klassen og var lite integrert i skolen som helhet. Tanken var at når de minoritetsspråklige elevene hadde lært norsk,

så ville «problemet» gå over. Det ble da forventet at elevene kunne delta i opplæringen i ordinære grupper uten behov for støtte. Særtiltakene kunne avvikles.

Den språklige og kulturelle kompetansen elevene hadde med seg, ble i liten grad verdsatt som gyldig eller interessant kunnskap i skolen.

Nå er den pedagogiske tilnærmingen en litt annen. Det at elever behersker ulike språk, blir i dag i større grad sett på som en ressurs for skolen. På samme måte ønsker man å se på kulturelt og språklig mangfold som en berikelse og ressurs – mer enn som et problem. (Se for eksempel strategiplanen: *Likeverdig opplæring i praksis*! KD 2007, St.meld. nr. 49: *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (KRD 2003–2004), St.meld. nr. 30 (UFD 2003–2004): *Kultur for læring* og St.meld. nr. 16 (KD 2006–2007): … *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*). I Stortingsmelding nr. 49 pekes det på at flerspråklighet anses som en ressurs, og at «kompetanse i morsmål er en viktig ressurs» (KRD 2003–2004: 91), og i NOU nr. 7 (KD 2010) ble det til og med understreket at «… det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked» (sst. s. 12). Utvalget som utarbeidet rapporten, forslo også en «revidering av dagens læreplan i morsmål for språklige minoriteter slik at utvikling av morsmålet og flerspråkligheten gis en større egenverdi» (sst. s. 12). Her ble altså verdsetting av flerspråklighet som ressurs for individet og for samfunnet understreket.

Skolen skal tilpasses elevene og ikke omvendt. I et flerkulturelt perspektiv må dette bety endringer i skolen som helhet som gir rom for og anerkjenner annerledeshet, samtidig med iverksetting av ordinære tiltak spesielt utviklet for at de minoritetsspråklige elevene skal mestre skolens krav. En skole tilpasset bare de majoritetsspråklige elevene ivaretar ikke dette. Da må elevene tilpasse seg skolens opplæringstilbud, og det er ikke den formen for tilpasset opplæring vi ønsker. Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige elever kan føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov, ikke minst kan elevene utvikle problematferd, språkvansker og lese- og skrivevansker (Shultz mfl. 2008).

Den felleskulturelle (ressursorienterte, flerkulturelle) skolen har som sitt utgangspunkt at virksomheten bygger på mangfoldet blant elevene. I strategiplan *Likeverdig opplæring i praksis*! (KD 2007) ble det pekt på nettopp dette. Det står: «En flerkulturell skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse

og kan bidra til aksept for anerkjennelse av ulikheter» (sst., s. 9). Ulikhet og mangfold skal settes på dagsordenen og bli en kilde til berikelse, noe som er en nødvendighet for kunnskapsutviklingen i skolen og i samfunnet.

Samtidig skal skolen inkludere tiltak som imøtekommer de språklige minoritetselevenes behov for tilrettelegging. Slike tiltak bør inkluderes i skolens ordinære virksomhet og ikke bare ekskluderes fra skolens øvrige aktiviteter. For eksempel vil den tospråklige fagopplæringen innebære at elevene får en faglig gjennomgang av et tema på et språk de forstår. Dette kan foregå i egen gruppe. Samtidig kan den tospråklige læreren bidra til internasjonalisering av opplæringen gjennom å delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av temaer gruppen som helhet arbeider med. Tiltakene beregnet på de minoritetsspråklige elevene kan da bli *ordinære* tiltak som både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever profitterer på. Dette blir en tilpassing av opplæringen som bidrar til at *alle* elevene skal få så god opplæring som mulig. Når dette preger skolen både ideologisk og praktisk, kan man snakke om en *vid* forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006).

Denne boken fokuserer på hvordan man kan utnytte den flerkulturelle kompetansen som elever, foreldre og lærere har. Samtidig gis det råd og veiledning i hvordan man tilrettelegger opplæringen som spesielt ivaretar minoritetsspråklige elever.

Opplæringen skal gi identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for alle elever i skolen. Det er dette som ligger i betegnelsen *den felleskulturelle skolen*. Vi skaper noe *nytt* og *felles* som inkluderer og bygger på mangfoldet i elevgruppen.

