

# MASTERGRADSOPPGAVE

**Ja takk, begge deler! Anerkjennelse og tospråklig identitet**

---

**Hrund Eivarr**

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk  
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



## Forord

Oppgaven har vært en innvielse i en akademisk skrivetradisjon som har vært meget lærerik. Prosessen har vært disiplinerende, arbeidskrevende og gitt et nytt perspektiv på samfunnsvitenskap. Den har ikke minst vært en enestående anledningen å fordype meg i meningsfull teori.

Tusen takk til min veileder Hans Petter Willie som har gitt meg gode og kritiske tilbakemeldinger som holdt meg på sporet på en kronglete vei, og uvurderlig oppmuntring når det buttet imot!

Takk til Nina for korrekturlesing og oppmuntring, og likeledes til Cornelia for innspill.

Takk til min familie og venner som har vært tålmodig i mitt psykiske fravær.

Hobøl, mai 2015

Hrund Eivarr

## Sammendrag

**Tittel:** Ja takk, begge deler! Anerkjennelse og tospråklig identitet.

**Tema og problemstilling:** Tema for denne teorioppgaven er anerkjennelse og tospråklig identitet. Minoritets elever er i en vanskelig overgang og opplever lavere læringsutbytte enn majoritets ungdom. Deres tospråklige identitet innebærer både et morsmål, majoritetsspråk og en identitet. Anerkjennelse i form av sosial verdsettelse er viktig i møte med disse elevene. Problemstillingen lyder: Hvilken betydning har anerkjennelse av tospråklig identitet for tilegnelsen av andrespråket norsk? Fire forskningsspørsmål blir stilt: Hva innebærer tospråklig identitet? Hva sier nyere forskning om anerkjennelse av tospråklig identitet? Hva sier skolepolitiske dokumenter som omhandler opplæring i grunnleggende norsk og morsmål om anerkjennelse av tospråklig identitet? Hvilke konsekvenser bør teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet ha for praksis i skolen?

**Metode og teori:** Den hermeneutiske metoden blir anvendt i avhandlingen, hvor teoretikere fra forskningsfeltet andrespråkstilegnelse fungerer som informanter. Her er fokus på den sosiale grenen av forskningsfeltet med det overordnede sosiokulturelle perspektiv. Alex Honneths anerkjenneleseteori blir benyttet for å belyse anerkjennelse av tospråklig identitet, med behovet for sosial verdsettelse. Forskere som Jim Cummins, Thor Ole Engen og Lars Anders Kulbrandstad, Kelleen Toohey, Anders Bakken og Thomas Hylland Eriksen blir drøftet for å belyse problemstillingen.

**Resultat:** Anerkjennelse av tospråklig identitet er å betrakte som sosial verdsettelse og har positiv betydning for tilegnelse av norsk. Oppgaven ser på tospråklig identitet både i lys av morsmål og identitet, og identitetsforhandlinger mellom elev og lærer som sentral for utvikling av en positiv identitet. Flere tiltak blir drøftet med fokus på å bemyndiggjøre minoritets eleven i klasserommet, hvor menneskelige relasjoner er kjernen. Uansett opplæringsmodeller i grunnleggende norsk, er anerkjennelse av den tospråklige identiteten minste krav i møte med minoritets elever, med verdsettelse av morsmål og tilhørende nasjonal kultur. Skolepolitiske dokumenter stipulerer anerkjennelse av tospråklig identitet hos minoritets elever i Norge, mens opplæringsloven er mer restriktiv. Det er grunn til optimisme hvor en større andel minoritets ungdom i Norge tar høyere utdanning og er mer opptatt av sosial mobilitet enn majoritets ungdom.

## **Abstract**

**Title:** Yes please, both! Recognition and bilingual identity.

**Subject and research question:** the subject of this theoretical study is recognition and bilingual identity. Language minority students experience underachievement compared to language majority students in Norway. Their bilingual identity includes both languages (L1, L2) and an identity. Social recognition is important in the school encounter. The research question is: What significance does recognition of bilingual identity have for the acquisition of Norwegian as a second language? Four more research questions follow: What does bilingual identity mean? What does research that is more recent reveal on recognition of bilingual identity? What does school policy on basic instruction of Norwegian as a second language and L1 indicate about recognition of bilingual identity? What consequences should this theory have on school practice?

**Method and theory:** To answer my research question I have chosen to use hermeneutics as a method, with theory from second language acquisition as a source, with focus on social context and social cultural theory. To investigate recognition of the bilingual identity Alex Honneth's theory of recognition is applied, with focus on the need for cultural appreciation. To investigate the research question theorists are discussed such as Jim Cummins, Thor Ole Engen & Lars Anders Kulbrandstad, Kelleen Toohey, Anders Bakken and Thomas Hylland Eriksen.

**Results:** Recognition of bilingual identity is cultural appreciation and has a positive significance for the acquisition of Norwegian. The study views bilingual identity both from the perspective of language and identity, where identity negotiations between student and teacher are crucial for the development of positive identity. Interventions aimed at empowering language minority students are discussed, where relations are at the heart of schooling. Whatever the program of instruction in Norwegian as a second language is recognition of bilingual identity a minimum requirement in encountering language minority students, with affirmation of L1 and the national culture. School policy stipulates recognition of language minority student's bilingual identity in Norway, but the Education Act is more restrictive. There is cause for optimism considering that more language minority students engage in higher education, and social mobility seems to be more important for them.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
1. INNLEDNING.....	7
2. METODE .....	12
2.1 Innledning .....	12
2.2 Drøfting – metode.....	14
3. TOSPRÅKLIG IDENTITET .....	17
3.1 Innledning .....	17
3.2 Tospråklig identitet –nasjonal identitet .....	18
3.3 Tospråklig identitet – identitetsforhandlinger .....	21
3.4 Tospråklig identitet - læreridentitet og identitetsforhandling.....	23
3.5 Konklusjon.....	24
4. ANERKJENNELSE AV TOSPRÅKLIG IDENTITET .....	27
4.1 Innledning .....	27
4.2 Anerkjennelse av tospråklig identitet - tospråklighet .....	28
4.2.1 Fenomener ved tospråklighet .....	29
4.2.2 Kognitive fordeler ved tospråklighet .....	31
4.3 Anerkjennelse av tospråklig identitet – morsmålsopplæring og tospråklig opplæring ..	32
4.3.1 Argumenter for morsmålsopplæring.....	33
4.4 Annerkjennelse av tospråklig identitet – effektivitetsforskning .....	35
4.5 Anerkjennelse av tospråklig identitet – maktforhold .....	38
4.6 Konklusjon.....	41
5. SKOLEPOLITISKE DOKUMENTER OG ANERKJENNELSE AV TOSPRÅKLIG IDENTITET .....	44
5.1 Innledning .....	44
5.2 Anerkjennelse av tospråklig identitet – opplæringsloven.....	44
5.3 Anerkjennelse av tospråklig identitet – læreplaner .....	46
5.4 Anerkjennelse av tospråklig identitet – kartlegging av språkferdigheter .....	50
5.5 Anerkjennelse av tospråklig identitet – veiledningsmateriell.....	52
5.6 Konklusjon.....	54
6. KONSEKVENSER FOR PRAKSIS.....	56
6.1. Innledning .....	56
6.2 Konsekvenser for praksis - tiltak .....	57
6.3 Konsekvenser for praksis - tospråklig identitet .....	60
6.4 Konsekvenser for praksis – anerkjennelse av tospråklig identitet.....	61

6.5 Konsekvenser for praksis – skolepolitiske dokumenter .....	63
6.6 Konklusjon.....	63
7. KONKLUSJON OG DRØFTING .....	66
Litteratur.....	70

## 1. INNLEDNING

*«Imagine all the people sharing all the world»* (John Lennon)

En verden uten grenser - tanken fordret da jeg som ungdom på syttitallet fikk en gylden sjanse til å gå på en internasjonal skole med visjon om at verden kunne bli en. På skolen preget anerkjennelse og nysgjerrighet relasjonen mellom elevene fra ulike folkegrupper, noe så ulikt den rigide etniske maktpyramiden som preget skolen jeg kom fra, hvor en stolt nasjonal monokultur var den eneste som var lov å representere og fremheve. Alt som bar preg av en annen etnisk kultur, var i beste fall ikke interessant eller relevant. Erfaringen fra skolegang og innvandring i flere land, både som barn og voksen og nå med tospråklige barn og barnebarn, har gitt meg et perspektiv som har beriket mitt liv og yrkesliv som lærer. Det har også ført til nysgjerrighet på andrespråkstilegnelse, og anerkjennelse av tospråklighet.

Gjennom 25 år i læreryrket har jeg heldigvis fått oppleve det voksende mangfold på skolen og fått muligheten til å oppleve vidt forskjellige skoler. Alt fra å undervise, som nå på et lite tettsted på Østlandet, i klasser med sjelden mer enn en elev som representerer en annen nasjonalitet enn det norske, til å være kontaktlærer for 30 elever som representerer 15 forskjellige nasjonaliteter på Oslos østkant anno 2003. Det sist nevnte var et av de mest dynamiske og inkluderende klassemiljøer som jeg har opplevd, med en bratt læringskurve for pedagogen. Studier viser at andelen elever med minoritetsbakgrunn oppnår lavere læringsutbytte enn majoritetsungdom (Bakken 2003, s. 13), og det stemte med min elevgruppe til tross av tilrettelegging i opplæring av grunnleggende norsk. Dette gjorde meg nysgjerrig på andrespråkstilegnelse og anerkjennelse i et skolesamfunn preget av mangfold. Flere av mine elever hadde gode morsmålsferdigheter, men det ga ikke uttelling på karakterkortet å være tospråklig eller noen annen verdsettelse. Jeg undret meg over denne mangelen på anerkjennelse av tospråklig identitet. I vissheten om hvor viktig rolle anerkjennelse spiller i relasjoner, lurte jeg på om det hadde betydningen for tilegnelse av andrespråket norsk.

Forskningsfeltet andrespråkstilegnelse er meget omfattende og inkluderer flerfoldige underkategorier, som dekker språk i kontekst, lingvistiske perspektiver, psykolingvistiske og nevrolingvistiske perspektiver, ferdighetslæring, individuelle forskjeller, læringsarena, og vurdering (Gass & Mackey, 2014). I oppgaven er fokus på tospråklig identitet som hører til den sosiale grenen av forskningsfeltet, hvor individet i sosiale relasjoner og det sosiokulturelle perspektivet er overordnet (Duff, 2014, s. 413). Forskningen tar med seg teoretikere innen perspektivet som Vygotsky, som var opptatt av den sosiale siden av læring og av språk som

verktøy i sosial samhandling, og Bakhtin med fokus på «stemme» og det å kjempe seg til «passende stemmer» i spesifikke kulturelle og historiske aktiviteter og kontekster (Toohey, 2003, s. 2). Denne sosiale siden av andrespråkstilegnelse har fått økt interesse innen forskningen, hvor den mer tradisjonelle kognitive og individuelle siden har vært dominerende. Sagt med andre ord - det som skjer utenfor eleven er også blitt interessant for forskning og ikke kun det som er inne i eleven.

Andrespråkstilegnelse har ofte vært sett på som tilegnelse av kulturelle og lingvistiske manuskripter, og forskning på andre språk de siste 20 årene har vært mest opptatt av spørsmål som hvem lærer hva og hvor mye. McDermotts forslag om at forskere må plassere disse spørsmålene i undersøkelser på sosiale relasjoner og kulturell praksis i grupper, representerer et fremvoksende perspektiv som utfordrer de dominerende områder innen forskningsfeltet andrespråkstilegnelse (Toohey, 2003, s. 1).

Viktigheten av sosial samhandling både i forhold til identitet og læring blir sentral, og relasjoner er en viktig nøkkel for forståelse. «Identitet blir ikke betraktet som en individuell attributt, men heller som et produkt av identitetspraksis» (Toohey, 2003, s. 125).

Oppgaven er en litteraturstudie, hvor teorien erstatter informanter og feltarbeid, og forskning og teori blir drøftet for å belyse oppgavens fenomener ved å benytte den hermeneutiske metode, videre omhandlet i metoddelen. Her vil jeg undersøke nærmere ulike deler som tospråklig identitet og anerkjennelse og tilegnelsen av majoritetsspråket norsk, for å belyse helheten som inkluderer alle disse delene. Problemstillingen lyder som følgende:

*Hvilken betydning har anerkjennelse av tospråklig identitet for tilegnelsen av andrespråket norsk?* For å svare på problemstillingen trekker jeg inn sentrale forskere på feltet som Jim Cummins, Thor Ole Engen og Lars Anders Kulbrandstad, Kelleen Toohey og Anders Bakken. I dette litteraturstudiet må bakenforliggende begreper og fenomener utforskes, for å prøve å forstå sammenhengen og hvordan dette påvirker hverandre og hva skolen bør gjøre i lys av dette. Derfor har jeg forsøkt å operasjonalisere disse begrepene for å avgrense og presisere ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. Hva innebærer tospråklig identitet?
2. Hva sier nyere forskningen om anerkjennelse av tospråklig identitet?



3. Hva sier de skolepolitiske dokumenter som omhandler opplæring i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter i grunnskolen om anerkjennelse av tospråklig identitet.
4. Hvilke konsekvenser bør teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet ha for praksis i skolen i lys av teorien?

Under det første forskningsspørsmålet, *om hva en tospråklig identitet innebærer* blir Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet «tospråklig identitet» presentert, og denne definisjonen brukes i oppgaven. Definisjonen blir drøftet, for så å se hvordan det er nyttig å se på fenomenet tospråklig identitet som flertydig, både i lys av språk og identitet. Siden blir begrepsdelen «identitet» i begrepet «tospråklig identitet» definert og drøftet sammen med fenomenet nasjonal identitet. Videre går vi til identitetsforhandlinger - om hva en elev kan være i kraft av relasjoner i klasserommet, og hvordan læreridentiteten påvirker disse forhandlinger. Til slutt prøver jeg å sammenfatte svar på forskningsspørsmålet og hvordan det bidrar til å belyse oppgavens problemstillingen.

Under det andre forskningsspørsmålet, *om hva forskningen sier om anerkjennelse av tospråklig identitet*, skal selve begrepet og det teoretiske grunnlaget for anerkjennelse med Axel Honneths teori gjennomgås. Siden ser vi på hva forskningen sier om anerkjennelse av tospråklig identitet, ved anerkjennelse av tospråklighet. Herunder drøftes hvilke fenomener som inngår i tospråklighet og hvilke fordeler det kan innebære. Så drøftes anerkjennelse av tospråklig identitet, ved anerkjennelse av språk - morsmål. Herunder hvilke fordeler morsmålsundervisning har, og argumenter som støtter den. Etter det drøftes anerkjennelse av tospråklig identitet i forhold til effektivitetsforskning og maktforhold. Til slutt prøver jeg å sammenfatte svar på forskningsspørsmålet og hvordan det bidrar til å belyse oppgavens problemstillingen.

Under det tredje forskningsspørsmålet *om hva skolepolitiske dokumenter som omhandler opplæring i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter i grunnskolen sier om anerkjennelse av tospråklig identitet*, blir relevante deler av det øverste styringsdokument for skolen, opplæringsloven, gjennomgått. Så drøftes «Læreplanverket for Kunnskapsløftet» fra 2006. Her rettes søkelyset først mot læreplanens overordnede deler, det vil si den generelle delen og prinsipper for opplæringen, før planen for grunnleggende norsk og morsmål granskes. Etter det behandles kartleggingsmateriell i grunnleggende norsk, morsmål, skolefaglig ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer og

veiledningsdokumenter som har med læreplanene i morsmål og grunnleggende norsk å gjøre. Til slutt prøver jeg å sammenfatte svar på forskningsspørsmålet og hvordan det bidrar til å belyse oppgavens problemstillingen.

Under det fjerde forskningsspørsmålet, *om hvilke konsekvenser teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet har for praksis*, skal det drøftes hva vi vil med anerkjennelse av tospråklig identitet i forhold til praksis, og i det øyemed se på hvilke rolle anerkjennelse spiller for konstitusjoner og samfunnsordning. Så skal vi se på flere tiltak fra forskere som oppgaven har beskjeftiget seg med, for så å oppsummere hva skolen bør gjøre i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet i forhold til forskningsspørsmålene. Det dreier seg om hva skolen bør gjøre i lys av hva tospråklig identitet innebærer, hva den bør gjøre i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet og til slutt hva den bør gjøre i lys av hva skolepolitiske dokumenter sier om anerkjennelse av tospråklig identitet.

Teksten i oppgaven består av åtte deler, med denne innledningen som første del, en metodedel som andre del, etterfulgt av fire deler viet hvert sitt forskningsspørsmål og en siste del som består av konklusjon og drøfting. Jeg har valgt å inkludere fortløpende drøfting i oppgaven, unntatt i metodedelen hvor drøfting kommer etter at teorien om hermeneutikken er gjennomgått.

Begreper benyttet i oppgaven er «minoritetselev», «minoritetspråklig elev» og «tospråklig elev» og brukes om hverandre. Merkelappen «tospråklig» elev er den som i størst grad bemyndiggjør eleven, ettersom den synliggjør også majoritetsspråket som eleven behersker også til en viss grad.

Hvordan man blir definert eller blir beskrevet av andre i forskningsøyemed eller generelt i livet vil alltid være ufullstendig, subjektivt og kontekstavhengig. Mennesker har alltid flerfoldige sosiale roller, identiteter og karakteristikk, og ikke alle er relevante eller fremtredende i øyeblikket beskrivelsen forekommer, eller at en kortfattet beskrivelse kan yte dem rettferdighet. Uansett hvilke merkelapper blir brukt for å beskrive språkelever, setter disse «naming practises» eleven, evnene og ambisjonene i en viss bås, som i seg selv har blitt tema for kritisk refleksjon og teorier i anvendt lingvistikk (Block et al., sitert i Duff, 2014, s. 410).

I tillegg til å belyse anerkjennelse av tospråklig identitet er mitt formål med oppgaven å forbedre min praksis som lærer og rådgiver i møte med språklige minoriteter, forhåpentligvis gjennom

å erverve mer kunnskap om feltet. Min ønske er at skolen i sin helhet kunne være bedre rustet i dette møtet med ungdom som ofte finner seg i en vanskelig overgang som innvandring mellom land kan innebære. Jeg ønsker at ansatte i skolen kunne komme frem til en holdning om at tospråklighet er en rikdom for de mange, og ikke et problem for den enkelte, og at vi heller kunne bejuble det flerkulturelle med alle sine utfordringer.

## 2. METODE

*“It is the tyranny of hidden prejudices that makes us deaf to what speaks to us in tradition.”*  
(Hans-Georg Gadamer)

### 2.1 Innledning

I oppgaven benyttes hermeneutikken som metode og derfor er det naturlig å se nærmere på hva læren om hermeneutikken går ut på. Hermeneutikken er et forsøk på både å lage en metodelære for fortolkning og beskrive vilkårene for å forstå meningsfulle fenomener som mennesker opplever (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Det er en del problemer knyttet til denne fortolkningen og hermeneutikken forsøker å klargjøre denne prosessen (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Meningsfulle fenomener må tolkes for å kunne forstås og mennesker er sosiale aktører som bedriver med tolkning hele tiden. Dette er nødvendig for relasjoner med andre mennesker, og denne samhandlingen kan by på utfordringer hvis ikke kulturelle og sosiale forutsetninger er like hos aktørene (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Desto større forskjell på forfatterens ståsted og fenomenet som er objekt for fortolkning, desto vanskeligere blir det (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Fenomener kan også være systematisk flertydige eller systematisk uklare (Gilje & Grimen, 1993, s. 143), og henspille på annet enn mening, for eksempel hensikter, eller grunn (Gilje & Grimen, 1993, s. 143).

Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster. Mye av det de forsøker å forklare, er dessuten også meningsfulle fenomener, for eksempel atferdsmønstre, normer, regler, verdier, forventningsmønstre (for eksempel sosiale rollemønstre) o.l. Fortolkninger og forståelse av mening ligger derfor i bunnen på disse fagene. Det utgjør en helt vesentlig del av deres fundament. Store deler av forskningsprosessen i samfunnsvitenskapene, som i andre fag, kan dessuten oppfattes som en fortolkningsprosess (Gilje & Grimen, 1993, s. 144).

Mennesker, i motsetning til andre dyreslag, beskriver og tolker hva de gjør, har mening om fenomener og bruker begreper om disse, forestiller seg, har sine trosoppfatninger og verdier (Gilje & Grimen, 1993, s. 145). Dermed må samfunnsforskere forholde seg til en verden som allerede er fortolket av sosiale aktører (Gilje & Grimen, 1993, s. 145). Identitet er også et av disse fenomener, og det er dette fenomenet som er relevant for oppgaven:

Mennesker har oppfatning om sin egen identitet, om hvem de er, og hvem de ønsker å være. Deres egne og andres oppfatninger av hvem de er (som ikke nødvendigvis faller

sammen), bestemmer derfor ofte hvem vi er. De har oppfatninger om hvordan deres samfunn er, og hvordan det bør være. Slike oppfatninger er ofte bestemmende for hvordan deres samfunn er (Gilje & Grimen, 1993, s. 145).

Innen hermeneutikken finnes to tradisjoner for hvordan man skal forholde seg til aktørens beskrivelse av seg selv og sine egne aktiviteter. Den ene mener at samfunnsvitenskapelig forskning må bygge på disse beskrivelsene og den andre mener at forskning skal se bort fra dem (Gilje & Grimen, 1993, s. 145). Begge posisjoner har sine utfordringer, i den første kan forskeren lett bli lurt av oppfatninger som kan skjule for eksempel maktforhold i samfunnet, og i den andre kan forskeren havne i en posisjon hvor det ikke blir forståelig hva mennesker gjør og hvorfor (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). «Dobbel hermeneutikk» tar begge disse posisjoner med seg, det vil si at samfunnsviteren tar med seg den sosiale aktørens beskrivelser og oppfatninger av seg selv og rekonstruerer dem innenfor samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper og dermed gå utover disse selvopfatningene (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). Dette er mulig ved å benytte seg av såkalte «erfaringsnære begreper» som ligger i den sosiale aktørens beskrivelser og «erfaringsfjerne begreper» som forskeren bruker, som eksempelvis aktørens begrep «læring» eller «familie» versus forskerens begrep «sosialisering» og «primærgruppe» (Gilje & Grimen, 1993, s. 147).

En grunntanke i hermeneutikken er at vi møter verden på godt og vondt med en viss forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I en sosial aktørs forforståelse inngår komponenter som språk, trosoppfatninger, forestillinger og personlige erfaringer. Denne forforståelsen kan bestå i «taus kunnskap», og den henger sammen i et løst sammenkoblet system hvor aktøren forstår verden som «holistisk», og denne forforståelsen er «reviderbar» - den forandres gjennom erfaring. Alle disse tre ting har betydning for fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 148-150).

En annen viktig innsikt i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener er avhengig av sammenheng, for å tydeliggjøre sammenhengen kan man lage situasjonsbeskrivelser i forhold til formuleringer, se på historisk kontekst i forhold til tekster eller konteksten for handlinger som tar med seg aktørens hensikter, verdier og lignende. Uten denne sammenhengen er det vanskelig å tolke mening i fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 152-153). Det muligens viktigste begrepet i hermeneutikken er «den hermeneutiske sirkel» som påpeker «forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i» (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Her finnes begrunnelsessammenhenger som har

med hvordan alle fortolkninger henger sammen, for eksempel er delen i en tekst som fortolkes basert på helheten av teksten og omvendt, tolkning av helheten av teksten er umulig uten å tolke delene (Gilje & Grimen, 1993, s. 153-154). Ordet spiral fanger fenomenet bedre fordi man er i en bevegelse mellom helhet og del, ikke fanget i en stillestående posisjon som ikke går an å tre ut av, og som en sirkel gir uttrykk for (Gilje & Grimen, 1993, s. 155).

Tre vilkår ifølge Taylor (Taylor, sitert i Gilje & Grimen, 1993, s. 147) må være oppfylt for at studieobjektet tilfredsstillende hermeneutisk forskning. Fenomenet må kunne gi mening, det må kunne skilles mellom mening og uttrykk, og meningen må være mening for sosiale aktører (Gilje & Grimen, 1993, s. 156). Neste skritt er å avgjøre for hvem meningen er til for (Gilje & Grimen, 1993, s. 156), og i tilfelle av teksttolkning kan det stilles spørsmål på tre forskjellige måter. Først er det mulig å se på ord og uttrykk eller «leksikalsk mening» i teksten, så stille spørsmålet hva teksten betyr for oss, eller hvilken «relevans» den har, og til slutt hva forfatteren mener med teksten, eller den «historiske mening» teksten har ifølge Quentin Skinner (Skinner, sitert i Gilje & Grimen, 1993, s. 157).

Hermeneutikken byr på problemet om hvilke fortolkninger, av for eksempel en tekst som er den riktige, og her kan både «holistiske» og «aktør» kriterier benyttes. «På den ene siden er tekstens helhet viktig, vi kan ikke ignorere spørsmålet om detaljene harmonerer med hverandre i en helhet eller ikke. Men vi må heller ikke være for bastante i vår tro på at tekster og andre meningsfulle fenomener utgjør harmoniske helheter» (Gilje & Grimen, 1993, s. 161). Fortolkninger er alltid prinsipielt usikre (Gilje & Grimen, 1993, s. 162), men de kan begrunnes som gode eller dårlig ved å benytte den hermeneutiske sirkel, hvor vi ser på om fortolkning forholder seg innenfor deler og helhet (Gilje & Grimen, 1993, s. 162).

I hermeneutikken kan fortolkningspluralisme møtes med metodologisk toleranse (Gilje & Grimen, 1993, s. 164), noe som betyr at «man aldri bør være for sikker på at de fortolkninger man selv går inn for, nødvendigvis er det beste, og at man bør gi fortolkningsforslag tid til å vise hva de duger til» (Gilje & Grimen, 1993, s. 164). Det finnes både formålsforklaringer og årsaksforklaringer i samfunnsvitenskapen som hermeneutikken kan beskjefte seg med, og disse forholdene mellom forståelse og forklaring er ytterst komplekse (Gilje & Grimen, 1993, s. 164-168).

## 2.2 Drøfting – metode

I min oppgave som er en litteraturstudie blir det forsøkt å benytte hermeneutikken som metode for å forklare meningsfulle fenomener. De meningsfulle fenomener i min oppgave

som «anerkjennelse av tospråklig identitet» byr også på utfordringer i sin sammensetning av flere begreper og flertydighet. Flertydighet gjelder også for eksempel begrepet «identitet» som benyttes i litteraturen, som i tillegg kan være systematisk uklar.

Det jobbes med flere begreper «anerkjennelse», «tospråklig», «identitet» og «tilegnelse» som jeg har satt sammen til «tospråklig identitet» og så «anerkjennelse av tospråklig identitet», som må utforskes hver for seg og drøftes som en helhet. Dette er en metodisk utfordring fordi forskningsfeltet andrespråkstilegnelse har sett på alle delene, men ikke helheten. I en teoretisk oppgave erstattes informanter og feltarbeid med kilder, eller teori og forfattere. Disse teoretikere er både fra Norge og utland. Dette kan by på feilkilder i forhold til validitet, fordi teoretikere i andre land som ligger fjernere vårt samfunn har andre kulturelle og sosiale forutsetninger. Dette blir drøftet nærmere i siste dele av oppgaven - konklusjon.

«Identitet» er et meningsfullt fenomen og ytterst relevant for oppgaven. Her blir det forsøkt å se på hvem minoritets eleven kan oppfatte at de er i kraft av sin tospråklige identitet og hvem de ønsker å være, eller at de blir posisjonert av andre sosiale aktører som lærer. Videre trekkes lærerens oppfatning inn, hvem de ser når de ser minoritets eleven og hva denne tospråklige identiteten innebærer. Det er i dette møtet identitet dannes, som igjen har konsekvenser for hvordan skolesamfunnet er og utvikler seg. Det er her dobbel hermeneutikkens metode benyttes når vi ser på minoritets elevenes erfaringsnære og forskerens erfaringsfjerne begreper. For eksempel for eleven «å lære meg norsk» versus forskerens «å tilegne seg norsk», elevens «å være den jeg er» versus forskerens «identitet» og elevens «slik er jeg» versus forskerens «identitetsforhandlinger» som posisjonerer eleven i klassen.

Grunntanken i hermeneutikken om at vi møter verden med en viss forforståelse, hvor språk, trosoppfatninger, forestillinger og personlige erfaringer inngår, gjelder også i oppgaven. Jeg som forsøker å trå inn som forsker på en problemstilling er også en sosial aktør som lærer, innvandrer, med erfaring som minoritets elev. Her kan det også ligge en feilkilde hvor det sosial aktør perspektivet farger for mye anskuelsen av problemstillingen. Men forforståelsen er «reviderbar», den forandres gjennom erfaring og det er mitt håp at jeg får så stor innsikt som mulig til slutt.

Hermeneutikkens avhengighet av sammenheng i tolkning av meningsfulle fenomener er forsøkt ivaretatt i oppgaven. Her er teoretikere tatt med som benytter det sosialkulturelle perspektivet, hvor sosial kontekst påvirker identiteten eleven besitter i kraft av relasjoner på skolen. Et kort historisk tilbakeblikk på samenes tospråklige identitet er også med i oppgaven,

for å synliggjøre hvordan språklige minoriteter ble behandlet før i tiden, noe som kan være et nyttig for å se på språklige minoriteter i nåtid.

Den hermeneutiske sirkel, eller spiral tar for seg forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i – og det er dette som blir forsøkt i oppgaven. Min forforståelse er en uunngåelig del som jeg må være meg selv bevisst, og den har en sammenheng med problemstillingen. Det er også en sammenheng mellom fenomener fremstilt i forskningsspørsmålene og i forhold til problemstillingen, og disse er forsøkt fortolket ved hjelp av teori. Likedan er det en sammenheng i den sosiale konteksten som finnes i skolen. Kunnskap blir revidert kontinuerlig og fremdriften foregår i en spirallignende metafor. Delene, forskningsspørsmålene, er et forsøk for å belyse helheten, problemstillingen, og problemstillingen bidrar til å belyse delene, forskningsspørsmålene.

Vilkårene som må oppfylles for å tilfredsstille hermeneutisk forskning er at fenomenet må gi mening. Oppgavens problemstilling gir meg som lærer og privat sosial aktør mening, og forhåpentligvis vil den også gi flere mening, muligens andre lærere og ansatte i skolen og tospråklige elever og foresatte. Den leksikalske mening i teksten er en kontinuerlig tolkningsoppgave – hvor begreper kan være flertydige, uklare og upresise i bruk. I valg av teori for oppgaven har «relevans» vært av aller høyeste betydning i tolkning av fenomener, hvor forfatterens mening med teksten er forsøkt inkludert.

Fortolkninger av teorien i denne oppgaven er som all annen tolkning prinsipielt usikker, men tolkningen har vært forsøkt begrunnet ved å benytte den hermeneutiske sirkel. Her har jeg pendlet mellom mindre deler som begreper innen hvert forskningsspørsmål, og mellom problemstillingen som helhet og forskningsspørsmålene som deler i et håp om å belyse problemstillingen. I oppgaven kan man stille spørsmål om både formålsforklaringer og årsaksforklaringer, og hvor vidt drøfting har klart å belyse disse to forklaringstyper. Dette er ytterst kompleks som drøftet i flere deler av oppgaven, men som sagt er målet å belyse blant annet ved å benytte flere perspektiver.

Hermeneutikken som metode belyser derfor feilkilder gjennom å belyse problemer som kan oppstå i forbindelse med tolkning av tekster – her teori. Det gir retningslinjer for en prosess i denne håndtering av feilkilder, for eksempel i forhold til validitet og upresise begreper, og om hvor viktig bevisstheten rundt dette må være. Med den metodelære for fortolkning kommer jeg forhåpentligvis nærmere til å forstå meningsfulle fenomener som hvilken betydning anerkjennelse av tospråklig identitet har for tilegnelsen av andrespråket norsk.



### 3. TOSPRÅKLIG IDENTITET

*«Motpoler er iøynefallende og fotogene, men gråsonene vokser i det stille, bryter ned grensene og skitner til kategoriene. Det finnes mer både-og enn enten-eller i verden. (Eriksen, 2004, s. 222)*

#### 3.1 Innledning

I denne delen av oppgaven skal det første forskningsspørsmålet belyses, *om hva en tospråklig identitet innebærer*. Først presenteres Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet «tospråklig identitet» og denne definisjonen brukes i oppgaven. Så blir definisjonen drøftet, for så å se hvordan det er nyttig å se på fenomenet tospråklig identitet som flertydig, både i lys av språk og identitet. Siden blir begrepsdelen «identitet» i begrepet «tospråklig identitet» definert og drøftet sammen med fenomenet nasjonal identitet. Videre går vi til identitetsforhandlinger - om hva en elev kan være i kraft av relasjoner i klasserommet, og hvordan lærerens identitet påvirker disse forhandlinger om elevens tospråklig identitet. Til slutt prøver jeg å sammenfatte svar på forskningsspørsmålet og hvordan det bidrar til å belyse oppgavens problemstillingen.

Utdanningsdirektoratet definerer tospråklige som «En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge to, selv om språkbeherskelsen kan variere» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er hensiktsmessig å benytte denne definisjonen i oppgaven ettersom det er norsk skolepraksis som er i fokus. I tråd med definisjonen blir «tospråklig» og «tospråklig identitet» brukt om hverandre, ettersom det å «identifisere» seg med begge språk er en del av definisjonen, uansett språkbeherskelse.

Før vi går videre skal vi se nærmere på denne definisjonen og hvordan tospråklig identitet er flertydig. Fenomenet omhandler både språk, «vokst opp med to førstespråk» - her morsmål og majoritetsspråk, og identitet, å «identifisere seg med» begge språk. Språkdelen av den tospråklige identiteten blir omtalt som «essensiell» i og med at det er noe som er fast – eleven «bruker to språk», det vil si at vedkommende er tospråklig. Dette til tross for at språkbeherskelsen kan være i kontinuerlig endring, men vi går ut ifra at visse «faste» ferdigheter foreligger i utgangspunktet. Som sagt innledningsvis kan begrepet «morsmål» problematiseres, men i oppgaven støtter vi oss til Hyltenstams definisjon «et språk som elevene behersker godt, og som av den grunn fungerer tilfredsstillende for kunnskapstilegnelse» (Hyltenstam, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 182). Drøfting av

språkdelen av den tospråklige identiteten blir nærmere omhandlet i femte del av oppgaven - anerkjennelse av tospråklig identitet.

Identitet i den tospråklige identiteten blir definert slik i oppgaven: «hvordan et menneske forstår sin relasjon til verden, hvordan den relasjonen er konstruert gjennom tid og rom og hvordan mennesket forstår muligheten for fremtiden» (Norton, sitert i Duff, 2014, s. 416). Ifølge denne definisjonen er identitet noe som er i endring, og «ikke essensiell» i motsetning til språk som har et visst grunnlag. Identitet er dermed noe som er tilegnet og konstruert av omgivelsene, som er i tråd med læreplanens definisjon om at «identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem» (Saabye, 2014, s. 19).

Det er dette «samspillet», samhandling eller relasjoner med andre som er så viktig i forhold det tospråklige identiteten, og her kommer makt inn. Hvem har makt eller ikke i relasjoner fører til symmetriske eller asymmetriske maktforhold mellom parter i samhandling. Det er samhandling med andre som er grunnlaget for identitetsforhandlinger som drøftes her, hvor det asymmetrisk maktforhold mellom elev og lærer kommer til fora. Det er forholdet mellom elev og lærer som vi har fokus på i oppgaven og begrenser oss til. Dette fordi læreren har en lederposisjon i klasserommet, men med det sagt så er også elevrelasjoner høyst relevant og en viktig del av samhandling på skolen.

Ettersom identitet ikke er essensiell, men heller kjennetegnes av hvordan samspill former identitet og mennesket, blir det viktig å se på de sosiale omgivelser og hvordan eleven sosialiseres på skolen. «Ved å se på identitet ikke som essens, men som posisjonering, blir de sosiale konstruksjoner rundt posisjonering klarere, og posisjonspolitikken bak den. Fra dette perspektivet, blir identitet ustabil, konstruert i en bestemt lokal samhandling og innebærer maktrelasjoner» (Toohey, 2003, s. 8). Det er her forskningsfeltet andrespråkstilegnelse får kritikk, hvor de konseptualiserte elever er uten historisk tid eller sted og feltet ikke tar høyde for maktrelasjoner i opplæringen på en god nok måte (Toohey, 2003, s. 9).

### **3.2 Tospråklig identitet –nasjonal identitet**

Som drøftet innledningsvis omfavner definisjonen av tospråklig identitet som det å identifisere seg med to språk, både morsmålet og majoritetsspråket norsk. Begge språk inngår i en nasjonal kultur som medfører fenomenet nasjonal identitet, som vi skal se nærmere på her og hvordan det kan belyse tospråklig identitet.

I tilegnelse av identitet, også nasjonal identitet, gjennomgår minoritetseleven en prosess med selvkategorisering, hvor selvidentitet blir reformulert i møte med majoritetskulturen. Etnisk identitet er en «*subjektiv følelse*» av samhørighet, som kan tilskrives utenfra av majoriteten, og kan i verste fall være basert på uvitenhet, eller stereotypisering og diskriminering (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 192). Tilegnelsen av identitet kan resultere i en positiv identitet, eller det kan føre til en forvirret, lukket identitet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 192). Identitetsproblemer kan oppstå og prosessen med selvkategorisering kan føre til en sikker eller en svak etnisk identitet. I ekstreme tilfeller kan etnisk selvhat, negativ etnisk identitet, kulturell ambivalens, eller en verken-eller-identitet utvikles (Phinney, Lochner & Murphy, Liebkind, Cummins, Høgmo, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 193).

I sin bok «Røtter og føtter» problematiserer Thomas Hylland Eriksen (2004) såkalte rene kategorier som nasjonal identitet utgjør. Her kommer han med et eksempel for å belyse dette, om pakistaneren han møtte i Seattle som følte en lettelse over å slippe å være pakistaner hele tiden og heller kunne være en ugift dataingeniør (Eriksen, 2004, s. 72). Problemet som Eriksen påpeker her er at rene kategorier finnes muligens ikke i så rene former, eller så entydige i den virkelige verden. Hvis vi tar dette med i oppgaven, kan vi fundere over hva vi anerkjenner når vi anerkjenner. Vi må være oss bevisste hva vi anerkjenner hos den andre. Ikke alle minoritetsspråklige elever identifiserer seg likt med nasjonal kultur og man kan spørre seg, eller stille seg kritisk til, hva den nasjonale kulturen representerer for eleven i form av såkalte «nasjonale myter». Her kan mytene utvikle seg til en nasjonal sjåvinisme hos både minoritets- og majoritetsbarn og da er kritisk tilnærming nødvendig.

Både formålsparagrafen i opplæringsloven og den generelle delen av læreplanen omhandler nasjonal identitet. Disse skolepolitiske dokumentene blir drøftet nærmere i oppgavens femte del, men for at vi skal kunne belyse det første forskningsspørsmålet tas det relevante med her. Disse overordnede styringsdokumentene for grunnopplæringen forfekter en tosidig tilnærming, skolens mandat er å ta vare på både en «nasjonal identitet og internasjonal bevissthet» (Saabye, 2014, s. 4), omtalt i formålsparagrafen som «*den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon*» (Opplæringsloven 2008). Opplæringen skal åpne dører mot verden, og bygge på kristen og humanistisk arv, men presiserer at disse kommer til uttrykk i andre religioner og livssyn. Videre står det at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati.

Den generelle delen av læreplanen påpeker «en rekke med tilsynelatende motstridende formål» blant annet «å bibringe vår kultur», «pleie nasjonal arv» og på samme tid vise åpenhet i møte med andre kulturer (Saabye, 2014, s. 23). Planen fremmer både den norske nasjonale identitet og internasjonal bevissthet, som skal utvikle samhørighet med andre folk i verdenssamfunnet (Saabye, 2014, s. 4). Slik omhandler planen nasjonal identitet på den ene siden, og stipulerer eksplisitt at skolen skal markere nasjonal egenart for å befeste identitet og bidra til nasjonal identitet (Saabye, 2014, s. 19). I tillegg stipuleres det også implisitt at den nasjonale identitet skal fremmes i omhandling av «kulturarven» (Saabye, 2014, s. 6, 10), «våre kulturelle tradisjoner» (Saabye, 2014, s. 8) og «vår kultur» (Saabye, 2014, s. 23). På den andre siden omhandler planen denne internasjonale bevisstheten og at den skal fremmes, og at det skal fremmes at opplæringen må tilpasses og gi rom for alle (Saabye, 2014, s. 12). Den skal gi kunnskap om andre kulturer og utnytte den berikelse som dette gir (Saabye, 2014, s. 6), og at vi trenger «kunnskap om andre lands kultur og språk» (Saabye, 2014, s. 18). Her kan «vår» problematiseres, med hensyn til hva defineres som «vår», og hvilke nasjonale myter det berører.

Det er et spenningsfelt her mellom nasjonal identitet og internasjonal bevissthet, men det er ikke noen tvil om at den norske nasjonale identitet skal være utgangspunkt for alle elever, både minoritets- og majoritets elever. Dette er også et klart utgangspunkt i definisjonen av tospråklig identitet, at tospråklige er de som identifiserer seg med begge språk og begge land. Spørsmål som kan stilles her er hvor sterkt minoritets elever identifiserer seg med begge språk og nasjonal kulturen språkene tilhører, i hvilken grad majoritets elever identifiserer seg med den norske nasjonale identiteten, og hva som egentlig skiller nasjonale identiteter. Ordet «vår» kan problematiseres, eller som Eriksen (2008) påpeker at faren kan være troen på at de eksisterende mytene rundt nasjonal identitet er den eneste sannhet, slik som de kan være for de nasjonalsinnede (Eriksen, 2008, s. 158).

Et annet alternativ er å gå for at elever skal kvalifiseres for et flerkulturelt samfunn fremfor et monokulturelt som det norske (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 273). Her kan et multikulturelt-norsk samfunn med tilhørende identitet bygges. Denne byggingen kan foregå som den nasjonale nasjonsbygging foregikk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 274). Skolen kan være implementeringsinstans og det norske språket nøkkel for å bli multikulturell-norsk, med en felles kultur i tillegg til en egenartet etnisk kultur (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 275). Eriksen (2008) påpeker at faren ved en slik løsning på det multikulturelle dilemma i

Norge kan bli skjevfordeling av makt mellom isolerte etniske grupper, som kan føre til varige underklasser. Han skisserer «fruktkompott» fremfor «fruktsalat», hvor alle blandes med alle og grupperinger ikke lages etter etnisitet, og hvor det gis rom for «urene» identiteter (Eriksen, 2008, s. 217).