Ofte benyttes *den flerkulturelle skolen* som en beskrivende betegnelse på en skole der det går minoritetsspråklige elever. Elevene selv ivaretar annerledesheten, og skolen setter inn særtiltak for at elevene etter hvert skal kunne «gli inn i» et norsk homogent fellesskap. Annerledesheten (det flerkulturelle) blir sett på som et overgangsfenomen. På en slik skole kan mangfold bli et problem, «sand i maskineriet», som man må redusere effekten av. Dette er en skole med minoriteter, en problemorientert skole. En annen måte å benytte betegnelsen en flerkulturell skole på er å endre skolens innhold og organisering slik at alle elever blir en del av et flerkulturelt fellesskap. På slike skoler er tiltak for minoritetsspråklige elever ordinære tiltak, og det språklige og kulturelle mangfoldet danner basis for den pedagogiske virksomheten. Ulike perspektiver møtes i klasserommet. Dette er en ressursorientert skole. Disse ulike måtene å benytte betegnelsen *den flerkulturelle skolen* på drøftes i kapittel 1. Hele resten av boken bygger videre på oppfatningen om den *ressursorienterte* skolen og beskriver hvordan det daglige arbeidet

kan organiseres, planlegges og gjennomføres i tråd med denne forståelsen. Dette kaller jeg den *felleskulturelle* skolen.

Et sentralt tiltak for å sikre de minoritetsspråklige elevene skolefaglig læring er å tilby god opplæring i norsk med velkvalifiserte lærere. Samtidig vet vi at elever som ikke mestrer norsk, profitterer på å få skolens fagstoff gjennomgått på et språk de forstår. Dette inngår i betegnelsen *tospråklig opplæring*, og i kapittel 2 beskrives tilrettelegging av denne opplæringen. Her viser jeg til styringsdokumenter og gir en teoretisk innføring i tospråklig og tilpasset opplæring for språklige minoritetselever. Det foreligger forholdsvis mye forskning som viser at det eksisterer et prestasjonsgap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever på skolen (se for eksempel Bakken 2003a). Samtidig har vi også forskningsbasert kunnskap om faktorer som bidrar til å minske dette gapet. Tospråklig opplæring i minst 4–5 år med vel kvalifiserte lærere er et viktig tiltak for å forbedre elevenes muligheter til å gjøre skolekarriere (se for eksempel Cummins 1994, Thomas og Collier 2001). I boken redegjør jeg for internasjonale og nasjonale undersøkelser som gir forskningsbasert kunnskap om denne opplæringsformen.

For at de minoritetsspråklige elevene skal få fullt utbytte av opplæringen, har elevene rett til særskilt norskopplæring. Dersom de har behov for det, har de også rett til tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Det kan være vanskelig for lærerne som skal gjennomføre denne opplæringen, å skape et helhetlig og sammenhengende skoletilbud til elevene. I dette kapitlet gir jeg derfor eksempler på hvordan for eksempel norsklærer, kontaktlærer og tospråklig lærer kan arbeide sammen, slik at eleven opplever en helhetlig skoledag. I tillegg gis det mange eksempler på hvordan man kan få til kulturell og språklig utveksling mellom elever med ulik kompetanse i en gruppe. Det handler blant annet om det sammenliknende perspektivet i fagene og i tverrfaglige tema- og prosjektarbeider. Jeg beskriver en modell for samarbeidet mellom kontaktlærer, norsklærer og tospråklig lærer. I modellen illustreres dette samarbeidet med en trekant. Jeg kaller det derfor *trekantsamarbeid*, selv om det selvfølgelig ikke er slik at det nødvendigvis er tre ulike personer. En tospråklig lærer kan for eksempel være kontaktlærer og på den måten inneha flere funksjoner i trekanten. I framstillingen beskrives også hvordan man kan inkludere andre samarbeidspartnere, som for eksempel foreldre og SFO-tilsatte (i Oslo kalt aktivitetskolen), for å skape bedre sammenheng mellom skolefaglig arbeid og fritidsrelaterte aktiviteter.

Rasisme er en faktor som innvirker på elevenes skoledag og på skolens virksomhet som helhet. I kapittel 3 står derfor dette temaet i fokus. Jeg drøfter der sentrale begreper for å belyse hva rasisme er, og setter dette inn i en skolesammenheng. Jeg gjør rede for ulike måter å forstå rasisme på, og

hvordan disse forståelsesmåtene resulterer i ulik pedagogisk praksis. Her benyttes teorier utviklet blant annet i Storbritannia og i USA. Rasisme forstått som et holdningsfenomen (fordommer og xenofobi) settes opp mot en pedagogisk praksis som bygger på en mer strukturorientert forståelse, som for eksempel likestilling.

Kapittel 3 omhandler også antirasistisk praksis. Der gis det mange forslag til hvordan man skaper et inkluderende læringsfellesskap basert på individbasert og ikke kategoribasert samhandling.