### 3.3 Tospråklig identitet – identitetsforhandlinger

Som drøftet innledningsvis er tospråklig identitet konstruert i samhandling med andre, og det er dette som er grunnlaget for identitetsforhandlinger. I samhandlingen kan elever posisjoneres og minoritets elever kan bli påført en identitet, en identitet som eleven kan tilegne seg eller frastøte i en varierende grad. I sin longitudinell undersøkelse i Canada på nittitallet fulgte Kelleen Toohey (2003) seks minoritets elever i tre år fra barnehagen til 2. klasse. Hun ser blant annet på hvordan praksis i skolen påfører minoritets elever en identitet, og hvor en viktig markør er «English as a Second Language (ESL) students», eller som i Norge «elever med norsk som andrespråk», som en påført identitet. Hun velger å kalle dem, det noe mer tungvinte, «elever med bakgrunn i et minoritetsspråk». I undersøkelsen problematiseres slike markører (Toohey, 2003, s. 2), og det blir viktig for Toohey å fremheve det positive ved den tospråklige identiteten, det vil si at eleven blir assosiert med morsmålet som hun kan, fremfor majoritetsspråket som hun lærer seg.

På norsk blir begrepet «minoritetsspråklige» elever, og «språklige minoriteter» brukt i skolepolitiske dokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her kan også disse markørene problematiseres, kun ett språk er tatt med i begrepet «minoritetsspråklig», noe som ikke er i tråd med definisjonen fra Utdanningsdirektoratet om at disse elevene er tospråklige, de har en tospråklig identitet. Minoritets elever er også «majoritetsspråklige», eller i ferd med å bli det. Spørsmålet kan stilles om det hadde vært en bedre markør å bruke «tospråklige» elever, som ville markere begge språkene som mål, og gi elever assosiasjon av å en ressurs fremfor noe som kan oppleves som en begrenset identitet.

Toohey påpeker i sin undersøkelse at «ESL» merkelappen på elever kan fungere som «Learning Disabled», «LD» merkelappen, eller det som vi kaller elever med «generelle lærevansker», eller ofte «IOP» elever i skolepraksis. Hun mener at vi bør være kritiske overfor praksis som kategoriserer elever på en slik måte (Toohey, 2003, s.76). Skolens vurderingspraksis fremhever elevens svakhet og styrker, som igjen blir elevens identitet. Her blir mange verdifulle sider av eleven, nødvendig for et mangfoldig samfunn, usynliggjort. Dette fører igjen til at mange elever får en dårlig posisjon med hensyn til deltakelse i skolen

noe som går utover læring (Toohey, 2003, s. 74). Det foreligger også en fare for isolasjon. Her refererer hun til Vygotsky som påpekte at barn med funksjonshemming ikke bare var hemmet på grunn av den, men ble også ytterligere hemmet grunnet isolasjon og manglende deltakelse i sitt samfunn (Toohey, 2003, s. 76). På samme vis kan elever som blir tatt ut av klasserommet for å ha undervisning i majoritetsspråket bli enda mer marginaliserte (Toohey, 2003, s. 91).

Videre funderer Toohey over hvor nyttig disse merkelappene er, og om de kan lede til at minoritetselever risikerer en uheldig posisjon i klasserommet. Her kan en påført identitet hindre tilgang til ressursene som fører til læring, som for eksempel deltakelse og interaksjon med jevnaldrende (Toohey, 2003, s. 125). Skjeve maktposisjoner er et hinder for minoritetsspråklige elever for å delta aktivt i klasseromssamtalen, og det er fare for at disse ikke erverver seg en «stemme» i majoritetsspråket (Toohey, 2003, s. 126). Toohey snakker om måter å «forbedre tilgangen» i klasserommet for eleven gjennom en mektigere posisjon og identitet (Toohey, 2003, s. 127).

En tospråklig identitet, som et positivt ladet begrep er dermed en viktig del av deltakelse i læring, for bedre å slippe til på viktige læringsarenaer på skolen, hvor du blant annet kan øve på språket. Cummins trekker frem identitetsforhandlinger mellom elev og lærer som et sentralt element for å lykkes eller mislykkes i skolen. Dette forklarer han med at samhandling mellom elev og lærer kjennetegnes av et trekant lignende interaktivt forhold som blir farget av:

- Vår egen identitet som lærere
- Forskjellige identitetsvalg som vi fremstiller for elevene. Her trekker Cummins frem hva forskjellig pedagogisk praksis signaliserer - her kontrasten mellom transformativ pedagogikk med samhandling og kritisk tilnærming og passiv internalisering av informasjon (såkalt «inn på konto» utdanning ifølge Freire)
- Et samfunnsbilde som vi håper at elevene våre bidrar til å danne (Cummins, 2000, s. 48)

Det sistnevnte, samfunnsmandatet, utdyper Cummins nærmere og stiller spørsmålet om vi forbereder minoritetselever for et status quo i samfunnet, hvor uendret status ofte innebærer at de innehar en mindreverdige status i samfunnet. Eller om vi forbereder disse elevene til å være aktive og kritiske i sin demokratiske samfunnsrolle, som harmonerer mer med jakten på sosial

rettferdighet og likhet nedfelt i de fleste grunnlover i demokratiske land (Cummins, 2000, s. 48). Cummins spør om det er det rom for å bekrefte forskjellige elev identiteter, som den tospråklige identitet, som kan utfordre holdninger i storsamfunnet (Cummins, 2000, s. 48).

Cummins oppsummerer med at bemyndiggjøring baserer seg på identitetsforhandlinger i klasserommet, og at det aldri er snakk om en nøytral samhandling mellom lærere og flerkulturelle elever. Denne samhandling må ses i forhold til samfunnets maktforhold med dominerende og underordnede grupper (Cummins, 2000, s. 48). Som en følge av denne analysen vil minoritets elever oppnå akademisk suksess i forhold til graden samhandling i skolen utfordrer og endrer storsamfunnets rådende orden (Cummins, 2000, s. 49). En orden hvor elever fra underordnede grupper har vært umyndiggjort i storsamfunnet sett i et historisk perspektiv (Cummins, 2000, s. 50).

Forståelsen for hvordan maktrelasjoner foregår i identitetsforhandlingsprosesser mellom elev og lærer illustrerer noen av årsakene for hvorfor underordnede elevgrupper gjør det dårligere på skolen, og hva løsningen på problemet kunne ha vært. Hvis stolthet over eget språk og kultur blir formidlet mellom lærer og elev, er det viktig uansett opplæringspråket, og tospråklig fagopplæring er ingen universalløsning (Cummins, 2000, s. 49). Stolthet over å inneha en tospråklig identitet er dermed noe som også kunne vært utfallet i vellykkete identitetsforhandlinger.

Cummins mener at «kunnskapssamfunnet» har bombardert oss med motstridende diskurs om utdanning, hvor gårtdagens sannhet blir dagens kjetteri (yesterday's dogma is today's heresy), og da særlig i forhold til opplæring av tospråklige elever (Cummins, 2000, s. 3) som havner i kryssilden (Cummins, 2000, s. 4). Diskurs farget av fremmedfrykt påvirker måten identitetsforhandlinger foregår mellom elev og lærer, i og med at den tospråklige identitet ikke blir anerkjent og dermed går vi glipp av innsikt i minoritets elevers erfaringsbakgrunn (Cummins, 2000, s. 4). Den tospråklige identiteten innebærer i så fall negative assosiasjoner.

### **3.4 Tospråklig identitet - læreridentitet og identitetsforhandling**

Som drøftet innledningsvis er det forholdet mellom elev og lærer som er i fokus i oppgaven, hvor læreren fungerer som leder i klasserommet og er dermed førende for relasjoner mellom elevene. Hvis eleven forhandler om sin tospråklige identitet i samhandling med læreren, må lærerens identitet spille en rolle i denne forhandlingen. Læreren er ikke nøytral, hun har en eget identitet og sitt eget verdigrunnlag. Dette kan farge hennes anerkjennelse av tospråklig identitet hos minoritets elever i klassen, noe som var et av funnene til Toohey (2003, s. 124).

Det foregår en kontinuerlig relasjonsbygging mellom elev og lærer hvor identitetsforhandlinger er en del, og læreren må være seg bevisst om denne forhandlingen med eleven i sin anerkjennelse av tospråklig identitet.

I forbindelse med læreridentitet snakker Cummins om «dype strukturer» i utdanning i motsetning til de som er overflatiske. Som eksempel på overflatestrukturer tar han for seg tospråklig utdanning av muslimske minoritetselever i Trakia i Hellas, som har fått en slik opplæring i 70 år uten at det har endret skjeve maktforhold (Cummins, 2000, s. 10). Ingenting endrer seg før lærerne innehar en identitet som bærer preg av et ønske om at de vil endre den sosiale fremtiden barna er på vei mot (Cummins, 2000, s. 11). Her er kjernen anerkjennelse fremfor selve språket som blir benyttet i opplæringen. Dette er også presisert i «Prinsipper for opplæringen» at skolen skal stimulere elevene i deres personlig utvikling og identitet (Saabye, 2014, s. 25), og da er læreridentitet sentralt.

Menneskelige relasjoner er skolens kjerne (*human relationships are at the heart of schooling*), og kvaliteten på disse relasjonene er utslagsgivende om elevene deltar i undervisningen eller ei. Lærers tro på og forventning til en elev har mye å si for hva eleven presterer (Cummins, 2000, s. 40) og et stort forskningsprosjekt i USA på nittitallet dokumenterte denne «allmennkunnskapen» om hvor sentrale menneskelige relasjoner er:

Blant deltakerne på skolen dominerte temaet relasjoner alle diskusjoner om skolerelaterte temaer i USA. Ingen gruppe innen skolen følte at de var godt nok anerkjent, hadde gode nok relasjoner, eller opplevde bekræftelse. Elever tok opp temaet omsorg, igjen og igjen. Det de likte best ved skolen var når folk, særlig lærere, viste dem omsorg eller gjorde noe spesielt for dem. Det som var en gjenganger i klagene deres var det å bli ignorert, å ikke få omsorg og for å bli dårlig behandlet. (Poplin & Weeres, sitert i Cummins, 2000, s. 40).

### 3.5 Konklusjon

I denne delen av oppgaven ble første forskningsspørsmål forsøkt belyst, om hva en tospråklig identitet innebærer. Først ble begrepet definert og siden drøftet, hvor tospråklig identitet ble fremstilt som flertydig, både i lys av språk og identitet. Siden ble begrepet identitet som ledd i begrepet tospråklig identitet definert og drøftet sammen med fenomenet nasjonal identitet. Videre ble identitetsforhandlinger gjennomgått – og hva en elev kan være i kraft av relasjoner i klasserommet, og hvordan lærers identitet påvirker disse forhandlinger om elevens tospråklig identitet.



Tospråklig identitet kan innebære to nasjonale identiteter, dette gir en subjektiv følelse av samhörighet i to felleskap. Minoritets eleven har et behov for samhörighet i det samfunnet hun lever i - majoritetssamfunnet, og muligens også i det nasjonale samfunnet som språket representerer. Eleven har to redskaper, to språk, for å delta i begge samfunn og tospråklig identitet innebærer at samhandling med to kulturer blir mulig. For å oppleve samhörighet i majoritetskulturen må det finnes anerkjennelse av tospråklig identitet - at det gis rom for mangfold – at nasjonen morsmålet tilhører får en plass på skolen. For å kunne delta i minoritetskulturen må språket vedlikeholdes som redskap for kommunikasjon og tilhørighet, hvor også majoritetskulturen må anerkjennes.

Tospråklig identitet innebærer at det kan oppstå identitetsproblemer som kan resultere i en negativ utvikling av identitet. Styringsdokumenter i skolen forfekter både en nasjonal identitet og internasjonal bevissthet, men den nasjonale identiteten skal være utgangspunkt for utvikling av identitet for alle elever i skolen. Identifikasjon med den nasjonale identiteten kan by på utfordringer og der kan løsningen muligens være et norsk-flerkulturelt samfunn, som innebærer en mer forsamlende nasjonal identitet.

En tospråklig identitet innebærer en identitet som tilegnes, konstrueres og utvikles i samspill med andre. Dette samspillet er grunnlag for identitetsforhandlinger som alltid innebærer en maktfaktor mellom sosiale aktører, elev og lærer. Etersom identitet utvikles i samspill blir det viktig å se på de sosiale omgivelser, hvordan eleven sosialiseres på skolen og får en posisjon gjennom disse forhandlingene. Elevens tospråklig identitet blir forhandlet med lærer og da får også lærers identitet en betydning i forhandlingene. Posisjonen i skolesamfunnet kan enten være avmektig eller mektig, og denne posisjonen har mye å si for læring, og da blir det viktig at tospråklig identitet er noe som fører til bemyndiggjøring av eleven.

En tospråklig identitet innebærer markører som «minoritets elev» eller «tospråklig elev» og denne identiteten har noe å si for elevens selverd og posisjon i skolen. Som sagt kan den posisjonen ha betydning for læring, og den kan i verste fall føre til marginalisering. Skjeve maktposisjoner er et hinder for deltakelse for minoritetsspråklige elever og frarøver dem stemme på viktige læringsarenaer i skolen, hvor du kan blant annet øve på språket.

Tospråklig identitet innebærer en posisjon i identitetsforhandlinger som kan ha konsekvenser for læringsutbytte. Det innebærer også hvor aktivt og kritisk eleven kan utvikle seg i sin demokratiske samfunnsrolle. Maktforhold med dominerende og underordnede grupper kan

endres hvis forståelsen for hvordan maktrelasjoner i identitetsforhandlinger mellom elev og lærer foregår. En positivt tospråklig identitet innebærer stolthet over eget språk og kultur, formidlet mellom lærer og elev, uansett opplæringspråket. De dype strukturer i utdanning, hvor lærer har et klart ønske om en bedre fremtid for minoritetseleven, er utslagsgivende. Derfor er de menneskelige relasjoner skolens kjerne og kvaliteten på dem kan ha konsekvenser for elevens utvikling av identitet og skoleutbytte.

Drøfting av dette forskningsspørsmålet har belyst hva det meningsfulle fenomenet tospråklig identitet innebærer. Det er en del av det sammensatte fenomenet «anerkjennelse av tospråklig identitet» som er tema for drøfting i neste del av oppgaven. Det inngår i helheten som utgjør problemstillingen. Drøfting av denne delen er et bidrag til å forstå helheten.

## 4. ANERKJENNELSE AV TOSPRÅKLIG IDENTITET

“Recognize yourself in he and she who are not like you and me.” (Carlos Fuentes)

### 4.1 Innledning

I denne delen av oppgaven skal det andre forskningsspørsmålet belyses, *om hva nyere forskning sier om anerkjennelse av tospråklig identitet*. Innledningsvis skal selve begrepet og det teoretiske grunnlaget for anerkjennelse med Axel Honneths teori gjennomgås. Siden ser vi på hva forskningen sier om anerkjennelse av tospråklig identitet, ved anerkjennelse av tospråklighet. Herunder drøftes hvilke fenomener som inngår i tospråklighet og hvilke fordeler det kan innebære. Så drøftes anerkjennelse av tospråklig identitet, ved anerkjennelse av språk - morsmål. Herunder hvilke fordeler morsmålsundervisning har, og argumenter som støtter morsmålsundervisning. Etter det drøftes anerkjennelse av tospråklig identitet i forhold til effektivitetsforskning og maktforhold. Til slutt prøver jeg å sammenfatte svar på forskningsspørsmålet og hvordan det bidrar til å belyse oppgavens problemstillingen.

Honneth vil med sin anerkjennelsesteori skissere betingelser for det gode liv (Juil, 2006, s. 125). Teorien uttaler seg om de mest elementære forutsetninger for at et menneske kan utvikle et positivt selvforhold og realisere seg selv. Den gir en forklaring på menneskets moralske kamp og hvordan dårlige stilte mennesker opplever krenkelser (Juil, 2006, s.125). Disse krenkelser er en uartikulert appell om anerkjennelse og utgjør en empirisk begrunnelse for idealet. Honneth formulerte det slik:

Det er ikke en orientering mot positivt formulerte moralprinsipper, men erfaringen av krenkelser av intuitivt gitte rettferdighetsoppfattelser, der det motivmessig ligger til grunne for de sosialt laveste lags sosial protestatferd (...). Etersom erfaring av den sosiale anerkjennelse utgjør en betingelse, hvorpå menneskets identitetsdannelse beror som helhet, ledsages dens uteblivelse, altså forakten, nødvendigvis av en følelse av et truende personlighetstap (...). De urettferdighetsfølelser, som ledsager foraktens strukturelle former, utgjør en førvitenskapelig kjensgjerning, hvorpå en kritikk av anerkjennelsesforholdene sosialt kan godtgjøre sitt eget teoretiske perspektiv (Honneth, sitert i Juil, 2006, s. 126).

Menneskelig oppblomstring (det gode liv) er betinget av gjensidig anerkjennelse (Honneth, sitert i Juil, 2006, s. 126). Det er i kraft av gjensidige anerkjennelsesrelasjoner at individet

finner seg selv. Anerkjennelse er med andre ord et universalt menneskelig behov og en grunnbetingelse for en vellykket identitetsdannelse (Juul, 2006, s. 126)

For et vellykket selvforhold kreves tilfredsstillelse av tre forskjellige anerkjennelsesbehov (Juul, 2006). Det første behovet er kjærlighetsanerkjennelse - primærrelasjoner mellom for eksempel mor og barn - som er den elementære samfunnsmorals strukturell kjerne og grunnlag for selvtillit. Det andre behovet gjelder rettslig anerkjennelse – likhet for loven - som grunnlag for selvaktelse, og det tredje behovet er solidarisk eller sosial verdsettelse som grunnlag for selvverd (Honneth, sitert i Juul, 2006, s. 127).

Det sistnevnte behovet – sosial verdsettelse – er det behovet som er relevant for oppgavens problemstilling. Her skal alle borgeres ulike egenskaper, prestasjoner og verdier de tilskriver seg selv verdsettes. Denne anerkjennelsen skal omfavne alle, ikke bare «oss» (Juul, 2006, s. 127). Det går an å krenke alle disse behov, og krenkelse av det sistnevnte behovet - for solidaritet eller sosial verdsettelse - er nedverdiggelse eller stigmatisering av bestemte livsstil eller virkelighetsoppfattelser. Slike krenkelser bryter ned individets selvverd og utløser skam, indignasjon og sinne (Juul, 2006, s. 128). Alle mennesker har krav på anerkjennelse og den er nødvendig for å utvikle en sosialt velfungerende identitet, dette må være en ufravikelig menneskerett. Vi er moralsk forpliktet til å anstrenge oss for å møte den andre på en anerkjennende måte, også når den andre er en fremmed og ikke deler våre perspektiver på det gode liv (Juul, 2006, s. 128). Institusjoner må etterstrebe å oppnå dette, og det er her kampen om anerkjennelse kommer inn og det handler om hvilke verdier som skal prioriteres (Juul, 2006, s. 128).

## **4.2 Anerkjennelse av tospråklig identitet - tospråklighet**

Selv om tospråklig identitet og tospråklighet blir brukt om hverandre, innebærer de to forskjellige sider av tospråklig identitet. Når tospråklighet benyttes er fokus på språk fremfor identitet. Man er tospråklig i kraft av to språk som består av morsmål og et majoritetsspråk og «språk er en av menneskets sterkeste identitetsmarkører» (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 33). Morsmålet, den essensielle delen av tospråklig identitet, er bagasjen eleven har med seg – og her ligger forhold som kan bidra til bedre tilegnelse av norsk, som blant annet har med lesing og begrepslæring å gjøre. Her blir det derfor forsøkt å belyse morsmålets betydning for den tospråklig identiteten, og hva anerkjennelse av morsmål har å si for tospråklighet.

Anerkjennelse av morsmål er det samme som anerkjennelse av tospråklighet, og derfor kan spørsmålet stilles om den største anerkjennelse av tospråklig identitet i skolen er

morsmålsundervisning. Da blir det motsatte spørsmålet om det er en krenkelse hvis anerkjennelse av morsmål eller morsmålsopplæring uteblir. I denne sammenhengen er det både snakk om undervisning i morsmål, eller morsmålsopplæring, og undervisning i fag på morsmål, eller tospråklig fagopplæring. Det er i den forbindelse at vi skal se både på fenomener og kognitive fordeler ved tospråklighet, hvilken betydning har anerkjennelse av de to språkene i tospråklig identitet.

#### 4.2.1 Fenomener ved tospråklighet

Det første fenomenet ved tospråklighet relevant for oppgaven er «balansert tospråklighet» som uttrykker at minoritetselevens ferdigheter i begge språk ligger på aldersadekvat nivå (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 31). Det er dette fenomenet som er grunnlaget for å ha fordeler av tospråklighet. Eleven må ha visse grunnferdigheter, og anerkjennelse av tospråklighet innebærer vedlikehold av denne balansen, hvis eleven skal høste fordelene av å kunne to språk. Det andre fenomenet er «funksjonell tospråklighet» som sier noe om hvor godt eleven kan bruke begge språkene til læring (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 47). Hvis dette fenomenet ved tospråklighet er tilstede og anerkjennes får eleven flere ben å stå på i opplæringen av norsk.

Det tredje fenomenet ved tospråklighet er «additiv tospråklighet» som er en nøkkel for både balansert og funksjonell tospråklighet. Det er en betegnelse på at det nye språket ikke fortrenger morsmålet. På lik linje og når majoritets elever lærer seg engelsk, blir det nye språket addert (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 95). Det motsatte, eller «subtraktiv tospråklighet», skjer når innlæring av andrespråket - majoritetsspråket, skjer på bekostning av elevens og familiens morsmål. Ett språk trekkes fra, subtraheres, når et annet blir lært (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 97). Anerkjennelse av dette fenomenet ved tospråklighet ville kunne støtte betydning av morsmålsundervisningen. Minoritets elever høster ikke fordeler ved tospråklighet, hvis det ikke er snakk om balansert og funksjonell tospråklighet.

Et fjerde fenomen ved tospråklighet er hvorvidt det finnes kommunikative og akademiske ferdigheter ved språk. Cummins teori går ut på at disse sidene finnes, det vil si «grunnleggende-kommunikative språkferdigheter», eller «basic interpersonal communication skills» og «kognitive-akademiske språkferdigheter», eller «cognitive academic language proficiency» (Cummins, 2000, s. 58). Akademiske språkferdigheter tar lengre tid å tilegne seg enn muntlige ferdigheter i språk (Cummins, 2000, s. 68), og flere forskere estimerer et minimums tidsaspekt på minst fem år for tilegnelsen av akademiske ferdigheter på

majoritetsspråket (Cummins, Hakuta, Butler & Witt, Klesmer, Thomas & Collier, sitert i Cummins, 2000, s. 16). Hvis man anerkjenner dette tospråklige fenomenet om en slik nivåforskjell på kommunikative og akademiske ferdigheter, burde det ha konsekvenser for opplæring i grunnleggende norsk.

Cummins mener at hvis undervisning foregår kun på majoritetsspråket da må minoritetseleven forstå innholdet i opplæringen gjennom opplæringspråket som eleven er i ferd med å tilegne seg, noe som er svært krevende. Hvis dette skal lykkes krever det god tilrettelegging (Cummins, 2000, s. 57), og han illustrerer dette med en tabell som viser kognitiv vanskelighetsgrad. Det mest krevende er språk som er uavhengig av kontekst, det akademiske språket (Cummins, 2000, s. 68). Disse to sidene av språket stiller også krav til at kartlegging og vurdering tar disse forhold til betraktning, ettersom de akademiske språkferdigheter henger etter kommunikative ferdigheter. Gode språklige ferdigheter er ikke enstydig med gode akademiske språkferdigheter som kreves i skolen, noe som må anerkjennes (Cummins, 2000, s. 57).

Det neste fenomenet ved tospråklighet er «common underlying proficiency», billedlig beskrevet som isfjell med to topper. Her er det snakk om et felles operativsystem eller samme prosessoren for begge språkene (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168 og s. 169). «Isfjell» teorien kjennetegnes av at en tospråklig elev bruker én og samme tankekilde på to språk, med en sentralisert prosessor. I klasserommet må språket være adekvat utviklet for å håndtere kognitive utfordringer. Tale, lytting, lesing og skriving er et bidrag til å utvikle hele det kognitive systemet, noe som krever tid og «når ett eller begge språkene ikke fungerer adekvat, vil det virke negativt på både kognitiv funksjon og skoleprestasjoner» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 169).

Det siste fenomenet ved tospråklighet er Toterskelteorien – et lignende fenomen og balansert tospråklighet. Den tar utgangspunkt i at fordeler ved tospråklighet er avhengig av literacy i begge språk, og at tospråklighet kan ha ulemper og ikke bare fordeler hvis ikke språkferdighetene når opp til en viss literacy terskel. Hvis ikke den terskelen er oppnådd hemmer det kognitiv utvikling ettersom språket ikke fungerer som godt nok redskap (Cummins, 2000, s. 37). Derfor er det viktig at språkbeherskelsen kommer opp på et nivå hvor det blir et bidrag for kognisjon og dermed for å klare seg faglig på skolen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 170). Begge fenomener sist drøftet her støtter argumenter om

viktigheten av gode morsmålsferdigheter, og støtter derfor opp om morsmålsopplæring og anerkjennelse av tospråklig identitet.

I denne sammenhengen kan vi ta med referanse fra Engen og Kulbrandstad om at når ikke morsmålet utvikler seg hemmer det elevens akademisk utvikling. Dette fordi begreper hører til tankesystemet på morsmålet og at det ikke kun handler om språksystemet hvor ordene har tilhørighet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 188). Faren ligger i kontinuitetsbrudd når ikke morsmålet utvikler seg, tankevirksomhet kan også bli lidende, derfor er tospråklig fagopplæring viktig. Dette er fordelen med sterke modeller for tospråklig opplæring, i motsetning til svake modeller som kun foregår på majoritetsspråket. Derfor er det viktig å bruke morsmålet – særlig i begynnelsen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 188). Hvis språklig og begrepsmessig utvikling har stagnert på morsmålet må eleven lære både ord (språksystemet) og begreper (tankesystemet) på et nytt språk og dette krevende (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189).

#### **4.2.2 Kognitive fordeler ved tospråklighet**

Forskning viser mange kognitive fordeler ved tospråklighet, men svakheter er heftet ved disse forskningsresultater på grunn av metodiske utfordringer. Disse består av at det ikke kontrolleres godt nok for alternative forklaringer som kunne finnes, og at forskningen har utgangspunkt i «balansert» tospråklighet og elever med middelklassebakgrunn gir et feil bilde av som dette gjaldt alle tospråklige. Videre at det ikke kan avgjøres om fordeler ved tospråklighet skyldes kognitive evner eller fenomenet tospråklighet – hva kommer først av disse to, at forskerens holdning påvirker resultat i for stor grad og til slutt om disse fordelene er aldersavhengige eller permanente (Baker, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 167-168).

Til tross for forbehold i forbindelse med studier av tospråklighet, er det likevel et flertall forskere i dag som slutter seg til at tospråklighet har positive virkninger for mange kognitive funksjoner (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). Det er kanskje ikke grunn til å diskutere om det er en forbindelse mellom tospråklighet og intelligens, heller under hvilke omstendigheter slike forbindelser inntreffer. Effekter av tospråklighet treffer flere utviklingsområder enn tenkning, og innvandrerforeldre har ikke andre alternativer enn å fostre opp barnet tospråklig. Det er et paradoks at tospråklighet hos majoritets elever oppmuntres, men tospråklighet hos minoritetsbarn forebygges (Romaine, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168).

Disse positive fordeler av tospråklighet er forbundet med balansert tospråklighet, og gjelder ikke alle som er tospråklige, som er som sagt en viktig forutsetning å ha med seg i analysen

av forskningen. Derfor har anerkjennelse av morsmålsferdigheter betydning hvis elevene skal høste disse fordelene. I gjennomgang av forskningen påpeker Engen og Kulbrandstad (2004) flere kognitive fordeler som «at undersøkelser viser at tospråklige er enspråklige overlegne på tester for divergent tenkning» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 166), og «relativt balanserte tospråklige personer har bedre metaspråklige evner enn enspråklige jevnaldrende. Særlig er de flinkere til å *analysere* sine språkferdigheter og har større evne til å bevisstgjøre og *styre* sine indre språkprosesser» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 166). Disse metaspråklige ferdigheter er nøkkelfaktoren for lesemodenhet for skolebegynnere (Donaldson, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s.166). En undersøkelse viste at «Tospråklige i kommunikative situasjoner var mer sensitive for *mottakers behov*», som kan skyldes en bedre selektiv oppmerksomhet (Bialystok, sitert Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 166).

I et forsøk på å forklare fordeler ved tospråklighet har tre forhold blitt trukket inn. Det første har med bredere tilgang av erfaringer – en ekstra skala av meninger, og det andre har med et godt utviklet mentalt vekslingsystem - som gjør det lettere å pendle mellom ulike synsvinkler på et problem. Det tredje er at tospråklige kan bruke begge språk for bedre å sammenligne et fenomen, nyanser i meninger og ulike grammatikalske former, som igjen gjør dem mer bevisste sine egne mentale prosesser (Reynolds, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 167). Dette leder til konklusjonen at «med ordforråd fra to språk og verbal hukommelse knyttet til begge språkene til rådighet kan altså en tospråklig person noen ganger ha dobbelt så stor sjans til å tilegne seg ny informasjon» (Reynolds, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 167).

### **4.3 Anerkjennelse av tospråklig identitet – morsmålsopplæring og tospråklig opplæring**

Anerkjennelse av tospråklig identitet er en del av kampen om anerkjennelse, og hvilke verdier som skal prioriteres. At morsmål har en viktig verdi har vært en del av denne kampen, og her kan et kort historisk tilbakeblikk gi et nyttig perspektiv. I Norge kan samenes kamp trekkes frem, de kjempet for anerkjennelse av sin tospråklige identitet, og det førte til at samisk i dag er et av de to offisielle språkene i Norge. Krenkelse av samenes behov for sosial verdsettelse i tvangsbruk av majoritetsspråket norsk er en del av denne historikken. Det samme har vært tilfelle med minoriteter i flere land, hvor det ble en selvfølge å anerkjenne morsmål, som slettes ikke var noen selvfølge før.



Cummins mener at dypere ideologi ligger bak debatten om morsmåls- og tospråklig opplæring. Morsmåls- og tospråklig opplæring er et bidrag til å fremme elevens språk, og stolthet over det samt kulturen, som en integrert del av en større filosofi om flerkulturell utdanning (Cummins, 2000, s. 33). Skjeve maktforhold ligger bak minoritetslevers dårlige skoleprestasjoner, og gjennom historien har etniske grupper møtt diskriminering i forhold til morsmål. Den språklige og kulturelle bakgrunnen var skambelagt, fremfor at den utløste bekræftelse og stolthet (Cummins, 2000, s.33). Morsmåls- og tospråklig opplæring ble en del av forsøket på å bøte på denne diskriminering fra fortiden. Den var en anerkjennelse av barnas språk og kultur i skolen, og som snudde på disse skjeve maktforholdene. Denne opplæringen omfavnet det flerkulturelle fremfor å assimilere, en politikk hvor forskjellige kulturelle bidrag blir anerkjent (Cummins, 2000, s. 33). Cummins mener at morsmålsopplæring fører til økt sannsynlighet for at foresatte involveres i barnas opplæring, forsterker minoritetslevers selvfølelse som en følge av at morsmål og hjemmekultur er på timeplanen, og fører til akademisk vekst på lengre sikt (Cummins, 2000, s. 32).

Anerkjennelse av den tospråklige identiteten, ved morsmålsundervisning, er ifølge Eriksen og Sajjad (2006) et spørsmål om «*hvilken type deltakelse vi ønsker av innvandrere i det norske samfunnet*» (Eriksen & Sajjad, 2006, s. 143). Motstand mot morsmålsopplæring hos majoritetsbefolkningen kan også være et uttrykk for motstand mot innvandring (Engen & Kulbrandstad 2004, s. 181). Videre stilles spørsmålet om det er assimilasjon, segregering eller integrering vi ønsker, og hvis det er det sist nevnte, da er spørsmålet hvor grensen går mellom kravet om like rettigheter og retten til å være forskjellig. På papiret er det mulig at minoritetslever får både i pose og sekk, med morsmåls- og norskundervisning, og dette har ofte vært vellykket hos eliter, med privatskoler og en borgerlig kultur som støtter opp om skolearbeidet (Eriksen & Sajjad, 2006, s. 143). I Norge derimot er de fleste innvandrere både en kulturell minoritet og en del av arbeiderklassen og da trengs offentlige ressurser for å oppnå målet (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 144). Hvis dette er tilfellet så må skolen stille opp med det offentlige tilbudet om morsmålsopplæring.

#### **4.3.1 Argumenter for morsmålsopplæring**

Anerkjennelse av tospråklig identitet ved morsmålsopplæring får støtte i Engen og Kulbrandstad (2004) som trekker frem fem hovedargumenter for hvorfor minoritetslever burde få morsmålsopplæring: Morsmål for bedre kunnskapstilegnelse, morsmålsundervisning for bedre mestring av norsk, morsmålsundervisningens betydning for primærsosialisering, morsmålsundervisningens betydning for positiv utvikling av identitet, og

morsmålsundervisningens betydning for økonomi og internasjonal handel. Det første argumentet – morsmål og bedre kunnskapstilegnelse - handler om hvor viktig det er for minoritetsbarn å få tilrettelagt opplæring i forhold til leseopplæring og begrepsstrening. Det kan være uheldig med et språklig kontinuitetsbrudd i overgang fra hjem til skole og derfor er sterke modeller for tospråklig opplæring fordelaktig.

Det andre argumentet - morsmålsundervisning for bedre mestring av norsk – tar for seg hvordan det er gunstig å bygge på morsmålet i forhold til begrepslæring og kommunikasjonsferdigheter. Her er det også snakk om faren for at minoritetsbarn vender skolen ryggen når de opplever segregerende krefter og undertrykkende holdninger. Det tredje argumentet – morsmålsundervisningens betydning for primærsosialisering – går inn på negative konsekvenser av når morsmålet svekkes, svekkes språket som redskap for oppdragelse. Det fjerde – morsmålsundervisningens betydning for positiv utvikling av identitet – er allerede drøftet til en viss grad i tredje del av oppgaven i forhold til nasjonal identitet og samhørighet. Det siste argumentet – morsmålsundervisningens betydning for økonomi og internasjonal handel – påpeker hvordan nasjonale språk fortsatt er høyaktuelle i verden innenfor disse områdene (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 183-197).

Et viktig innspill til et av ovennevnte argument, som sosialisering i hjemmet, handler om er hvilke språk blir som brukt. Foreldre til minoritets elever kan velge å snakke majoritetsspråket hjemme. Hvis de har manglende ferdigheter kan det virke uheldig både for det følelsesmessige forholdet og ferdighetene for eleven i språket, som blir elevens førstespråk, men ikke førstespråket til noen av foreldrene (Engen & Kulbrandstad 2004, s. 96). «Alle foreldres identitet er tett knyttet til språk de er vokst opp med, og det språk de bruker mest til daglig, i de fleste tilfeller sitt eget morsmål (...) Det er lett for foreldre å føle både avmakt og tap av foreldrespekt og troverdighet i en situasjon der de ikke kan kommunisere med ungene sine på sitt eget morsmål» og det er langt ifra noe underordnet komponent i menneskes liv (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 160) noe med at foresatte styrke.

I denne forbindelse kan det tas med at noen familier ønsker morsmålsundervisning og andre ikke (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 143). Her går det an å stille spørsmålet under hvilke forutsetninger familier til minoritets elever ikke ønsker dette, og om denne beslutningen er kunnskapsbasert. Eller er det uttrykk om et ønske om fortest mulig å bli integrert, og for å nå målet brukes kun majoritetsspråket som igjen kan virke mot sitt hensikt.

Anerkjennelse av tospråklig identitet er også et tema i Bakkens rapport (2007) hvor hans konklusjon er at det er vanskelig å si om morsmålsopplæring «fremmer» minoritetselevens skoleprestasjoner (Bakken 2007, s. 82), men at mye tyder på at sterke former for tospråklige opplæringsmodeller gir best resultat (Bakken, 2007, s. 83). Her referer han til positive resultater i Canada:

En hovednøkkel til disse skolenes relative suksess er trolig at de legger så sterk vekt på at barna blir tospråklige innenfor en språklig berikende ramme og hvor det er sterk fokus på at barna skal bli faglig sterke. Dette innebærer både at elevenes morsmål ikke svekkes på bekostning av utviklingen av andrespråksferdigheter og at elevenes kulturelle bakgrunn og erfaringer tas på alvor og trekkes inn i undervisningen (Bakken, 2007, s. 83).

Her er det vanskelig å se for seg nytten av tospråklig opplæring uten gode ferdigheter i morsmål, og hvordan morsmålet ikke skal svekkes uten å ha morsmålsopplæring. Videre skriver Bakken at «muligens ligger nøkkelen til suksess at minoritetselevens lærings situasjon inngår i en mer helhetlig tilnærming til disse barnas kulturelle, språklige og sosioøkonomiske forutsetninger og erfaringer» (Bakken, 2007, s. 83). Dette er en klar anbefaling for anerkjennelse av tospråklig identitet.

#### **4.4 Anerkjennelse av tospråklig identitet – effektivitetsforskning**

Anerkjennelse av tospråklig identitet er vanskelig å forske på og byr på metodiske utfordringer, kanskje særlig i en tid hvor «school effectiveness» forskning, eller forskning på hva gjør en skole effektiv, dominerer diskursen i skolepolitisk diskusjon. Som Cummins forklarer:

På den ene siden er den rådende (mainstream) diskurs, drevet av forskning som har fokus på «effektive skoler» og som har produsert et overflod av omorganisering av skoler over hele USA (August & Hakuta, Olsen m.fl., Stedman, sitert i Cummins, 2000, s. 247).

Denne tradisjon relaterer forskjellige opplæringsmetoder og organiseringspraksis med prestasjoner som er målt med standardiserte prøver, for å identifisere de mest effektive intervensjoner og strukturelle konfigurasjoner. På den andre siden, finnes det et stadig økende antall teoretisk analyse og etnografisk forskning utledet fra et multikulturelt og kritisk pedagogisk perspektiv som understreker en ganske annerledes praksis og intervensjoner, som potensiell «effektiv» for elever med mangfoldig bakgrunn.

(Cummins, 2000, s. 247)

Cummins funderer over hvis det finnes forskning, eller «harde fakta», som kan støtte opp om at identitetsforhandling er en sentral forklaringsmodell i forståelsen av hvordan elever med forskjellig kultur og språk gjør det på skolen (Cummins, 2000, s. 247). Her blir spørsmålet stilt om hva som utgjør gyldig forskning, og at utdanning også handler om dannelse og ikke bare om å produsere eksperter som så mye av den såkalte «effektivitet» forskningen har drevet med (Cummins, 2000, s. 247). Han mener at vi har kommet til kort i å bøte på skolenederlag fordi vi ikke erkjenner rollen det sosiopolitiske spiller (Cummins, 2000, s. 249). Hvis vi skal lykkes i anerkjennelse av den tospråklige identiteten og bidra til kunnskapstilegnelse hos minoritets elever trengs transformativ pedagogikk (Cummins, 2000, s. 249).

Her må klasserommet ses fra to perspektiver, både fra det som har med kunnskapsgenerering å gjøre, og fra hvordan opplæringen gir signaler for eleven om hvordan selvoppfattelse kan arte seg. Dette handler om mulige identitetsvalg, og at valgene vil påvirke læringsprosessen (Cummins, 2000, s.254). Her benytter Cummins Vigotskys teori om proksimal sone som metafor, hvor bekreftelse av identitet er en forutsetning for læring i en konstruktiv sone, som kan bli destruktiv når det motsatte foregår (Cummins, 2000, s. 254). Identitetsforhandling blir for ofte usynlig i fokus på det «tekniske» i forskning på undervisning og mestring (Cummins, 2000, s. 254).

I oppsummering av hva transformativ pedagogikk innebærer reflekterer Cummins over hvis den kun representerer en from ideologisk ønskeliste, eller om det sentrale i den – identitetsforhandling - er noe som i så fall kan utelukkes i en mer effektiv opplæringsmodell. I den hensikten ser han nærmere på effektivitets forskningen og rollen identitetsforhandlinger spiller der. Han argumenterer i lys av denne gjennomgangen at hvis skolenederlag skal unngås må elevens helhetlige språk og kognitive ferdigheter bli tatt med i klasseromsinteraksjonen og skape en kontekst hvor bemyndiggjøring realiseres ved bekreftelse av identitet i læringsprosessen (Cummins, 2000, s. 263).

Både Bakken og Cummins drøfter forskningen til August og Hakuta fra 1997 på effektive skoler for minoritets elever (August & Hakuta, sitert i Bakken 2007, s. 84-86, og Cummins, 2000, s. 264-266), med en forskjellig konklusjon. Cummins mener at her er det mye som støtter hans tese, implisitt, som «muligheter for å trene aktivt på språket, ikke kun ved passive aktiviteter som for eksempel utfyllingsoppgaver, og som innebærer å kunne samhandle med jevnaldrende som er flytende brukere av majoritetsspråket. Dette mener Cummins er mer i

slekt med «progressive» pedagogiske orienteringer enn de «tradisjonelle» orienteringer. Han fortsetter med å sammenfatte forskningens 13 hovedpunkter under tre overlappede dimensjoner, hvor flere punkter kan høre til flere steder:

- En koherent skolestruktur og ledelse
- Bekreftelse av elevens og lokalsamfunnets identitet
- Balanse mellom, på den ene siden ekstensiv menings-fokusert muntlig og skriftlig språkinput og bruk for å fremme problemløsning og tenkning av høyere orden, og på den andre siden, eksplisitt undervisning for å utvikle lingvistisk og metakognitiv bevissthet (Cummins, 2000, s. 266-267).

Flere av egenskapene inkludert i den sist nevnte dimensjonen kan ses som bekreftelse av elevens identitet, i og med at den prioriterer elevens stemme (voice) i oppmuntring av muntlig og skriftlig språkbruk i høyere-ordens tenkning og problemløsning.