Prinsippet om å bygge på det man har felles for så å forstå og håndtere forskjeller, danner bakteppet til flere av forslagene til antirasistisk praksis. Det gjelder også å finne felles samhandlingsarenaer, der alle har mulighet til å hevde seg og arbeide for et felles mål. Ulike typer elevaktive arbeidsformer og samarbeid beskrives som slike arenaer. Det forutsetter imidlertid at man velger temaer der de minoritetsspråklige elevene kan benytte sin spesielle kompetanse og bidra med sine perspektiver til gruppen. Aldersblanding (peer-tutoring) er også en organiseringsform som kan fremme antirasisme. Organisering av opplæringen er således en viktig antirasistisk oppgave. Etablering av gode sosiale relasjoner mellom elevene står sentralt i dette arbeidet. Ikke minst er det viktig å følge med på om enkeltelever faller ut av fellesskapet. I tillegg til observasjoner og samtaler med elever kan sosiometri være et nyttig redskap til å få informasjon om vennekonstellasjonene i en gruppe. Det gis derfor en innføring i hvordan man kan benytte et slikt verktøy.

Internasjonalisering av opplæringen handler om et sammenliknende og globalt perspektiv, og i kapittel 4 gis det praktiske eksempler fra klasserommet på hvordan man kan ivareta et slikt perspektiv.

Det flerkulturelle perspektivet skal integreres i alle fag i grunnskolen. Dette er en spennende utfordring for lærerne. Mange jeg har snakket med, har gitt uttrykk for at det er vanskelig å la perspektivet gjennomsyre arbeidet med fagene. Av den grunn er det ikke sjelden at skoler løser den flerkulturelle utfordringen gjennom å arrangere for eksempel internasjonal temauke eller flerkulturell festival. Resten av skoleåret preges imidlertid ofte av at perspektivet uteblir. I kapittel 5 beskriver jeg hvordan det flerkulturelle perspektivet kan innarbeides i fagene. Jeg velger å komme med eksempler hentet fra noen av fagene i skolen. Her hentes en del fagstoff fra rapportene *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker* (Skjelbred og Aamotsbakken 2003) og *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv* (Aamotsbakken mfl. 2004).

Det er viktig at minoritetsspråklige elever utvikler norskspråklige ferdigheter. Dette behandles i kapittel 6, der jeg gjør rede for sentrale faktorer i

forbindelse med organisering av opplæringen og gir eksempler på metodiske grep i norskopplæringen. Et spørsmål jeg stadig får, er om de minoritetsspråklige elevene vil profittere mest på å få norskopplæring i egen gruppe eller om det beste er å få norskopplæring sammen med morsmålsbrukere av norsk. Det fins ikke noe generelt svar på dette. For noen elever er det riktig å gi opplæring i egen gruppe, mens det for andre kan være det beste tilbudet å delta i morsmålsfaget norsk sammen med majoritetsspråklige elever. Dette drøftes i boken. I kapittel 6 gjør jeg rede for en del andrespråksteoretiske betraktninger, som etterfølges av en rekke eksempler på praktisk tilrettelegging. Jeg har valgt å fokusere spesielt på aktiviteter som systematisk trener nytt ordforråd og førforståelse av en tekst eller et tema, men også metodiske tilnærminger til utvikling av andre nivåer i språket behandles i boken.

Har man en ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen, oppfatter man elevenes foreldre som likeverdige samarbeidspartnere. I kapittel 7 tar jeg utgangspunkt i hvordan man kan skape symmetriske samarbeidsrelasjoner mellom skole og hjem. Foreldrene skal ha reell medinnflytelse og involvering. Det har store konsekvenser for samarbeidet om skolen har et mangelsyn (problemsyn) eller et syn på foreldrene som reelle partnere. Det siste innebærer å se på foreldrene som ressurs og er av Nordahl (2003) kalt *myndiggjøring*. Jeg har i denne boken valgt å beskrive hva som kjennetegner en samarbeidspraksis basert på myndiggjøring. For at foreldrene skal oppleve å ha autoritet i forhold til sine barn, er det viktig at de er informert om det skolen arbeider med, og at skolen tar deres synspunkter på alvor. Samtidig er det viktig at lærerne ser at foreldrene er de viktigste informantene når det gjelder kunnskaper om barna. I dette møtet kan mange foreldre oppleve avmakt. I kapitlet gir jeg eksempler på tiltak som har vist seg å fremme et symmetrisk samarbeid mellom skole og hjem, som for eksempel språkhomogene foreldremøter og involvering av foreldre i leseopplæringen av barna.

Hvordan elevene mestrer skolens mange krav, har også noe med sosialiseringsprosesser å gjøre. Skolen har en viktig rolle i elevenes sosialisering. Dette henger sammen med hvordan man forstår og forholder seg til ulike sosialiseringsprosesser i samfunnet. Dette behandles i kapittel 8. Det gis en innføring i sosialiseringsteoretiske modeller, og dette ses i sammenheng med identitetsutvikling. I denne forbindelse setter jeg også søkelyset på familiens rolle for barns og unges utvikling. Dette ses igjen i sammenheng med ulike innlemmingsstrategier, som integrering, assimilering og segregering, og settes inn i dikotomien den ressursorienterte og den problemorienterte skolen. Integrering er både en intern og en ekstern prosess. I hvor stor grad