Anerkjennelse av tospråklig identitet er en del av henvisninger Bakken tar med fra før nevnt forskning. Blant annet i at skolen bør verdsette elevens språklige og kulturelle bakgrunn (August & Hakuta, sitert i Bakken, 2007, s. 86), og henvisning til morsmål «å tillate minoritetseleven å bruke morsmålet sitt for å kunne oppklare språklige problemer i undervisningssituasjonen» (August og Hakuta, sitert i Bakken, 2007, s. 85). Her kan man dog undre seg over ordet å «tillate» som virker snevert i forhold til det som før er nevnt om å «verdsette» elevens språk og kultur. Bakken konkluderer med at det er «ingen ting som tyder på at det å ta i bruk morsmålet i undervisningen, verken som opplæring i morsmålet eller som tospråklig fagopplæring, i seg selv garanterer suksess» (Bakken, 2007, s. 86). Til tross av at ikke språk trekkes inn her så er det klart at anerkjennelse av tospråklig identitet er en anbefaling her.

Bakken funderer om det er et blindspor «å først og fremst fokusere på betydningen av hvilke språk undervisningen foregår på» (Bakken, 2007, s. 83). Han går videre for å se på kvaliteten av undervisningen og stiller hva han mener det sentrale spørsmålet «*hvilke komponenter kan foreliggende forskning vise til når det gjelder strategier som fremmer minoritetsspråklige elevers læringsutvikling?*» (Bakken, 2007, s. 84). Her henviser han til «school effectiveness» forskningen og trekker frem resultater fra flere forskere (Edmonds, Rutter, sitert i Bakken, 2007, s. 84). Fem sentrale trekk ved skoler med god læringsutbytte for elever «en ansvarlig og god ledelse, lærere med høye forventninger til hva elevene kan prestere, målrettet fokus på at

elevene utvikler grunnleggende ferdigheter, et skolemiljø som er trygt og forutsigbart og hvor elevenes kunnskapsutvikling følges opp gjennom jevnlig vurderinger og planer» (Bakken, 2007, s. 84). Spørsmålet kan stilles om ikke anerkjennelse av tospråklig identitet er innbakt i disse trekkene i kraft av fenomener ved tospråklighet drøftet før i oppgaven.

Anerkjennelse av tospråklig identitet er en tydelig suksessfaktor i et annen av eksempel av forskning om effektive skoler for minoritetsspråklige elever. Her en undersøkelse av elever med latino-bakgrunn (Lucas m. fl., sitert i Cummins, 2000, s. 267), hvor fem av åtte dimensjoner handler om viktigheten av at:

- Elevens språk og kultur er verdsatt
- Høye akademiske forventninger blir stilt til minoritets elever
- Skoleledelsen prioriterer minoritetslevers utdanning
- Foreldre til minoritets elever er oppmuntret til å involvere seg i barnas utdanning
- Ansatte i skolen deler et sterk engasjement for å bemyndiggjøre minoritets elever gjennom utdanning

Dette viser at både identitetsforhandling og kunnskapsgenerering er en integrert og grunnleggende del av effektiv undervisning for elever med forskjellig kultur- og språkbakgrunn. Bekreftelse av identitet er signalisert gjennom styrking av morsmålet, i klasserommets materiell og ressurser som speiler det krysskulturelle perspektivet og ved aktivering av elevens førkunnskaper som demonstrerer viktigheten og relevansen denne kunnskapen har for læring (Cummins, 2000, s. 267).

Viktigheten av anerkjennelse av tospråklig identitet er tydelig i flere eksempler fra forskningen om hva gjør skoler effektive for minoritets elever, ifølge Cummins. Han mener at det har det blitt presentert rikelig støtte for hvor sentralt identitetsforhandling er for mestring i skolen. Skolesuksess er skapt i lærer-elev interaksjon som samtidig bekrefter elevens identitet og bidrar til balansert eksplisitt undervisning med fokus på akademisk språk, innhold, og strategier samt omfattende muligheter for eleven å engasjere seg i literacy og kritisk tenkning (Cummins, 2000, s. 268).

#### **4.5 Anerkjennelse av tospråklig identitet – maktforhold**

Bak anerkjennelse av tospråklig identitet i skolen ligger maktforhold, asymmetrisk maktforhold mellom elev og lærer, og skolens makt i å utøve tilpasset opplæring, og ikke minst samfunnsmessige maktforhold som påvirker skolesystemet. Verdier som blir kjempet for, som

eventuelt er fremmet og anerkjent ligger bak skolepraksis. Cummins har oppsummert disse maktforholdene i tre hovedtemaer:

- Relevansen maktforhold spiller i forståelse av skolepolitikk og praksis i opplæring preget av språklig og kulturell mangfold
- Måten vi definerer og vurderer «språkferdigheter» i et flerspråklig sammenheng og hvordan skolepolitikk og praksis i forhold til språkopplæring og testing har grunnlag i samfunnets maktforhold
- Pågående kontroverser i forhold til tospråklighet og utdanning for likeverd, særlig mulighetene forskjellige tospråklige opplæringsmodeller har for å fremme transformativ pedagogikk som utfordrer skjeve maktforhold i både skolen og samfunnet. (Cummins, 2000, s. 5).

Cummins mener at relasjon mellom elev og lærer må forstås på makronivå, i lys av relasjoner som foregår mellom dominerende og underordnede grupper i samfunnet. Dette mener han ligger bak forhold i skolen internasjonalt, hvor underordnede grupper kommer til kort akademisk. I møte med diskriminering gjennom lang tid kan gruppen oppleve ambivalens eller usikkerhet rundt identitet eller at de avviser, står imot, majoritetens verdier. Dette kan føre til frafall hos elever (Cummins, 2000, s. 40).

Dette støttes også av Engen og Kulbrandstad som påpeker at det finnes situasjoner som kan svekke motivasjonen for å lære majoritetsspråket. Hvis majoriteten viser segregerende eller undertrykkende holdninger kan det føre til at det føles umulig å integreres, kulturelt og språklig. Dette kan igjen føre til isolasjon i en sosiokulturell gruppe (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 109). De presiserer videre at da er det heller ikke løsningen å ta bort morsmålsundervisningen som blir redskapet for å utvikle sin tenking som er en forutsetning for å lykkes akademisk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 190).

Som et godt eksempel på anerkjennelse av den tospråklige identitet og maktforhold er Burakumin folket i Japan. En etnisk gruppe som gjør det dårlig i japansk skole på grunn av lav sosioøkonomisk status, men gjør det bra på skolen som innvandrere i USA. Her møter de samme forventninger som andre japanske studenter, ettersom amerikanere er uvitende om statusen de innehar i hjemlandet (Ogbu, sitert i Cummins, 2000, s. 42). Videre har Ogbu (Ogbu, sitert i Cummins, 2000, s. 42) undersøkt forskjellige skoleprestasjoner i forskjellige innvandrergupper i forhold til hvor frivillig oppholdet er.

Frivillighet øker sannsynligheten av å gjøre det bedre på skolen, men dette forklarer ikke alle de forskjellene i skoleprestasjoner som finnes mellom grupper og i grupper, ei heller tar dette for eksempel høyde for sosioøkonomisk status (Cummins, 2000, s. 42). Til tross for at Ogbu ikke lykkes i å fange opp alle nyanser for hva som er utslagsgivende i det komplekse forholdet mellom dominerende og underordnede grupper, illustrerer dette et god utgangspunkt for konseptualisering av årsaker til underprising hos underordnede elevgrupper (Cummins, 2000, s. 42).

Engen og Kulbrandstad trekker frem forskning som viser at immigrantstatus forsterker virkning av kjønn og sosial bakgrunn når det gjelder akademisk karriere (Lindblad og Mardones-Hernández, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 238). Likeledes at «foreldrenes sosiale status og utdanning synes å virke sterkt inn på skoleprestasjoner», og at foreldres sosioøkonomisk bakgrunn har en ganske stor innflytelse på både skoleprestasjoner og læringsutbytte hos minoritets elever (Bakken, Thomas & Collier, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 238). For denne gruppen har det en stor betydning hvilke opplæringsmodeller som tilbys, hvor sterke tospråklige modeller med bruk av morsmål kan øke læringsutbytte, og dette er det mest virkningsfulle tiltaket skolen kan benytte seg av (Engen & Kulbrandstad 2004, s. 239).

Cummins har fremstilt to analyseverktøy hvor han ønsker å belyse hvorfor underordnede grupper kommer til kort på skolen (Cummins, 2000, s. 43). Den første analysen tar for seg skjeve maktforhold på makronivå som gjennomsyrrer relasjonen mellom elev og lærer ned på mikronivå, hvor det foregår identitetsforhandlinger og kunnskapstilegnelse. Disse kan enten føre frem til uendret tilstand med skjeve maktforhold eller fremme samhandling i et symmetrisk maktforhold. Den andre analysen er et forslag om tiltak hvor det blir belyst hvordan en transformativ interkulturell orientering kan gestaltes for å få til en bemyndiggjøring av elever.

Her gjennomsyrrer anerkjennelse av det tospråklige identiteten Cummins tanker om bemyndiggjøring som kjennetegnes av at minoritets eleven får beholde sin kultur og språklig bakgrunn (additiv tospråklighet), og hvor samarbeid, forfremmelse og bemyndiggjøring rår. Det omvendte ligger i å trekke fra, ekskludere, eller å bruke såkalt «inn på konto» pedagogikk hvor lærer legger inn kunnskap «i banken» (Freire, sitert i Cummins, 2000, s. 47). Det sistnevnte fører til akademisk handikap, eller motstand (Cummins, 2000, s. 45).

Anerkjennelse av den tospråklige identiteten kan belyses nærmere i Cummins oppsummering av fire systemaspekter som fører til bemyndiggjøring, og hvilke aspekter som fører til



hemming, av elever med minoritetspråklig bakgrunn i samhandling med lærere (her i forkortet utgave):

- Hvordan elevens språk og kulturbakgrunn blir bekreftet eller fremmet i skolen
- Hvor vidt de foresatte og miljøet de tilhører blir oppmuntret til deltakelse i barnas utdanning som en kilde til kunnskap
- Hvordan opplæringen fremmer indre motivasjon slik at språk blir brukt aktivt for å produsere noe meningsfullt for eleven, og ikke bare passivt med eleven som mottaker, omtalt av Freire (1983) som «inn på konto» utdanning;
- Hvor vidt lærere fokuserer på hvordan akademiske vanskeligheter er skolerelatert fremfor noe som er inne i eleven (Cummins, 2000, s. 47).

Transformativ pedagogikk foster samhandlende maktrelasjoner mellom lærer og elev. Bemyndiggjøring, i forståelsen å bygge makt via samhandling, er et resultat fra denne relasjonen i klasserommet. Denne tilnærmingen gjør det mulig for elever å relatere pensum til sitt eget liv og å analysere større temaer som angår dem i samfunnslivet. Denne prosessen anerkjenner og forlenger elevenes identitet, samt å utvikle lingvistiske og intellektuelle verktøy nødvendig for kritisk tenkning. Anerkjennelse av identitet er en kritisk prosess som bringer diverse perspektiver i forgrunnen, og oppmuntrer elever til å reflektere og vurdere sine egne erfaringer og oppfatninger (Cummins, 2000, s. 246).

#### 4.6 Konklusjon

I denne delen av oppgaven ble det andre forskningsspørsmålet forsøkt belyst, om hva nyere forskning sier om anerkjennelse av tospråklig identitet. Innledningsvis ble begrepet og det teoretiske grunnlaget for anerkjennelse med Axel Honneths teori drøftet. Siden så vi på hva forskningen hadde å si om anerkjennelse av tospråklig identitet, ved anerkjennelse av tospråklighet. Herunder ble det drøftet hvilke fenomener som inngår i tospråklighet og hvilke fordeler det har. Så ble anerkjennelse av tospråklig identitet, ved anerkjennelse av morsmål som er en del av tospråklighet drøftet. Herunder hvilke fordeler morsmålsundervisning har og argumenter som støtter morsmålsundervisning, Etter det ble anerkjennelse av tospråklig identitet og henholdsvis effektivitetsforskning og maktforhold gjennomgått.

Hvis Honneths anerkjennelsesteori og behovet for sosial verdsettelse som grunnlag for selvverd tas som utgangspunkt, da kan det avledes at anerkjennelse av tospråklig identitet er viktig. Her som før er det nyttig å se tospråklig identitet både fra et språkperspektiv og et

identitetsperspektiv. På den ene siden kan man spekulere om erfaring av manglende anerkjennelse av morsmål muligens kan ses som en krenkelser av intuitivt gitte rettferdighetsoppfattelser, såfremt morsmålet har en verdi for minoritets eleven. På den andre siden kan majoritetsspråket gradvis overta stillingen og verdien morsmålet hadde, og manglende anerkjennelse av den tospråklige identiteten oppleves ikke som krenkelse. Det kan også tenkes at anerkjennelse av morsmålets verdi er ivaretatt på en tilfredsstillende måte i den nasjonale kulturen språket tilhører.

Anerkjennelse av tospråklig identitet innebærer også anerkjennelse av fenomener ved tospråklighet. Disse fordrer til oppmerksomhet og kan bli et bidrag til bedre tilegnelse av norsk, men da må morsmålsferdigheter også utvikles og kontinuitetsbrudd unngås. Teorien om tosidige ferdigheter i språk, akademiske og kommunikative, har stor betydning for grunnopplæring i norsk og den tiden som vedtas til undervisning. Anerkjennelse av tospråklighet kan føre til at minoritets elever høster kognitive fordeler såfremt kvaliteten av morsmålet er god nok, som igjen ville kunne ha betydning for skoleprestasjoner.

Anerkjennelse av tospråklig identitet ved morsmålsopplæring kan begrunnes utefra flere argumenter som har med flere forhold å gjøre, men disse argumentene er kontroversielle. Det er sådd tvil om at en slik opplæring fremmer skoleprestasjoner, men derimot mer konsensus om at sterke opplæringsmodeller som tospråklige opplæring gir best resultat. Her kan det se ut som om det foreligger motsigelser i at morsmålsferdigheter på den ene siden er viktige for tospråklighet, mens på den andre siden at ikke morsmålsopplæring fremmer prestasjoner.

Anerkjennelse av tospråklig identitet kan også sies å få støtte i effektivitetsforskning. Særlig gjelder det verdsettelse av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, og fokus på elevens helhetlig språk og kognitive ferdigheter. I komponenter som bidrar til godt læringsutbytte for minoritets elever trekkes god ledelse frem, lærere med høye forventninger til elevene, lærer- og foreldre engasjement, kritiske og aktive elever som kan benytte seg av samhandling med brukere av majoritetsspråket, krav til tenkning av høyere orden og bruk av eksplisitt undervisning. Identitetsforhandlinger fordrer til gode relasjoner mellom elev og lærer, som både fører til kunnskapstilegnelse og utvikling av identitet, hvor anerkjennelse av elevens tospråklige identitet er en viktig del.

Maktforhold har relevans for anerkjennelse av tospråklig identitet hvor makt har relevans for identitetsforhandlinger, skolepolitikk og praksis. Diskriminering, segregering og lave

forventninger kan svekke læringsmotivasjon og føre til frafall blant minoritets elever. Foreldres sosioøkonomisk bakgrunn har stor innflytelse på både skoleprestasjoner og læringsutbytte hos minoritets elever, noe som må tas i betraktning for tilpasset opplæring – her særlig valg av opplæringsmodeller. Bemyndiggjøring gjennom samarbeidende kultur og verdsettelse av språklig bakgrunn hvor foresatte blir oppmuntret til deltakelse i barnas utdanning kan fremme læring. Her blir transformativ pedagogikk trukket frem, som fostrer samhandlende maktrelasjoner mellom lærer og elev.

Til slutt kan vi oppsummere at anerkjennelse av tospråklig identitet har betydning for tilegnelsen av norsk. Dette kan ha forbindelse med Honneths sosial verdsettelse, hvor anerkjennelse fører til et positivt selvforhold og selvverd. Det kan utledes at mangel på anerkjennelse av tospråklig identitet, kan oppleves av noen som en krenkelse av intuitivt gitte rettferdighetsoppfattelser, som kan gi utslag i sosial protestatferd og i verste fall frafall. Gjensidig anerkjennelse er et universalt menneskelig behov og en grunnbetingelse for en vellykket identitetsdannelse. Anerkjennelse av tospråklig identitet kan føre til bedre integrering av innvandrere og akademisk vekst på lengre sikt for minoritets elever.

## 5. SKOLEPOLITISKE DOKUMENTER OG ANERKJENNELSE AV TOSPRÅKLIG IDENTITET

*Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet.*  
(Saabye, 2014, s. 5)

### 5.1 Innledning

I denne delen av oppgaven skal det tredje forskningsspørsmålet om *hva skolepolitiske dokumenter som omhandler opplæring i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter sier om anerkjennelse av tospråklig identitet* belyses. Først gjennomgås det øverste styringsdokument for skolen, opplæringsloven. Her nærmere bestemt formålsparagrafen, paragraf 1-1, paragrafen om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, paragraf 2-8 (Opplæringsloven, 1998).

Så drøftes *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* fra 2006 (Saabye, 2014) som består av generelle del, prinsipper for opplæringen, samt læreplaner for fag og fag- og timefordeling. Her rettes søkelyset først mot læreplanens overordnede deler, det vil si den generelle delen og prinsipper for opplæringen, før planen for grunnleggende norsk og morsmål granskes. Etter det behandles kartleggingsmateriale i grunnleggende norsk, morsmål og skolefaglig ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer og veiledningsdokumenter som har med læreplanene i morsmål grunnleggende norsk å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Til slutt prøver jeg å sammenfatte svar på forskningsspørsmålet og hvordan det bidrar til å belyse oppgavens problemstillingen.

### 5.2 Anerkjennelse av tospråklig identitet – opplæringsloven

I formålsparagrafen i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) er det mye som taler for at skolens mandat er å anerkjenne tospråklig identitet. Der står det blant annet at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring», her kan minoritets eleven bidra med et enda bedre innblikk i en annen verden, en anerkjennelse som kan gi eleven økt status i klasserommet. Videre står det at en skal bygge på verdier som «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet,». Her kan anerkjennelse av tospråklig identitet støtte opp om respekt for menneskeverdet, og ikke minst solidaritet, som igjen er i tråd med Honneths tredje anerkjennelsesbehov – sosial verdsettelse som grunnlag for selvvverd.

Opplæringen skal «bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon», og opplæringen «skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskildde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». Her kan, som før nevnt ressurspersoner – minoritetselver - bidra å gjøre disse dimensjonene mer relevante i klasserommet gjennom anerkjennelse av tospråklig identitet.

Til slutt tas med fra formålsparagrafen at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» og at «skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.» Her er et klart mandat for skolen at tilpasse opplæringen slik at alle skal lykkes, her kan anerkjennelse av tospråklig identitet vært et bidrag i å møte eleven med respekt og i å motarbeide diskriminering.

Anerkjennelse av tospråklig identitet er eksplisitt stipulert, dog med forbehold, i paragrafen om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, paragraf 2-8 (Opplæringsloven, 1998). Her står det at «elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar». Dette slår fast at minoritetselver har lovpålagt rett til morsmålsopplæring som anerkjenner tospråklig identitet, men med et forbehold «om nødvendig».

Dette forbehold kan problematiseres på grunn av flere innvendinger. En minoritetselev kan være selvhjulpel på majoritetsspråket etter relativt kort tid, og ha visse grunnleggende kommunikative ferdigheter. Det som er påkrevd på skolen er derimot mer enn disse ferdighetene, i lys av forskjeller på kommunikative og akademiske sidene av språket. Da er det muligens et unntak at noen er så gode på majoritetsspråket umiddelbart at ikke morsmål trenges som støtte, og da særlig i forhold til de akademiske sidene av språket. Det kan også tenkes forbeholdet «om nødvendig» kan føre til press på eleven, slik at å duge uten denne støtten er ettertraktet. Den siste innvendingen går på at dette gjør det til en vurderingssak på hver enkel skole, som i verste fall kan variere. Ordlyden er heller ikke i tråd med læreplanen i grunnleggende norsk hvor det står at «samordning med lese- og skriveopplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring kan styrke opplæringen i grunnleggende norsk» (Saabye, 2014,

s.109). Hvis morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kan styrke opplæringen i grunnleggende norsk, kan man stille seg undrende over hvorfor dette forbehold er med.

Videre står det «Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Kommune er forpliktet å kartlegge norskferdigheter, og kartleggingsverktøy blir anbefalt i veiledningsdokumenter, spørsmålet blir om hvordan dette blir håndtert. I beste fall er denne kartlegging og oppfølging av minoritets elever koordinert sentralt fra kommunens side, i verste fall er det opp til hver enkelt skole internt å foreta en slik kartlegging som kan by på tilfeldig praksis.

### **5.3 Anerkjennelse av tospråklig identitet – læreplaner**

I denne delen av oppgaven skal *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Saabye, 2014), gjennomgås, og først ute er planens generelle del og prinsipper for opplæringen. Den generelle delen «utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnet mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen». Prinsipper for opplæringen «sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov (Saabye, 2014, s. 2)».

I tråd med Honneths anerkjennelsesteori om det godet liv står det i den generelle delen av læreplanen at «samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning kan bli reell» og:

Utgangspunktet for oppfostring er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet. Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Saabye, 2014, s. 4-5).

Her blir det slått fast at skolen skal anerkjenne ulikhet for at elevene kan delta på en så lik måte som mulig og mangfold gir rikhet. Her må tospråklighet være en faktor som må anerkjennes, en faktor som gir elever et annen utgangspunkt og dermed et grunnlag for tilpasset opplæring. Som drøftet i tredje delen av oppgaven under nasjonal identitet forfekter den generelle delen av læreplanen en tosidig tilnærming, skolen skal både omfavne den nasjonale identiteten og internasjonal bevissthet. Her som før kan minoritets elever være en ressurs i klasserommet, men det kreves først at den tospråklige identiteten anerkjennes.

Anerkjennelse er eksplisitt nevnt i prinsipper for opplæringen i læreplanen, hvor «bred kulturforståelse» som grunnlag for et godt felleskap på skolen, der «mangfoldet anerkjennes og respekteres», opplæringen legger til rette for at elevene får «kunnskaper om ulike kulturer», og at den skal bidra til utvikling og «identitet» (Saabye, 2014, s. 26). Lærere må også ha «flerkulturell kompetanse» (Saabye, 2014, s.27). Her er det klart at skolens mandat er å anerkjenne den tospråklig identitet og sørge for at kompetansen foreligger hos lærere i møte med minoritets elever, noe som kan bidra til identitetsforhandlinger som fremmer god utvikling av tospråklig identitet.

Både læreplanen for grunnleggende norsk og planen for morsmål for språklige minoriteter er «utarbeidet i tråd med føringene i det europeiske rammeverket for språklæring (Common European Framework of Reference for Languages). Den definerer seks ulike språknivåer fra begynnernivå (A1) til avansert nivå (C2) og hvilke ferdigheter og språkkunnskaper som knyttes til hvert av nivåene. Dette rammeverk var opprinnelig et verktøy for fremmedspråk, men som bli utvidet til grunnleggende opplæring i majoritetsspråk i europeiske land med økt innvandring» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er et system som fraviker det norske vurderingssystemet og de aldersbestemte kompetansemål ellers i læreplaner for fag, og krever spesifikk kompetanse. Vurderingskompetansen skolen sitter med er meget relevant for hva slags vedtak om særskilt norskopplæring som fattes og dermed opplæringen for minoritets elevene.

Anerkjennelse av tospråklig identitet ligger implisitt i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og kun en gang blir den eksplisitt nevnt i forbindelse med morsmål. Både læreplanen i grunnleggende norsk og morsmål består av: «Formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og vurdering», og fire hovedområder er fire: «Lytt og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur». Kompetansemål for de fire første hovedområdene er fordelt på tre nivåer, med grunnleggende ferdigheter som en integrert del av disse.

I formålsdelen av læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Saabye, 2014, s. 109), står det blant annet at planen skal «fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i Opplæringsloven». Videre står hovedmålene som stipulerer at norskspråklige ferdigheter skal utvikle seg så raskt som mulig, og her blir flere momenter fremhevet som viktige utviklingsområder for dette målet. Først nevnes «språklig selvtillit» og «trygghet». Det er vanskelig å utvikle den tryggheten og selvtilliten i majoritetsspråket hvis ikke det tas utgangspunkt i morsmålet, og en anerkjennelse av tospråklig identitet ved morsmål må være en god støtte for denne utviklingen. Videre blir «gode læringsstrategier» og «innsikt i egen språklæring» nevnt. Dette er også noe som har grunnlag i morsmålet, og dermed avhengig av anerkjennelse av den tospråklige identiteten. Det å hente frem forkunnskaper er en viktig del av lesestrategier og foreliggende forkunnskap på morsmålet. Å ha en innsikt i egen språklæring bygger på å kunne sammenlikne begge språk, morsmålet og majoritetsspråket.

Videre står det i formålet med planen i grunnleggende norsk at lese- og skriveopplæring skal ivaretas for å utvikle elevens ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag, og «samordning med lese- og skriveopplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring kan styrke opplæringen i grunnleggende norsk» (Saabye, 2014, s. 109). Her er den eneste eksplisitte referansen til morsmål i læreplanen og er en anerkjennelse av tospråklig identitet, hvor samordning med morsmålet er viktig for literacy hos minoritets elever for å bygge grunnlag på begge språk. Dette er i tråd med både «balansert tospråklighet» og «funksjonell tospråklighet» som gir fordeler for videre akademisk vekst.

Det siste som tas med fra formålsdelen av læreplanen i grunnleggende norsk er «opplæringen i grunnleggende norsk skal også bidra til interkulturell forståelse», og at «det ville være naturlig å ta utgangspunkt i elevenes ulike erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen» (Saabye, 2014, s. 109). Interkulturell forståelse skal bygge på elevens erfaringer med egen nasjonale kultur som utgangspunkt, og fordrer implisitt anerkjennelse av tospråklig identitet.

I to av hovedområdene i planen for grunnleggende norsk (Saabye, 2014, s. 110) finnes relevante aspekter for anerkjennelse av tospråklig identitet, «språklæring» og «språk og kultur». Den første – språklæring – inngår i «et sammenlignende perspektiv på eget morsmål og norsk», og er en implisitt anerkjennelse av den tospråklige identiteten, hvor morsmålet er et utgangspunkt for å kunne sammenlikne språkene. Det siste – språk og kultur – berører



språkets kulturelle betydning, hvor norsk inngår i «et historisk, flerkulturelt og internasjonalt perspektiv». Her er det rom for anerkjennelse av den tospråklig identiteten, både for å gjøre eleven stolt av sitt morsmål, og som en flerkulturell ressursperson i klasserommet med et bidrag til det internasjonale perspektivet.

Det tredje og siste som blir gjennomgått i læreplanen for grunnleggende norsk er kompetansemålene (Saabye, 2014, s. 111-113), som ligger på tre nivåer, med omtrent tretti mål for hvert enkelt av disse. Her inkluderes også et mål for nynorsk på tredje og høyeste nivået, og man kan spørre seg hvor realistisk, eller pedagogisk, det er å inkludere sidemål i en krevende opplæringsfase av majoritetsspråket norsk. Elevene med vedtak om særskilt norskopplæring på ungdomsskolen kan ha fritak fra skriftlig vurdering i sidemål som kan gjelde ut videregående skole ifølge paragraf 3-22 i opplæringsloven.

På den ene siden er fritak fra skriftlig vurdering i sidemål i tråd med tilpasset opplæring for denne elevgruppen, men man kan stille spørsmålet om ikke anerkjennelse av tospråklig identitet kunne gi utslag i skriftlig vurdering i morsmålet på vitnemålet for grunnskolen. Eneste formell anerkjennelse av morsmålet er at minoritets elever kan gå opp til eksamen som privatist i 39 morsmål på studieforbereende utdanningsprogrammer (NAFO, 2015). På den andre siden er nynorsk nødvendig for flere stillinger i arbeidslivet som kan føre til vansker for eleven. Da kan spørsmålet stilles om ikke samfunnet burde anerkjenne tospråklig identitet i form av at morsmål kunne erstatte sidemål som krav i denne sammenheng.

I flere kompetansemål på alle nivåer ligger anerkjennelse av tospråklig identitet implisitt, både i å sammenligne norsk og morsmål, språklig mangfold i Norge, og ikke minst å «reflekterer over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk» (Saabye, 2014, s. 113) som er en ganske eksplisitt anerkjennelse av tospråklig identitet.

Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter ligner i hovedsak læreplanen i grunnleggende norsk med samme rammeverk som grunnlag. Det som skiller disse to planene er at i formålsdelen står det som før at språklig selvtillit og trygghet stå sentralt i opplæringen, men her med formålet å kunne bidra til utvikling av «tospråklig identitet» (Saabye, 2014, s. 115). Dette er kanskje det mest eksplisitte uttrykket for anerkjennelse av tospråklig identitet og det er et tankekors at dette ikke står i opplæringsloven. Videre forskjeller finnes under hovedområdet «språk og kultur» hvor det ikke presiseres at morsmålet skal ses i et perspektiv fra en spesifikk nasjonal kultur som det står om grunnleggende norsk, men et generelt

perspektiv på språk. Spørsmålet kan stilles om en tospråklig identitet skal etterstrebes, hvorfor er da ikke en nasjonal kultur er inkludert her for morsmålet. Under kompetansemålet på tredje nivå gis det anledning for dette hvor eleven skal utdype det nasjonale nærmere og kunne «fortelle om kjente personer, steder og begivenheter av betydning for morsmålet» (Saabye, 2014, s.117). Antall kompetansemål skiller også disse planene, men kan forstås i lys av at den ene er opplæring i grunnleggende norsk og den andre i morsmål, og blir dermed ikke kommentert nærmere her.

Her som før ligger anerkjennelse av tospråklig identitet implisitt, og en gang blir den eksplisitt nevnt i forbindelse med at morsmålsopplæringen kan bidra til utvikling av tospråklig identitet. Oppsummert går læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter utefra anerkjennelse av tospråklig identitet. Men den anerkjennelse er instrumentell, morsmål bli aktivisert for bedre mestring av andrespråket norsk, det skal være et hjelpemiddel et instrument for å oppnå målet. Læreplanen i morsmål påpeker derimot at opplæringen kan bidra til en tospråklig identitet.

#### **5.4 Anerkjennelse av tospråklig identitet – kartlegging av språkferdigheter**

Det er relevant å se på kartlegging i forhold til problemstillingen om hvilken betydning anerkjennelse av tospråklig identitet har for tilegnelsen av andrespråket norsk, ettersom denne vurderingen kan ha konsekvenser om morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler er «nødvendig», og også for hvor lenge vedtak og særskilt norskopplæring kan vare. Her skal derfor kartleggingsverktøy som foreligger drøftes. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har kartleggingsprøver på 15 forskjellige morsmål – tidlige trinn i leseutviklingen, og kartleggingsmateriell i skolefaglige ferdigheter, utarbeidet for Utdanningsdirektoratet (NAFO, 2015). I grunnleggende norsk, foreligger kartleggingsmateriell fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Man kan spørre seg hvis kartlegging på tidlige trinn i leseutviklingen gir oss god nok informasjon om hvor en minoritetselev står i forhold til literacy, men med en slik svært krevende oppgave som kartlegging av flerfoldige morsmål byr på, da er det kanskje ikke å forvente at mer utdypende materiell foreligger. Å få innsikt i leseutviklingen på tidlige trinn kan gi lærere en god pekepinn for videre arbeid med å tilpasse opplæringen.

I paragraf 2-8 i opplæringsloven står at kommunen «skal» kartlegge ferdigheter i norsk før det fattes vedtak om særskilt norskopplæring og underveis i opplæringen. En tidsbegrensning på et særskilt organisert tilbud kan vare inntil to år, men eleven kan fortsatt trenge hjelp i

grunnleggende norsk. Ifølge e-post fra Utdanningsdirektoratet 5.4. 2015 står det blant annet at hovedregelen er at eleven:

overføres til skolen/klassen/basisgruppa etter ett år av hensyn til integreringen, men dette må vurderes konkret. Det er ikke mulig å gå i innføringstilbud over lengre tid enn to år til sammen. Etter overføring fra innføringstilbud til ordinær klasse, kan eleven fortsatt ha behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8. En nyankommet minoritetsspråklig elev kan også takke nei til innføringstilbudet og ha rett på særskilt språkopplæring i et ordinært opplæringstilbud på lik linje med andre minoritetsspråklige elever (...) Det er således ingen øvre grense for hvor lenge eleven kan ha særskilt språkopplæring.

Anerkjennelse av tospråklig identitet er tydelig i kartleggingsmateriell for språkkompetanse i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2015). Der består en av hoveddelene av «min språkbiografi» (de resterende delen består av «kartleggingsverktøy» i forhold til nivåene i læreplanen og «elevens språkmappe»). Denne språkbiografien gir eleven mulighet å vise frem både språkregister og ferdigheter ved tolv utsagn som for eksempel «jeg kan skrive språket» og «for å lære mer av språket vil jeg». Selv om dette er en liten del er det en viktig del, og er en anerkjennelse av tospråklig identitet, og eleven får en mulighet å synliggjøre en kompetanse som kan bidra til bemyndiggjøring og stolthet over kunnskap som han besitter.

Anerkjennelse av tospråklig identitet er også synlig i kartleggingsmateriell i skolefaglige ferdigheter (NAFO, 2015), som består av kartlegging av skolebakgrunn og ferdigheter og kartlegging i fag. Her er det mulig for minoritets eleven å formidle opplysninger om sine ferdigheter i morsmål, og tidligere skolegang, blant annet om omfang, undervisningsspråk, innhold, aktiviteter, deltakelse og gjennomføring. Dette er anerkjennelse av tidligere skoleerfaring og ferdigheter, igjen noe som kan vært et bidrag i å bemyndiggjøre eleven.

Det som har vært gjennomgått her viser at det kartleggingsverktøy som foreligger anerkjenner tospråklig identitet, det synliggjør noe av ferdighetene minoritets eleven besitter og har fokus utover hvilke norskferdigheter vedkommende innehar, eller kanskje rettene sagt mangler. Det å kartlegge på en god måte har også betydning for å kunne gi eleven tilpasset opplæring i andrespråket norsk, og dermed bedre mestringsmuligheter på skolen. Her er det et sprik mellom kartleggingsverktøy og opplæringsloven i forhold til tospråklig identitet.

## 5.5 Anerkjennelse av tospråklig identitet – veiledningsmaterieil

I denne delen skal veiledningsmaterieil gjennomgås for å se hva det sier om anerkjennelse av tospråklig identitet. For å gi leseren en nyttig oversikt så foreligger veiledningsmaterieil i for følgende områder: Regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplærings situasjon, innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever, morsmål for språklige minoriteter, og om språkkompetanse i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2015). I «Veileder - Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elver» (Utdanningsdirektoratet, 2015) står det blant annet at «det ikke er lagt føringer til bruk i kartlegging» men at omtalt kartleggingsmaterieil er anbefalt, slik kan dette bidra til kompetanse for lærere, men ingen formelle kompetansekrav stilles.

De to som er relevant for oppgaven er heftene «Veiledning - Morsmål for språklige minoriteter» og «Veiledning - Språkkompetanse i grunnleggende norsk», som er utarbeidet av nasjonalt senter for flerkulturell opplæring på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Disse er for nærmest ressurshefter å regne med utfyllende litteraturlister. Her anbefales anerkjennelse av tospråklig identitet både implisitt og eksplisitt.

I det første veiledningsheftet for morsmål drøftes flere sider av tospråklighet, og hvordan lærere kan best tilrettelegge arbeidet. Her nevnes fenomenet «integret flerspråklighetsnorm», ikke inkludert i oppgavens andre del, som innebærer «at flerspråklige språkbrukere kan utnytte sin samlede språklige kompetanse. Både kodeveksling, aksent, låneord og andre former for språklig blanding og påvirkning oppfattes positivt» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.9). Dette er en klar anerkjennelse av tospråklig identitet som ufarliggjør at gjøre «feil» for minoritets elever, og det er et viktig prinsipp for lærer å være oppmerksom på. Det er ikke alltid riktig å rette på språkbruk, det kan være en helt naturlig variant for en tospråklig elev. Dette er et beslektet fenomen med «funksjonell tospråklighet» hvor det viktige er at språk kan brukes til læring.

I denne veilederen henvises det til forskning som viser at eleven bør lese på det språket han mestrer best, og at gjennom utvikling av lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet, styrkes majoritetsspråket norsk (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 12). Her er det en klar føring om at morsmålsopplæring har betydning og at tospråklig identitet bør anerkjennes ved morsmålsopplæring, noe som ikke er i tråd med forbeholdet i opplæringslovens paragraf «om nødvendig». Flere slike klare anbefalinger for morsmålsopplæring er å finne i heftet som: «det er derfor god grunn til å benytte tiltak som

stimulerer utviklingen av morsmålet» og «derfor er morsmålsopplæringen viktig også i forbindelse med norskopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.15). Videre «å vedlikeholde og videreutvikle sine språklige ferdigheter på morsmålet», «i opplæringen bør elevene få adgang til å ta i bruk sin totale språkkompetanse ... og møte anerkjennelse av kompetansen de har» og «skolen vil samtidig bidra til at elevens språklige og kulturelle kompetanse blir gitt verdi i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.23). Heftet bærer preg av en anbefaling for morsmålsopplæring, som er mer i tråd med «nødvendig» for tilegnelsen av norsk, fremfor at den kan tilbys «om nødvendig».

I det andre heftet «Veiledning - Språkkompetanse i grunnleggende norsk» (Utdanningsdirektoratet 2015) påpekes det på samme som vis som i forrige hefte, at morsmål er en nødvendig aspekt å ha med seg i opplæringen av andrespråket norsk. Heftene har mye felles om grunnprinsipper, som: «sentrale temaer innenfor andrespråklæring, utvikling av språklige ferdigheter og flerspråklighet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4)» og at på to steder anbefales det som naturlig å se de to planene i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.13, s. 48). Her er tospråklige ferdigheter et mål, noe som ikke er stipulert i opplæringsloven.

I lys av oppgavens problemstilling om betydningen av anerkjennelse av tospråklig identitet for tilegnelsen av norsk, er følgende referanser relevant å ha med. Her står det hvor viktig morsmål er for minoritetseleven i denne tilegnelsen, fordi at «forskning viser at det er hensiktsmessig at elevene lærer å lese på det språket de behersker best. Gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet, *vil elevens forutsetninger for å beherske det norske språket styrkes* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 13, min uth.)» og at:

Elevene er avhengig av at lærerne kan støtte og hjelpe dem til *å tilegne seg gode norskspråklige ferdigheter* og til å nå målene for hovedområdet Språklæring. Lærerne må derfor ha gode kunnskaper om norsk språk. Også innsikt i elevenes morsmål er av stor verdi. Det vil derfor være en fordel om tospråklige lærere kan delta blant annet i arbeidet med å nå kompetansemålene for språklæring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 16, min uth.).

Videre henvises til læreplan i morsmål for språklige minoriteter hvor det står klart at «elevens morsmål har en viktig rolle for *tilegnelsen av det norske språket*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 23, min uth.), og at det er «god grunn å anta at ved bruk av morsmål vil

alfabetiseringsprosessen bli lettere» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 38). Her blir det presisert at tospråklighet er viktig å ta vare på, og at læreren er viktig for dette målet: «av målene går det fram at elevene skal utnytte sin tospråklig kompetanse, og at de skal få bevissthet om at de er brukere av to språk» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 46), at denne bevisstheten kan bidra til gode læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 49), og hvor viktig det er å synliggjøre den samlede språkkompetanse som en helhetlig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 57).

Som i forrige veileder blir det presisert hvor viktig det er for minoritetseleven å ta i bruk sin «totale språkkompetanse». Ved at flere språk benyttes i klasserommet vil det føre til «mestring og anerkjennelse», som vil bidra til at elevens kompetanse blir «gitt verdi» i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 25). I disse eksemplene er det liten tvil, Utdanningsdirektoratet anbefaler på det sterkeste anerkjennelse av morsmål for tilegnelsen av norsk, og at tospråklighet er et mål. Dette er ikke i forhold til opplæringslovens forbehold «om nødvendig» og man kan stille seg undrende til hvorfor det spriker mellom lovgivning og anbefalinger fra «policy makers».

I veilederen er det fremhevet flere steder at det kan foreligge forskjeller i muntlige og skriftlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11, 13, 35) og at «mange vil ha behov for å utvikle leseferdigheter til et nivå som langt overstiger nivået for muntlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 39), som er i tråd med Cummins teorier om forskjeller på kommunikative og akademiske ferdigheter.

## 5.6 Konklusjon

I denne delen av oppgaven ble det tredje forskningsspørsmålet om hva skolepolitiske dokumenter sier om anerkjennelse av tospråklig identitet forsøkt belyst. Først ute var det øverste styringsdokument for skolen - Opplæringsloven, så den generelle delen av læreplanen og prinsipper for opplæringen, samt læreplaner for fag. Planene for grunnleggende norsk og morsmål ble gransket og etterfulgt av drøfting av veiledningsdokumenter.

Anerkjennelse av tospråklig identitet er skolens mandat ifølge styringsdokumentene og da også sett i lys av Honneths anerkjennelsesteori. Verdier som å åpne dører mot verden, respekt for menneskeverdet, likeverd og solidaritet gir alle uttrykk for det. Samme gjelder verdier som godt felleskap på skolen, at mangfold skal anerkjennes og respekteres. Her står det at både kunnskap om ulike kulturer skal genereres og skolen skal bidra til utvikling av identitet.

Anerkjennelse av tospråklig identitet ved morsmålsopplæring er eksplisitt stipulert i paragrafen om særskilt språkopplæring, men med forbehold. Læreplanene og de øvrige skolepolitiske dokumentene gjennomgått i oppgaven har ikke et slikt forbehold. Verdier som styringsdokumentene fremmer er her brakt videre. Dokumentene støtter opp om anerkjennelse av tospråklig identitet og anbefaler eksplisitt morsmålsopplæring, hvor samordning med lese- og skriveopplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring er foreslått for å styrke opplæringen i grunnleggende norsk. Det skal reflekteres over egen flerspråklighet og opplæringen skal være et bidrag i utvikling av tospråklig identitet. Her blir morsmålsopplæring mer å betrakte som nødvendig for tilegnelsen av norsk. Her kan det se ut til at Utdanningsdirektoratet anbefaler tospråklighet som mål. Det kan se ut til at det ikke er samsvar mellom opplæringsloven og de øvrige dokumentene fra departementet. Loven er virker mer restriktiv.

## 6. KONSEKVENSER FOR PRAKSIS

*Gjennom anerkjennelse unngår vi å be «innvandrere om å glemme seg selv, å gi avkall på den eneste kapitalen som bare er deres egen, nemlig deres erfaringer.» (Eriksen 2004, s. 141)*

### 6.1. Innledning

I denne delen av oppgaven skal fjerde forskningsspørsmålet belyses, *om hvilke konsekvenser teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet har for praksis*. Først skal vi drøfte hva vi vil med anerkjennelse av tospråklig identitet i forhold til praksis, og i det øyemed se på hvilke rolle anerkjennelse spiller for konstitusjoner og samfunnsordning. Så skal vi se på flere tiltak fra forskere som oppgaven har beskjeftiget seg med, for så å oppsummere hva skole bør gjøre i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet i forhold til forskningsspørsmålene. Det dreier seg om hva skolen bør gjøre i lys av hva tospråklig identitet innebærer, hva den bør gjøre i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet og til slutt hva den bør gjøre i lys av hva skolepolitiske dokumenter sier om anerkjennelse av tospråklig identitet.

Honneths anerkjennelsesteori gir oss betingelser for det gode liv som er avhengig av gjensidig anerkjennelse og en grunnbetingelse for en vellykket identitetsdannelse. Institusjoner må etterstrebe å oppnå dette for at samfunnet skal holdes samlet, og da må grunnlaget være en ideologi om likhet og demokrati:

Gode konstitusjoner skaper mulighet for samfunnsmessig balanse, gjensidighet, konsensus og symmetri. Et viktig element er å skape likhet i sjanser for å oppnå sosial anerkjennelse: Å gi borgerne mulighet for å gi deres eget bud på, hvordan de gjerne vil gjøre seg verdifulle i det samfunnet de lever i. Det er de ytre betingelser for den mulighet, som reguleres i de demokratiske konstitusjoner. I hierarkiske samfunn måles anerkjennelse i overveiende grad i forhold til sosial prestisje og økonomisk makt, men dermed aksepteres også en systematisert forakt av de underpriviligerte og marginaliserte, hvis selvverd derfor påvirkes i negativ retning (Lund, 2006, s. 88).

Konstitusjoner lager allmenne regler, grunnrettigheter og institusjoner, der plikten er å behandle borgere likt, det vil si det politiske nivå, kommuniserer med det sosialpsykologiske behov for anerkjennelse. Den fundamentale likhet i status gir borgerne en sjanse for aktivt å oppsøke muligheten for å bli verdsatt. Konstitusjoner hersker ikke konkret over anerkjennelsens sosiale former, men sikrer en utbredelse av muligheter for anerkjennelse og skaper dermed en stabilitet, som ingen tidligere samfunnstype kunne



tilby. Selvbevisstheten, den sosialt betingede selvtillit, er kun i og for seg derved, at den er for en annen, dvs. som værende anerkjent (Hegel, sitert i Lund, 2006, s. 89). Det er denne anerkjennelse, den demokratiske forfatning strukturerer, og som skaper rammene for, at anerkjennelse kan vokse fram gjennom en mangfoldighet av sosiale interaksjoner. Anerkjennelse er et vitnesbyrd om, at borgerne erfarer deres prestasjoner og evner som «verdifulle for samfunnet» (Honneth, sitert i Lund, 2006, s. 89). Konstitusjoner, som fokuserer på demokrati og likhet, er et forsøk på å kombinere nødvendigheten av en sosial orden i staten med skapelsen av flest mulig sjanser for borgerne å oppnå anerkjennelse (Lund, 2006, s. 89).

Her er anerkjennelse et samfunnsmandat, og viktig at skolen som institusjon i samfunnet etterstreber dette hvis vi har et ønske om et samfunn som ikke går i oppløsning. Det har vært drøftet i oppgaven at skolen har vært en aktør i nasjonsbygging, og kunne også bli en aktør i en ny multikulturell nasjonsbygging som en måte å inkludere på best mulig måte alle borgere i dagens Norge. Det er et nyttig perspektiv i forhold til den utfordringen mangfold stiller, som blant annet har utløst en fire års satsing fra Kunnskapsdepartementet, «Kompetanse for mangfold». Den skal gjøre ansatte i barnehager og skoler bedre i stand til «å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en måte som fører til at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Anerkjennelse av tospråklig identitet er en måte å møte dette mangfoldet på. De minoritetsspråklige elever utgjør sju prosent av elevmassen og de oppnår lavere læringsutbytte sammenlignet med majoritets elever (Bakken, 2003, s. 13). Dette er skolen nødt til å gjøre noe med hvis likhet er et mål. En vei å gå er å skape likhet i sjanser for å oppnå sosial anerkjennelse ved tospråklig identitet – å signalisere at erfaringer og språket minoritets elever bringer til fellesskapet er noe verdt. Anerkjennelse av den tospråklige identitet, som kunne føre til bedre tilegnelse av norsk, og påvirke selvverdet i positiv retning, er også en god måte å møte mangfoldet på. Det er våre konstitusjoner som lager institusjoner som skole og plikten er å behandle borgere likt, hvor vi kommuniserer med det sosialpsykologiske behovet for anerkjennelse. Det er slik et stabilt i samfunn kan oppnås, hvor de fleste kan fullføre skolegang og bidra til et demokratisk samfunn.

## **6.2 Konsekvenser for praksis - tiltak**

Som en konsekvens av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet bør ha for praksis, er tiltak som fremmer tilgang for minoritets elever i klasserommet. Flere er beskrevet av Toohey (2000) som å lette tilgangen i klasserommet (facilitating access). Lærere må sørge for at

minoritets elever får en posisjon i klasserommet hvor de får tilgang til aktiviteter som bygger opp språkkompetanse (Toohey, 2000, s. 127). «Både språklig og sosialt betyr barn noe spesielt for hverandre som voksne ikke voksne kan erstatte» (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 66). Derfor viktig å bygge opp status til tospråklige barn og sosialisere dem i grupper! Flere aspekter har betydning her som at ikke elever stilles i dårlig lys, plassering i klasserommet, økt tid til samtaler i elevgruppen, økt kvalitet i par- og gruppearbeid og maktforhold i samtaler. Et tiltak var eksplisitt undervisning i hvordan det var mulig å stå imot å havne i en underordnet posisjon i klasserommet, en posisjon som igjen fører til ekskludering fra samtaler minoritets elever har behov for å være en del av (Paley, sitert i Toohey, 2000, s. 127). Et annet tiltak hadde som mål å skape strategiske ressurser som kunne bygge opp sosiale relasjoner gjennom å trekke fram sosial makt og spørsmål rundt identitet, og som kunne muligens føre til «frigjøring» av elever i klasserommet. (Morgan, sitert i Toohey, 2000, s. 127). Her trekkes også fram metoden «Instructional Conversations» anbefalt som en tilnærming for bedre å aktivisere elever i elev-lærer samtalen og for å gi flere elever en stemme (Hall, et al., sitert i Toohey, 2000, s. 128).

Et tiltak som kunne ha vært en konsekvens av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet er «Tidlige forfattere», eller «The Early Authors Program» fra Florida 2003, som ble lansert som et literacy tiltak for elever. Her skrev over tusen elever sin egen tospråklige bok, beskrevet som «identitetstekst». Dette var en livshistorie hvor også foresatte, familien og lærere deltok – alle produsert en bok, som resulterte i 3286 bøker (Bernhard et al., 2006, s. 2383). Tiltaket førte til en positiv effekt på leseferdigheter, identitet og selvillit. Grunnlaget for teorien var blant annet basert på Freires (1970) filosofi om transformativ utdanning, og er formulert i åtte prinsipper. Disse er å inkludere elevens kulturkapital, bidra til et kritisk ståsted - både sosialt og pedagogisk for elever og lærere, understreke likeverd, verdsette mangfold og inkludering, fremme utvikling av tospråklighet, understreke viktigheten av estetiske verdier i opplæringen, fremheve mening og dyp forståelse i opplæringen og til slutt anerkjenne betydningen av elevens posisjon og konsekvenser den har for læring og identitet (Bernhard et al., 2006, s. 2383-2387).

En av konsekvensene teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet bør ha for praksis er at elevens erfaring skal bestemme hvor opplæringen skal begynne, det vil si det didaktiske prinsippet «fra det nære til det fjerne» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 174). Det samme prinsippet gjelder for før nevnt tiltak om identitetstekster. Her gjennomgår Engen og Kulbrandstad (2004) flere ting som bør vurderes fra et kognitivt ståsted og barnets tidligere

kulturelle og utdanningsmessige erfaring og kunnskap (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 174). Her blir også Cummins feltdiagram trukket inn om kontekstavhengig og kontekstuavhengig undervisning (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 175).

En av konsekvensene teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet bør ha for praksis er valg av opplæringsmodeller. Tatt i betraktning at minoritets elever sliter mer på skolen enn majoritets elever, som referert her før i Bakkens rapport fra 2003, og at flere minoritets elever stiller dårligere fra et sosioøkonomisk ståsted (Bakken, 2003, s. 80, Eriksen & Sajjad, 2006, s. 144), så har dette valget en stor betydning. Sosioøkonomisk bakgrunn bidrar til negative skoleprestasjoner, og flere minoritets elever blir feildiagnostisert med lærevansker (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 199-200). Gode organiseringsmodeller kan motvirke dette (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 200). Svake former for tospråklig opplæring er såkalt «språkdrukningsprogrammer» hvor alt foregår på majoritetsspråket og hvor noen av minoritets elevene klarer seg dårlig (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 202). Dette kan forekomme når eleven er plassert i ordinær klasse uten tiltak. Sterke former for tospråklig opplæring har derimot tospråklighet som mål og foregår både på minoritets- og majoritetsspråket i en varierende grad (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 206-207). Sosioøkonomisk status påvirker minoritets elevens læringsutbytte langt mindre når elevene får tilbud om sterke modeller (Thomas & Collier, sitert i Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 239).

En konsekvens teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet bør ha for praksis er å vurdere om transformativ pedagogikk kunne være et bidrag for å bedre skoleprestasjoner hos minoritets elever. Cummins har gjennomgått fordeler ved tilnærmingen for minoritets elever, samt praktisk anvendelse av den, med kritisk tilnærming «critical inquiry» som utgangspunkt (Cummins, 2000, s. 260). Her er identitetsforhandlinger og bemyndiggjøring sentrale (Cummins, 2000, s. 263), med verdsettelse av elevens erfaringer og bekreftelse av tospråklig identitet gjennom identitetsforhandlinger (Cummins, 2000, s. 275). Styrking av akademisk språk er også et viktig bidrag, og Cummins presenterer flere praktiske verktøy for analyse og tiltak (Cummins, 2000, s. 274), også om opplæringen gir både muligheter for kunnskapsgenerering og identitetsforhandling (Cummins, 2000, s. 280).

En konsekvens teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet bør ha for praksis er å benytte elevens forkunnskap. Dette er et av det viktigste grunnlaget for leseferdigheter og lesestrategier. Cummins henviser til forskning fra California 1999 om bedre mestring i overgang fra særskilt språkopplæring til vanlig undervisning, hvor blant annet det å utvide

forkunnskap og bruk av personlig erfaring er trukket fram (Saunders et al., sitert i Cummins 2000, s. 282). Læring og kognitiv utvikling vil være avhengig av ikke bare medfødte evner, men hvordan læringsmiljøet tilrettelegger for å ta i bruk erfaringer, ferdigheter og kunnskaper som er ervervet (Egeberg, 2007, s. 109). Anerkjennelse av tospråklig identitet er en hoved forutsetning for effektiv benyttelse av denne strategien.

### 6.3 Konsekvenser for praksis - tospråklig identitet

Både språk og begrepsdelen identitet som detn tospråklig identitet innebærer, bør ha konsekvenser i praksis. Lærere bør være klar over hvilken makt de har i konstruksjon av identitet i relasjoner, og hva disse identitetsforhandlinger har å si for flere aspekter vedrørende læring. Dette har også betydning for nasjonal identitet. Hvor god samhørighet blir signalisert i klasserommet og skolen er avhengig av om mangfoldet er anerkjent. «Skolen er en identitetsskaper og formidler av felles tradisjoner, verdier og kunnskaper i et flerkulturelt samfunn» (Lidén, sitert i Kibsgaard & Husby, 2009, s. 27). «Når en bruker betegnelsen *vi*, bør det faktisk betegne et *inkluderende vi*, det vil si *vi som bor i Norge*, og ikke et *ekskluderende vi*, det vil si *vi, men ikke dere med innvandrerbakgrunn* (Kibsgaard & Husby, 2009, s.27-28). Dette kan være i forhold til feiring av nasjonale eller internasjonale begivenheter, feiring av religiøse høytider, feiring av historiske hendelser med mer. Det kan ha med å gjøre om skolen fremhever språk og kultur representert i skolen, hvor lærere går foran med å vise interesse og engasjement. Skolen burde støtte kritisk innsikt, i forhold til alle typer sjåvinistiske nasjonale holdninger, og det som forener fremfor det som spiller elevgruppen, og bidrar til samhørighet i felleskapet burde fremheves.

Anerkjennelse av tospråklig identitet ved anerkjennelse av morsmål burde ha konsekvenser for skolen i form av engasjement for morsmålet, også i forhold til tilrettelegging slik at eleven i størst mulig grad kunne benytte seg av dette redskapet, som morsmålet er, i opplæringen av norsk. I beste fall kunne skolen opererer med et tolærer system i klasserommet, enten med en morsmållærer, eller en lærer som har kompetanse i norsk som andrespråk. Det foreligger allerede mye kompetanse både i norsk som andrespråk og i fremmedspråksdidaktikk og dermed andrespråkstilegnelse i skolen, som kunne bli satt i system, slik at alle minoritets elever får møte lærere som har nødvendig kunnskap i grunnleggende norsk, i didaktikk og andrespråkstilegnelse. For å utvikle identitet bør alle lærere og ansatte ha god flerkulturell kompetanse og benytte seg av for eksempel tiltak som «Kompetanse for mangfold» som er en overkommelig minimums kunnskap. Konsekvenser for praksis burde også være at den øvrige verden hører hjemme i klasserommet og dørene til denne verden skal

åpnes, slik at internasjonal bevissthet kan utvikles. Her er minoritets eleven en potensiell ressurs, noe som igjen fører til bemyndiggjøring.

Skolen bør i lys av teorier drøftet i oppgaven om anerkjennelse av tospråklig identitet, arbeide målrettet med samspill mellom elever. Minoritets elevenes posisjon i klasserommet skulle vært jobbet med kontinuerlig med, hvor diskriminering i form av avmektig posisjon skal motarbeides. Her kunne muligens tiltak som støtter opp om sosial kompetanse benyttes, ettersom menneskelige relasjoner er skolens kjerne, og disse programmene støtter opp om et inkluderende klasse miljø. Forebygging av rusmidler handler ofte om sosial kompetanse og inkludering, hvor marginalisering er en risikofaktor. Et eksempel er «Fri» programmet fra Helse- og omsorgsdepartementet (2015) som bygger på sosial kognitiv læringsteori. Her er det flere aktiviteter som gjør tilgang til klasseroms diskusjon enklere, og dermed øke øvelse i norsk.

Skolen bør i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet være varsom i bruk av markører. I oppgaven har «minoritets elev» blant annet vært brukt om elever med tospråklig identitet, noe som har vært problematisert og burde vært problematisert i skole praksis. Hva vi påfører elever i form av identitets markører burde vært en del av drøfting rundt «Lærer profesjonens etiske plattform», hvor det er et samfunnsmandat «å fremme elevs læring, utvikling og dannelse», å være «bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon», å fremme «likeverd», og møte elever med «respekt». Som før drøftet er begrepet «tospråklig» et mer positivt ladet begrep.

#### **6.4 Konsekvenser for praksis – anerkjennelse av tospråklig identitet**

Hva skolen bør gjøre i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet er å være oppmerksom på hvor viktig anerkjennelse er. Sett i lys av Honneths anerkjennelsesteori er selvværd avhengig av å bli verdsatt på det sosiale nivået. For en minoritets elev har det også med bakgrunn i nasjon og språk. Skolen burde støtte eleven best mulig i å vedlikeholde sitt morsmål slik at fordeler ved tospråklighet kan høstes. Her er det mulig med flere varianter, et offentlig morsmålstilbud i skolen eller et tospråklig opplæringstilbud. Det er tenkelig med tiltak som støtter opp om at familien tar vare på morsmålet og literacy i morsmålet. Det er også tenkelig å opprette tilbud som sentraliserer eller støtter opp om sentere som kunne tilby denne opplæringen, eller at flere familier kunne forenes om et slikt tilbud. Et minimum for skolen er å vise elevens morsmål interesse, for eksempel på konferanser.

Uansett tiltak rundt språkopplæring så burde skolen ha et minimums kompetansekrav til sine lærere og ansatte om flerkulturell kompetanse. Her kunne satsningen «Kompetanse i mangfold» vært til hjelp, med heftet «Flerkulturell fellesskole» (Schei, 2014) som gir en kort oversikt over viktige ting å ha med som ordets makt, dagens situasjon, hvordan den felleskulturelle skolen ser ut og hvordan man oppnår en slike skole. Her er også samlesidene om «minoritetsspråklige» og «nasjonale minoriteter» fra Utdanningsdirektoratet (2015) nyttige, og også Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, 2015) har mange gode ressurser. Igjen er det ledelse som er nøkkelfaktor i å stille disse kravene til sine ansatte og at alle lærere må bli lærere i grunnleggende norsk. Det sist nevnte er i tråd med grunnleggende ferdigheter som lesing i alle fag og kompetansen som er allerede på plass, men igjen er det å sette det i system og jobbe med holdningsskapende arbeid i skolen.

Skolen bør i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet være oppmerksom på teorier rundt skillet mellom muntlige ferdigheter på den ene siden og akademiske språkferdigheter på den andre siden. Behov for tilrettelagt opplæring i akademiske språkferdigheter begrenser seg ikke til minoritets elever og slik bør dette være en gode for flere elever, også majoritets elever. Gode muntlige ferdigheter røper ikke alltid om gode akademiske ferdigheter noe som er klart for de fleste lærere. Dette er allerede en satsning i alle skoler, og i de fleste jobbes det med i grunnleggende ferdighet som lesing, en kompetanse som kunne vært lett overførbart til minoritets elever.

Et av tiltakene som skolen bør gjøre i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet kunne være å visualisere mangfold i skolen i form av nasjonale flagg, språk og lignende, noe som flere skoler er dyktige på. Det å synliggjøre på forskjellige måter de som finnes i skolesamfunn preget av mangfold er anerkjennelse av tospråklig identitet. Her kunne alle språk representert ved skolen synliggjøres på flere måter, og ved introduksjon av disse kunne det være en kort sammenligning med norsk, noe som kunne øke majoritets elevens metaspråklige evner. En god hjelp finnes i Engen og Kulbrandstad (2004, s. 111- 147) som gir en oversikt over minoritetsspråk i Norge og en kort sammenligning med norsk. Minoritets elever kunne være en ressurs i forhold til temaer innenfor samfunnsfag, religion og mat og helse for å nevne noe, hvor de kunne være eksperter. Dette ville sette hjemmets kultur og språk på timeplanen noe som er en anerkjennelse av tospråklig identitet.

## 6.5 Konsekvenser for praksis – skolepolitiske dokumenter

Skolen bør i lys av hva skolepolitiske dokumenter sier om anerkjennelse av tospråklig identitet forfekte verdier som respekt for likeverd og solidaritet, godt felleskap på skolen, og anerkjennelse av mangfold. Lærere og ansatte i skolen bør være sin makt bevisst både i forhold til identitetsforhandlinger og kunnskapsgenerering. Kanskje burde flerkulturell kompetanse være en grunnleggende kompetanse i skolen, det ville så fall vært en gevinst ikke bare for minoritetsspråklige, men alle elver og voksne, og i tråd med demokratiidealet stipulert i skolens styringsdokumenter.

Skolen burde følge anbefalinger i skolepolitiske dokumenter som å samordne lese- og skriveopplæring i morsmål og norsk så godt det lar seg gjøre, og tilby tospråklig fagopplæring. Disse sterke opplæringsmodellene fremmer skoleprestasjoner, særlig for elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Flere kommuner har knutepunktskoler for morsmåls lærere og flerkulturell kompetanse, og nasjonalt senter for flerkulturell kompetanse har flere prosjekter som kunne benyttes av skolen. Det er meget viktig å ta vare på tospråklige lærere og assistenter som kan risikere å ha brøkstillinger på flere steder og dermed får en fragmentert arbeidshverdag.

Kartlegging og kompetanse i kartlegging av minoritets elever er også noe skolen burde etterstrebe sett i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet hvor det er et betydelig lengre tidsaspekt som trenges for å oppnå et akademisk nivå for deltakelse i utdanningsløpet. Her foreligger mye materiell som igjen må bli satt i system i skolen. Dette er noe som Pedagogisk psykologisk tjeneste kunne involvere seg i slik at vedtak på særskilt språk opplæring kunne vært basert på en så god vurdering som mulig. Særlig er dette viktig slik at ikke minoritets elever risikerer å få en diagnose på lærevansker når det dreier seg om språkvansker (Cummins, 2000, s. 74).

## 6.6 Konklusjon

I denne delen av oppgaven ble fjerde det forskningsspørsmålet forsøkt belyst, om hvilke konsekvenser teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet har for praksis. Først drøftet vi hva vi vil med anerkjennelse av tospråklig identitet i forhold til praksis, og i det øyemed så vi på hvilke rolle anerkjennelse spiller for konstitusjoner og samfunnsordning. Så ble flere tiltak fra forskere som oppgaven har beskjeftiget seg med drøftet, og hva skolen burde gjøre i lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet i forhold til forskningsspørsmålene.

Som drøftet innledningsvis var målet for skolen og samfunnet et mest mulig stabilt samfunn som klarer å være samlet og gi sine borgere mest mulig likhet. Anerkjennelse er en betingelse for det gode liv og vellykket identitetsdannelse. Skolen er en institusjon som må etterstrebe det som er lagt ned i konstitusjonene. Skolen er en viktig aktør i forhold til hvordan vi møter mangfoldet. Anerkjennelse av tospråklig identitet er en måte å møte dette mangfoldet på hvor minoritetslevers erfaring og språk er verdifullt for skolesamfunnet. Anerkjennelse av den tospråklige identiteten fører også til bedre tilegnelse av norsk og større sjans for vellykket identitetsdannelse og positivt selvverd. Ved bedre språkferdigheter har minoritetslever bedre mulighet for å kunne fullføre skolegang og bidra til et demokratisk samfunn.

Det ble drøftet at både språk og identitet som den tospråklige identitet innebærer burde ha konsekvenser i praksis. Lærere bør være klar over maktposisjonen de besitter i identitetsforhandlinger og konsekvenser dette kan ha for eleven. Nasjonal identitet ble drøftet og samhørighet i felleskapet, som igjen er avhengig av anerkjennelse av mangfold. Det som forener elevgruppen og bidrar til samhørighet i felleskapet burde fremheves.

Anerkjennelse av tospråklig identitet er engasjement for morsmålet til minoritetslever, her ble flere mulige organisatoriske løsninger skisserte, men minste krav må være at alle lærere og ansatte burde ha flerkulturell kompetanse på et eller annet nivå. Det burde også være tiltak som fremmer internasjonal bevissthet hvor minoritetslevers kan være en ressurs.

Elevrelasjoner bør ha høyt prioritet hvor diskriminering i form av avmektig posisjon skal motarbeides. Her ble også flere tiltak drøftet som bygger opp sosial kompetanse.

Menneskelige relasjoner som skolens kjerne skulle vært et kontinuerlig satsningsområde for alle på skolen. Både i forhold til relasjoner og hvilke ord vi bruker for minoritetslever kunne være en del av drøfting av lærernes etiske plattform.

Flere tiltak basert på anerkjennelse av tospråklig identitet fra forskere oppgaven har beskjeftige seg med ble drøftet og som hadde det til felles at de fremmer deltakelse for minoritetslever i klasserommet og at de unngår en avmektig posisjon i forhold til andre elever. Minoritetslever må løftes fram og være en del av klassesamtalen så ofte som mulig. Her er det viktig at elever er klar over hvordan sosial makt arter seg og hvordan de kan være mer aktive i felleskapet og dermed øve mer på majoritetsspråket. Et lovende literacy tiltak ble drøftet hvor minoritetslever fikk være forfattere av en «identitetstekst» i samhandling med aktører hjemme og på skolen, noe som hadde positiv effekt på leseferdigheter, identitet og



selvtillit. Prinsippene bak tiltaket verdsetter blant annet mangfold, inkludering, tospråklig og styrker identitetsutvikling.

Her er Freires filosofi om transformativ utdanning fortsatt relevant i forhold til undertrykkelse og makt:

Utdanning som utøvelse av frihet – i motsetning til utdanning som utøvelse av dominans – benekter at man er abstrakt, isolert, uavhengig, og fristilt fra verden; den benekter også at verden er en virkelighet aparte fra mennesker. Autentisk refleksjon vurderer hverken abstrakt menneske eller verden uten mennesker, men mennesker i relasjon til verden (Freire, 1970, s. 8).

Flere ting drøftet i oppgaven, som forskjellen på muntlige og akademiske språkferdigheter ble påpekt som viktig for praksis hvor flere verktøy for analyse ble drøftet. Valg av opplæringsmodeller har store konsekvenser for svake sosiale grupper og skolen burde satse på best mulig organisering. Minoritets elever må bemyndiggjøres ved at skolen verdsetter hjemmets erfaring og språk, og er bevisst hva identitetsforhandlinger kan føre frem til, og få muligheten til å lære kritisk tenkning. Det er mye å hente for skolen i bruk av elevens forkunnskap i forhold til bedre leseferdigheter og lesestrategier, det oppnås ved anerkjennelse av tospråklig identitet hvor forkunnskap ligger i elevens erfaring.

I drøfting hva skolen burde gjøre i lys av hva skolepolitiske dokumenter sier om anerkjennelse av tospråklig identitet ble det nevnt viktigheten av å forfekte verdier som har blant annet med likeverd og anerkjennelse av mangfold. Skolen skal i tillegg til kunnskapsgenerering styrke identitetsutviklingen. Flerkulturell kompetanse er en viktig grunnleggende kompetanse hvis målet er demokrati. Skolens organisering i forhold til grunnleggende norskopplæring har stor betydning for elever med svak sosial bakgrunn, dermed burde systematisk tilnærming kunne løfte tilbudet for mange minoritets elever i skolen i dag. Pedagogisk psykologisk tjeneste skulle vært en aktør i å fremme minoritetsspråkliges læringsutbytte, blant annet i forhold til bedre kartlegging av språkkompetanse. I lys av teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet kan man fundere på om det er for kort tidshorisont forespeilet for tilegnelse av norsk, særlig for akademisk fremgang og om det er tatt hensyn til at det kan ta opptil minst fem år å oppnå gode akademiske språkferdigheter.

## 7. KONKLUSJON OG DRØFTING

I denne avhandlingen har jeg forsøkt å belyse problemstillingen om hvilken betydning anerkjennelse av tospråklig identitet har for tilegnelsen av norsk. Her ble fire forskningsspørsmål drøftet, det første om hva tospråklig identitet innebar, det andre hva nyere forskning sier om anerkjennelse av tospråklig identitet, det tredje om hva skolepolitiske dokumenter som omhandler opplæring i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter i grunnskolen sier om anerkjennelse av tospråklig identitet og det siste om hvilke konsekvenser teorier om anerkjennelse av tospråklig identitet bør ha for praksis i skolen.

I oppgaven har jeg støtt på metodiske utfordringer i mitt forsøk på å forklare meningsfulle fenomener, som i «tospråklig identitet» og «anerkjennelse av tospråklig identitet».

Fenomenene er satt sammen av deler som deretter brukes som helhet, noe som kan ha bidratt til feilkilder. I tillegg til at begrepene er sammensatte er de også flertydige og systematisk uklare, noe som er en utfordring i forhold til validitet. Fenomenet «identitet» har flerfoldige sammenkoblinger, men ikke som det fenomenet jeg ønsket å se på i «tospråklig identitet». Det foreligger derimot mye litteratur om tospråklighet som jeg valgte å koble mot identitet. Her har forhåpentligvis fokus på begrunnelsessammenhenger i den hermeneutiske sirkel vært grundig nok til å gjøre drøfting av fenomenene gyldig.

Honneths anerkjennelsesteori ble brukt som et nyttig perspektiv for å belyse problemstillingen, men også her kunne det oppstå feilkilder. Spørsmålet var i hvilken grad anerkjennelse av tospråklig identitet var å betrakte som sosial verdsettelse, og om denne uteble var det da å betrakte som en krenkelse. Jeg vil hevde at anerkjennelse av tospråklig identitet er en sosial verdsettelse, og ut ifra et historisk perspektiv som i Samenes tilfelle i Norge og fornorskningsprosessen de måtte tåle av skolemyndigheter var det snakk om krenkelse. Her hvor det er snakk om innvandring er det mer komplekse forhold med hensyn til krenkelsen, som ikke er denne oppgavens anliggende.

Det gode liv for alle og gjensidig anerkjennelse er kanskje en utopisk visjon, men den er oppgavens utgangspunkt. Det motsatte, at ikke alle møter anerkjennelse og får en mulighet for det gode liv, kan føre til fremmedgjøring og negativ utvikling av identitet. Her vil jeg kaste lys over hva konsekvensene av fremmedgjøring kan bli med en referanse til den afro-amerikanske akademikeren og forfatteren W. E. B. DuBois. Han stilte spørsmålet: «hvordan føles det å være et problem?» (how does it feel to be a problem?), som han mente at de fleste hvite ønsket å stille svarte menn. DuBois opplevde først at han var et problem i barneskolen

når ikke en medelev ville samarbeide med ham på grunn av hans etnisitet (DuBois, 2007, s. 7). Det er et slikt samfunn som må unngås, anerkjennelse og tilhørighet er viktig, ellers risikerer vi oppløsning av det som holder oss samlet.

Forslag om hva skolen bør gjøre i lys av teorier rundt anerkjennelse av tospråklig identitet handler mye om sosial verdsettelse og det er i skolens makt som institusjon. Lærere skal ikke kunne alt, men en viss flerkulturell kompetanse er på sin plass, hvor anerkjennelse av tospråklig identitet inngår som sosial verdsettelse. Det er et bidrag til positiv utvikling av identitet, i tillegg til å ha betydning for tilegnelse av norsk. I menneskelige relasjoner som er skolens kjerne, ligger mulighet for anerkjennelse med god identitetspraksis, og her kan det ligge en mulighet for bedre praksis.

Uansett opplæringsmodeller i grunnleggende norsk er anerkjennelse noe som lærere kan være seg bevisst i klasserommet, og krever ingen økonomiske ressurser. Det kunne være et minste felles krav i møte med minoritets elever. Minoritetsbefolkningen, elev og foresatte, samt majoritetsbefolkningen, lærer og skole, er begge forpliktet til å gjensidig anerkjenne hverandres språklig identitet hvis det skal være en vellykket integrering. «Anerkjennelse i det kulturelle, politiske og arbeidsmessige fellesskap krever ikke bare holdningsendringer innen de privilegerte grupper. Det må kanskje også komme holdningsendringer innen de underprivilegerte grupper, som ikke må støte fra seg de fra gruppen som søker utdanning. Man må unngå at begavet ungdom ved å ta utdanning, føler at de sviker den klassen eller det lokalsamfunn de kommer fra (Kristiansen, 2013, s. 125)».

I oppgaven har flere tiltak vært drøftet i lys av teori, som kan fremme deltakelse for minoritets elever i klasserommet – og som gir dem sosial makt. Det har vært påpekt at opplæringsmodeller og organisering har konsekvenser for minoritets elevers læringsutbytte, og disse kan også ha økonomiske konsekvenser for skoleeier. Det er ressurskrevende med for eksempel god leseopplæring på to språk og tospråklig fagopplæring. Det er også ressurskrevende å ha et lengre tidsperspektiv i forhold til å utvikle akademiske språkferdigheter. I Utdanningsdirektoratets veiledere skisseres flere krevende tiltak som ikke henger i hop med opplæringsloven.

Det er da muligens et tankekors at skoleeier har ansvar for kartlegging, vedtaksmyndighet, utforming av opplæring – dermed, muligens opplæring i morsmål og tospråklig opplæring, og vurdering i grunnleggende norsk. Kvalitet koster og ressurser som skolen disponerer er under stort press i forhold til prioritering av viktige oppgaver, her er en kamp om prioritering og

verdier som styrer den. Hvor godt minoritets elever kommer ut av denne kampen varierer. Hvor viktig denne oppgaven vektlegges av skoleeier har også med flerkulturell kompetanse å gjøre, og her blir skoleledelsen avgjørende. Det hadde kanskje vært på sin plass med en mer sentralisert tilnærming til opplæring i grunnleggende norsk som kunne både kvalitetssikre kartlegging, pålegge i en større grad gode tiltak og synliggjøre hva slike tiltak krever økonomisk. Ikke minst kunne man tenke seg at foresatte ble trukket mer inn som en viktig ressurs for opprettholdelse av morsmål og literacy.

Skolepolitiske dokumenter er tydelige på at mangfold skal anerkjennes, men gir ikke morsmål noen formell status i grunnopplæringen, og det er påfallende hvorfor morsmål er usynlig som en formell kompetanse på skolen. På et fåtall utdanningsprogrammer i videregående opplæring går det an å få synliggjort denne kompetansen, og da hadde det vært mulig at grunnskoler kunne ha fått nytte godt av en lignende ordning tilvarende forsering av fag for skoleflinke elever er nå. En slik synliggjøring kunne føre til bemyndiggjøring av en del minoritets elever, og vært en berikelse for både norsk skole og samfunnet for øvrig. Usynliggjøring av det tospråklige identiteten er den motsatte av anerkjennelse, og kanskje et ytterpunkt som bør unngås.

Til tross for utfordringer er det mye som er bra i forhold til anerkjennelse av tospråklig identitet i Norge. Skoleeier er forpliktet ifølge loven til å tilby grunnleggende norskopplæring, skolepolitiske dokumenter tar høyde for denne gruppen i en stor grad, og det er opprettet et eget nasjonalt kompetansesenter for flerkulturell opplæring med en hjemmeside for morsmål og tospråklig fagopplæring (NAFO, 2015). I tillegg tilbyr Utdanningsdirektoratet god informasjon om minoritets elever som er lett tilgjengelig for skolen og lærere.

Det finnes flertydighet og motsigelser i forhold til anerkjennelse av tospråklig identitet. Motsigelsen ligger på den ene siden i å anerkjenne ulikheten som tospråklig identitet utgjør for elevens ståsted, på den andre siden og på til samme tid må man også fremheve likhet og tilhørighet. Den tospråklige identitet og stolthet har både med både minoritetsspråket og majoritetsspråket å gjøre. Det ligger en begrensning i forsøket å kategorisere med hjelp av merkelapper og minoritets eleven blir forstått som et objekt, identitet kan kun forstås i en intersubjektiv relasjon mellom elev og lærer og det ligger i vår makt å anerkjenne.

Å anerkjenne tospråklig identitet er også å ha høye forventninger til eleven, og et optimistisk perspektiv kan være på sin plass. Til tross for «språkdrukningprogrammer» lærer de fleste minoritets elever seg norsk, og det ligger i sakens natur at man strever i overgangen mellom

språk. Hvis ikke de fleste hadde lykkes i tilegnelsen av andrespråket hadde ikke innvandring vært mulig, og sannsynlig er det umulig for det offentlige å ta vare på alles morsmål. I sin artikkel påpeker Bakken at en større andel minoritetsungdom i Norge tar høyere utdanning, og familien har høye forventninger til at de lykkes. Dette til tross for at de møter språklige, kulturelle og klasserelaterte barrierer (Bakken, 2014, s. 4). Han fremmer tre perspektiver «uliketsperspektiv», «klasseperspektiv» og «optimismeperspektiv» og påstår at de to første ikke forklarer hvorfor innvandrerungdom er mer opptatt av sosial mobilitet enn majoritetsungdom. Disse perspektivene trenger ikke å være gjensidig utelukkende, men er alle et bidrag «til å forklare ulike forhold» (Bakken, 2014, s. 4).

Cummins fremmer transformativ pedagogikk som en løsning for at minoritets elever ikke skal lide skolenederlag. Han mener at lærere som er orientert mot transformativt pedagogikk har en annen holdning til hva utdanning består av, og hvorfor de er i klasserommet. Det er en annen holdning enn hos «policy-makers» som ser på utdanning som effektiv levering av service. Kampen mellom disse to meget forskjellige syn på utdanning kommer til å bestemme i hvilken grad skoler fortsetter å reproduserer sosiale ulikheter eller å gjøre noe med årsakene til ulikheter (Cummins, 2000, s. 281). Her er Cummins kanskje overtroisk på hva lærere kan makter alene, de operer ikke i en vakuum eller har ubegrenset ideologisk frihet til å utøve yrket autonomt. På den andre siden har lærere mye makt, og de har all mulighet og makt til å anerkjenne alle elever i sitt mangfold både etnisk og i all bredde av kultur.

## Litteratur

Bakken A. (2014). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Ulike-perspektiver/>

Bakken, A., (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen – Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA rapport 15/03). Oslo: NOVA

Bakken, A., (2007): *Virkningen av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elver – en kunnskapsoversikt* (NOVA rapport 10/07). Oslo: NOVA

Bernard, J., K. (2006): Identity texts and Literacy Development Among Preschool English Language Learners: Enhancing Learning Opportunities for Children at Risk for Learning Disabilities. *Teachers College Record 108/11* (s. 2381-2405). Colombia: Colombia University

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

Dubois, W. E. B. (2007): *The Souls of Black Folk*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, P. A. (2014). "Identity, agency, and second language acquisition". I S. M. Gass & A. Mackey (Red.), *Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (s.410-427). London: Routledge.

Egeberg, E. (2007): *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen 2007

Engen T. O., Kulbrandstad L. A. (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Eriksen T. H. (2004): *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug.

Eriksen T. H., Sajjad T. A. (2006): *Kulturforskjeller i praksis*. 5. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Gilje N., Grimen H. (2011): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet. (2015). *Skoleprogrammet FRI*. Hentet 26.4.2015 fra:

<https://sites.helsedirektoratet.no/sites/fristed/sos/Sider/default.aspx>

Juul, S. (2006). Solidaritet, anerkendelse og retfærdighet – Argumenter for en syntese mellom tre moralfilosofiske begreper. I H. S. Lund, A. Petersen, M. Schramm, R. Willig (red.).

*Fordringer på anerkendelse* (s.117-139). Århus: Klim.

Kibsgaard S., Husby O. (2009). *Norsk som andrespråk – barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget 2. utg.

Kristiansen, A. (2013). *Lik rett til kunnskap. En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning* (Doktorgradsavhandling, UIT). Hentet 26.4.2015 fra:

<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1400/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lund, H., S. (2006). Konstitusjonell anerkjennelse – om den politiske regulering av behovet for anerkjennelse. I H. S. Lund, A. Petersen, M. Schramm, R. Willig (red.). *Fordringer på anerkendelse* (s. 75-89). Århus: Klim.

NAFO. (2015). *Kartlegging av skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer*. Hentet 4.4.2025 fra: <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO-kartleggingsmaterieill-nyankomne-minoritetsspr%C3%A5klige-ungdommer.pdf>

NAFO. (2015). *Kartleggingsprøver på morsmål*. Hentet 4.4.2015 fra:

<http://nafo.hioa.no/grunnskole/kartleggingsverktoy/kartleggingsprover-pa-morsmal/>

NAFO. (2015). *Morsmål som fremmedspråk*. Hentet 6.4.2015 fra:

<http://www.morsmal.no/videregaende-opplaering/morsmal-som-fremmedsprakcontent/uploads/2013/08/Fremmedspr%C3%A5k.pdf>

NAFO. <http://morsmal.no/>

NAFO. *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. (2015). Hentet 25.4.2015 fra:

<http://nafo.hioa.no/>

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Saabye, M. (red.). (2014): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Grunnskolen*. Oslo: Pedlex.

Schei, J., T. (2014): *Flerkulturell fellesskole – Kompetanse i mangfold*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Toohey, K., (2000): *Learning English at School: Identity, Social Relations, and Classroom Practice*. Clevedon: Multilingual Matters

**Utdanningsdirektoratet. (2015).** *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. Hentet 3.5.2015 fra:

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Ulike-perspektiver/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet 4.4.2015 fra:

[http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR\\_Kartleggingsmaterieell\\_bm\\_301007.pdf](http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Kartleggingsprøver*. Hentet 26.4.2015 fra.

[http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR\\_Kartleggingsmaterieell\\_bm\\_301007.pdf](http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Kompetanse for mangfold*. Hentet 24.4.2015 fra:

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.

Hentet 2.4.2015, fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Hovedomraader/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Minoritetsspråklige – Begrepsdefinisjoner*. Hentet 12.4.2015

fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Minoritetsspraklige---nyttige-begreper/Nyttige-begreper/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Samlesider for minoritets elever og nasjonale minoriteter*.

Hentet 25.4.2015 fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet 4.4.2015 fra:

[http://www.udir.no/Upload/Lov\\_regelverk/Veiledere/Veileder\\_Innforingstilbud\\_020712.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Lov_regelverk/Veiledere/Veileder_Innforingstilbud_020712.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veileder. Regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplærings situasjon*. Hentet 4.4.2015 fra:

[http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/veileder\\_regelverk\\_sprakmin.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/veileder_regelverk_sprakmin.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veiledning. Morsmål for språklige minoriteter*. Hentet

4.4.2015 fra: [http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning\\_morsmal\\_sprak\\_min.pdf](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_morsmal_sprak_min.pdf)



Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet 4.4.2015 fra: [http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning\\_grunnleggende\\_norsk.pdf](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf)

Utdanningsforbundet. (2015). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 25.4.2015 fra: [www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Plattformen/L%C3%A6rerprof\\_etiske\\_plattform\\_A3\\_bokmal\\_hvit\\_rev\\_131114.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Plattformen/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_A3_bokmal_hvit_rev_131114.pdf)